



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**SECRETARIA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
Doctorado en Educación y Diversidad**

Concepciones y prácticas que orientan la implementación
de los modelos de atención de educación especial en la
educación primaria en México. Dos estudios de caso

Tesis que para obtener el grado de
DOCTORA EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

PRESENTA

ITZEL CARTER VILLATORO

Comité doctoral:

Dra. Alicia Gabriela Ávila Storer
Dr. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra
Dr. Eliseo Guajardo Ramos
Dra. Elisa Saad Dayen
Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz

Ciudad de México, noviembre 2023.

ÍNDICE

Introducción: el contexto de la educación especial en México	1
Capítulo 1. Estado del arte	7
Capítulo 2. Planteamiento del problema	17
Los objetivos generales de la investigación	20
Objetivo particular	20
Preguntas de investigación	21
Capítulo 3. Marco teórico-metodológico	23
Estrategia de investigación	26
Entrevista a profundidad	28
Estudio de caso	30
Los entrevistados	32
Capítulo 4. Evolución histórica que da origen a la inclusión educativa (IE)	34
Introducción	34
4.1.- Aspectos históricos de los modelos de la discapacidad	35
4.1.1. Modelo de la prescindencia	36
4.1.1.1. Submodelo eugenésico	37
4.1.1.2. Submodelo de marginación	37
4.1.2. Modelo asistencial	38
4.1.3. Modelo rehabilitador	42
4.1.4 Modelo social de la discapacidad	51
4.1.4.1 Inclusión educativa	65
Conclusiones del capítulo	70
Capítulo 5. Concepciones y condiciones que orientan la implementación de educación inclusiva en la educación primaria en la Ciudad de México	71
Introducción	71
5.1 Las UDEEI en la Ciudad de México	72
5.2 Participantes en la investigación	73
5.3 Resultados de las entrevistas	75
5.3.1. Cómo se concibe al alumno de más alta prioridad por la UDEEI	75
5.3.2 Concepciones sobre las barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPs)	80
5.3.3 Las tareas y técnicas para trabajar con los alumnos de más alta prioridad por la UDEEI	86

5.3.4 Logos: tecnología y teoría	96
5.3.5. Compromiso con los alumnos de más alta prioridad por la UDEEI	98
5.3.6 ¿Inclusión o integración?: La mirada de los entrevistados	103
5.3.7 Lo que falta para lograr la inclusión	106
Conclusiones del capítulo	108
Capítulo 6. Concepciones y condiciones que orientan la implementación de los apoyos de los servicios de educación especial en la educación primaria en el Estado de Morelos	111
Introducción	111
6.1 Institucionalización de la Educación Especial en el estado de Morelos	112
6.2. Las miradas de la intervención en los servicios de Educación Especial en el Estado de Morelos	113
Asistencial	114
Habilitación social	115
Integración laboral	115
Integración educativa	116
Inclusión educativa	120
6.3 Situación Actual de la Educación Especial en el estado de Morelos	121
6.4 Participantes en la investigación	125
6.5 Resultados de las entrevistas	128
6.5.1 Cómo se concibe al alumno de la USAER	128
6.5.2 Concepciones de los docentes y autoridades educativas sobre las barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPs)	134
6.5.3. Las tareas y técnicas para trabajar con los alumnos de la USAER	141
6.5.4. Logos: tecnología y teoría	156
6.5.5 Compromiso con los alumnos que son atendidos en la USAER	161
6.5.6 ¿Inclusión o integración?: la mirada de los entrevistados	166
6.5.7 Lo que falta para lograr la inclusión	170
Conclusiones al capítulo	174
7. Discusiones	177
8. Conclusiones finales	180
Referencias	189
Lista de Abreviaturas	205
Anexos	206

Agradecimientos

Todos necesitamos algún tipo de apoyo para realizar cualquier actividad. Hoy es momento de agradecer los apoyos recibidos para la realización y culminación de este proceso.

*Mi querida y admirada **Dra. Alicia Gabriela Ávila Storer** (+) quien al aceptar esta investigación me proporcionó el apoyo más importante: creer en mí y en mi proyecto de investigación, ¡Gracias!*

*Agradezco a cada uno de los integrantes del Comité tutorial: Al **Dr. Arturo Álvarez Balandra** por su gran calidad humana, por haberme adoptado y gran profesionalismo; Al **Dr. Eliseo Guajardo Ramos**, quien con el gran amor de un tío ha estado a mi lado arropándome y con los ojos del especialista en inclusión ha guiado esta investigación; A la **Dra. Elisa Saad Dayen** por acompañarme desde la UNAM hasta UPN, por ir conmigo en este andamiaje inclusivo; al **Dr. Nicanor Rebolledo Resendiz** por su empatía y solidaridad. Gracias por sin ustedes esta historia no sería la misma.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional y al Doctorado en Educación y Diversidad, a mi querida **Dra. Cecilia Navía Antezana** por su cercanía, por ser la luz que guió y dirigió todo el camino.*

¡Mamita linda! Gracias por tu fuerza, por tu compañía, por el impulso a seguir hasta terminar.

*Gracias **Diego y Jorge** por su mirada de esperanza, por su paciencia y darme ánimos.*

*Gracias **Jorge**, por abrazarme, por ser mi cómplice, ¡por estar a mi lado y saber que sí se puede y sí se pudo!*

Introducción: el contexto de la educación especial en México

La política educativa establece, por medio de leyes, normas y decretos, los fundamentos pedagógicos, los objetivos y los procedimientos que contribuyen a formar una nación. México sigue siendo un país en donde la inclusión de las personas con discapacidad, aunque es un derecho (Secretaría de Gobernación, 2023), es una realidad lejana. En los discursos y documentos de política educativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013) la inclusión es un concepto presente, pero en el entorno escolar, que es el que nos compete en este proyecto de investigación, sigue siendo una aspiración.

Actualmente, el artículo 3° Constitucional¹ propugna por una educación incluyente y equitativa que garantice el acceso a la educación de todas las niñas, niños y jóvenes del país. Sin embargo, la educación inclusiva² aún está pendiente de concretarse en las escuelas, debido a una serie de factores como la falta de claridad en la operatividad de la política educativa nacional expresada en diversos documentos: (SEP, 2013), (Secretaría de Educación Pública - Dirección de Educación Especial [SEP-DEE], 2015) la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

La Educación Especial, como derecho, está legislada desde 1948 en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre de la Organización de Estados Americanos, (OEA) (abril, 1948). En nuestro país, en 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial, bajo la dirección de la Profra. Odalmira Mayagoitia de Toulete (Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial [SEP-DEE], 2010) institucionalizándose la educación especial bajo el enfoque médico-rehabilitador.

Fue hasta 1995, después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica³ (1992), que la Dirección General de Educación Especial⁴ modificó

¹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos consultada el 04 de junio de 2021 en C:/Users/Final%20User/Downloads/Constitucion_Politica.pdf [Constitucion_Politica.pdf](#)

Ver modificaciones realizadas el 15 de mayo de 2019, al artículo tercero constitucional.

² Al hablar de educación inclusiva, nos referimos al hecho de la no discriminación por género, interculturalidad, discapacidad, migración, diversidad sexual, entre otras, desde el enfoque de derechos y el modelo social de la discapacidad.

³ “El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue firmado por tres actores [...] el Gobierno Federal, los gobiernos de cada uno de los estados de la República, y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación. [en él se consagraron] las bases de un nuevo estilo de desarrollo educativo [con tres estrategias] reorganización del sistema educativo, reformulación de contenidos y materiales educativos y revaloración de la función magisterial” (SEP-DEE, 2010, p.180)

⁴ Merece la pena subrayar que la Dirección General de Educación Especial (DGEE) se transformó en la Dirección de Educación Especial (DEE) en el Distrito producto de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la federalización de la educación (Didriksson y Ulloa, 2008)

oficialmente la forma de atención para la población con discapacidad, al transitar hacia un enfoque de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (SEP-DEE, 2010, p. 171). La integración educativa tuvo sustento en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje⁵ (1990), la Declaración de Salamanca⁶ (1994), y el artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE)⁷ (1993); esta ley fue la primera LGE (1993) en nuestro país y es donde se consagró la integración educativa como un derecho del alumno con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, ya que postula que no es necesario que los alumnos presenten algún diagnóstico psicopedagógico para acceder a la escuela regular. Basta la voluntad de los padres o tutores para que su hijo o tutorando curse su educación básica obligatoria en una escuela regular y será la escuela donde se brinden a los alumnos los recursos adicionales o diferentes a los que tiene derecho con el apoyo de educación especial por medio de la instancia técnica operativa correspondiente.

Conviene recordar que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) sectorizó los servicios como una obligación de las autoridades educativas de la Federación y de los Estados para acercar los servicios a la población. Lo que implicaba que los niños en edad escolar tenían derecho a acudir a la escuela más cercana a su domicilio, lo cual también aplicaba para los niños con discapacidad que podrían ir a una escuela próxima, sea de educación especial o regular.

⁵ En la Conferencia Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje (1990) se fortaleció la universalización del acceso de todos a la educación básica retomando el concepto de educación para todos, principio que sigue vigente en nuestra política educativa (SEP-DEE, 2010, p.174)

⁶ En la reunión internacional llevada a cabo en Salamanca, España (1994) se “formularon principios y políticas generales para impulsar la integración educativa [...]también se diseñó un marco de acción específico con recomendaciones puntuales para el Modelo de integración de los niños con necesidades educativas especiales, los cuales funcionaron como guía para las organizaciones y gobiernos comprometidos con esa tarea” (SEP-DEE, 2010, p.175)

⁷ La nueva concepción de Educación Especial estuvo sustentada en el artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) que la letra dice:

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

Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (SEP-DEE,1994, p.1)

La reorientación de los servicios de la entonces Dirección General de Educación Especial se realizó en 1995, lo que representó un cambio en las Claves de Centro de Trabajo (CCT) desde la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP) de la SEP, lo que, por extensión, se realizó en todas las entidades del país, ya descentralizadas. La reorganización operativa de los servicios de educación especial retomó los servicios que ya existían, así las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se tomaron de la estructura de las Unidades CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) las cuales ampliaron la cobertura dentro de la escuela regular para todos los alumnos con y sin necesidades educativas especiales (NEE)⁸; y, las Unidades de Orientación al Público (UOP) se tomaron de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), donde se realizaban diagnóstico y dictamen para integrar alumnos de educación especial a la escuela regular y también le daban seguimiento para confirmar o des-confirmar su integración; sin embargo, las UOP ya no realizarían diagnósticos, porque dependería de la decisión informada de los padres integrarse o no a las escuelas. Los Centros de Atención Múltiple (CAM) se tomaron de los Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y los Centros de capacitación de Educación Especial (CECADEE). Una de las particularidades de los CAM es que en ellos se brindaban todos los niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Conviene especificar que Los CAM ya existían en las regiones rurales.

Algunas de las implicaciones relevantes de esta reorientación fueron que con la integración educativa se abandona el modelo médico rehabilitatorio⁹, lo que propició que la educación especial se convirtiera en una modalidad de la educación básica por lo que se llevaría el mismo Plan y Programas de Estudio y se abandonaría el currículo paralelo. Otro cambio es que la evaluación de los alumnos dejó de hacerse con test psicológicos; desaparecieron los test como instrumentos de evaluación, centrándose la atención en la realización de evaluaciones pedagógicas o didácticas. En otras palabras, ya no hubo diagnósticos psicológicos. Hubo evaluaciones educativas. En cuanto al personal de apoyo,

⁸ Las necesidades educativas especiales “dan por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe de adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo” (SEP-DEE, 1994, p. 12)

⁹En este enfoque, la discapacidad fue vista como “enfermedad”, el problema principal se ubicó en la persona, con sus diferencias y dificultades, a quien fue imprescindible rehabilitar —psíquica, física, mental y/ o sensorialmente.” (Palacios,2008, p. 26) Esta mirada permitió la intervención de la medicina y la tecnología para “tratar” y rehabilitar a las personas con discapacidad, procurando la “normalización”, es decir rehabilitar a la persona para una vida normal “eliminando” en la medida de los posible la discapacidad

como son los psicólogos, las trabajadoras sociales y los profesores de lenguaje se les denominó "paradocentes", porque estarían, dentro de las USAER, al servicio del docente.

Es preciso tener presente que la Integración Educativa tiene como fundamento la propuesta del modelo social de la discapacidad. Surgió a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje (1990), así como en la Declaración de Salamanca (1994).

En 2002 en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PFEEIE) se estableció el cambio de la población objetivo de educación especial - constituida por los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad - hacia la de necesidades educativas especiales, preferentemente con discapacidad. Luego, en 2006 se emiten las Orientaciones para la Operación de Servicios de Educación Especial que reafirma la población objetivo con discapacidad, desconociendo a los alumnos con NEE sin discapacidad y suponiendo que la discapacidad conlleva las NEE, desconociendo que hay alumnos con discapacidad y sin NEE.

En el año 2008 se estableció la Educación Inclusiva como política educativa internacional de educación especial, después de la publicación de los acuerdos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2006) en la reunión de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra.

En la Ciudad de México, la Dirección de Educación Especial, durante el año 2010, reorientó los servicios y estableció el "nuevo" modelo de atención, orientado al fortalecimiento de la escuela para todos en el marco de la Atención a la Diversidad y bajo los principios sustantivos de la Educación Inclusiva. Esta nueva forma de trabajo se basó en el modelo social de la discapacidad, es decir, asumió el origen social de la discapacidad. Desde esta mirada las causas que originan la discapacidad son sociales, por lo que las soluciones deben ser dirigidas hacia la sociedad. La Dirección de Educación Especial replanteó la forma de trabajo de las USAER. Bajo la mirada de la inclusión educativa, su labor fue la de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica por medio del trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos estaban orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas a partir de la identificación, minimización y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que puede estar en las culturas, prácticas y políticas de las escuelas (Booth y Ainscow, 2000).

Así mismo, en el año 2015 la Dirección de Educación Especial desarrolló una serie de acciones con base en la reforma educativa propuesta durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) que promovió “mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”(SEP, 2013, p. 54)

La “reingeniería” como la llamó la Dirección de Educación Especial, implicó la transformación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de la Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) con el fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de calidad con equidad, reducir o eliminar las barreras que impidan o limiten el acceso y la permanencia y el aprendizaje al alumnado en la educación básica, particularmente aquellos que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo. (SEP&DEE, 2015). Es preciso señalar que las UDEEI – actualmente en funcionamiento - son instancias técnico-operativas de educación especial que trabajan de manera colaborativa en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México.

Este es el contexto en que en nuestro país se llevan a cabo las acciones para trabajar con los niños que, según el enfoque asumido, tienen necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje y la participación. En este trabajo se aborda este tema y se trata de mostrar cómo se realiza y qué concepciones docentes lo sustentan.

Este trabajo de investigación lo fui construyendo, a lo largo de muchos años; desde 1996, siendo testigo de los cambios mencionados, de compartir el sentimiento de frustración con mis compañeras docentes ante la falta de claridad en la operatividad de la forma propuesta para atender a la diversidad de alumnos en las primarias. También he vivido, de manera cercana, el sentir de mis alumnos ante las carencias, tanto en la escuela como en el aula, así como también he tenido la dicha de disfrutar de sus logros.

Para exponer la siguiente investigación, el trabajo se encuentra estructurado de la siguiente manera, en el capítulo 1, estado del arte, donde se presentan algunas investigaciones realizadas que han abordado los significados que han construido algunos docentes que han laborado en escuelas de educación básica, así como en USAERs e UDEEI, en relación con la integración y la inclusión educativa.

Capítulo 2, se presenta el planteamiento de la investigación, donde se muestra la justificación, los objetivos generales, el objetivo particular y las preguntas de investigación.

El capítulo 3 abordará el marco teórico- metodológico, mostrando la fundamentación de la perspectiva teórica, con la que se llevó a cabo la investigación.

En el capítulo 4 se realiza un recorrido histórico de los modelos de la discapacidad, donde se muestran las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad. También se incluyen un panorama general de la integración educativa y el proceso de cambio de la integración a la inclusión en nuestro país.

En los capítulos 5 y 6 se desarrollan los resultados obtenidos con toda la riqueza que esto implica, tanto en la Ciudad de México como en Estado de Morelos. En un primer momento se presenta el contexto de cada estado y así como a los participantes de la investigación. En seguida se analizan y discuten los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos indagados.

Finalmente, con los apartados 7 y 8 cierra este trabajo por medio de las discusiones, que pretender ser un espacio de diálogo sobre el alcance de la integración e inclusión educativa desde las propias concepciones de los docentes y las prácticas y/o tareas con las que los profesionales de la educación llevan a cabo su intervención en el aula y la escuela. Y en el último apartado se muestran las conclusiones generales.

Capítulo 1. Estado del arte

Cabe mencionar que el tema de la presente investigación ha sido abordado en varios estudios e investigaciones. A continuación, se presentan resultados de una revisión de la investigación reciente sobre las concepciones y prácticas docentes relacionadas con la integración e inclusión educativa.

Sobre las concepciones se encontraron diversos estudios, mismos que se abordan desde distintos ángulos: perspectivas (Carter, 2018), actitudes (Laborde, Álvarez y Pérez, 2012), representaciones sociales (Chávez y Rodríguez, 2022) y creencias (Alcaraz, 2017).

Álvarez, B., Álvarez, T., y Escalante, (2023) realizaron una investigación hermenéutica para “conocer y comprender la manera como [se] conciben y realizan la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad” (Álvarez et al., 2023, p. 15). Los autores retoman las concepciones, creencias o representaciones sociales de docentes de educación básica, tanto de escuelas regulares como de servicios de apoyo de educación regular debido a que “tienen componentes afectivos y evaluativos, a veces más fuertes y arraigados que los conocimientos” (Álvarez et al., 2023, p. 16), por lo que son elementos relevantes en el desarrollo de las practicas docentes.

Por medio de encuestas, Álvarez et al., obtuvieron información “sobre las descripciones, acciones, consideraciones y opiniones” (p. 70), para recuperar esta información se emplearon cuestionarios abiertos, guía y entrevistas semi estructuradas.

El cuestionario abierto fue aplicado a 57 docentes, por medio de este instrumento se indagaron los conceptos de:

educación inclusiva, necesidades básicas de aprendizaje y barreras para el aprendizaje y la participación; y también algunas consideraciones y opiniones sobre la inclusión educativa de alumnos con discapacidad, el trabajo del docente, el trabajo con la familia y finalmente reportar la experiencia de haber logrado la inclusión educativa de algún alumno(a), mencionando las estrategias empleadas, o bien en caso contrario, indicar las razones (Álvarez et al., 2023, p. 70)

La Guía fue el instrumento utilizado para que los docentes valoraran la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación, en total fueron 23 profesores quienes respondieron.

Se realizaron 53 entrevistas, las cuales tuvieron el propósito de:

conocer, con base en la experiencia de cada uno de los informantes, sus opiniones y argumentos sobre [...]. Organización y funcionamiento de la institución educativa [...] Intervención en el aula [...]. El proceso de inclusión para atender y resolver las necesidades específicas de aprendizaje, [...] Apoyo de educación especial [...] Relación con padres de familia. (Álvarez et al., 2023, pp. 72-74)

Los resultados obtenidos se concluyen en 5 aspectos: organización y funcionamiento de la institución educativa, intervención en el aula, el proceso de inclusión para atender y resolver las necesidades específicas de aprendizaje, apoyo de educación especial, y relación con los padres de familia.

En cuanto a la organización y funcionamiento de la institución educativa, se concluye que “existe diversidad de condiciones de las instituciones educativas para lograr la inclusión educativa del alumnado.” (Álvarez et al., 2023, p. 226) Por ejemplo, en relación con las condiciones de los edificios escolares se concluye que son limitadas por la falta de accesibilidad y adaptabilidad para todos los estudiantes. Sobre la organización de trabajo colegiado, se concluye que es inexistente debido a la ausencia de relaciones profesionales entre los docentes de las escuelas regulares con los maestros especialistas de educación especial. En relación con las cargas administrativas de los docentes, éstas son excesivas. Y sobre el número de alumnos en las aulas, los docentes lo valoraron como poco aceptable.

En el aspecto de intervención en el aula se concluye que los entrevistados tienen concepciones limitadas e incorrectas sobre los principios, finalidades y estrategias que requiere la educación inclusiva, como el pensar que las deficiencias o limitaciones de los alumnos son la principal causa de los problemas de aprendizaje. Así mismo los docentes reconocieron que sus prácticas educativas están determinadas por diversos factores como la falta de capacitación, falta de trabajo colaborativo, la no existencia de un sistema eficiente de identificación de las necesidades de los alumnos, así como la ausencia de un seguimiento del trayecto formativo de los alumnos ya identificados. También consideran que aún:

persiste en la actitud de los docentes regulares la idea de que los alumnos(as) con discapacidad no deberían estar en las escuelas regulares, pues las condiciones para la intervención educativa no son las adecuadas, por lo que deberían ser atendidos en escuelas o servicios como CAM o EEE (Álvarez et al., 2023, p.230)

El proceso de inclusión para atender y resolver las necesidades específicas de aprendizaje se identificó como problemático. Si bien es cierto que existen normas, leyes, planes y programas de estudio, también es cierto el desconocimiento por parte de las autoridades sobre las condiciones en cómo se llevan a cabo las prácticas escolares. Así mismo se concluye que existe un problema:

sobre la claridad de los principios, finalidades y estrategias de la educación inclusiva [...y de igual forma] los docentes no comprenden el concepto de necesidades específicas de aprendizaje [...] por lo que, si no se comprende el contenido de este concepto, la educación inclusiva carece de sentido (Álvarez et al., 2023, p. 231)

Respecto del apoyo de educación especial, la indagación es concluyente: “la limitada vinculación e interacción entre los docentes, [docentes de educación regular y los maestros especialistas de educación especial] y en otras en las que es inexistente” (Álvarez et al., 2023, p. 232) En relación con la detección de las necesidades específicas de los alumnos, es preocupante la falta de criterios y procedimientos que guíen este proceso, lo que limita la planeación y la intervención de los docentes para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

Relación con padres de familia. Aunque se reconoce la necesidad de establecer vínculos con los padres de familia, en la práctica esta relación “no funciona como debiera y en la mayoría de los casos es inexistente”. (Álvarez et al., 2023, p. 234), por lo que no existe un plan de colaboración de los padres de familia en las escuelas que favorezca el aprendizaje de sus hijos.

A manera de cierre, los autores reconocen que, para la Secretaría de Educación Pública uno de los objetivos más importantes es la consolidación de las escuelas como inclusivas, sin embargo, esto solamente:

se ha quedado en el discurso oficial sin que se lleve a la práctica [...también] se reconoce que la labor de docentes regulares y de educación especial se encuentra limitada por la administración institucional, por las condiciones de los centros escolares y por la falta de una capacitación o actualización que corresponda a los requerimientos de una práctica escolar inclusiva. (Álvarez et al., 2023 p. 236)

Carter (2018) realizó una investigación documental y análisis cualitativo con entrevistas a profundidad, para conocer las percepciones de los maestros tanto educación

básica como educación especial sobre el funcionamiento del modelo de atención de la USAER en primaria durante los años 2009-2015 en la Ciudad de México.

Para definir el concepto de percepciones, se retomó el planteamiento de Merleau Ponty (1994), quien establece que la percepción se relaciona con nuestras experiencias sensoriales y nuestra historia individual, y cómo esto influye en nuestra conciencia y en cómo percibimos el mundo. Así, para Carter (2018) “la percepción es un proceso que se elabora a partir de los valores, la historia y las emociones de cada persona en un contexto determinado.” (p. 39)

Para el análisis de la información se delimitaron tres núcleos problema: práctica docente, educación especial y el docente como persona.

En los resultados se encontró que, en relación con las prácticas docentes, “se desarrollan bajo la coexistencia de tres paradigmas: esencialista, médico-rehabilitatorio y social. Lo anterior debido a que los docentes establecen la responsabilidad de la falta de aprendizaje en el alumno atendido por la USAER de educación especial, ya sea por su discapacidad o por otras características. Así mismo, la terapia de rehabilitación se sigue considerando como la herramienta principal para lograr el aprendizaje del alumno en educación especial. Lo anterior se contrapone con la incipiente visión de derechos que los docentes postulan al establecer que todos los alumnos tienen derecho a la educación y que “es en los contextos donde se ubican las barreras para el aprendizaje y la participación social que algunos menores pueden enfrentar a lo largo del proyecto formativo.” (p. 132)

Sobre los resultados encontrados en relación con educación especial, la percepción de los docentes es que “de acuerdo con la experiencia de los profesores, el Modelo de Atención de la USAER, en el mayor de los casos no favoreció la inclusión educativa en las escuelas de educación básica, y en los casos exitosos, dicha inclusión se logró debido a una situación personal y de vocación magisterial más que político –institucional.” (p. 132). Es decir, desde la percepción de los docentes, la inclusión educativa en las escuelas primarias se lleva a cabo por la vocación y/o el compromiso que tienen los profesores hacia sus alumnos.

En el último núcleo problema, el docente como persona, se encontró que los docentes refirieron “sentirse en ‘desventaja’ y hasta frustrados por no contar con los elementos suficientes que permitan llevar a buen término dicha integración tanto en el aula, como en la escuela.” (p. 123)

En las conclusiones la autora plantea que a partir de las percepciones se encontró un panorama contradictorio, por un lado, la escuela inclusiva, como derecho y práctica deseable, y por el otro, la realidad de una escolarización inadecuada debido a la diversidad de aristas en relación con la forma como se implementó y se llevó a cabo la inclusión educativa.

Laborde, Álvarez y Pérez, (2021) realizaron una investigación cuantitativa y exploratoria/ descriptiva, para identificar las actitudes de docentes de educación básica a través de cuestionarios de inclusión educativa con el fin de evaluar las dimensiones de disposición, conocimiento, prácticas, contexto educativo y social.

Los resultados encontrados muestran que “la mayoría de los docentes tienen disposición para atender a estudiantes con discapacidad, refugiados, indígenas y barreras de aprendizaje; además, están abiertos a asistir a cursos para aprender sobre el tema de inclusión educativa.” (p. 7) Según los autores la disposición de los docentes es fundamental para llevar a cabo la inclusión educativa, así como para desarrollar actitudes positivas antes los alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación social.

Sobre los conocimientos que los docentes tienen en relación con la inclusión, los resultados arrojaron que los profesores no conocen a profundidad el tema de la inclusión, reconocen que es algo que les interesa y que quieren conocer más sobre ella, también coincidieron “que la sociedad y la comunidad en la que se desenvuelven afectan en la manera que se desarrolla su rol como docente inclusivo” (p. 8)

Los resultados mostraron que los profesores tienen una actitud desfavorable acerca de sus conocimientos y el contexto educativo y social en el que laboran. Por lo anterior se observa que la disposición y las prácticas de los docentes no tiene relación con los conocimientos que estos tienen sobre la inclusión educativa, pues, aunque se tenga una disposición positiva y prácticas adecuadas los docentes no tienen conocimiento acerca de la inclusión educativa lo que le dificulta trabajar adecuadamente en el aula.

Chávez y Rodríguez (2022) realizaron un estudio con enfoque cualitativo basado en entrevistas en profundidad estandarizadas y no programadas. Se utilizó el modelo de análisis de contenido y significado de Garnique (2012) para interpretar las representaciones sociales., con el objetivo de comprender cómo se construyen y se perciben las representaciones sociales en torno a la inclusión educativa/exclusión educativa en participantes de equipos psicopedagógicos en Jalisco, México.

Los autores retoman de Moscovici (1988) la definición representaciones sociales, como:

Una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio. [...] Y sus características sociales están determinadas por las interacciones entre individuos y/o grupos, y el efecto que tienen unos sobre otros como una función de vinculación que los mantiene unidos (p. 220)

En los resultados de la investigación se identificaron dos grandes escenas en el conjunto de las historias: las escenas de descubrimiento, diagnóstico y tratamiento y las de intervención educativa

En la primera: las escenas de descubrimiento, diagnóstico y tratamiento, las problemáticas se enfocaron a situaciones de acceso, permanencia o adaptación escolar, de los alumnos con alguna discapacidad. Por lo que las representaciones sociales en relación con la inclusión educativa “se simplifica y concreta en la imagen de un niño con discapacidad en el aula, y en términos de infraestructura, en las rampas para la silla de ruedas,”. (p. 11) Así mismo se concluye que la discapacidad es uno de los componentes del núcleo figurativo de la representación social de la inclusión educativa.

En relación con la intervención educativa, se encontró que el modelo más representativo fue el clínico, desde la mirada médica y psicológica. Por ejemplo, cuando se hizo referencia a un alumno, se describió a partir de historias clínicas donde se explicitan aspectos o cualidades del protagonista (quien padece la exclusión) para sustentar un diagnóstico.

Los autores concluyeron la existencia hegemónica “de un esquema de representación médico-clínico, que se superpone, al de intervención escolar; que la inclusión es un logro colectivo, supone cualidades morales de diversos actores, capacitación y la intervención especializada” (p. 1)

Alcaraz (2017), por su parte, realizó una investigación etnográfica sobre las creencias epistemológicas de los docentes de aula regular que participan en un programa de inclusión educativa; realizaron el estudio por medio de observaciones en el aula, entrevistas informales, así como un grupo focal para adentrarse en las concepciones docentes desde un enfoque cualitativo etnográfico para analizarlas y comprenderlas como una posible barrera para las prácticas inclusivas.

Alcaraz (2017) define las creencias epistemológicas como:

construcciones mentales, pensamientos, concepciones que el docente construye en torno a la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje, a las que asigna la suficiente validez como

para guiar sus actitudes, sus acciones, sus decisiones y el uso que harán de las estrategias docentes en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, operando de manera diferenciada y no jerárquicamente de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve el docente (p. 131)

La autora elaboró tres categorías: creencia epistemológica semejante a integradora, marco de referencia teórico, creencias epistemológicas semejantes a inclusivas.

En relación con la creencia epistemológica semejante a integradora, concluye que los docentes de aula regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, incluyendo a los alumnos con discapacidad.

Sobre el marco de referencia teórico, se obtuvieron respuestas que revelan que el modelo educativo predominante es el modelo de integración, que surge de creencias epistemológicas arraigadas en la historia de la evolución de la respuesta educativa y de la mencionada hibridación de modelos explicativos. El predominio de este modelo representa una barrera constante para alcanzar la meta de la inclusión, ya que genera prácticas y creencias segregadoras.

De las creencias epistemológicas semejantes a inclusivas, la autora concluye que aunque los docentes de aula regulares no tengan una formación precisa en el campo de la educación especial o educación inclusiva, pueden utilizar el acervo de estrategias educativas con las que ya cuentan para ofrecer una respuesta educativa adecuada e inclusiva a los alumnos con discapacidad intelectual y para promover su participación en la dinámica de la clase.

Así mismo, la autora plantea que las creencias epistemológicas y los modelos educativos están relacionados por lo que, en relación con el modelo de integración y del de inclusión, Alcaraz establece que:

hay un continuo en el que los docentes no permanecen estáticos, sino que transitan entre ambos modelos aparentemente en función de las creencias que se ponen en juego de acuerdo con el contexto en el que sucede su práctica docente. (p. 106)

Al término de la investigación se encontró que existe una coexistencia y una importante hibridación de los modelos médico rehabilitador y social de la discapacidad. Al presentarse como uno solo, esto genera incongruencias en las creencias epistemológicas de las docentes y, por ende, en sus prácticas.

Estos hallazgos sugieren que las docentes que participan en programas de inclusión educativa tienen un sistema de creencias complejo y en constante interacción, lo que puede influir en su enfoque hacia los alumnos con discapacidad intelectual y en la forma en que abordan la enseñanza en el aula inclusiva. Es importante considerar estas diferencias e hibridaciones para desarrollar estrategias de formación docente que promuevan una comprensión más amplia y efectiva de la inclusión educativa. Asimismo, se hace necesario fomentar una reflexión constante sobre las creencias epistemológicas para mejorar la práctica educativa y brindar un entorno más inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

Entre los autores que han trabajado las concepciones docentes, se encuentra Cruz (2013) quien en un estudio descriptivo identificó las concepciones de los docentes de educación primaria, en torno a la integración educativa y a las necesidades educativas especiales.

Entre otros, el autor establece “que existe pluralidad de concepciones en torno a la Integración Educativa (IE) y las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales son tomadas todavía como sinónimo de integración inclusiva y barreras para el aprendizaje.” (p. 2)

En relación al término Integración Educativa, Cruz refiere que existe una multiplicidad de significados, además de que en “un desconocimiento total del término [que la SEP ha establecido] se puede evidenciar, la falta de información o la resistencia de los docentes en aceptar los postulados y la nueva forma de ver al hecho educativo” (p.11), por lo que concluye que los profesores no tienen conocimiento sobre en qué consiste el proceso de integración

Cruz (2013) afirma que para los docentes la discapacidad es sinónimo de las NEE, mismas que son propias o exclusivas del alumno. Esta postura es opuesta a lo que estipula en diversos lineamientos de la SEP, donde se propone la necesidad de que los profesores realicen los ajustes pertinentes en la metodología, planeación y contenidos para dar respuesta a las necesidades de cada alumno, además se reconoce la relatividad de las NEE dependiendo de los contextos en los que el alumno se desenvuelve.

Cruz (2013) concluye que el problema se encuentra en que:

existe pluralidad en las concepciones de los docentes y en algunos casos divergencia con términos como Necesidades Educativas Especiales e Integración Educativa,[...] puesto que su constitución de identidad se ha dado de forma distinta

e individualmente, cada uno realizará una lectura diferente de las dificultades, la cual puede ir desde la idea que los niños deben asistir a una escuela de educación especial por no tener la escuela regular las herramientas necesarias para atenderlos, hasta que se amplíe el espectro de la idea que las necesidades educativas,[...] lo que conlleva a una idea diferenciada de lo que debe ser calidad en la educación. (p.14)

En relación a las practicas docentes sobre la integración e inclusión educativa, se revisaron varios autores que han desarrollado el tema, por ejemplo, Vázquez (2020) realizó una investigación cualitativa bajo el enfoque teórico (Kinerman, 1998 y Barreix- Castillejos, 1997) de la interpretación subjetiva de la realidad, en la línea de investigación del construccionismo social, sobre la construcción y apropiación del significado de la educación inclusiva en la práctica laboral de los docentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Para Vázquez (2020) “el significado es el contenido mental que se le da a un signo lingüístico, es decir, el concepto o idea que se le atribuye a una cosa, además, este significado depende de aquello que cada persona asigne al signo”. (p. 103)

El análisis de los resultados se realizó en torno a tres categorías, las cuales se vinculan con las acciones que los docentes llevan a cabo en relación a la inclusión educativa: a) La educación inclusiva como un derecho, b) La educación Inclusiva como igualdad de oportunidades, c) La educación Inclusiva como la eliminación y minimización de barreras para la participación.

Sobre la primera categoría los resultados obtenidos reflejaron que la intención de las acciones que los docentes realizan tiene la finalidad de “que los alumnos gocen de los mismos derechos que todos” (p. 103). Además, el significado que los docentes le dan a la educación inclusiva como “un derecho” responde, según la autora “a las teorías implícitas que se han formado a partir de lo que la institución de Educación especial les ha transmitido, y tiene su origen en la relación laboral” (Vázquez, 2020, p. 110)

En relación con la educación Inclusiva como igualdad de oportunidades, las respuestas de los docentes fueron en dos vertientes: la primera como cumplimiento de una norma, como el “deber ser”, sin embargo, la misma autora establece que “no es lo mismo que el “ser”, la teoría es una cosa, la práctica es otra.” (p. 106) Y, la segunda hace referencia a la equidad como un trato igualitario, mismo que se vincula con la primar categoría al establecer que “la equidad es hacer efectivo el derecho humano fundamental de la educación” (p. 110)

Sobre la última categoría, los resultados demuestran que los docentes además de eliminar o minimizar barreras, mencionaron a las actitudes y valores como elementos para alcanzar una educación inclusiva. Debido a que “una actitud favorable [...] de los profesores del aula regular hacia la inclusión, está sustentada principalmente en aspectos que tienen que ver con la valoración de la diversidad de alumnos de su grupo.” (p.118)

Otros autores que ha escrito sobre las prácticas docentes en relación con la integración e inclusión educativa son Rappoport, Soledad, y Echeita (2018). En un artículo, destacan la importancia del docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza en la configuración de aulas inclusivas.

En cuanto al papel del docente en la inclusión educativa, los autores establecen que “la calidad docente” es el factor que más influencia tiene en el rendimiento de los alumnos. De ahí que los atributos de los profesores como valorar la diversidad, apoyar a los alumnos, trabajar en equipo, así como el desarrollo profesional y personal de los docentes sean elementos importantes para favorecer la inclusión educativa.

Sobre las prácticas de enseñanza, Rappoport, Soledad y Echeita (2018) destacan la relevancia del papel del docente y los profesionales de apoyo en la creación de aulas inclusivas, donde se busca atender las necesidades de diversidad de los estudiantes. Enfatiza la importancia de la colaboración entre los docentes y los profesionales de apoyo para proporcionar un apoyo integral a los estudiantes con discapacidades y necesidades especiales. Se resalta la necesidad de diseñar un entorno educativo inclusivo donde se fomente la participación activa y la contribución de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

Los autores resaltan que la inclusión no solo se refiere a la presencia de estudiantes con diferentes necesidades en las aulas, sino también a la adaptación de las prácticas pedagógicas para garantizar un aprendizaje efectivo para todos. Los docentes y los profesionales de apoyo desempeñan un papel fundamental al utilizar estrategias y métodos flexibles que se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes.

Por lo anterior, se puede decir que, en general, las investigaciones revisadas sugieren que las concepciones y prácticas de los docentes se encuentran entrelazadas y juegan un papel fundamental en la promoción de la integración y la inclusión educativas. Por lo anterior, en mi opinión, los esfuerzos para promover la educación inclusiva deben centrarse en abordar las barreras a la implementación y brindar a los maestros la capacitación y el apoyo que necesitan para adoptar prácticas efectivas.

Capítulo 2. Planteamiento del problema

A lo largo de los años, han surgido acuerdos, investigaciones y movimientos que han transformado la mirada sobre la educación especial, por ejemplo, un documento rector que surgió en el año 2000 es el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Booth y Ainscow, 2000), el cual es una referencia para implementar estrategias innovadoras con la intención de avanzar hacia formas de trabajo inclusivas. Este documento representa un cambio trascendental de pensamiento en el campo de la educación especial en el ámbito internacional, toda vez que abandonó la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales para transitar hacia la noción de inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP's).

Así mismo existen acuerdos y convenios internacionales a los que México se ha circunscrito. Por ejemplo, en 2006, la ONU aprobó los acuerdos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con el propósito de: “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.”(ONU, 2006, p. 4). La adhesión a este acuerdo México la ratificó el 17 de diciembre del 2007. Este documento tiene carácter normativo y obligatorio, y es importante debido a que enuncia detalladamente el compromiso de promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual de las personas con discapacidad.

La incorporación de las modificaciones conceptuales y normativas, y el cambio que conllevan en la implementación de la educación especial, han generado dificultades, como lo muestran las investigaciones realizadas sobre la integración educativa en distintas partes del mundo (Romero, R; Lauretti, P. 2006, Coll, C; 1987, Romero, Inciarte, González & García-Gavidia, 2009. Romero, R; Reyes, M; Inciarte, R., Nerylena; González, O; 2011. Suriá, R; 2012. Amaro, A. 2014. Vega, A. 2009. Dettori, F. 2011. Tirado, A; 2008, Ramírez, J; 2009. Sánchez, J; 2009. González, P; 2007). Estas investigaciones pusieron en evidencia que la descentralización de la educación; las diversas conceptualizaciones y denominaciones utilizadas para referirse a la educación especial y las personas atendidas por este servicio han generado confusión en cómo se conciben los servicios y cómo se deben implementar. Y es que, de trabajar con *alumnos con discapacidad* se pasó a niños, jóvenes, personas o *sujetos con requerimientos de educación especial*, para después transitar a *alumnos con necesidades educativas especiales* y hasta hace poco a *alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación*. De manera similar, los

distintos modelos de atención propuestos (vinculados a las diversas conceptualizaciones) han generado confusión en quienes planean e instrumentan los servicios: de brindar regularización e integración escolar, se va a la educación inclusiva, a la realización de adecuaciones curriculares y actualmente a los ajustes razonables). Los cambios de concepción – y el enfoque en el servicio que de ellos deriva – incluso ha provocado que en ocasiones no exista claridad con respecto a la misión de educación especial dentro de las escuelas. “Estas dificultades han perfilado el camino de la inclusión educativa como tortuoso” (Romero y Lauretti, 2006, p. 349)

Sin embargo, lo que no cambia es que, los alumnos con discapacidad o que enfrenten alguna BAP (según el enfoque asumido), cursan día a día la educación primaria, bajo el enfoque de integración o de inclusión educativa en sus aulas.

Por lo hasta aquí expuesto, puede suponerse que la incorporación sucesiva de conceptualizaciones y enfoques de educación especial - que pueden llamarse modelos de atención - ha generado falta de claridad e incluso confusiones entre maestros y directivos encargado de llevarla a cabo. por lo anterior se justifica indagar qué es lo que ocurre en los hechos, en la voz de quienes la llevan a cabo (profesores y directivos) con la educación especial en las escuelas.

Por lo hasta aquí dicho la relevancia de esta investigación se justifica por tres razones que me parecen de gran importancia:

1.- Desde 1993, la Dirección de Educación Especial modificó (como ya se mencionó), las políticas de atención a los niños con discapacidad, transitando de un enfoque médico-rehabilitatorio a la integración educativa, (1993) y del modelo de integración educativa a la inclusión educativa en el año 2000. Sin embargo, en mi opinión ha faltado realizar acciones que se consideran necesarias para su implementación, como son clarificar la misión de los servicios de educación especial y de educación básica, pues, aunque en los documentos oficiales esto pareciera claro, en la práctica docente – conforme a mi experiencia en la educación especial y conforme a lo que algunos estudios señalan - no se observa del todo esa claridad.

Los cambios de conceptualización y la introducción de los diversos modelos que derivan de tales cambios, ha impactado en las escuelas no sólo por la llegada de los niños con discapacidad, sino también por la falta de fortalezas de los profesores de primaria en la impartición de clases incluyendo a estos niños, debido a que no cuentan con suficientes conocimientos teóricos y prácticos tanto sobre los alumnos en atención por las instancias de educación especial, como sobre estrategias didácticas para atenderlos.

De lo anterior surge la necesidad de conocer y analizar la labor que se ha llevado y se lleva a cabo en las escuelas, en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER¹⁰, y la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI¹¹, para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales cuya atención, conforme a las políticas educativas actuales, habrá de orientarse al logro de la inclusión educativa. Se propone entonces realizar esta investigación en dos entidades federativas, (Ciudad de México y Morelos) como estudios de caso, con la finalidad de establecer un panorama de la situación actual de nuestro país en el ámbito de la educación especial, tanto desde el punto de vista de la forma en que se concibe como en la que se pone en práctica.

2.- Existe poca información en relación con la forma en cómo se vivió desde la acción, es decir en las escuelas y más propiamente en las aulas, la implementación del modelo integrador en un primer momento y después el inclusivo en nuestro país. El artículo del Dr. Guajardo (2010) sobre *la desprofesionalización del docente en Educación Especial*, refleja el sentir que los maestros de educación especial experimentaron en aquel momento, porque “toda su formación y profesionalización bajo el modelo médico es incompatible con el modelo educativo o en el paradigma social y de respeto a los derechos humanos en la educación de los alumnos con discapacidad.”(Guajardo, 2010, p. 106) También en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) se observan algunos problemas importantes en relación con la integración, por ejemplo, el autor refiere que existen severos problemas de cobertura en la atención a alumnos con discapacidad (p.16). Se refiere también en el artículo la inexistencia de normatividad nacional y ausencia de una coordinación nacional de los servicios. (p.19)

En un documento más reciente, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en el apartado de Diagnóstico, se reconoció en torno a la inclusión que, “se requiere de un impulso adicional para la construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa

¹⁰La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) fue creada en 1993 y estuvo vigente hasta el año 2015. Fue la instancia técnica para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, favoreciendo la integración de dichos alumnos en las escuelas de educación regular, la USAER se transformó en el año 2000, para apoyar la inclusión educativa en las escuelas.

¹¹En año 2015, la Dirección de Educación Especial, mediante una “reingeniería de procesos, fusionó a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de Atención Psicopedagógica de Educación preescolar (CAPEP) en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) con el propósito de contribuir a una educación que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad para la universalización de la cobertura en el Distrito Federal, una auténtica accesibilidad educativa con calidad que atienda la deuda social de la escuela pública con los grupos en situación de vulnerabilidad.

para la inclusión de las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos”(SEP, 2013, p. 30-31).

Por lo anterior se consideró relevante conocer la o las forma (s) de trabajo y las características de éste, con las cuales se integra o se incluye, según sea el caso, a los alumnos con necesidades de educación especial, o que enfrentan BAP's

Hay que destacar las reciente publicaciones de Mejoredu, *La USAER en voz de sus docentes. Informe ejecutivo (2022)*, donde después de 20 años se retoman opiniones de la comunidad escolar respecto a la atención que brindan las USAER en escuelas primarias; y se exponen retos del Sistema Educativo Nacional para lograr la educación inclusiva.

En síntesis, por lo anteriormente expuesto, en la presente investigación se pretende indagar la mirada de los docentes de primaria y educación especial - así como de algunas autoridades, directores y supervisores - en relación con cómo se concibe y cómo se está llevando a cabo la atención a estos niños. ¿Es la inclusión y/o integración educativa la que orienta el trabajo?, o ¿el modelo médico rehabilitatorio aún muestra sus rasgos en las escuelas primarias? Para responder a lo anterior, esta indagación se hará en dos entidades federativas: la Ciudad de México y Morelos.

Objetivos generales de la investigación

Primero: conocer y analizar el modelo o los modelos de atención de los servicios de educación especial en primaria, vigentes en las entidades federativas seleccionadas para la investigación.

Segundo: conocer y analizar desde la voz de directivos y docentes, tanto de educación primaria como de educación especial, las concepciones que sustentan el trabajo de educación especial en las primarias.

Tercero: Conocer el funcionamiento de los servicios de educación especial y las condiciones de implementación del modelo de atención de educación especial en primaria, con base en el discurso de los docentes.

Objetivos particulares:

Conocer y analizar las concepciones sobre educación especial vigentes entre directivos y docentes que participan en este sistema y la forma de implementación del o los modelos de atención de educación especial en primaria, en la Ciudad de México

Conocer y analizar las concepciones sobre educación especial vigentes entre directivos y docentes que participan en este sistema y la forma de implementación del o los modelos de atención de educación especial en primaria, en el estado de Morelos.

Hacer un análisis comparativo entre las dos las entidades federativas seleccionadas para los estudios de caso, desde perspectiva de los docentes entrevistados, a través de su discurso.

Preguntas de investigación

Como se ha venido señalando, esta investigación se basará en la información que brinden los directivos y docentes en torno a la atención a niños con BAP's a través de su discurso. Se indagarán también las concepciones y los sustentos teóricos de su acción, así como las formas y condiciones en que han llevado y llevan a cabo su labor. Además, se indagará la experiencia laboral, la formación o actualización recibida para brindar educación a los menores con o sin discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social.

Las preguntas que guían esta investigación, entonces, son:

- a) ¿Cuál es el o los modelos de atención de los servicios de educación especial - integración y/o inclusión - propuestos oficialmente por la Secretaría de Educación Pública - a través de documentos normativos e instancias estatales difundidos para orientar e instrumentalizar la educación especial en las escuelas?
- b) Desde la experiencia de los maestros, recuperada a través de entrevistas, ¿cómo se lleva a cabo el trabajo en las escuelas con los niños que tienen NEE, o BAPs?, es decir, ¿Cuál es el o los modelos de atención de Educación Especial con el que se da respuesta educativa en el aula a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, especialmente de los niños que enfrentan BAPs?
- c) ¿Cómo conceptualizan a los alumnos que son atendidos por educación especial los docentes de educación primaria, los especialistas de USAER y UDEEI y los directivos de estas instancias?
- d) ¿Qué acciones y tareas específicas realizan para hacerlo, y qué concepciones y/o teorías sustentan dichas acciones?

Los que hemos trabajado en educación, podemos afirmar que crear escuelas inclusivas es un reto en la educación contemporánea. Para ello se requiere una transformación profunda, que se traduzca en cambios de actitudes y cambios en las acciones que involucran a toda la comunidad educativa, por lo anterior, algunos supuestos de esta investigación son:

a) Desde hace algunos años, en nuestro país, coexisten por lo menos tres modelos de atención de educación especial en las escuelas primarias: médico- rehabilitatorio, integración e inclusión, ya que estos modelos han sido introducidos sucesivamente por la Secretaría de Educación en las últimas décadas.

b) La coexistencia de dichos modelos ha propiciado prácticas educativas híbridas y en ocasiones contradictorias, que, en la mayor parte de los casos, no ha favorecido la integración y/o inclusión educativa en las escuelas de educación primaria.

c) La integración y/o inclusión se ha logrado debido a que hay profesores que obtienen resultados favorables – considerados así con base en su propia experiencia - y no necesariamente basados en las políticas educativas y en los cambios que se han propuesto desde el ámbito gubernamental.

Capítulo 3. Marco teórico- metodológico

Debido a que la inclusión e integración educativa son lineamientos de política educativa para instrumentarse dentro de las escuelas, la presente investigación se realiza con docentes y autoridades educativas que actualmente trabajan en escuelas primarias, ya sea como profesores de grupo o como parte de los equipos de USAER o UDEEI un interés de la realización, desde la planeación de la investigación, fue tratar de conocer no sólo las concepciones o ideas de profesores y directivos, sino también las acciones cotidianas en que traducen tales concepciones y las razones por las que se actúa de esa manera. La indagación, considerando dicho interés, se orienta con el sustento teórico- metodológico de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD), de Yves Chevallard¹².

Chevallard (1999) en su libro *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber sabido enseñado*, comenta que la “antropología es el estudio del hombre” (Chevallard, 1999, p. 147-148) El autor establece que la TAD lo esencial es el conocimiento: “entiendo como existencia de relaciones (personales o institucionales) con los objetos” (Chevallard, 1999, p. 149) y lo didáctico “es consustancial a la existencia de una intención: una intención didáctica” (Chevallard, 1999, p. 151).

El principio fundamental de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) radica en que toda actividad humana puede describirse con un modelo único, denominado praxeología que es la unión de los términos griegos *logos* y *praxis*. Este término parte del postulado que toda actividad humana se puede describir como la activación de una praxeología, esto es, que toda práctica o “saber hacer” (praxis) aparece siempre acompañada de un discurso (que puede ser implícito), es decir, de un logos, que es una explicación y justificación de lo que se hace, el cómo se hace y por qué se hace. *Podemos decir entonces, siguiendo a Chevallard, que la praxeología es la expresión de un conocimiento que en parte está en acto y en parte está en la conceptualización, en el pensamiento.*

El concepto de praxeología, al considerar a la acción, está vinculado a las tareas, actividades, problemas - que realizan los sujetos educativos - que son actividades propias de una institución y se realizan en ella. En palabras de Chevallard: son construcciones institucionales, Estas tareas se construyen y re-construyen en una institución o en una

¹² “Se denomina así a la teorización desarrollada por Yves Chevallard a partir de 1981, la cual propugna por entender las matemáticas como una actividad humana (Gascón, 1998) y tiene como material y piedra de toque la fusión social de todo saber institucionalmente identificable, esto último según el Comité organizador del 2º Congreso de la Teoría Antropológica de la Didáctica (TAD), realizado en 2007 en Montpellier”

clase, y este proceso de construcción y reconstrucción de una tarea es un problema complejo, digno de analizarse.

Como atrás se dijo, en la base de toda praxeología se encuentran las nociones de tarea (t) y tipos de tareas (T). Chevallard (1999) señala que la tarea se expresa a través de un verbo: calcular, integrar, simplificar, determinar, entre otros. El Tipo de tarea es una construcción institucional que surge de la práctica. Para llevar a cabo un tipo de tarea se requiere por lo menos una manera de resolverla. Esta forma recibe el nombre de Técnica. La técnica corresponde al hacer, pero conlleva un discurso racional que justifica su validez y que, como antes se dijo, puede ser implícito. Este discurso en la TAD es denominado Tecnología y tiene tres funciones: a) justificar la técnica; b) explicar la técnica con la intención de esclarecerla; c) producir nuevas técnicas (Castela, 2009, p. 1202).

Es importante mencionar que el mismo Chevallard afirma que la teoría, que da sustento a la tecnología, puede ser que “se desvanezca y se olvide [...] puede suceder que al interior de la institución incluso se desconozca [...] la teoría que justifica las tareas que se realizan y las técnicas que se enseñan y que constituyen la razón de ser de la institución” (Chevallard 1999 citado en Ávila, 2012, p. 10)

En síntesis, la praxeología está conformada por cuatro componentes: tarea, técnica, tecnología y teoría.

La tarea, es lo que se hace, y la técnica es el conjunto de procedimientos que permite realizar esa tarea. Este binomio constituye el bloque práctico de la praxeología, el del *saber hacer* o la praxis.

La tecnología es el discurso que se elabora para justificar y sustentar las tareas y las técnicas, y la teoría es el discurso que garantiza la validez de la tecnología. Este binomio -tecnología y teoría- es la parte descriptiva y justificadora de la actividad, de las tareas, y constituye el logos, es decir, el saber (implícito o explícito) que justifica la acción.

Corine Castela representa lo anterior de la siguiente manera:

El saber-hacer o la praxis $[T, \tau]$, donde T es un tipo de *Tareas*, τ una *técnica*, es decir un conjunto de procedimientos que permite realizar ciertas tareas de tipo T .

El saber o logos $[\theta, \Theta]$ θ que representa la tecnología τ , el discurso que se elabora para justificar, hacer inteligible y producir la técnica; la teoría Θ es el discurso que garantiza la validez de θ . (Castela, 2009, p. 1197)

Con base en lo anterior podemos decir que toda actividad humana puede entenderse como una praxeología, porque el saber hacer algo, cualquier actividad, implica un conocimiento para hacerla y una técnica para llevarla a cabo, misma que se puede justificar, explicar y describir. Cabe, sin embargo, señalar que, conforme a la propia Teoría Antropológica de lo Didáctico, la parte del saber, la parte tecnológica y teórica de la acción humana puede ser (y generalmente es) implícita.

En el ámbito educativo, que es el que nos ocupa, además, podemos hablar de que las tareas que implican al docente – además de derivar de saberes que se ponen en acto y que las justifican - derivan de un compromiso, institucional, que compromete al docente con el alumno y al alumno con el docente, y que Chevallard explica mediante la noción de contrato didáctico institucional:

[El contrato didáctico institucional] está constituido por un conjunto de cláusulas que distribuyen las responsabilidades recíprocas en el juego que se establece en cada institución docente entre los estudiantes, el conocimiento matemático y el profesor, como director del proceso de estudio. (Chevallard;1992, citado en Ávila, A. 2012)¹³.

Como se ve en esta cita, Chevallard generó la noción de contrato-didáctico-institucional en torno a la acción de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Pero la noción original de contrato didáctico proviene de G. Brousseau, quien lo conceptualizó como: “El conjunto de comportamientos (específicos de los conocimientos enseñados) del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro” (Brousseau, 1980 citado en Ávila 2012), a lo que más adelante el mismo autor agregó: “

En todas las situaciones didácticas, se establece una relación que determina –explícitamente en una pequeña parte, pero sobre todo implícitamente– lo que cada participante, el profesor y el alumno, tiene la responsabilidad de hacer y de lo cual será, de una u otra manera, responsable frente al otro. Este sistema de obligaciones recíprocas se parece a un contrato. (Brousseau, 1986; 299, citado en Ávila, A. 2001).

¹³ Cabe enfatizar que Chevallard desarrolló su teoría en torno a la actividad matemática que se realiza en las instituciones. En este trabajo se tomó y adaptó al tema que se trata en la tesis.

Podemos ver que el concepto de contrato didáctico tanto de Brousseau, como de Chevallard implica la existencia de una relación entre docentes y alumnos, que esta relación se establece dentro de una institución, que el docente crea y tiene expectativas de sus alumnos con relación a la enseñanza y los logros que han de alcanzar. Así mismo, los alumnos crean y tienen expectativas, respecto de sus maestras/os no solamente en lo relativo a la enseñanza, también en relación con el compromiso más amplio que esperan de él. De manera importante, en la noción de contrato (didáctico o didáctico-institucional) se señala la responsabilidad de la institución y el docente como un elemento que conforma el vínculo entre docentes y alumnos, que es obligatorio y recíproco.

Es importante mencionar que, cuando Chevallard agrega el adjetivo institucional a la noción de contrato didáctico, incluye la influencia de la cultura institucional y de las reglas con que ésta funciona en la relación y el compromiso entre maestro y alumnos. Es decir, con este adjetivo indica que la acción de docentes y alumnos se ve afectada por las reglas con que opera la institución en su conjunto.

Mi interés en la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) radica en que la noción de praxeología me proporciona la posibilidad de hacer un análisis holístico de las prácticas docentes y los conocimientos (explícito o implícito) que les subyacen, así como, su justificación. La teoría de Chevallard, que proviene de la didáctica francesa, me permite además posicionarme teóricamente desde la escuela como el lugar donde la práctica docente se constituye como el motor de las acciones orientadas hacia la integración y la inclusión.

Para nuestra investigación, es también necesaria la noción de contrato didáctico institucional, pues será a partir de él que analizaremos las prácticas docentes en cuanto a los compromisos asumidos por la institución y los maestros con relación al modelo o los modelos de educación especial con el cual se busca la integración o inclusión de los alumnos. Por otro lado, la conceptualización de la práctica que propone el autor – a través de la noción de praxeología - me proveyó la mirada y la validez necesaria para diseñar el instrumento de recolección de datos en un primer momento y después analizar la información recuperada en las entrevistas a profundidad.

Estrategia de investigación

La presente investigación es cualitativa, precedida por un análisis documental que se realizó como primera etapa del trabajo. Se llevaron a cabo diversas revisiones como la histórica, donde se indagó sobre las diversas formas que se han empleado para atender a

las personas con discapacidad, tanto en México como en otros países. Así mismo, se revisaron las distintas concepciones que han existido para interpretar la discapacidad. De igual forma se realizó la indagación sobre cómo se ha concebido a lo largo de los años a la persona atendida por educación especial y la forma en cómo se le ha conceptualizado y nombrado. Además, se revisaron las políticas nacionales e internacionales, así como el marco jurídico y la documentación institucional que da sustento a los modelos de atención de educación especial, vinculados con esta investigación.

Una vez concluida esa etapa, la investigación fue realizada mediante entrevistas a profundidad, y se diseñó bajo el estudio de caso en dos estados del país: Ciudad de México y Morelos. Se desarrolló con la metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987) (Rodríguez et al., 1999) debido a que según Stake (1999) su objetivo “es la comprensión [desde] la indagación de los hechos [...]de las interrelaciones que se dan en la realidad a partir de la interpretación de los sucesos” (p.42-25), lo que permite conocer la realidad que cada entrevistado vive desde su punto de vista “describiendo, comprendiendo e interpretando” (Rodríguez et al., 1999, p. 42). En palabras de Taylor, la metodología cualitativa “busca entender la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 16). En tal sentido recordemos que, para esta investigación, uno de los aspectos relevantes es conocer desde la mirada de los docentes y autoridades educativas cuáles son las tareas que realizan, la forma en cómo las llevan a cabo y cómo las justifican, en relación con la inclusión y/o integración educativa de los alumnos que son atendidos por educación especial.

Además, la investigación cualitativa tiene una perspectiva holística, lo cual, en este caso, permite tomar en cuenta todos los elementos que rodean a la inclusión educativa, así “las personas, los escenarios o los grupos no sean reducidos a variables, sino considerados como un todo” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). Por lo que para la presente investigación es importante conocer a los docentes desde su contexto escolar, tanto en su postura profesional como personal, y en algunas ocasiones será posible recrear imaginariamente lo cotidiano del quehacer docente que sólo quien ha estado dentro de un salón de clases puede recodar, siendo esta parte la más enriquecedora, porque como dice Taylor “todas las perspectivas son valiosas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20), a lo que agregaría que, además, son únicas e irrepetibles.

Otra característica del método cualitativo es que es humanístico (Taylor y Bogdan, 1987), lo que nos permite conocer a los entrevistados dentro de su ámbito laboral pero, sin perder de vista el aspecto humano, por lo que durante la realización de las entrevistas a

profundidad, la transcripción y el análisis de las mismas fue posible conocer a los profesores y en algunas ocasiones a partir de su narración se logró sentir sus emociones, lo que permitió obtener el conocimiento de primera mano, de manera directa.

Entrevista a profundidad

Parte de la postura que son los docentes los agentes que impulsan las propuestas educativas o las limitan, por lo que, como ya señalé, la indagación se orientó a trabajar con profesores y autoridades de primaria y de educación especial de las entidades federativas seleccionadas, a través de la realización de entrevistas a profundidad. Esto con la finalidad de conocer a través de su voz, las condiciones institucionales y las concepciones que permean la práctica docente en relación con la forma en cómo la Dirección de Educación Especial, en las entidades federativas seleccionadas, han implementado el o los modelos de atención de educación especial vigentes en las escuelas de educación primaria.

Se trabajó con la técnica de entrevista a profundidad, porque permite conocer y recuperar “la expresión de una serie de ideas, sentimientos y valoraciones” (Díaz Barriga, 2007) que cada profesor tiene sobre el proceso educativo de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, dentro de las escuelas.

Una entrevista es un diálogo que permite:

adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (Robles, 2011, p. 40)

Además, como establece Díaz Barriga (2007) el término profundidad indica que durante la entrevista se “busca acceder a datos que van más allá de lo que habitualmente se reconoce como objetivo” (p.162)

La entrevista a profundidad tiene la intención de investigar por medio de una plática entre iguales, “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101). En otras palabras, “es la interacción entre entrevistador y entrevistado, en donde el entrevistador realiza una serie de preguntas a la persona entrevistada con el fin de obtener información sobre aspectos específicos, en torno a un tema planteado con anterioridad.”(Taylor y Bogdan, 1987, p. 102) Así, por medio de ella se busca promover la reflexión y llegar al análisis de situaciones vividas y significativas

profesionalmente en el trabajo de atención a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.

Las entrevistas se realizaron en varias fases; como lo establece Robles (2011) se inició con la definición de los “perfiles específicos de estudio” (p. 41) por lo que las características de las personas entrevistadas son profesores, directores y supervisores de primaria y de educación especial que se encuentren de manera activa en servicio, con un mínimo 3 años laborando, y que tanto la primaria y/o zona de supervisión trabajan con la UDEEI o USAER. Esto es en el caso de educación básica, las características de las autoridades entrevistadas que laboran en primarias y/o zonas de supervisión, fue que dicha escuela cuente con el servicio de UDEEI o USAER.

Después se elaboraron los guiones. Hablamos en plural de guiones de entrevistas, debido a que se diseñaron cuatro: uno para los docentes de primaria, otro para los maestros especialistas de educación especial y uno más para las autoridades de primaria y el último para las autoridades de educación especial.

Posteriormente se llevó a cabo el encuentro con los entrevistados (Robles, 2011). Debido a la situación de pandemia por SARS COV-2, vivida durante la realización de la presente investigación, fue necesario hacer algunos ajustes para la ejecución de las entrevistas, mismas que se llevaron a cabo en dos modalidades: de manera virtual apoyada con la plataforma Zoom; otras entrevistas se lograron realizar de manera presencial dentro de las escuelas donde laboraban los profesores.

Las últimas actividades relacionadas con las entrevistas consistieron en su transcripción y el análisis de la información obtenida. Las narraciones de los entrevistados permitieron entender y comprender las vivencias de los entrevistados y a partir de ello se logró re-construir “la realidad” (Robles, 2011, p. 45) que se vive tanto en las aulas como en las escuelas en relación con la integración y /o inclusión educativa.

El contenido y los guiones para las entrevistas se diseñaron a partir de los cuatro componentes de la TAD: tareas, técnica, tecnología y teoría lo que permitió indagar y conocer a los entrevistados desde distintos ámbitos educativos y explicarnos el porqué de sus acciones. En seguida se describen estos componentes.

Tareas y técnicas. En este punto se busca reconocer las acciones propias de la actividad docente que se encuentra directamente relacionada con el trabajo con niños; es decir, qué hacen los docentes para dar una clase, para atender a los alumnos en atención por la USAER o la UDEEI, cómo lo hacen, porqué lo hacen de esa manera. A partir de este rubro se logró establecer un vínculo que permitió identificar cómo se concibe al alumno

atendido en USAER o UDEEI a partir de la conceptualización que tienen los docentes sobre la discapacidad, las necesidades educativas especiales, las barreras para el aprendizaje y la participación, así como la propia visualización del alumno en atención por la USAER o la UDEEI.

Tecnología y teoría. En este aspecto se indagó la justificación que los entrevistados hacen de las tareas y técnicas que expusieron. A partir de estos elementos fue posible identificar los sustentos conceptuales de la acción docente y el modelo o modelos de atención de educación especial con los que trabajan, los profesores de primaria, las maestras especialistas de educación especial, y las autoridades de la primaria y de educación especial. También se buscó indagar sobre la gestión interinstitucional y el trabajo en conjunto entre ambas instancias: primaria regular y educación especial.

A partir del contrato didáctico institucional se investigó sobre el compromiso que, se establece entre los entrevistados y los alumnos; además se buscó conocer –mediante opinión de los docentes - qué tanto la institución se compromete con esos niños y cómo es la cultura escolar que los rodea, tanto en las aulas como en las escuelas en su conjunto.

Estudio de caso

Esta investigación se diseñó bajo el estudio de caso puesto que, como refiere Simons “el estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural y la interpretación en contexto” (Simons, 2011, p. 21-22)

Se eligió el estudio de caso porque permite investigar “la particularidad, la unicidad, del caso singular” (Simons, 2011, p. 20), que para esta investigación es estudiar la integración y/o inclusión educativa y su implementación o aquellas prácticas pedagógicas que se llevan dentro de las escuelas con los niños con necesidades educativas, en la particularidad de algunas escuelas primarias de dos entidades federativas del país-. Se seleccionó Ciudad de México y el estado de Morelos – porque que a pesar de su colindancia presentan contextos geográficos distintos, lineamientos y políticas educativas propias, así como costumbres y prácticas escolares particulares.

El estudio de caso tiene distintos significados. Stake (1999) lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad en un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). El autor también refiere que es un método de investigación naturalista, holístico, etnográfico fenomenológico y biográfico que permite identificar “las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su

contexto y la globalidad de las situaciones personales” (Stake, 1999, p. 11). Merriam (1988 citado en Simons, 2011) lo define como una descripción y un análisis intensivo y holístico de una entidad, un fenómeno o una unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y en el tratamiento de las diferentes fuentes de datos se apoyan fuertemente en el razonamiento heurístico” (p. 41)

En la presente investigación se comparte la postura de Stake (1999) al asumir el estudio de caso porque es de nuestro interés eso “que tiene de único como lo que tiene de común” (p. 15). Recordemos que con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) nuestro país vivió una transformación educativa al descentralizar los servicios educativos, por lo que se pretende estudiar lo singular de las escuelas primarias del Estado de Morelos y de la Ciudad de México debido, además del criterio de accesibilidad, a la particularidad que viven por las políticas educativas propias de cada estado regidas por documentos oficiales distintos.

En la Ciudad de México, desde el año 2008 la normatividad está orientada a lograr la inclusión educativa; en esa fecha se estableció el “nuevo” modelo de atención, orientado al fortalecimiento de la escuela para todos en el marco de la Atención a la Diversidad y bajo los principios sustantivos de la Educación Inclusiva (Secretaría de Educación Pública - Dirección de Educación Especial [SEP-DEE], 2011, pág. 39). Esta nueva forma de trabajo asumió el origen social de la discapacidad. La instancia técnica operativa de educación especial en las escuelas primarias siguió siendo la USAER, sin embargo, la forma de operar se modificó teniendo como estrategia asesorar, acompañar y orientar al docente de educación básica, diseñar e implementar diversificadas en el aula para alumnos con discapacidad.

En el año 2015 se reestructura la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de la Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que tiene como propósito:

contribuir a una educación que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad para la universalización de la cobertura en el Distrito Federal, una auténtica accesibilidad educativa con calidad que atienda la deuda social de la escuela pública con los grupos en situación de vulnerabilidad. (SEP-DEE, 2015, p. 7)

Por lo anterior, la ciudad de México es un caso particular, debido a que la UDEEI solamente se encuentra presente en esta entidad.¹⁴

El estado de Morelos es singular debido a que en lo relativo a educación especial las modalidades de intervención con las que trabaja oficialmente autorizadas son cinco: asistencial, integración educativa, integración laboral, habilitación social e inclusión educativa (Departamento de Educación Especial, 2018, p. 108 figura 10), las cuales convergen, coexisten e interactúan, es decir, ninguna sustituye o suple a otra. Educación especial sigue trabajando con las instancias técnico-operativas denominadas Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pero sólo en algunas primarias del estado, debido a la falta de personal de educación especial y a que en las escuelas multigrado no cuentan con USAER.

Los entrevistados

Para el desarrollo del presente trabajo, en cada una de las entidades federativas se entrevistó a cuatro maestros de educación primaria, dos directoras y una supervisora del mismo nivel educativo; en el caso de educación especial se entrevistó a cuatro maestros especialistas, dos directoras y una supervisora, todos pertenecientes a la UDEEI y/o USAER. Los entrevistados laboran en diferentes escuelas primarias ubicadas tanto en la Ciudad de México como en el Estado de Morelos; en total se entrevistaron 28 profesores que permitieron establecer una visión de la situación actual de la inclusión educativa, también reconocer las creencias y concepciones que se encuentran presentes en las escuelas en relación con la inclusión, reconocer las prácticas con las cuales los entrevistados integran o incluyen a los alumnos, conocer el compromiso de los docentes con sus estudiantes, identificar si en las escuelas existen prácticas discriminatorias, escuchar de viva voz de los consultados la situación que se vive en relación a nuestra investigación en dichas entidades federativas.

Para la selección de los docentes entrevistados en la Ciudad de México se empleó el método de muestreo de *bola de nieve* para la recolección de datos, el cual se define como “una técnica para encontrar al sujeto de investigación”(Atkinson y Flint, 2001, p. 1), cuando las poblaciones o grupos de estudio son de difícil acceso, “hard-to-reach populations, y hidden population” como la describe Alloatti (2014) para referirse a poblaciones que no desean ser contactadas o identificadas a partir de un criterio específico.

¹⁴ Cabe señalar que en el ciclo escolar 2022-2023 se encuentra piloteando la UDEEI en el estado de Nuevo León.

En el caso de los profesores fue difícil el acceso porque se trabajó en la época de pandemia provocada por el SARS COV-2 cuando las escuelas se encontraron cerradas por lo que tuve que recurrir a contactos personales, los cuales a su vez me llevaron a otros contactos.

Conviene explicar que, en la técnica de bola de nieve “un sujeto le da al investigador el nombre de otro sujeto de investigación, que a su vez proporciona el nombre de un tercero, y así sucesivamente” (Atkinson y Flint, 2001). Con base en lo anterior, para iniciar el acceso con los profesores se comenzó la investigación con algunos docentes y directores ya conocidos, abriendo la posibilidad de iniciar las entrevistas, al término de ellas se les solicitó colaboración para establecer vínculo con otra persona del gremio y de ahí se fueron generando las posibilidades de contactar y entrevistar a los demás participantes.

En el caso del Estado de Morelos se empleó el método de muestra por conveniencia, que John W. Creswell define como: “un procedimiento en el que el investigador selecciona a los participantes, que están dispuestos y disponibles en esta investigación” (Creswell y Garrett, 2008). Cabe señalar que, en el caso de Morelos, la accesibilidad que se tuvo para la realización de las entrevistas fue circunstancial y debida a la apertura que se logró vía el Departamento de Educación Especial lo que facilitó el acceso a los entrevistados.

Finalmente, respecto de la metodología del estudio, quiero señalar que lo que se afirma en esta tesis se sustenta únicamente en el discurso de los entrevistados. no se tuvo oportunidad (por los tiempos definidos para la elaboración del trabajo) de observar las prácticas cotidianas. pero considero, a pesar de esta limitación, que la metodología seguida indagando a profundidad en los cuatro aspectos planteados por Chevallard, da información relevante que ofrece respuestas a los objetivos y preguntas de investigación.

Capítulo 4. Evolución histórica que da origen a la inclusión educativa (IE)

Introducción

Reconociendo la ausencia de una teoría de Educación Especial (Guajardo, 2017) que nos permita examinar las bases teóricas y conceptuales de la misma, fue necesario buscar en la historia la génesis y los contextos donde se fueron conformando las prácticas que constituyeron la educación especial, así como los conceptos que engendraron esas prácticas. Lo anterior debido a que por medio de la historia podemos conocer las concepciones, prácticas, pensamientos y valores que han guiado el diseño de las políticas públicas en educación, de manera particular en educación especial.

Con base en dicha revisión histórica, se ha identificado que existen posturas y políticas dominantes en cada época, mismas que han marcado la interpretación acerca de las diferencias humanas de lo que hoy se define como discapacidad, así como, de las prácticas o tratamientos para estas personas. Se observa que en cada una de ellas se interpreta la realidad de acuerdo con un momento determinado.

A lo largo de la historia han existido diferentes términos con los cuales se han definido o interpretado las prácticas que han dado sustento a lo que actualmente conocemos como educación especial: ya sea considerada un enfoque, (Guajardo, 2020) un modelo (Palacios, 2008) o un paradigma (Sinisi, 2010). Considero necesario, antes de revisar la historia, aclarar el sentido de estos términos que se han utilizado para referirse a la educación especial.

Para entender en qué radica la diferencia entre enfoque, modelo y paradigma, me referiré primero a Kuhn (1971), quien acuña el término paradigma en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*. El autor expuso que un paradigma son las explicaciones de un modo de conocimiento científico de la realidad y una forma de ver el mundo, universalmente reconocida, basada en un esquema de pensamiento. Por otro lado, según este autor, el modelo se insertaría dentro del paradigma, junto con las reglas, para explicar y guiar la forma de ver el mundo. Por lo que el modelo es una aprehensión o representación simplificadora de la realidad en la que sólo destacan las relaciones consideradas más significativas y definitorias del fenómeno. (Kuhn, 1971, p. 80-91)

La diferencia entre modelo y paradigma se establece al comprender que en la ciencia un paradigma es un conjunto de “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones

a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p. 13). Desde ese punto de vista, podemos decir que los modelos forman parte o derivan de los paradigmas.

Brogna (2007) afirma que “paradigma refiere a algo que es ejemplar y representativo, refiere también a cada uno de los esquemas formales a través de los cuales expresamos ideas y conceptos, modos de entender y explicar una realidad.” (p.87) Por consiguiente, en educación especial, que es el tema que nos convoca, en el paradigma se expresan ideas, conceptos, modos de entender y explicar la realidad.

En relación con el término enfoque, el Dr. Guajardo Ramos, en la conferencia “Inclusión educativa vs. Educación Inclusiva” hace referencia al enfoque integrador, que bajo su dirección se implementó en México hacia 1993. Este autor explica que el enfoque se concebía como operativo, debido a que el concepto guiaba la práctica, y se realizaba en la operación. Lo cual se puede ejemplificar en sus propias palabras, “Recuerdo que en los años 90s para no ser tan pretensiosos, no empleábamos ni el término modelo, ni paradigma, considerábamos en términos más modestos el concepto operativo de enfoque” (Guajardo, 2020)

Como veremos a lo largo del recorrido histórico de la educación especial que abordamos en seguida, se hace referencia a modelos, paradigmas y enfoques de manera indistinta. En este trabajo se hará referencia a estos: enfoque, paradigma y/o modelo, según la postura del autor de referencia, con la finalidad de respetar dicha postura y el contexto en que surgió.

En este apartado también se propone situar temporalmente algunos de los conceptos por los que ha transitado la forma de pensar y denominar al sujeto con discapacidad. Lo anterior es relevante debido a que la forma de nombrar a las personas con discapacidad es reflejo de ideas que han prevalecido en distintos períodos de la historia.

4.1.- Aspectos históricos de los modelos de la discapacidad

En la historia de la Educación Especial se pueden distinguir grandes momentos que al estudiarlos nos permiten conocer y entender el pensamiento y las creencias o concepciones que les han dado sustento. Existen diversos autores que han trabajado la historia de la educación especial desde distintas posturas, algunas siguen la línea temporal de la historia, otras se encuentran vinculadas a la cultura propia de la época, algunas otras se apegan a las creencias, filosofía y/o religión. Sin embargo, de manera general a lo largo de la historia se observan posturas de segregación, desigualdad y marginación hacia las personas con discapacidad, así como también se encuentran diferentes concepciones en

relación con la forma de concebir a la discapacidad. Por ejemplo, la Dra. Brogna (Brogna, 2006) establece visiones paradigmáticas, estableciendo que “las visiones responden a la organización social (a sus aspectos económicos, culturales y políticos del momento y, en ese sentido acompaña los procesos históricos. Dichas visiones están condicionadas tanto por sucesos históricos, como por el modo en que una sociedad piensa y concibe su mundo y las relaciones sociales que en él se tejen” (p.51). Las seis visiones de la discapacidad que propone esta autora son: la visión de exterminio o aniquilamiento, sacralizada o mágica, caritativa- represiva, médico-reparador, normalizadora-asistencialista, y social.

Un ejemplo más de la diversidad de las varias concepciones es la perspectiva del Dr. Guajardo (Guajardo, 2017) quien, desde una postura educativa establece tres modelos de atención a las personas con discapacidad: asistencial, médico y educativo o social.

Por su parte, la Dra. Agustina Palacios (Palacios, 2008), establece tres grandes modelos que van de una concepción religiosa que transita a una postura científica, hasta llegar a una filosofía social. En su obra *El Modelo Social de Discapacidad* (Palacios, 2008) señala el paso histórico de los modelos de la discapacidad más característicos, y que son un referente obligado. Estos modelos son: *prescindencia* dividida en dos submodelos: *eugenésico* y *marginación*, *modelo rehabilitador* y *modelo social*. A continuación, revisaremos los elementos principales de cada uno de ellos.

Como se mencionó con anterioridad en la presente investigación se propone conocer y analizar el o los modelos de atención de educación especial vigentes - propuestos oficialmente por la Secretaría de Educación Pública a través de documentos normativos emitidos por esta dependencia e instancias estatales. Por lo anterior, en este apartado, se consideró revisar la historia de la educación especial, la noción de sujeto de la educación especial correspondiente al momento histórico de referencia. Así mismo, se revisaron los documentos que ha emitido tanto la Secretaria de Educación como la Dirección de Educación Especial donde se establece la historia de las mismas instituciones.

4.1.1. Modelo de la prescindencia

Para iniciar el recorrido histórico ofrecido, me situaré en la Antigüedad, época donde Palacios (2008) sitúa el modelo de la prescindencia, dentro del cual establece dos subdivisiones: el *submodelo eugenésico* y el *submodelo de marginación*.

Este primer modelo Palacios lo denomina de la prescindencia debido a que las personas que hoy llamamos con discapacidad:

eran consideradas innecesarias [y...] sus vidas no merecían la pena ser vividas [por lo que] la sociedad decide prescindir [de ellas] ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los anormales (Palacios, 2008 p. 26) lo que implicó la marginación de estos.

4.1.1.1 Submodelo eugenésico

El *submodelo eugenésico* se puede ubicar históricamente en la antigüedad clásica, refiriéndose tanto a la sociedad griega como a la romana. A los ojos de esas civilizaciones, los deformes, contrahechos, monstruos deformes no contaban con el ideal del ser humanos. (Palacios, 2008, p. 40) La causa de lo que hoy se denomina discapacidad se vinculaba a causas religiosas, como un castigo por un pecado cometido por los padres o algún familiar:

o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y que se avecina una catástrofe. (Palacios, 2008, p. 37)

Por otra parte, se consideraba que las personas con discapacidad eran una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad; por lo tanto, era una vida que no merecía ser vivida y quienes así nacían eran sometidos a prácticas eugenésicas como los infanticidios.

4.1.1.2 Submodelo de marginación

El otro *submodelo de la prescindencia* es el de *marginación*, ubicado en el periodo del medioevo, donde las personas con discapacidad se encontraban insertas dentro del grupo de los pobres y los marginales, lo que implicó su exclusión social. Fue una época marcada por la religión. Por ejemplo, el cristianismo que basa sus valores en el respeto a la vida humana influyó enormemente en “las actitudes adoptadas frente a los niños, los **disminuidos** y los enfermos. Jesús se acerca a ellos, obsesionado por sus lamentaciones. Parece hacer de los **paralíticos**, los **lisiados**, los **ciegos**, los **sordomudos**, los **leprosos**, su compañía de elección.” (Palacios, 2008, p. 55) Lo anterior derivó en “actitudes de compasión y caridad hacia los **impedidos**” (García et al, 1993, p. 20).

Así mismo en este periodo de la historia surgió la figura del **mendigo**, los niños con alguna **deformidad o anormalidad** serían utilizados como objeto motivador de caridad y compasión, así el “uso” de los niños para mendigar resultó provechoso, creciendo el rol del mendigo de la mano del perfil de aquellas personas con deformaciones o discapacidades.

Otra figura que surgió fue la explotación de las personas para entretenimiento y fiestas, como bufones. Palacios refiere que “ninguna familia distinguida era completa sin una abundante servidumbre de **enanos, mudos, jorobados**; quienes tenían la función principal de ser degradados y humillados a fin de proveer entretenimiento en fiestas, cenas u otro tipo de ocasiones festivas” (Palacios, 2008, p. 62).

Foucault, (2001) en su libro *los anormales*, habla de ellos, como el “**monstruo humano, el onanista o el pequeño masturbador, y el niño indócil o el inasimilable** al sistema normativo de educación” (Foucault, 2001, p 269), siendo éstas las personas que generaban temor y rechazo social del cual se tiene registro hacia 1876.

En este momento histórico se sitúa la instalación de los primeros hospitales, según Aguado (1995) este hecho favoreció a las personas con discapacidad, por ejemplo “en 1260 se produce la creación atribuida a Luis IX de Francia (1214-1270) del primer centro para ciegos destinado a los 300 soldados que regresan con problemas visuales de las cruzadas” (Aguado, 1995, p. 61) otro ejemplo es el “Bethlem Royal Hospital de Londres que en 1377 recibe a los primeros enfermos mentales y en 1547 se transforma en manicomio” (Aguado, 1995, p. 61)

Palacios (2008), al explicar el modelo de la prescindencia, hace referencia al giro en las prácticas sociales y culturales que marcaron el paso del infanticidio a la caridad, surgiendo el asilo para las personas dependientes, esto es que carecían de medios elementales para la supervivencia, a lo que Palacios (2008) denomina marginados, los cuales se convirtieron en sujetos de asistencia. Considero relevante precisar que este cambio abrió la posibilidad de mirar la diferencia, a pesar de que las prácticas sociales estuvieron marcadas por la exclusión y la marginación, este aislamiento favoreció la creación de instituciones, como hospitales asilos y orfanatos, muchas de ellas religiosas para cuidar o asistir a los marginados.

Guajardo afirma que: “en el caso de los internados religiosos, más que dar un servicio a las familias humildes, es darle identidad y en ocasiones prestigio a la institución humanitaria que los atendía.” (Guajardo, 2017, p. 45) Estos cambios conformaron el inicio de prácticas asistenciales.

4.1.2 Modelo asistencial

Siguiendo la línea de Palacios (2008) el modelo asistencial se encuentra inserto en el período histórico donde se observaron prácticas de exclusión y marginación. El modelo asistencial ha sido nombrado por diversos expertos en educación especial (Guajardo, 2017,

2022) y la misma historiografía de la Dirección de Educación Especial (Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial [SEP-DEE], 2010, p. 19) lo documentan como “el inicio de la atención de las personas atípicas, deficientes mentales, sordomudos, y ciegos” (SEP-DEE, 2010, p. 16)

La mirada hacia las personas con discapacidad empezó a modificarse poco a poco, por ejemplo, hacia mediados del siglo XVIII, en Francia se establecieron asilos para los **insanos**. El Dr. Pinel, en su obra *Tratado de la Insania* (1801) clasificó las enfermedades mentales en cuatro tipos: manía, melancolía, **idiotéz** y demencia, está última la definió como la supresión de la facultad de raciocinio. Los **idiotas** era los pacientes más numerosos de las instituciones de la época, lo anterior es relevante porque fueron los primeros registros sistemáticos de lo que hoy conocemos como discapacidad intelectual.

Otro ejemplo es la visibilización de la sordera por Fray Pedro Ponce de León (1520-1584) monje benedictino de España que, por haber educado a un sordomudo noble en el monasterio burgalés de San Salvador de Oña, es considerado “el primer instructor de sordos” (Jullian, 2002, p. 29). Ponce de León enseñaba a sus alumnos a escribir mientras les señalaba con el dedo índice de la mano derecha las letras que figuraba en su mano izquierda y luego los objetos identificados o rotulados con su respectivo nombre; después, les hacía repetir “manualmente” haciendo las figuras de letras con sus manos y luego por escrito, las palabras que correspondían a los objetos. Debido a que su labor fue entendida como una práctica intencionada, fue reconocida “como el origen de la educación especial” (García, 2000, p. 22)

Más adelante Valentín Haüy (1745-1822) educador francés, “tiene el mérito de ser considerado el padre de los ciegos” (Auces & Quirino, 2021, p. 212) por haber fundado una escuela (que consistía en una especie de internado) para **ciegos**. Jacobo (2021) muestra el mérito de Valentín Haüy en la siguiente descripción:

Haüy se distingue por haber dado cuenta de otras maneras de percibir y habitar el mundo... muy sensibilizado quedó Haüy, al ser testigo de un episodio en donde vio y constató el estatus de los ciegos rebajados en su condición humana... se encontró con Francois Leseur, un niño ciego que pedía limosna fuera de una iglesia... lo que llamó su atención fue ver que a través de sus manos reconocía las monedas que le daban. Haüy quedó asombrado ante lo que para él fue todo un descubrimiento. El tacto daba posibilidades de reconocimiento del mundo. Francois Leseur se las arreglaba muy bien e inclusive llevaba dinero a su familia. Ello conmueve a Haüy y se hace cargo de Francois, solventando la familia con el dinero que les llevaba el hijo iba dándoles a los niños ciegos una posibilidad de vida y formación así

inicia lo que fue posteriormente.... El instituto nacional de ciegos, en donde Luis Braille, alumno de dicha escuela creó el método de lectura y escritura que lleva su nombre. (Jacobo, 2021, p. 212-213)

De igual forma Edouard Séguin (1812- 1880) médico que trabajó en Francia y en Estados Unidos con niños con retraso mental. Séguin fue alumno del psiquiatra francés Jean-Marc Gaspard Itard, educador de Víctor de Aveyron, conocido también como *El Niño salvaje*. Séguin fundó posteriormente su propia escuela para deficientes en París. “conocido como el padre de los **idiotas**, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas [que hoy en día se denominan] personas con discapacidad intelectual.” (García et al, 2000, p. 22) “Su enfoque concreto era trazar una secuencia de ejercicios musculares para provocar un cambio en la conducta y así educar al niño por medio de un método que él describía como psicológico” (Britton, 2017, p. 15)

Otro ejemplo más sobre la atención que se empezó a brindar a las personas con discapacidad lo encontramos en el primer informe anual del director de instrucción pública de Cundinamarca, correspondiente al año 1871, después de la reforma de la instrucción pública en Colombia, en el que se plantearon las concepciones y problemas de la educación del **idiot** el cual era considerado como un individuo que no podía educarse, **el idiota expresa la falta absoluta de educación y esto lo acerca a la barbarie**. (Yarza y Rodríguez, 2007)

Respecto de estas ideas, en México se dio un impulso a la educación con la llegada de Porfirio Díaz al poder bajo la influencia del positivismo. A partir, de los Congresos de Higiene y Pedagogía el primero realizado en 1882 y el segundo en 1890 – 1891, se establecieron las bases de la educación pública.

A través del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública junto con el Ministerio de Gobernación, la Lotería Nacional y la iniciativa de algunos funcionarios, se hicieron donativos económicos y se destinaron inmuebles para la instrucción de las personas ciegas y sordomudas. (SEP-DEE, 2010, p. 20) En nuestro país bajo el modelo asistencial, las escuelas de Educación Especial fueron entendidas como “*Los establecimientos dedicados a la educación de los alumnos ciegos, sordomudos e idiotas*”. (Manterola, (1981) citado en SEP-DEE, 2010, p. 28) Se crearon diversas instituciones educativas como la Escuela Nacional para Ciegos “Licenciado Ignacio Trigueros”, que fue instaurada en el año de 1870, solo tres años después de la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos (1866).

Estas escuelas fueron las primeras instituciones educativas en nuestro país, destinadas a atender a personas con discapacidad, de ahí su relevancia.

La Escuela Nacional de Sordomudos, bajo la dirección de Eduardo Adolfo Huet Merlo, “tuvo la modalidad de internado tanto para maestros como para alumnos, los gastos corrieron por parte del erario, a los alumnos se les daba alimento, vestido y toda clase de asistencia.” (SEP-DEE, 2010)

Los futuros maestros de la Escuela Nacional de Sordomudos, hacia 1867, “debían ser mayores de edad, de buenas costumbres, cursar la materia de enseñanza de la lengua española, catecismo de moral y religión, aritmética, geografía, historia universal y natural, enseñanza de lenguaje manual (lo que hoy conocemos como Lengua de Señas), agricultura práctica para niños, trabajos manuales para niñas” (SEP-DEE, 2010, p. 43). El currículo para los alumnos comprendió lengua española escrita, catecismo, operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división) geografía, historia natural y universal.

Llama la atención la enseñanza del catecismo como materia, debido a que bajo la presidencia del Lic. Benito Juárez García, “*tenía tres condiciones en relación con la educación: pública, gratuita y laica a lo largo y ancho del país*” (SEP-DEE, 2010, p. 27), lo que lleva a reflexionar sobre la excepción hecha a los alumnos sordomudos. Podemos inferir diversos motivos, como compasión, caridad y proteccionismo, mismos que son elementos propios del modelo asistencial.

La Escuela Nacional para Ciegos, fue financiada el primer año por su fundador y director Ignacio Trigueros y Antigua. Funcionaba en dos modalidades: asilo y escuela. Como asilo, para los niños ciegos de entre seis y dieciséis años, quienes permanecían ahí, de manera gratuita, hasta el término de su educación. En la modalidad escolar los alumnos asistían de manera regular a tomar clase.

En 1878, Porfirio Díaz transfirió los gastos de la manutención de esta institución educativa al presupuesto federal, lo que le dio un impulso y el reconocimiento como Escuela Nacional para Ciegos. En ella se impartieron clases de lectura y escritura en Braille, gramática española, aritmética, geografía, geometría e historia. También se ofrecieron talleres con la finalidad de enseñar un oficio que les permitiera trabajar después de terminar sus estudios. (SEP-DEE, 2010)

En nuestro país, cuando se hace referencia al modelo asistencial, nos referimos al surgimiento de políticas educativas que permitieron la creación de dos instituciones icónicas: la Escuela Nacional para Ciegos y la Escuela Nacional para Sordomudos donde se brindó educación bajo la perspectiva asistencial. También se inicia, bajo esa misma

óptica, la profesionalización del docente que se encargará de brindarles formación, tanto académica como para ejercer un oficio.

Es necesario subrayar que, según la historia de la Educación Especial en México, (SEP - DEE, 2010) se establece el modelo asistencial entre 1870 y 1970. Sin embargo, el siglo fue dinámico, acelerado, con adelantos tecnológicos - como la llegada del ferrocarril, la inauguración de operaciones de la empresa fundidora en Monterrey, Nuevo León, la llegada del teléfono y la televisión, por mencionar algunos – y con adelantos clínicos que permitieron modificar la forma de pensar y las costumbres en nuestro país, por lo que no podemos hablar de un único modelo de atención durante este largo período, aunque siguió presente la mirada asistencial a la par que se gestó el modelo médico con la búsqueda de información para conocer las causas y las características de las anormalidades, como veremos en el siguiente apartado.

4.1.3. Modelo rehabilitador

Dos puntos notables marcan el surgimiento de este modelo rehabilitador, por un lado, a principios del siglo XX, diversos investigadores, médicos y psicólogos (Binet y Simon), empezaron a estudiar las características y las causas de la discapacidad. Por otro lado, la contextualización histórica nos remite a la primera (1914-1918) y segunda (1939-1945) guerra mundial, donde la discapacidad tomó relevancia por los heridos y sobrevivientes de las guerras, a los cuales se procuró tratar clínicamente y rehabilitar, pretendiendo la reinserción de las personas a su vida antes de la guerra.

Palacios (2008) denomina a este modelo como rehabilitador, también es conocido como modelo médico o como modelo médico- rehabilitador. En este modelo “se considera que las causas que originan la discapacidad no eran religiosas, sino científicas” [lo que remite a la medicina como ciencia de estudio, debido a que el origen de la discapacidad se situó como enfermedad] (Palacios, 2008, p. 26) y los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos y comenzaron a entenderse como padecimientos.

El hecho es importante porque al modificar las ideas sobre la génesis de la discapacidad, también se modificaron los usos y costumbres y hasta las políticas hacia ellas. En esta época el fin primordial fue el de “normalizar” y “recuperar” a las personas con discapacidad, a quienes fue imprescindible “rehabilitar —psíquica, física, mental y/ o sensorialmente.” (Palacios, 2008, p. 26) Este cambio de mirada permitió la intervención de

la medicina para “tratar” y rehabilitar a las personas con discapacidad, procurando su “normalización”, a partir de la eliminación de la discapacidad en la medida de lo posible.

Dentro de los hechos representativos que conformaron este modelo médico, está la aportación del psicólogo Alfred Binet y el psiquiatra Théodore Simon, quienes, por solicitud del gobierno de París, en 1894, buscaron un método que permitiera seleccionar entre los educandos a aquellos que no estuvieran capacitados para los estudios escolares. El resultado fue el diseño de la prueba de inteligencia Binet-Simon (1905), que estableció el grado de inteligencia de niños retrasados mentales, además de obtener la edad mental de los niños, así a partir de la clasificación que arrojaba el test de inteligencia, se logró identificar el nivel de educabilidad de los niños en función de su inteligencia.

De la mano de esta prueba surgieron conceptos que establecieron criterios para diagnosticar o categorizar a los alumnos, como el concepto de edad mental, que se basó en la consideración que a cada edad le corresponde un determinado grado de desarrollo intelectual o cognitivo. Más adelante se estableció el concepto de coeficiente intelectual, que medía la inteligencia de un niño. La Asociación Americana para el Estudio del Débil Mental asumió las pruebas de Binet-Simon como principal criterio para el diagnóstico y clasificación de **deficientes mentales** en edad escolar. (Mora y Martín, 2007) Estas pruebas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia.

En Francia, después de contar con la clasificación brindada por Binet-Simon, se estableció un nexo entre la escuela y la parte clínica. Los médicos especialistas en enfermedades mentales y los médicos pedagógicos, establecieron dos categorías de trastornos: la profunda y la no tan profundo, (Munel, 2007, p. 136). La profundidad del trastorno se determinaba en relación con la media de la población, es decir, se comparaban los “anormales” con los sujetos normales psicológica, biológica, moral y socialmente.

El sistema de clasificación de los niños anormales (nosografía) se preocupó hasta la reforma únicamente de la enseñanza de los “anormales de manicomio” (idiotas e imbeciles). El discurso científico médico-pedagógico retoma las categorías psiquiátricas de los grandes antepasados -trastornos profundos-, a las que añade simplemente dos nuevas categorías -trastornos menos profundos- los “retrasados” y los “inestables”, puras o combinadas entre sí, refiriéndose así a una ciencia constituida que le sirve de punto de partida. (Munel, 2007, p. 136)

Con esta clasificación se hizo referencia a los menores que no podían “estar en la escuela sin peligro para ellos mismos y para los otros escolares normales.” (Munel, 2007, p. 136) con esto justificaron la exclusión educativa

Debido a la observación y estudios clínicos realizados en la época, se determinó que las causas de la discapacidad radicaban en la deficiencia estructural y funcional del individuo, y, se empezó a hacer diferencia entre personas sanas y enfermas, por lo que la discapacidad fue vista como una enfermedad. También se hizo diferencia entre sujetos normales- anormales, siendo estos últimos quienes recibieron un trato diferenciado.

Otro de los elementos pilares de este modelo fue la rehabilitación, los precursores fueron médicos ortopedistas que procuraron reincorporar a la población a sus actividades. En un principio la rehabilitación estuvo destinada a la medicina física, tiempo después a la terapia ocupacional, y la terapia de lenguaje, y al final la psicológica, para atender los problemas emocionales (Sotelano, s/f). En este sentido, la escuela norteamericana tuvo gran influencia en nuestro país, a través del Instituto de Medicina Física y Rehabilitación, y del Instituto para Lisiados e Incapacitados y de los Departamentos de Medicina Física y Rehabilitación de Nueva York, las cuales enfatizaron que la medicina física y la rehabilitación ofrecían las herramientas terapéuticas adecuadas, además incorporaron elementos biológicos y biomecánicos para explicar los procesos patológicos de los “incapacitados” y proponer tratamientos para entrenar o reentrenar a los pacientes.

Así, la discapacidad empezó a ser tratada desde la óptica clínica interdisciplinaria de las ciencias para la salud: médicos, psicólogos, psiquiatras, terapeutas, buscaron el origen de la discapacidad, además, brindaron un diagnóstico que les permitiera indicar el tratamiento, procurando “normalizar” a las personas con discapacidad. Por lo que surgieron diagnósticos, conceptos, medidas, categorías, etc., y fue común que se elaboraran clasificaciones y definiciones de todo tipo. (Yarza y Rodríguez, 2007)

En el marco de este modelo no sólo se estudió a la discapacidad clínicamente, además, se conceptualizó, se diagnosticó, también se clasificó, se midió, se establecieron categorías para determinar el grado de la discapacidad, se diseñaron terapias para rehabilitar a las personas con discapacidad, se crearon instituciones específicas para atender a las personas a partir de diagnósticos médicos, que referían a la discapacidad. Esto es, se concibió a la discapacidad como un hecho individual. (Díaz Velázquez, 2009)

Según Gómez-Palacio:

la gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas influyó, a nivel internacional, en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares. Afirma

que la estandarización de los contenidos escolares trajo consigo el fenómeno de la reprobación, con lo cual se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y, por tanto, su opción era la escuela especial". (SEP-DEE, 2010, p. 26)

Cárdenas y Barraza (2014) refieren que, en este modelo de atención, la educación especial creó diferentes estrategias para brindar atención educativa a las personas con discapacidad, se apoyó en disciplinas como la psicología, cuyo enfoque psicométrico permitió las primeras acciones para la clasificación y canalización de las personas con discapacidad.

En nuestro país, el modelo médico se empezó a gestar antes de 1970, año que según la Dirección de Educación Especial (2010) marcó el inicio del "modelo Rehabilitatorio y Médico –Terapéutico" (p. 76-113) prueba de ello son las escuelas e institutos (1925, 1935) que se diseñaron a partir de diversos decretos (1867, 1872) y leyes (1867, 1882, 1908, 1921).

El lenguaje empleado también se modificó, un ejemplo de ello es la clasificación científica propuesta por Rodolfo Menéndez de la Peña (1906) quien menciona cinco categorías de anormales en el artículo *Educación de la Infancia Anormal* que fue publicado en la revista *La enseñanza Primaria* dirigida por Gregorio Torres Quintero del Colegio de Profesores Normalistas de México:

Categoría de Anormales Físicos: Son los enanos, jorobados, cojos, inválidos en general, con inteligencia normal o desarrollada.

Categoría de Anormales Sensorios: son los que tienen mal desarrollado, o no desarrollado, uno o más sentidos (ciegos, sordos, mudos, afectados de la palabra). Pueden ser educados con métodos especiales.

Categoría de Anormales Intelectuales: son aquellos que tienen imperfectas las funciones cerebrales y sensorias (imbéciles e idiotas, los perezosos).

Categoría de los anormales del sistema nervioso, llamados también anormales patológicos: son los que pueden tener los sentidos y la inteligencia en estado normal, pero que presentan alteraciones del sistema nervioso (histéricos, epilépticos, los atacados de corea o mal de San Vito y los de rostro y ademanes convulsivos, neurasténicos e hiperestésicos).

Categoría de Anormales Pedagógicos: Son los niños con inteligencia y desarrollo normal, sin embargo, son ignorantes debido al abandono en que han vivido. (SEP- DEE, 2010, p. 30-31)

En el Primer Congreso Mexicano del Niño (1921), se hizo referencia al trabajo conjunto del médico con el profesor, esto marcó el inicio de la institucionalización de la Educación Especial, donde se propusieron tratamientos y estrategias de atención para menores con discapacidad, en instituciones especializadas. En 1925 se creó el

Departamento de psicopedagogía e Higiene Escolar, donde se empezaron a realizar investigaciones sobre las causas de los “niños anormales”, específicamente los de retardo escolar y las formas de remediarlas. Cabe enfatizar que esta institución rompió la concepción asistencialista –religiosa, empezando a situar causas médicas como origen de la discapacidad.

Lo anterior dio paso al surgimiento de las instituciones especializadas, como podemos ver en el siguiente cuadro:

Año	Inicio del servicio	Objetivo /función
1935	Se fundó el Instituto Médico Pedagógico (IMP) en aquel tiempo llamado “Escuela para niños lisiados”, bajo la dirección del Dr. Roberto Solís Quiroga	Atención educativa a niños con deficiencia mental dando a los profesores a cargo, formación simultánea por parte del mismo cuerpo médico.
1936	Se crearon las escuelas anexas para niños lisiados, débiles físicos y tuberculosos en el Instituto Médico Pedagógico	Objetivo: realizar evaluaciones interdisciplinarias y brindar atención médica especializada a los niños con problemas en el desarrollo o la conducta . Dejan de funcionar en 1940.
1936	Se fundó el Instituto Nacional de Psicopedagogía. (INP) (posteriormente, Instituto Nacional de Pedagogía)	Función prioritariamente investigadora, de carácter científico para conocer la realidad educativa mexicana y proponer normas que facilitaran e hicieran más eficaces las actividades en las escuelas de México.
1937	Se inició el Servicio de Ortolalia en el Instituto Nacional de Psicopedagogía.	Diagnóstico y tratamiento de problemas de lenguaje de niños y niñas con y sin audición
1937	Se fundó la Clínica de la Conducta	Prevención, diagnóstico y tratamiento de los problemas de comportamiento , en niños de 6 a 15 años, canalizados por maestros de las escuelas primarias y secundarias
1942	Instalación de “ grupos diferenciales ”	Atención de niños “ anormales mentales ”. Funcionaron seleccionando niños de primer grado en los principales centros escolares del Distrito Federal. Esta valiosa experiencia duró cerca de 13 años. Se considera como el primer intento de integración a la escuela primaria regular
1943	Se creó la Escuela Normal de Especialización (ENE.)	Formar a Maestros especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores . Dos años más tarde, se agregan las especialidades de Maestros Especialistas en Ciegos y Maestros Especialistas en Sordomudos.
1943	El Instituto Médico Pedagógico se convirtió en la escuela Anexa a la Normal de Especialización	Objetivos: Tratamiento médico y pedagógico de los niños “ anormales mentales ” socialmente “aprovechables”. Centro de Prácticas de los alumnos de la Escuela Normal de Especialización. Estudio de los procedimientos de selección de tratamientos médicos y de terapia Pedagógica de niños “anormales mentales”.

		Estudios de los problemas conexos con los anteriores, como la deserción, el retardo escolar, la delincuencia juvenil y las técnicas educativas adecuadas.
1949	Se creó un servicio en la fundación de la Central Pedagógica Infantil (SSA) para la atención a las personas con impedimentos motores	Atención a niños con secuelas de poliomielitis
1951	Se fundó el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje, A.C.	Atención de niños sordos y niños con problemas de lenguaje y aprendizaje. Formación de maestros especialistas en Audición y Lenguaje y de Técnicos Audiometristas
1952	Se abrió la Clínica de Ortolalia	Dar atención pedagógica a los niños con problemas de audición y/o lenguaje y a adultos con tartamudez o afasia
1952	Se fundó la Dirección General de Rehabilitación, dependiente de la SSA	Organización de los Centros de Rehabilitación para personas con trastornos neuromotores, ciegos, sordos y débiles mentales. Carrera de Maestro Especialista en educación de niños lisiados del aparato locomotor.
1953	Se inauguró el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos (INNCI) y en su interior se crea una escuela dependiente.	Objetivos: La protección de los ciegos y el dictamen de medidas encaminadas a ese fin. La educación básica y complementaria de los ciegos en edad y aptitud de recibirlos. La rehabilitación de ciegos. La investigación, estudios y aplicación de toda medida o procedimiento en favor de los ciegos.
1953	Iniciaron servicios escolares en el Centro de Rehabilitación del Sistema Músculo-Esquelético de la SAA.	Atención escolar a niños con problemas del aparato músculo-esquelético
1959	Se creó la Oficina de Coordinación de Educación, bajo la dirección de la Profra. Odelmira Mayagoitia Alarcón, que dependía de la Dirección General de Educación Superior e Investigación científica.	Organismo regulador de las instancias que daban atención a niños con discapacidades y a instituciones para la formación de maestros especialistas en la atención a la población con discapacidad.
1960-1966	Se crearon las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento Número 1, 2, 3, 4, 5 en la Ciudad de México y en varios estados de la República.	Atención de niños débiles mentales o de lento aprendizaje de 5 a 12 años. Funcionaban con horario continuo o prolongado de 8:00 hrs. a 17:00 hrs. Contaban con atención médica, trabajadora social, psicólogo y maestro especialista.
1970	Se creó la Dirección General de Educación Especial, bajo la dirección de la Profra. Odelmira Mayagoitia	Objetivo: organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación para "atípicos" y la formación de maestros especialistas. Depende de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP

Adaptado del cuadro Servicios de Educación Especial 1870 a 1970 en (SEP&DEE, 2010, p. 68-73)

Dentro de las diversas instituciones que se crearon, cuatro marcaron la pauta del cambio de modelo asistencial al médico, que son lo que hoy conocemos como

la Clínica de la Conducta (1938), la Escuela Normal de Especialización (1943), la Clínica de Ortolalia (1952), y la Escuela Primaria de Perfeccionamiento (1960).

La Clínica de la Conducta se dedicó al estudio de la personalidad del niño. Los doctores José Luis Patiño y Rafael Velasco Fernández, desarrollaron sus trabajos inspirados en el movimiento europeo y norteamericano de las Clínicas de orientación infantil (Child Guidance Clinics) donde “se buscó entender el origen, la prevención, el diagnóstico y tratamiento [por medio de psicoterapia] de la delincuencia. (SEP - DEE, 2010, p. 62). Estas clínicas aportaron la incorporación del enfoque psicodinámico “el cual tiene su base en el psicoanálisis...[que] parte de la premisa que las fuentes del comportamiento anormal son conflictos pasados sin resolver.” (SEP - DEE, 2010, p. 62)

La Clínica de la Conducta se encargó “de la prevención, el diagnóstico, y el tratamiento de los problemas de comportamiento, en niños entre 6 y 15 años” (SEP & DEE, 2010, p. 62) buscó atraer a los pacientes lo más temprano posible, cuando los trastornos eran leves, y ejercer en el medio social una situación educativa buscando ayudar a los padres para comprender y educar a sus hijos y hacer conocer a autoridades e instituciones las necesidades de desarrollo y salud de estos niños.

La Escuela Normal de Especialización se creó en 1943 con la finalidad de formar a los profesores especialistas, con conocimientos especializados de tipo científico para la atención a las personas clasificadas como “anormales físicas y mentales”. La creación de esta Normal demuestra un gran cambio de paradigma debido a que se transita de la postura de ubicar a las personas con discapacidad como ineducables a confiar en la educación especial como la vía por la cual se podrían desarrollar las facultades de los niños “anormales mentales”, en este primer momento.

La Clínica de Ortolalia, es otra institución que se deslinda del modelo asistencial, debido a que la atención que se brindó en ella fue bajo el enfoque médico-terapéutico. Tuvo la finalidad de atender a menores con trastornos de lenguaje, quienes acudían a la Clínica de Ortolalia, referidos por las escuelas primarias y para recibir terapias de lenguaje.

La Escuela Primaria de Perfeccionamiento es una institución que marca la coexistencia de dos enfoques, el modelo asistencial y modelo médico-rehabilitatorio. Tuvo la modalidad de medio internado y fue gratuito. Estuvo dirigida a los menores **oligofrénicos** entre 5 y 10 años. Es relevante, la denominación “**oligofrénico**” porque remite al pensamiento clínico asociado a una deficiencia mental el cual surgió a principios del siglo XX con el auge de la aplicación de pruebas psicológicas estandarizadas: la denominación demuestra una ruptura con el modelo asistencial, donde la discapacidad (conforme a esta

perspectiva) provenía de un origen religioso, y se acerca al modelo médico-rehabilitatorio que interpreta la discapacidad desde causas clínicas. Dentro de las Escuelas de perfeccionamiento, “los alumnos recibían tratamiento educacional, servicios médicos, psicológicos, de alimentación y algunas veces hasta transporte” (SEP - DEE, 2010, p. 67)

En 1970 se creó de la Dirección General de Educación Especial, bajo la dirección de la Profra. Odalmira Mayagoitia de Toulet. Una de las aportaciones más importantes de esta Dirección fue la expansión sistemática y constante a lo largo del país, de las políticas de educación especial a través de la creación de nuevas instituciones y servicios educativos (SEP - DEE, 2010, p. 87) para la atención de atipicidades como: deficiencia mental, ceguera y debilidad visual, inadaptación social, trastornos del aparato locomotor, problemas de audición y lenguaje , así como problemas de lenguaje a través de escuelas de educación especial, centros de capacitación para el trabajo, industrias protegidas, grupos integrados, centros psicopedagógicos, grupos integrados específicos para hipoacúsicos y centros de rehabilitación de educación especial.

La trascendencia de este modelo en nuestro país radica en varios puntos: Institucionalización de la educación especial, no solamente a partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial, también desde la concepción de la educación especial que, en ese entonces se concebía como lo menciona el libro de Memorias y actualidad en la Educación Especial de México:

La educación especial es la rama de la educación que, mediante la aplicación coordinada de un conjunto de acciones, tácticas, organización, metodología, didáctica y nomenclatura específica, propicia el desarrollo integral y armónico de la personalidad, impulsando la formación de hábitos, destrezas y habilidades y el desarrollo de capacidades y conocimientos en los niños atípicos (SEP - DEE, 2010, p. 98-99)

A partir de lo anterior, se miró a las personas “atípicas” como educables, por lo que surgió la necesidad de la atención sistematizada a la población con deficiencia mental e inadaptados y menores infractores preferentemente; a los ciegos, sordos y lisiados del aparato locomotor, y a la vez la formación de los profesores especializados para su atención.

México se incorporó a la política educativa internacional a través de la participación y cumplimiento de los acuerdos generados en los organismos internacionales, como fueron el Primer Congreso Hispanoamericano de Dislexia, en Viña del mar Chile (1971), V Seminario de Educación Especial, en Melbourne, Australia (1972), XIV Congreso

Interamericano del niño, en Santiago de Chile (1973), por mencionar algunos. (SEP - DEE, 2010, p. 87)

Dentro de este modelo médico, también se ubicó el psicogenético-pedagógico¹⁵. Este modelo lo establece la Dirección de Educación Especial, (SEP - DEE, 2010) siguió operando bajo la mirada del diagnóstico y tratamiento que justificó una educación especializada e individualizada, apoyada en una visión médica –terapéutica, junto con la teoría psicogenética de Jean Piaget, de ahí su nombre.

Con tantos diagnósticos, tratamientos y categorías que surgieron en este período, también proliferaron términos para referirse a la persona con discapacidad como anormales, inadaptados, lisiados, por mencionar algunos, dando por resultado clasificaciones de sujetos, lo cual fue tan aceptado médico y socialmente, que hasta la fecha no se han podido eliminar.

En este modelo médico se estableció la conceptualización de la discapacidad desde lo patológico, la carencia y/o deficiencia. Es también donde surgió propiamente, la educación especial como respuesta a una necesidad médica, terapéutica y rehabilitatoria, que partió del diagnóstico del menor para adecuar una propuesta didáctica individualizada.

Una de las mayores críticas que se ha hecho a este modelo es la postura esencialista, esto es, se antepuso, se le dio preponderancia al diagnóstico y/o el trastorno y se dejó en segundo lugar a la persona. Lo que implicó que las limitaciones funcionales fueran vistas como “déficits” individuales, lo que en palabras de Skliar (2009) sería: “Él es ciego”, sin importar quién es la persona, lo relevante es la carencia, la imposibilidad, lo limitante, esto generó una mirada de minusvalía hacia las personas con alguna discapacidad

Como sabemos, el tránsito de un modelo a otro no es lineal en el tiempo. Esto debido a que las creencias sociales se transforman, la ciencia va evolucionando, la tecnología avanza, por lo que dentro de un modelo de atención para las personas con discapacidad se va gestando el siguiente. Así dentro de la historia de este modelo médico se fueron creando los cimientos del siguiente modelo, que es al que Palacios (2008) denomina modelo social de la discapacidad.

¹⁵ Guajardo, E. entrevista realizada el 25 de mayo 2021

4.1.4. Modelo social de la discapacidad

El modelo social de la discapacidad se empezó a conformar a mediados del siglo XX. Como política educativa internacional se inició en los países iberoamericanos con la Conferencia Mundial de Salamanca, sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad (UNESCO, 1994). No obstante, tuvo sus antecedentes en el Informe Warnock (1978); en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y minusvalías (CIDDDM) OMS (1980); y en las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU, 1993).

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobadas por la *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (1994), son un referente obligado para los trabajos en favor de las personas con necesidades educativas especiales. La trascendencia de estos documentos radica en que impulsaron el desarrollo de políticas educativas que dieran respuesta a los principios ahí establecidos.

El Informe Warnock (1978), marcó un hito en la educación especial. Según Aguilar, M; (1991) las concepciones generales que sustentan el Informe Warnock son:

Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.

La educación es un bien al que todos tienen derecho.

Los fines de la educación son los mismos para todos.

La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.

Las NEE son comunes a todos los niños.

Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación.

Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.

Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NEE.

Por lo que se recomienda, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.

Se utilizará, no obstante, el término «dificultad de aprendizaje» para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida por el surgimiento del concepto de las necesidades educativas especiales (NEE), con el cual se reconoció que todos los niños pueden aprender independientemente de sus características, condiciones e intereses; Y por el planteamiento de la concepción integradora de los niños.” (p. 2)

Con el informe Warnok surgió el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), en él se reconoció que todos los niños pueden aprender independientemente de sus

características, condiciones e intereses. En este mismo informe también surgió la concepción integradora de los niños en las escuelas regulares.

En 1980 se estableció la CIDDM de la OMS. Esta clasificación fue preparada en los años setenta y publicada en 1980.

En esta clasificación internacional se hace una distinción entre deficiencia, discapacidad y minusvalía (Padilla, 2010):

La deficiencia (impairment), se refiere a toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Las deficiencias son trastornos en cualquier órgano, e incluyen defectos en extremidades, órganos u otras estructuras corporales, así como en alguna función mental, o la pérdida de alguno de estos órganos o funciones. Ejemplos de estas deficiencias son la sordera, la ceguera o la parálisis; en el ámbito mental, el retraso mental y la esquizofrenia crónica, entre otras.

Discapacidad (disability), se define como la restricción o falta (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resulta de una deficiencia. Las discapacidades son trastornos definidos en función de cómo afectan la vida de una persona; algunos ejemplos de discapacidades son las dificultades para ver, oír o hablar normalmente; para moverse o subir las escaleras.

Minusvalía (handicap), hace referencia a una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que lo limita o le impide desempeñar una función considerada normal en su caso (dependiendo de la edad, del género, factores sociales y los culturales). El término es también una clasificación de las circunstancias en las que es probable que se encuentren las personas discapacitadas. La minusvalía describe la situación social y económica de las personas deficientes o discapacitadas, desventajosa en comparación con la de otras personas. Esta situación de desventaja surge de la interacción de la persona con entornos y culturas específicos. (Padilla, 2010, p. 399)

La ONU, en 1981, lo declaró el Año Internacional de los Impedidos, lo que permitió transitar hacia un nuevo modelo, donde la discapacidad fue vista como una condición entre otras de la persona, más que como una enfermedad que define al individuo y que lo hace ver menos que los demás.

En el año 1983, se aprobó el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, lo anterior como sustento del nuevo diseño de las políticas educativas con carácter integrador (SEP-DEE, 2010, p. 120). Además, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, se aprobaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En ellos se fortaleció la universalización del acceso de todos a la Educación Básica retomando el concepto de Educación para todos, principio que sigue vigente en la política educativa de México.

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

Este documento normativo tuvo la finalidad de “garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás.” (ONU, 1993) En dichas normas “se señala que no deben existir reglas específicas y diferenciadas para cada tipo de población.” (Guajardo, 2022, p. 87) Por lo anterior los Estados debían adoptar medidas para garantizar el ejercicio de derechos universales de dichas personas.

En relación con el ámbito educativo, que es el que nos ocupa, las Normas Uniformes establecen en el artículo 6 que:

los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza. (ONU, 1993)

Con base en este ordenamiento se establece la responsabilidad de favorecer la integración de los niños en edad escolar con discapacidad a las escuelas regulares. Lo anterior implicaba dejar de diferenciar dos poblaciones escolares: alumnos regulares- alumnos con discapacidad. Para esto “las escuelas regulares [...deben contar con] las condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades” (ONU, 1993)

Estas Normas tuvieron gran impacto a nivel mundial al repercutir en el marco del derecho internacional, donde cada país modificó su legislación hacia el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, lo anterior, como dice Guajardo, “contribuyó a la consolidación del concepto social de la discapacidad.” (Guajardo, 2022, p 88)

Este modelo social de la discapacidad emana de movimientos de personas con discapacidad, “quienes a mediados de la década de los años sesenta del siglo pasado comenzaron a plantearse ciertas estrategias de lucha frente a la situación de opresión social

en la que se consideraban inmersas.” (Palacios, 2008, p. 31) Desde esta postura, se impulsó el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho.

Algunos de los principios que conforman al modelo social de la discapacidad son:

- *La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad.*
- *Se busca la igualdad de oportunidades: accesibilidad universal, diseño para todos, transversalidad de políticas.*
- *La normalidad no existe, es una construcción impuesta sobre una realidad donde sólo existe la diferencia.*
- *Se rechaza el modelo rehabilitador que predica aceptación y tolerancia para aquellos desviados de la norma.*
- *La exclusión de la educación excluye a las personas con discapacidad de la sociedad; la educación debe responder a la integración y a enseñar sobre derechos y deberes derivados de la ciudadanía.*
- *Las prácticas de segregación son la denegación del derecho a una educación en igualdad de condiciones a las del resto*
- *no es suficiente la aceptación de la diferencia, se requiere de la valoración de la misma. Se requiere de un compromiso moral. (Saad, 2011, p. 20-21).*

Por medio de programas, declaraciones, principios y leyes se fueron validando los derechos de las personas desde diferentes organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización Mundial de la Salud (OMS) que, por medio de asambleas, declaraciones, iniciativas y recomendaciones, impulsaron cambios sobre las políticas en materia de discapacidad. En este caso fue el derecho el factor que impuso la transición al nuevo modelo.

Uno de los detonantes de este nuevo modelo fue la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que en su artículo 26 estableció que “Todas las personas tienen derecho a la educación” (párr. 14). A partir de aquí se empezó a gestar una nueva forma de mirar a la discapacidad la cual se ha ido consolidando.

Así mismo, la UNESCO, en 1968 inició un programa de educación especial. La Organización Internacional del trabajo (OIT), y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y la OMS iniciaron también una serie de programas para favorecer la nueva postura hacia las personas con discapacidad.

Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), aunada a la Declaración de los Derechos del niño (1959), la Asamblea General de la ONU proclamó el 20 de diciembre de 1971:

la necesidad de proteger los derechos de las personas físicas y mentalmente desfavorecidas, así como asegurar su bienestar y rehabilitación. [...] consideró necesario ayudar a los **retrasados mentales** a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de la actividad. [...] por lo que impulsaron la **Declaración de los Derechos del Retrasado Mental** (SEP-DEE, 2010, p. 78-79).

A partir de entonces diversos organismos establecieron iniciativas, recomendaciones, acuerdos y orientaciones, a favor de las **personas impedidas**, como las que se instituyeron en la Reunión Especial entre Organismos sobre Rehabilitación de los **Impedidos**, (1973), donde participaron representantes de las Naciones Unidas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la UNICEF, la OIT, la UNESCO, la OMS, el Consejo de Organizaciones Mundiales Interesadas en la Readaptación de los Impedidos y la Asociación Internacional de la Seguridad Social. Por lo que en la “Declaración de los Derechos de los Impedidos”, se reconoció como sujeto de derecho a la persona impedida y a su familia. También, se reconoció su derecho a la seguridad económica y, social; a vivir con sus familias, a participar en acontecimientos sociales y recreativos, a recibir protección frente a cualquier tipo de explotación, abuso o trato degradante y a disponer de ayuda legal. En resumen, se hicieron explícitas las condiciones para garantizar que disfrutaran de una vida decorosa y lo más normal posible.

Con el interés de la comunidad internacional en la adopción de medidas y políticas legislativas que favorecieran la readaptación de las **personas impedidas**, y con proyecciones futuras claras, el 16 de diciembre de 1976, la Asamblea General de las ONU declaró que el año 1981, sería el “**Año Internacional de los Impedidos**” (DEE-SEP, 2010, p. 80). Este reconocimiento de los derechos de los impedidos, como se nombró en 1981, favoreció una serie de movimientos que permitieron transitar hacia un nuevo modelo donde la discapacidad fue vista como una condición, entre muchas otras de la persona, más que una enfermedad que define al individuo, es decir se buscó eliminar la postura donde las personas con discapacidad eran vistas con minusvalía y/o como enfermas.

Desde esta postura se pretende remarcar que las causas que originan la discapacidad no son individuales, sino sociales, debido a que surge de las limitaciones que la propia sociedad impone, resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Asimismo, se agrega una visión de derechos donde toda vida humana es igualmente digna, “las personas con discapacidad remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, [... lo que esta] supeditada y asimismo relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia.” (Palacios, 2008, p. 104)

Como se mencionó anteriormente, en el ámbito educativo se estableció el concepto de NEE que “dan por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe de adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo” (SEP-DEE, 1994, p. 12). Las NEE se consideraban como las dificultades que los alumnos, con y sin discapacidad, tenían frente al currículo. Por lo que se actuaba sobre la flexibilidad o adecuación de éste. No se les adjudicaba a las condiciones del alumno porque se partía de un concepto social de la discapacidad. Desde esta postura las NEE no eran sinónimo de discapacidad.

En esta mirada del modelo social de la discapacidad, se fortaleció el enfoque de la escuela integradora. Los principales fundamentos filosóficos en los que se basó la integración educativa fueron:

Respeto a las diferencias, se reconoce que existen tanto rasgos comunes como diferencias entre todos los seres humanos, y que dichas diferencias pueden ser debido a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto. Lo que se busca es romper la idea de que todos los seres humanos somos homogéneos y quienes son diferentes es por una cuestión de “anormalidad clínica”. Es decir, la sociedad es heterogénea y es necesario brindar los mismos derechos y oportunidades a cada uno de los integrantes de esta.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Donde se reconoce que todas las personas tienen los mismos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 2015)

Escuela para todos. El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (UNESCO, 1990). Así, el concepto escuela para

todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a ella. También se relaciona con la calidad.

Una escuela para todos sería aquella que:

- Se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
 - Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades. Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
 - Reduce los procesos burocráticos.
 - Favorece una formación o actualización más completa de los maestros. Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza.
- El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, juntamente con los demás (García et al,1993, p. 43)

Considero relevante hacer una precisión en relación con el término integración educativa, Guajardo, (2018) publicó la siguiente nota: “Gerardo Echeita, quien estuvo en la elaboración del Informe Final y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en la versión en español, ha dicho en más de una ocasión que se eligió el término “integración” porque en ese tiempo se estimó como anglicismo el de “inclusión”. Pero desde Salamanca bien pudo haberse denominado a la Integración Educativa como “Inclusión Educativa”. (p. 1) Sin embargo, es relevante describir que, desde su implementación, 1994, se hace referencia a integración educativa a la integración de alumnos con discapacidad y con necesidades educativas especiales a las primarias regulares en un principio, tiempo después a secundaria y preescolar.

Por lo anterior, tanto en esta subdivisión *Integración Educativa* como en la siguiente *Inclusión Educativa*, se hace una revisión de los planteamientos en el ámbito educativo del modelo social de la discapacidad, donde se estableció, como se revisará más adelante, que los niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que los demás niños por lo que la educación se debe adaptar a las necesidades de todos.

En nuestro país la integración educativa estuvo sustentada y entrelazada con los documentos y reuniones internacionales, mencionados anteriormente. Así a partir del compromiso asumido por México en ellos, se impulsó el desarrollo de políticas educativas que dieran respuesta a los principios y compromisos ahí establecidos.

En mayo de 1992, en México se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que suscribieron el Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las

entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)¹⁶. Tuvo el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública a partir de tres líneas: “la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales didácticos, y la revaloración magisterial” (SEP- DEE, 1994, p. 4).

En relación con la reorganización del sistema educativo el gobierno federal traspasó:

a los gobiernos estatales [...] la dirección de los establecimientos educativos [...] bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial. [Por lo que los gobiernos estatales recibieron] los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación. (Secretaría de Gobernación, 1992, p. 7)

Es relevante mencionar que hubo competencias “que permanecieron en el control de la Federación como: la [elaboración] de los planes y programas de estudio de la educación básica y normal, la elaboración de los libros de textos y la administración de los servicios educativos del Distrito Federal” (Zúñiga, 2006, p. 118)

Según Arnaut (2008)¹⁷ tres son los principales motivos por los cuales no se concretó la descentralización de los servicios educativos de la actual Ciudad de México (CDMX):

- 1) En el Distrito Federal [actualmente CDMX] la representación sindical con la cual se tendría que acordar la transferencia incluye, además de la dirección nacional, a las tres secciones

¹⁶ Al proceso de descentralización que se presentó con la firma del ANMEBN es llamado federalización educativa, término que sigue vigente para referirse a este Acuerdo. Sin embargo, el propio término sin su contexto político e histórico carece de significado, ya que como nos advierte Arnaut: “El concepto de ‘federalización’ encierra, pues, una ambigüedad y adquiere su significado según la coyuntura en la cual se usa. Federalizar un sistema descentralizado significa centralizarlo y, por el contrario, federalizar un sistema centralizado significa descentralizarlo. En su ambigüedad estriba su acierto político, y termina revelándonos la realidad de un auténtico sistema federal de gobierno: ni absoluta autonomía de los estados porque no serían partes de un todo, ni competencias absolutamente absorbentes del gobierno federal porque entonces no tendríamos estados, sino dependencias directas de un gobierno unitario. Por las mismas razones, esa ambigüedad refiere lo que debería ser un auténtico sistema educativo federal: un sistema educativo nacional dentro de un régimen federal de gobierno, en el cual las facultades, las responsabilidades y la función educativa se distribuyen entre los distintos niveles de gobierno, mediante un sistema de facultades exclusivas y concurrentes entre el gobierno federal y los gobiernos de los estados.” Arnaut, 1998, p. 18-19

¹⁷ Cabe señalar que los servicios de educación básica y normal dependen del Gobierno Federal en nuestros días.

sindicales del D.F. (y dos de ellas agrupan también a un segmento importante de personal que no será transferido al gobierno capitalino);

- 2) En estas tres secciones existe una representación mucho más plural que en la mayoría de las secciones del resto del país y, además, desde 1989 una de esas secciones (la IX, que agrupa a los maestros de preescolar y primaria) está bajo la dirección de un conglomerado de grupos de izquierda contrario al grupo dominante en la dirección nacional del sindicato y
- 3) desde 1997 el Distrito Federal [actualmente CDMX] tiene un gobierno con una filiación partidista (PRD) distinta a la del gobierno nacional (primero del PRI y ahora¹⁸ del PAN) (Arnaut, 2008, p. 146)

Debido a la importancia que tiene la situación de la Ciudad de México para este trabajo, más adelante se desarrollarán las implicaciones que ha tenido en lo relativo a los servicios de Educación Especial

En relación con la reformulación de contenido y materiales didácticos, el Gobierno Federal dio continuidad al carácter nacional de la educación por medio del diseño y formulación de los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, así como de la elaboración de los libros de texto de educación básica y los materiales educativos, además de propiciar

el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas, concertar con éstas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades y dar atención prioritaria a aquellas regiones con importantes rezagos educativos, establecer procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, promover los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento, y fomentar permanentemente la investigación que permita la innovación educativa. (Secretaría de Gobernación, 1992, p. 8)

La revaloración de la función magisterial comprendió seis aspectos: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. (Secretaría de Gobernación, 1992, p. 12) Con los cuales se buscó reconocer la labor del maestro como protagonista de las transformaciones educativas.

¹⁸ Arnaut publicó este capítulo de libro en el año 2008

Un año después se modificó el Artículo 3° Constitucional¹⁹, donde se obliga al Estado a garantizar el derecho a la educación para todas las personas y se amplía la escolaridad obligatoria a 9 años, primaria y secundaria.

Otro cambio sustancial fue la publicación de La Ley General de Educación (LGE)²⁰ que sustituyó a la Ley Federal de Educación. Es relevante precisar que en el artículo 39 de la LGE se estableció a la educación especial como parte del sistema educativo nacional junto con la educación inicial y la educación para los adultos.

Dentro de uno de los artículos transitorios de esta nueva LGE se “dispuso que la educación básica sería transferida al Gobierno de la Ciudad de México en los términos y el momento que así lo acordasen la SEP, el Gobierno del D.F. y la representación sindical.” (Arnaut, 2008, p. 146) Lo cual aún no se concreta.

Sin embargo, dentro del proceso de la política de federalización, uno de los cambios importantes para el Distrito Federal, hoy Ciudad de México, fue la creación en 1993 de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) dependencia del gobierno federal en la capital de la República, y que tuvo “la responsabilidad de administrar los servicios de educación básica y normal.” (Arnaut, 2008, p. 147)

Dicha Subsecretaría estuvo conformada por: Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto del D.F., Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F., Dirección General de Administración de Personal en el D.F., Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio en el D.F., Extensión Educativa y Servicios Educativos de Iztapalapa, actualmente denominada Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa y a partir de 1999 también la Dirección General de Educación Física.

Es relevante comentar que la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F. anteriormente mencionada, fue la instancia que se ocupó de “los diferentes niveles y modalidades de educación básica, que son: inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y educación para adultos” (SEP-DEE, 2010, p. 181).

En relación con educación especial, el artículo 41 de la LGE que la letra dice:

¹⁹ Artículo 3o.-Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias” Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 1993. Obtenido el 25 de marzo de 2021 en: https://www.scjn.gob.mx/normativa/analisis_reformas/Analisis%20Reformas/00130015.pd

²⁰ publicada en el Diario Oficial de la Federación 13 julio 1993

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. (Secretaría de Gobernación, 1993, p.1)

Se redactó respetando el espíritu del concepto social de la discapacidad. Colocó en el centro el derecho de todos a la educación, favoreciendo la integración de los niños con alguna discapacidad a las escuelas regulares a partir del principio de una escuela para todos. Cabe señalar que esto operó para todo el país.

En este contexto, el Dr. Eliseo Guajardo, director de Educación Especial (1992-1999), publicó los “Cuadernos de Integración Educativa” en ellos se registró uno de los cambios más importantes en nuestro país: el proceso de transformación de todos los servicios de educación especial.

De manera administrativa, implicó el cambio de la denominación, así como de las claves de centro de trabajo. En esta reorientación operativa de los servicios de educación especial los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) se convirtieron en las Unidades de Orientación al Público (UOP). La Unidad de Grupos Integrados A y B, los centros de orientación para la Integración Educativa (COIE), los Centro Psicopedagógicos (CPP), y las Unidades de Atención a Capacidades Sobresalientes se convirtieron en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los Centros de Intervención Temprana, Escuela de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) se convirtieron en el Centro de Atención Múltiple (CAM). (SEP-DEE, 1996, p.11)

La reorientación de servicios de educación especial fue en 1995, y los CAM, USAER y UOP fueron aprobados para el D.F. y a nivel nacional por la Dirección General de Planeación Programación y Presupuestó (DGPPP) de la SEP, que operaba para todo el país.

Con base en los procesos normativos anteriormente revisados, (ANMEB y la LGE) “la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que tenía un alcance nacional,

cambió [de denominación en 1996] a la Dirección de Educación Especial (DEE) dependiendo de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.(DGOSE)” (SEP-DEE, 2010, p. 184) Lo que permitió el reordenamiento de los servicios de educación especial a nivel nacional. En el Distrito Federal se dio continuidad a la estrategia de integración educativa bajo la dirección del Dr. Guajardo en la DEE quien estuvo al frente de dicha dependencia hasta 1999.

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

Los principios básicos de la integración educativa fueron:

- 1.- “La normalización de las condiciones educativas donde se atienden a los niños con necesidades educativas especiales, para alcanzar una formación pedagógica lo más normal posible
- 2.- Integración a las condiciones habituales de desarrollo en la sociedad. La normalización es considerada como la meta y la integración como estrategia para hacerla posible.
- 3.- Sectorización de la educación...posibilidad de ingreso y permanencia de los educandos...en las escuelas que están cerca de sus domicilios.
- 4.- Individualización de la enseñanza...atendiendo las necesidades educativas especiales en un contexto educativo grupal...con adecuaciones curriculares que permitan tener acceso a lo establecido en el currículum para todos los niños.” (SEP-DEE, 2010, p. 198)

La integración educativa retomó el enfoque de Escuela para todos, y adoptó el concepto de NEE del informe Warnok, para referirse a los alumnos que recibían atención educativa por medio de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Sin embargo, en México, se consideraba que un alumno presentaba necesidades educativas especiales cuando:

en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, requiriendo que a su

proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. (SEP-DEE, 1994, p. 5).

Por consenso de las autoridades de preescolar, primaria y especial de todo el país y los secretarios de trabajo y conflictos de preescolar, primaria y especial del SNTE, definieron en 1997, en la conferencia Nacional de Huatulco (SEP-DEE, 1997) que, la población objetivo de educación especial eran los alumnos con NEE con y sin discapacidad.

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

A manera de recapitulación, en la propuesta de la integración educativa, se impulsó desde los derechos humanos, por lo que la discapacidad fue vista como una condición de la persona, y no cómo un estatus de déficit que determina a la persona. Se incorporó el concepto NEE, parteaguas en la evolución de la educación especial porque tienen un carácter relativo ya que cualquier alumno puede presentar alguna necesidad educativa durante su trayecto formativo en la escuela.

Al mismo tiempo, abrió la posibilidad de que todos los niños en edad escolar cursen su educación obligatoria en la misma escuela, lo que implicó modificar y armonizar los reglamentos educativos. En nuestro país esta modificación permitió a la educación especial ser una modalidad de educación básica.

La escuela como institución educativa, ha sido el punto de mayor cambio en la integración educativa ya que, al abrir las puertas a todos los niños, fue necesario sensibilizar a los docentes para modificar sus prácticas adaptándolas a las necesidades de sus alumnos. En algunos casos fue necesario adecuar los espacios físicos de la propia escuela para recibir tanto a los alumnos con discapacidad como al personal de educación especial

Antes de terminar este apartado, es preciso tener presente que en nuestro país se desarrollaron dos posturas sobre integración educativa. La primera promovida desde la federalización en 1992 bajo el liderazgo del Dr. Eliseo Guajardo quien después de impulsar la transformación de los servicios de educación especial en todo el territorio mexicano, se quedó al frente de la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal, hoy CDMX, como se describió anteriormente.

La segunda postura no comparte la propuesta del modelo social de la discapacidad debido a que retoma las NEE como sinónimo de discapacidad. Fue impulsada desde la oficina del secretario de educación, misma que se ve reflejada en el libro *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. (García et al, 2000) Lo anterior se confirma con el PFEEIE de 2001.

Cabe señalar que el libro de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (García et al, 2000) se difundió a nivel nacional porque fue la bibliografía de apoyo para los docentes durante el proceso de evaluación de Carrera Magisterial.

La propuesta del Dr. Guajardo fue romper con la mirada médico- rehabilitatoria, al sustentar que todos los alumnos independientemente de su condición son educables y tienen el derecho de aprender, además de hacerlo en la misma escuela que los demás niños en edad escolar. Lo anterior debido a que esta propuesta puso el énfasis en lo educativo, favoreciendo que todos los alumnos tuvieran acceso mismo curriculum de educación básica.

Esta propuesta estuvo vigente en el Distrito Federal hasta el año 2011 cuando la Mtra. Patricia Sánchez Regalado directora de la DEE, publicó el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*²¹ con lo cual se presentó la nueva política educativa que estuvo “orientada hacia el fortalecimiento de la escuela para todos en el marco de la atención a la diversidad y bajo los principios sustantivos de la educación inclusiva.” (SEP-DEE, 2011, p. 39)

La segunda postura de integración puso el énfasis en “los niños que requieren de apoyos especiales para desarrollar plenamente sus potencialidades como ser humano y para alcanzar los máximos logros educativos posibles” (García et al, 2000, p. 9). Es decir, se hace referencia a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Merece la pena subrayar que desde esta postura las NEE:

toma en cuenta las condiciones particulares del alumno y las de su entorno [ya que] pueden estar asociadas con 3 grandes factores: a) ambiente social y familiar en el que se desenvuelve el niño, b) ambiente escolar en qué se educa al niño, c) condiciones individuales del niño [que son] condiciones individuales propias del sujeto [cómo] discapacidad,

²¹ Es relevante puntualizar que esta modalidad de atención con USAER operó sólo para el D. F. Lo anterior se sustenta tanto en la descentralización que se mencionó anteriormente, como en la *publicación Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP- DEE, 2006) donde establece “que cada una de las entidades federativas elabore los manuales de operación que considere pertinentes” (p. 6)

problemas emocionales, problemas de comunicación, otras condiciones de tipo médica (epilepsia y artritis) (García et al, 2000, p. 52)

De modo que el diagnóstico del alumno determinaba el tipo de apoyo que requería, mismo que se proporcionaba por el maestro de educación especial en el aula de apoyo dentro de la escuela.

Lo anterior tuvo una serie de implicaciones, tanto para las escuelas de educación básica donde se integraba el menor con necesidades educativas con o sin discapacidad, como para el servicio de educación especial que estaba dentro de dicha escuela.

Por lo anterior podemos decir que ambas propuestas de integración educativa tienen como fundamento el principio de educación para todos, de igualdad de acceso. Sin embargo, entre estas dos vertientes no hubo unidad de visión en el trabajo, por lo que a nivel nacional estuvieron vigentes implementándose de manera paralela en las escuelas de educación básica.

4.1.4.1 *Inclusión educativa*

“La educación inclusiva tiene acta de nacimiento en la 48ª Reunión de Expertos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), denominada *La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro*. (OIE, 2018)” (Guajardo, 2022, p. 81) esta educación, al igual que la integración está sustentada en el modelo social de la discapacidad, mismo que se fundamenta en los derechos humanos.

Esta postura de inclusión surgió a finales de la década de los sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra, (Palacios, 2008, p. 106) como un reclamo de los derechos civiles de las personas con discapacidad.

Uno de los movimientos civiles en los cuales se gestó este modelo es el de Vida Independiente (1970, Berkeley, Estados Unidos) como respuesta a una serie de prejuicios y discriminaciones hacia las personas con discapacidad. (Arnau Ripollés, 2002)

Este movimiento buscó que las personas con discapacidad pudieran ejercer su plena capacidad de elección como seres humanos y ciudadanos, controlando todos los aspectos de su vida para alcanzar el mismo nivel de igualdad con los demás. Buscó dignificar la vida de las personas con discapacidad a partir de proponer un cambio de paradigma: del tradicional, donde las personas con discapacidad son ubicadas desde el enfoque rehabilitador, al modelo de intervención social donde las personas con discapacidad reconocen que requieren ayuda sanitaria, social, técnica y/o humana, sin

embargo, son personas con la capacidad de asumir la responsabilidad y el control de su vida.

El modelo vida independiente propuso que la **discapacidad** está relacionada con las barreras que contextualmente limitan el desarrollo de las personas. Esto representó un cambio significativo en la percepción de las personas con discapacidad dejándolas de concebir como sujetos enfermos.²²

Es necesario resaltar que en este modelo la noción de persona con discapacidad es vista desde las limitaciones de la propia sociedad. En palabras de Barnes “las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural.” (Palacios, 2008, p. 121)

Como se mencionó anteriormente, este modelo social tiene dos sustentos, el primero, ubica el origen de la discapacidad en el ámbito social, haciendo énfasis en que la discapacidad se encuentra en la imposibilidad de relacionarse con el otro por la falta de adecuaciones, o de accesibilidad universal. El segundo, es la postura de mirar con equidad a los otros y valorar la diversidad, lo que permite abrir las posibilidades y enriquecer a la sociedad desde las aportaciones que cada uno puede hacer a ella, valorando lo distinto, lo no homogéneo.

Con el cambio de siglo llegaron nuevas ideas y se avanzó en la postura de los derechos de las personas con discapacidad, así en el Foro Mundial sobre la Educación de la UNESCO, llevado a cabo en Dakar en el año 2000, uno de los acuerdos establecidos por los Estados Partes y a los que México se suscribió fueron:

*garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, mediante la implantación, en las políticas educativas públicas nacionales, de acciones para la mejora de la cobertura en educación inicial y para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la educación básica, con énfasis en la atención de las **poblaciones en situación de vulnerabilidad**, excluidas por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales* (SEP-DEE, 2011, p. 26)

²² En aquel entonces, el énfasis se ubicaba en “curar” a las personas que eran discapacitados, procurando lograrla máxima “normalidad” posible. Sin embargo, al no encontrar cura ante, por ejemplo: parálisis cerebral, asperger, ceguera, por mencionar algunas., la responsabilidad no era de los doctores, ni de la ciencia. Simplemente la persona tenía una discapacidad, por lo que la justificación era: “él nació así”, “la poliomielitismo dejó paralizado”, es decir, era la persona la que tenía discapacidad, por lo que el diagnóstico era: Dx. Discapacitado

También la ONU, convocó a sus miembros a la Cumbre del Milenio (2000), donde, en cuestión de educación, se estableció el compromiso de la educación como el medio para aspirar a un medio incluyente y equitativo, y se reiteró el énfasis en la protección de los **grupos vulnerables** para acceder a una educación básica. Por lo anterior, en nuestro país se decidió implementar los principios de la **educación inclusiva** en los sistemas educativos, que son, primero valorar las diferencias y segundo, el reconocimiento de la diversidad como un preciado bien de la humanidad. (SEP-DEE, 2011, p. 27)

Un documento rector a nivel internacional para la educación especial desde ese entonces es el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (2000). Este documento representó un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación internacional, toda vez que abandonó la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales para avanzar hacia la idea de **inclusión** y el concepto de **sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación**, las cuales hacen referencia “a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que dichas barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.” (Booth y Ainscow, 2000, p. 8)

Desde esta filosofía se insiste en que “**las personas con discapacidad** pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia” (Palacios, 2008, p. 26), lo cual se sustenta desde los derechos humanos favoreciendo el respeto de la dignidad humana, la igualdad y la inclusión social. Es relevante destacar que la nueva propuesta pone énfasis en la persona y los derechos de los cuales es sujeto. En cuanto a la discapacidad es concebida como una construcción social que se sitúa en los contextos donde el sujeto enfrente alguna barrera que no le permita acceder y/o participar socialmente al igual que al resto de la comunidad.

En el año 2006, la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos **de las Personas con Discapacidad** con el propósito de: “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 4) el cual México ratificó el 17 de diciembre del 2007.

Este documento tiene carácter obligatorio y normativo, en relación con el ámbito educativo, el artículo 24 enfatiza que:

*Los Estados Parte reconocen el derecho **de las personas con discapacidad** a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 18-19).*

Lo anterior es de vital importancia debido a que el derecho a la educación es un derecho epítome, es decir es un derecho que es esencial para el ejercicio de otros derechos humanos, como el derecho a la libertad de expresión, el derecho a un trabajo, por mencionar algunos.

El documento también determina la obligación de ofrecer a las personas con discapacidad una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que viva. Señala también y de manera importante que se hagan **ajustes razonables** en función de las necesidades individuales, entendidos estos como:

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 5)

Así la educación inclusiva “se amplió a todos los grupos en condiciones de exclusión y no solamente para la población con discapacidad o con NEE.” (Guajardo, 2022, p. 81) Esto es relevante debido a que “la educación inclusiva ha buscado ser una política transversal” (Guajardo, 2022, p. 81-82) que dé respuesta a las demandas de justicia social para todas las personas, incluso para aquellas que viven discriminación múltiple o de interseccionalidad²³. Como sabemos, estas intersecciones, niña-discapacidad, discapacidad – pueblos originarios, acrecientan las desigualdades que limitan o impiden el acceso a sus derechos.

En relación con el ámbito educativo, el modelo social sostiene que los niños con discapacidad deben tener el mismo acceso de oportunidades en igualdad de condiciones que el resto de los niños; ya que la educación inclusiva es una oportunidad de valorar la

²³Se hace referencia al término acuñado por Kimberlé Crenshaw en 1989 sobre la interconexión de distintas formas de opresión y discriminación como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual entre otras. (La Barbera, 2017) Aquí se hace referencia a la combinación de la condición de discapacidad con otros factores como género, raza, y/o pobreza.

diversidad, se rechaza la noción de normalidad debido a que es “una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (Palacios, 2008, p. 129)

Como revisamos anteriormente, desde este modelo de derechos, la discapacidad es vista como una condición de la persona, pero no un impedimento, ni una limitante, ni una enfermedad. El enfoque social establece la existencia de barreras en el contexto, las cuales pueden impedir la participación social y laboral e imposibilitar el acceso a los mismos derechos de las demás personas.

Si centramos nuestra atención en la educación, es necesario reconocer que todos los alumnos son diferentes y pueden presentar alguna dificultad en el proceso educativo, y para rebasarla es necesario articular y brindar los apoyos necesarios que les permitan acceder al aprendizaje, así como diseñar las estrategias de enseñanza que cada alumno necesita. Es una invitación a dejar atrás la escuela homogeneizadora, donde todos aprenden lo mismo, al mismo tiempo y se evalúan igual.

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

Nuestro país incorporó a la política educativa los elementos del marco internacional sobre las nuevas concepciones basadas en los derechos de las personas con discapacidad. De manera paulatina algunos estados como la Ciudad de México han ido transitando, por medio de leyes y lineamientos, de la integración a la educación inclusiva, lo anterior basado en el derecho de una educación de calidad con equidad que garantice la igualdad de oportunidades para todo el alumnado a partir de programas y acciones de intervención en las escuelas y en las aulas.

En 2009, la Dirección de Educación Especial de la Ciudad de México implementó una reforma integral con el nuevo modelo de atención: el modelo inclusivo, con lo que educación especial se alineó a la propuesta de trabajo en las escuelas brindando asesoría, orientación, acompañamiento “principalmente a aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; cualquiera que sea su condición - discapacidad, aptitudes sobresalientes- o en cualquier condición de vulnerabilidad” (SEP-DEE, 2011, p. 56)

Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos realizado un recorrido a lo largo de varios siglos, con la finalidad de poder recuperar los puntos cruciales de cada momento histórico en relación con la forma de entender a las personas con discapacidad, así como de tratarlas, atenderlas, o educarlas y con ello poder hacer un análisis que nos lleve a comprender la situación actual de la educación especial.

Comparto con la Dra. Saad la idea de que “la historia de la educación especial es un reflejo del cambio de pensamiento del hombre a través del tiempo, es un testimonio de las acciones del ser humano en su preocupación y atención a otros y en su búsqueda del conocimiento de sí mismo.” (Saad, 2000, p. 1)

En este recorrido histórico hemos visto que el tránsito de un modelo a otro no es un proceso lineal en el tiempo como lo establece Guajardo (2022), lo anterior debido a que en cada uno de los modelos desarrollados podemos ubicar teorías que lo sustentan y que dan respuesta al momento histórico donde se desarrollaron. Por ejemplo, en relación con la educación, “en el modelo asistencial, quienes tienen una discapacidad son ineducables o individuos de custodia; en el médico, algunos son educables y para identificarlos se requiere de un diagnóstico diferenciado, y en el social, todas las personas son educables.” (Guajardo, 2022, p. 85)

Es importante reconocer que con la llegada de un modelo nuevo no se suple o “acaba” con el modelo anterior, sin embargo, la hazaña de cada modelo si es romper con las limitantes establecidas para dar paso hacia miradas que permitan avanzar en el bienestar de la población. Como se verá en los siguientes capítulos hay elementos de un modelo que trasciende a otros, así como prácticas arraigadas que siguen estando presentes hoy en día, aunque los modelos hayan sido sustituidos hace tiempo oficialmente.

Capítulo 5. Concepciones y condiciones que orientan la implementación de educación inclusiva en la educación primaria en la Ciudad de México

Introducción al capítulo

La Ciudad de México, en cuanto a su extensión territorial, es la entidad más pequeña del país. Se localiza en la parte centro sur, colinda al norte, oeste y este con Estado de México y al sur con Morelos. La Ciudad de México se encuentra conformada por 16 alcaldías, y según datos del INEGI en 2020 vivían más de nueve millones de habitantes de los cuales el 99% vive en localidades urbanas. Es la segunda entidad más poblada del país.

El sistema educativo de la Ciudad de México se compone de educación básica: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y de tipo superior: licenciatura y posgrado. Todos estos niveles educativos cuentan con financiamiento público y/o privado. Los datos del INEGI (2020) relativos a años de escolarización muestran que “el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más en esta entidad es de 11.5, años, lo que equivale a poco más de segundo año de bachillerato” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020)

Durante el ciclo escolar 2018- 2019 la matrícula fue de 2 761 275 estudiantes (INEGI, 2020, p.25) de los cuales el 56.7% se encontró en nivel básico, el 17% en media superior y el 22.1% en superior (INEGI, 2020, p.26). Este último dato es relevante debido a que la Ciudad de México centraliza la mayor oferta educativa universitaria del país. Con relación a la matrícula por nivel educativo el tipo de servicio predominante en 2020 fue el inicial y la educación primaria.

En relación con la educación especial, en nivel básico existen dos modalidades en la ciudad de México: Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). En los primeros se ofertan servicios educativos desde nivel inicial hasta secundaria para alumnos con discapacidad, algunos CAM también ofrecen formación para el trabajo a estudiantes mayores de edad con discapacidad. La UDEEI es una instancia técnica pedagógica que oferta sus servicios dentro de las escuelas de educación básica: preescolar, primaria y secundaria por medio del apoyo de un maestro especialista y un equipo interdisciplinario: psicólogo, terapeuta de lenguaje y trabajo social quienes acuden de manera itinerante a las escuelas

Durante el ciclo escolar 2018-2019 en la Ciudad de México se encontraban funcionando 95 CAM en los cuales se atendió a 7004 estudiantes y 514 UDEEI que brindaron apoyo a 53177 alumnos de educación básica (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021), siendo el nivel primaria donde se encontró mayor

presencia con 51.6% del total de la matrícula en primaria. De la población en atención en el CAM el 91.1% tenía alguna discapacidad o limitación²⁴, mientras que en la UDEEI se atendió principalmente a alumnos con dificultades y trastornos²⁵ y solamente un 12.5% del total fueron estudiantes con discapacidad y limitaciones.

5.1 Las UDEEI en la Ciudad de México

Durante el sexenio del Lic. Enrique Peña Nieto (2012-2018) se buscó, oficialmente, como política, la construcción de un México incluyente con educación de calidad, por lo que el Programa Sectorial de Educación señala en su:

Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa [...] En especial, deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables. (p. 54)

Por ello la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Básica impulsó una serie de cambios que llevaron a una reforma educativa.

Por su parte la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a través de la Dirección General de los Servicios Educativos y la Dirección de Educación Especial, desarrollaron una serie de acciones para: garantizar el ejercicio del derecho a la educación de calidad con equidad; reducir o eliminar las barreras que impidan lo limitan el acceso y la permanencia y el aprendizaje al alumnado en la educación básica, particularmente aquellos que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo. Como respuesta a lo anterior en el año 2015 la Dirección de Educación Especial transformó la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y al Centro de la Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Por lo que las UDEEI son las instancias de apoyo a los docentes regulares, que trabajan en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México. En cambio, en el resto del país la USAER sigue siendo la instancia técnica operativa de educación especial que brinda apoyo a las escuelas regulares.

²⁴ Ceguera, baja visión, sordera hipoacusia, sordoceguera; discapacidad motriz, intelectual y psicosocial, además de trastorno del espectro autista y múltiple

²⁵ Dificultad severa de conducta, de comunicación y aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad

La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) es conceptualizada como:

un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica es obstaculizada por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y socio familiar.(SEP-DEE, 2015)

La UDEEI centra su atención en la población educativa de mayor riesgo de exclusión de o en la escuela, dando prioridad a los grupos de estudiantes que han sido considerados en situación de vulnerabilidad como son los “alumnos con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) y/o talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y en situación de enfermedad” (SEP- DEE, 2015).

Con el objetivo de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación, la UDEEI tiene dos ejes de acción: orientar la movilización de los recursos propios de las escuelas y articular los recursos especializados propios de la UDEEI con la finalidad de ofrecer una educación de calidad con equidad a la diversidad de alumnado. Lo anterior se lleva a cabo a lo largo del ciclo escolar por medio de cuatro momentos de trabajo²⁶: valoración de la situación inicial, planeación de la intervención, intervención y valoración.

Debido a que la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) solamente se implementó en la Ciudad de México, se decidió investigar cómo se implementan en la práctica, cómo se lleva a cabo, además de indagar quienes son los alumnos que reciben apoyo en la UDEEI. Lo anterior desde la voz de los docentes y autoridades educativas tanto de primaria regular como de educación especial.

5.2.- Participantes en la investigación

Las entrevistas se orientaron a dos grandes perfiles de docentes: de educación regular y de educación especial. Se plantearon además entrevistas para autoridades y para docentes. En total se realizaron 14 entrevistas a profundidad, 7 pertenecientes a educación especial: 4 de maestras especialistas, 2 directoras, 1 supervisora. En educación regular también se llevaron a cabo 7 entrevistas: 4 maestros de educación primaria, 2 directoras y 1 supervisora. El grupo de estudio de la Ciudad de México, entonces, estuvo conformado

²⁶ Ver anexo 1

por 14 profesores y profesoras entrevistados entre docentes, directores y supervisores de los dos sistemas educativos, de entre los cuales solamente un varón labora en primaria regular, el resto son mujeres.

El perfil de docentes y autoridades que se buscó para la realización de las entrevistas fue el siguiente: docentes laborando de manera activa dentro de la Secretaría de Educación Pública. Para el caso de primaria, los docentes debían estar frente a grupo y las autoridades educativas laborando en una primaria o en un conjunto de ellas que contaran con servicios de UDEEI. Así mismo en el caso de educación especial se entrevistó a maestros especialistas y autoridades educativas que se encontraban en funciones dentro de una primaria regular.

En relación con la formación de los docentes entrevistados, el 100% cursó estudios universitarios y lograron obtener un título profesional. En general cursaron estudios en una Escuela Normal, a excepción de tres maestras que cuentan con licenciatura en otras universidades. Solamente 4 de los entrevistados contaba con estudios de posgrado en el momento de la entrevista, habiendo cursado una especialidad o maestría.

Sobre los años de servicio de los profesores entrevistados el 85% cuenta con más de 20 años de experiencia, del 15 % restante, una docente tiene 13 años laborando y una maestra es novel con 3 años de servicio.

Tabla de datos generales de los entrevistados

Entrevistados	Género	Formación	Antigüedad
Educación Básica			
CDMXPR1	Femenino	Maestra Normalista	38 años
CDMXPR2	Femenino	Licenciatura en Pedagogía en UPN	3 años
CDMXPR3	Femenino	Maestra Normalista	35 años
CDMXPR4	Masculino	Maestra Normalista	41 años
CDMXDR1	Femenino	Maestra Normalista y Licenciatura en psicología	41 años
CDMXDR2	Femenino	Maestra Normalista y Licenciatura en educación secundaria	21 años
CDMXSR1	Femenino	Licenciatura en educación primaria Maestría UPN	40 años
Educación Especial			
CDMXPEE1	Femenino	Licenciatura en Comunicación Humana en el Instituto Nacional de Comunicación Humana	29 años
CDMXPEE2	Femenino	Licenciatura en educación especial con especialidad en discapacidad intelectual en UPN. Maestría en	30 años

		terapia de pareja en el Centro de orientación y promoción Humana	
CDMXPEE3	Femenino	Licenciatura en educación especial con especialidad en deficiencia mental en la Normal de Especialización	13 años
CDMXPEE4	Femenino	Licenciatura en psicología educativa por el Valle del México Diplomado en tanatología	23 años
CDMXDEE1	Femenino	Licenciada en Educación Especial en el área de Deficiencia mental en la Normal de Especialización	26 años
CDMXDEE2	Femenino	Licenciatura en Psicóloga Educativa en UPN. Maestría en terapia de pareja en el Centro de orientación y promoción Humana	30 años
CDMXSEE1	Femenino	Maestra de primaria / Normal. Licenciatura en psicología Educativa/ UPN. Especialización en problema de lenguaje/	37 años

En lo que sigue, se presentan y analizan las respuestas ofrecidas por los profesores entrevistados. El análisis se expone ordenado de la siguiente manera: en el primer apartado los entrevistados describen -con base en sus consideraciones- las características del alumno que es atendido en la UDEEI; después se exponen las tareas realizadas para atender al alumnado de la UDEEI, las formas de llevarlas a cabo y la justificación de las mismas.

Posteriormente se expone el compromiso que los docentes y autoridades educativas refieren tener en relación con los alumnos interés de esta investigación; se mencionan también sus perspectivas acerca de si creen que su escuela constituye un contexto inclusivo y los elementos que, en su caso, harían falta para lograrlo; para cerrar el capítulo se muestra el posicionamiento de los entrevistados en relación al modelo de atención de educación especial con el cual trabajan en las escuelas primarias.

5.3.- Resultados de las entrevistas

5.3.1 Cómo se concibe al alumno de más alta prioridad por la UDEEI

Uno de los puntos relevantes de esta investigación es indagar las concepciones que los docentes y autoridades educativas tienen sobre el alumno de alta prioridad para las instancias de educación especial (UDEEI) dentro de las primarias de la Ciudad de México.

Lo anterior es relevante porque a partir de la transformación de los servicios de educación especial en 1994, y hasta la fecha, se han establecido diversas formas de ofrecer apoyo dentro de las escuelas que han ido de la regularización e integración escolar a realizar adecuaciones curriculares y en otro momento ajustes razonables.

Uno de los elementos más representativos de estos cambios ha sido el sustento teórico del modelo de atención y a su vez la concepción y denominación del alumno atendido en las unidades técnico operativas de educación especial USAER y UDEEI: De referirse a ellos como alumnos con discapacidad, se adoptó la expresión niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial, después la de alumnos con necesidades educativas especiales y, hasta hace poco, la de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Actualmente en el documento Planteamiento Técnico de la UDEEI (SEP-DEE, 2015) se hace referencia a alumnos en población de vulnerabilidad, que se encuentran en riesgo o mayor riesgo de deserción escolar.

Comparto la visión ya expuesta desde el año 2000 del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2000) al establecer que estas modificaciones “han generado confusión respecto a la población que debía ser atendida en los servicios escolarizados y de apoyo de educación especial.”(Secretaría de Educación Pública, 2002, p. 24). Lo anterior debido a que se ha confundido a la designación con el alumno, situando la condición y la forma de nombrarla antes que, al niño, permaneciendo presente una postura esencialista, a la cual haremos referencia más adelante.

Otro de los elementos relevantes además de la manera en cómo se hace referencia a ellos, es reconocer los supuestos o las creencias que están detrás de cada una de las formas de nombrar a estos alumnos. Comparto con López y Echeita (2010) la importancia de conocer y entender las “creencias, supuestos, e interpretaciones, [que los docentes tienen sobre los procesos de escolarización, o] de las creencias acerca de las dificultades para aprender de los alumnos”, como elementos indispensables que nos ayudan a comprender los diferentes modelos propuestos por educación especial desde la mirada de los docentes. Algunos docentes de educación primaria regular refieren que estos alumnos son los que presentan alguna enfermedad o limitación, y que es además la principal causa que no le permite acceder al aprendizaje:

Son los alumnos que tienen dificultades para aprender o que tienen alguna discapacidad, [...] aquellos que están más bajitos que el resto del grupo y le digo a la maestra de UDEEI que los vea. (CDMXPR1)

Pues son los alumnos que batallan para aprender, que tienen alguna enfermedad o algo que los hace ser diferentes. (CDMXPR2)

Esto es significativo debido a que en el modelo clínico -rehabilitatorio (supuestamente dejado a tras desde hace tiempo) se consideró que el problema estaba en la persona en sí, y era responsabilidad de la persona con discapacidad lograr por sí mismo su plena integración.(Dussan, 2010).

En el caso de las dos directoras de primarias que entrevisté, es interesante observar que ambas se refieren del mismo modo al niño en atención: es quien recibe atención por parte de la UDEEI, pero un análisis más detenido permite ver que lo conciben de manera ciertamente distinta. La primera se refiere a un alumno con “necesidades educativas” como aquel que requiere atención de la UDEEI, una concepción ciertamente tautológica. Recordemos que el concepto de necesidades educativas especiales surgió en el Informe Warnok y consistía en dejar de poner el acento en la discapacidad para centrarse en las dificultades educativas que cualquier alumno podía llegar a presentar a lo largo de su trayecto educativo.

Este concepto se introdujo en México partir del surgimiento de la USAER (1994) y hace referencia al alumno que presentaba necesidades educativas especiales cuando:

en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. (SEP- DEE, 1994).

Es importante no perder de vista que, el énfasis se ubicó en las dificultades que cualquier alumno podía presentar durante su trayecto formativo, por lo que cualquier estudiante podía presentar necesidades educativas especiales en algún momento de su vida escolar. Este concepto pretendió quitar la mirada de la discapacidad como la limitante para que un alumno aprenda, y centrar la atención en atender las necesidades que el alumno puede llegar a tener para acceder al aprendizaje.

La segunda directora entrevistada se refiere al alumno “vulnerable” o en condición de vulnerabilidad como aquel que requiere del servicio de educación especial, esta forma de nombrarlo coincide con la postura de derechos de las personas con discapacidad, a la cual se hizo referencia en el foro Mundial sobre la Educación de la UNESCO, que se llevó a cabo en Dakar en el año 2000, cuando se realizó una evaluación sobre los avances y los pendientes de los compromisos adquiridos en la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990. En este foro México se circunscribió a los acuerdos para:

garantizar una educación de calidad con miras al año 2015, mediante la implantación, en las políticas educativas públicas nacionales, de acciones para la mejora de la cobertura en educación inicial y para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la educación básica, con énfasis en la atención de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, excluidas por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales. (SEP-DEE, 2011)

Lo significativo es que ambas formas de nombrar al alumno por parte de las directoras hacen referencia ya no solamente a una situación inherente a la persona, sino más bien a una dificultad que presenta el alumno ya sea en el trayecto formativo, como el caso de necesidad educativa la cual surge en cualquier momento del trayecto educativo, o por pertenecer a una población en situación de vulnerabilidad, así como a una condición de salud. Lo anterior implica que sus posturas son ambiguas: hacen referencia al derecho a la educación que tenemos todas las personas y también siguen estableciendo en la condición de salud la razón por la que necesitan apoyo por parte de educación especial.

Son alumnos que tienen necesidades educativas permanentes...o transitorias, por ejemplo, tenemos chicos con Asperger tenemos algunos alumnos con problemas de lenguaje, con déficit intelectual. Esos son chicos en los que enfocamos nuestra atención. (CDMXDR1)

¿Quién es el alumno? el más vulnerable nosotros actualmente tenemos un registro de 50 y 60 alumnos quienes los maestros identifican y claro conforme avanza el año hay que posiblemente sea una barrera contextual [...]o hay una barrera digital²⁷ [...]y seguimos con casos más específicos en relación con la salud. (CDMXDR2)

²⁷ Barrera digital es una expresión utilizada por la profesora que hace alusión a los problemas de conectividad a los que se enfrentaron algunos alumnos durante el confinamiento por la pandemia SARS COV- 2 durante la cual una de las formas de vinculación de la escuela con los alumnos y las familias fue por medio de llamadas

Un punto importante de análisis es que ninguna docente o autoridad educativa hizo referencia a que estos alumnos, los que son atendidos en la UDEEI, se encuentran inscritos en la primaria, lo que implica que son estudiantes en edad escolar que se encuentran ejerciendo su derecho a recibir educación en la misma escuela y en la misma aula que el resto de los demás estudiantes, con la particularidad que por alguna situación requieren de algún apoyo de UDEEI. Lo que pareciera implícito, sin embargo, es que existe una creencia que estos alumnos “son” o “pertenecen a educación especial”, y es común escucharlo por los pasillos, generando o alimentando la expectativa que la atención de estos depende totalmente de educación especial.

Las maestras especialistas de la UDEEI, a diferencia de los profesores entrevistados de educación regular, ubican al menor que atienden desde la situación educativa de mayor riesgo de deserción escolar, privilegiando a las poblaciones en situación de vulnerabilidad.

[...] sería aquel alumno que tenga o no tenga discapacidad que tenga dificultades para participar, para aprender, para desenvolverse adecuadamente en su entorno escolar [...] sería el alumno de UDEEI sea un impedimento importante que no pueda solucionar la escuela (CDMXPEE1)

Los alumnos atendidos por la UDEEI son los alumnos que están en situación educativa de mayor riesgo y que presentan condiciones de vulnerabilidad donde se puede poner en riesgo su permanencia, su aprendizaje, su participación, su egreso oportuno y otras condiciones (CDMXPEE2)

Son los niños que se encuentran en una situación educativa de mayor riesgo estos son los niños con o sin discapacidad y todos hablamos de todos los niños en situación de prioridad son los que atiende la UDEEI hablamos de migrantes, hablamos de discapacidad, de vulnerabilidad (CDMXPEE4)

Es importante señalar que, no obstante, algunas diferencias, un elemento común en la forma en que estas maestras de UDEEI conciben al alumno en atención, refieren al mayor

telefónicas, comunicación vía WhatsApp, entrega de trabajos vía la plataforma classroom, o la plataforma meet, por mencionar algunas.

riesgo de abandonar la escuela, a la mención de las barreras en el aprendizaje y la participación, lo cual las ubica en una idea más actual de estos niños y su labor con ellos.

En el caso de las autoridades educativas de educación especial, las tres profesoras entrevistadas realizan descripciones de las características que presentan los alumnos en atención por la UDEEI hacen referencias a las diversas condiciones del alumnado, incluso mencionan poblaciones a las que pueden pertenecer, podemos observar que se sigue situando al alumno en atención como aquel que presenta alguna situación de salud, aunque también hacen referencia a dificultades en el aprendizaje:

Son [niños] con discapacidad, con actitudes sobresalientes, son esos alumnos los que nosotros tenemos que trabajar, los niños indígenas, los niños clásicos con trastornos de déficit intelectual, con trastornos de déficit de atención, también tenemos a niños con problemas de conducta que es una gran gama, pues todos aquellos que salen de la norma por decirlo así, los alumnos con problemas neurológicos [...] yo diría que con muchos problemas emocionales y que entonces si recae en esta parte de problemas de aprendizaje y problemas de conducta; también hay otros, esos otros son los espejos de los maestros que son los que no son ni de aquí ni de allá, sino que por una mala metodología por falta de empatía con el maestro [...] ahí pudiera ser que ni siquiera nada nos toca sin embargo son niños que no aprenden(CDMXDEE2)

Es aquel que por su condición o situación educativa enfrenta situaciones educativas de mayor riesgo, ¿qué es el mayor riesgo? que a pesar de poner a su servicio todos los elementos con el que cuenta la escuela, requiere otra atención especializada., estos son los alumnos con los que trabaja la UDEEI. (CDMXSEE1)

Es interesante observar cómo los docentes y autoridades de educación especial entrevistados han hecho referencia, descrito y tipificado de una manera diferente al alumno que recibe atención en la UDEEI, cada uno, desde su propia interpretación, su forma de pensar y trabajar. Específicamente las maestras especialistas hacen referencia al riesgo de deserción escolar como característica principal del alumno en atención, en cambio las autoridades educativas ubican en los grupos de poblaciones vulnerables la distinción de estos alumnos.

5.3.2. Concepciones sobre las barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPs)

En el año 2011 los servicios de educación especial reorientaron sus servicios a partir del fundamento de la inclusión educativa, con base en el modelo social de la discapacidad que se cimentó en el derecho a la educación de todos los estudiantes.

La guía operativa de dicha reorientación, *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (SEP-DEE, 2011), estableció la nueva concepción de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) siendo denominada como:

La instancia técnico-operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (SEP- DEE, 2011).

El término de Barreras para el aprendizaje y la participación social (*BAPS*) es presentado por primera vez en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en el Índice en lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta o puede experimentar cualquier alumno o alumna: “Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.” (Booth y Ainscow, 2000)

Para este trabajo, y dada la relevancia de concepto, se indagó la conceptualización que tanto los docentes y autoridades educativas tienen de BAPS. La pregunta formulada a los entrevistados fue: *¿qué entiende por Barreras para el aprendizaje y la participación social?* Hubo respuestas variadas y posicionadas desde diferentes miradas. Por ejemplo, las tres maestras de primaria ubican las barreras (BAPs) como la causa principal por la cual el alumno presenta dificultades en los procesos de aprendizaje, y se observó que el término BAPS se usa como “algo” inherente al alumno, sobre todo una cuestión de salud con lo que nace y que limita el aprendizaje:

para mí las barreras para el aprendizaje es la limitante de un niño o niña para tener habilidades generales y tener conocimientos como el resto de los niños estas barreras muchas veces son algo que ellos no quieren, que por alguna situación nacieron con cierta limitante y eso es lo que no les permite ser un niño con las capacidades normales de todos los demás niños” (CDMXPR1)

Barreras para el aprendizaje es cuando detectamos algún niño con algún problema específico de aprendizaje pues se le cataloga en primer lugar como una barrera de aprendizaje más que como un problema y lo de la participación social pues la participación social siempre es importante. (CDMXPR4)

Al hacer una vinculación entre las respuestas de los docentes de primaria sobre quién es el alumno en atención en la UDEEI y qué son las BAPs, se observa de nuevo la referencia a un alumno que porta las barreras, entendidas como una condición de enfermedad o discapacidad y que es esta situación el origen de la limitación en el aprendizaje. Lo anterior implica una mirada esencialista que reduce lo social a lo biológico, priorizando la o las características antes que la persona.

En el caso de las autoridades de primaria se puede identificar que existen miradas diferentes, mientras una directora ubica las barreras como una limitante externa al alumno, para la otra directora entrevistada la barrera puede ser una cuestión de salud como una dificultad que limite el aprendizaje:

Las barreras para el aprendizaje y la participación es decir las BAPS son todas aquellas que no permiten que nuestros alumnos accedan a los aprendizajes, pero no nada más a los aprendizajes sino a esa interacción social que se da al interactuar con sus compañeritos. (CDMXDR1)

Son aquellas dificultades que enfrentan los alumnos para adquirir los aprendizajes esas dificultades pueden ser contextuales, pueden ser médica, en relación al contexto familiar, o al mismo contexto escolar, o en cuestiones de salud, son precisamente obstáculos que ellos pueden superar, o al menos a través del trabajo del maestro se pueden minimizar algunas veces se pueden superar, pero en otras ocasiones se minimizan por medio de los ajustes y de las adecuaciones. (CDMXDR2)

Lo anterior nos permite hablar de un tránsito hacia una postura centrada en las dificultades del alumno hacia una mirada más holística, donde las limitantes no solamente se ubican dentro de las personas, sino que ya se sitúan en los contextos. Hay un discurso quizá ambiguo, pero que implica un avance en el tránsito hacia la inclusión educativa, pues ya se reconoce que existe algo más allá de la persona que influye en el proceso de enseñar- aprendizaje.

En el caso de las maestras de educación especial, la idea parece haberse asimilado más y la postura se expresa de manera más clara: solamente una de estas maestras hace referencia a las barreras cómo algo inherente a la persona que le impide al alumno aprender, las demás maestras ubican las BAPs como factores que dificultan el aprendizaje y que se ubican en los contextos:

“Según lo que yo entiendo las barreras para el aprendizaje en la participación son aquellas cuestiones que presentan los niños que les están impidiendo acceder al aprendizajes esperados o fundamentales” (CDMXPEE1)

“las barreras para el aprendizaje y la participación son todos los factores en alguno de los contextos. Estos pueden ser el contexto escolar el áulico y el socio familiar que van a dificultar o van a limitar el acceso a los aprendizajes o a la educación de los alumnos” (CDMXPEE3)

Por las respuestas anteriores es posible establecer por ahora que algunos profesores confunden el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación social con la condición o las características del alumno haciendo referencia a “alumnos baps” o “alumnos con baps”, sin comprender que las barreras surgen en la interacción de los alumnos en los contextos: escolar, áulico, o socio-familiar.

A diferencia de estas profesoras de educación especial, las autoridades educativas directivas y de supervisión, se refieren a las barreras como dificultades, obstáculos o limitaciones que no permiten que el alumno acceda al aprendizaje.

Son aquellas que se encuentran básicamente en los contextos y que limitan la participación de los estudiantes para que puedan gozar del derecho que tienen a la educación, sobre todo en ambientes que no son inclusivos, estas obstaculizan el acceso al aprendizaje y a la participación y egreso oportuno ya sea del grado o del nivel que cursa el estudiante. (CDMXSEE1)

Estas autoridades hicieron referencia a un discurso más cercano al enfoque de derechos en el que se sitúa el actual modelo de atención de educación especial.

Así mismo se identifica la coexistencia de ideas y elementos de por lo menos tres modelos de atención educativa que se han introducido en distintos momentos en las escuelas: médico-rehabilitatorio, integración e inclusión, los cuales como veremos adelante dan sustento a las prácticas docentes y la forma en cómo se trabaja con los alumnos en las escuelas y en las aulas. Muy probablemente ha habido falta de información sobre cada uno de los modelos que se han implementado en las escuelas primarias y esto ha generado desconocimiento o confusión en cuanto a la forma de atenderlos en las escuelas, así como de nombrar a los alumnos en atención por la UDEEI.

Muchos años han pasado, desde el ingreso a la educación mexicana de las primeras propuestas de educación especial, las propuestas han cambiado, actualmente se pretende trabajar la educación desde una mirada de derechos, sin embargo, aún es posible identificar entre los docentes y autoridades entrevistadas -tanto de educación regular como de

especial- de ideas sedimentadas con el paso del tiempo, por ejemplo cuando continúan ubicando la condición del niño como limitante al hacer referencia del alumno atendido por educación especial.

Durante las entrevistas realizadas, al hablar de los alumnos que son atendidos por educación especial en las primarias y las tareas que se llevan a cabo con ellos, uno de los puntos más emotivos y sensibles fue cuando los entrevistados me compartieron un caso de algún alumno que les hubiera sido significativo a lo largo de su profesión. Un punto vinculante entre los entrevistados es que todos los niños referidos tienen discapacidad o algún trastorno.

Debido a que en este rubro los entrevistados describieron un caso que les fue singular en relación con su historia, haré mención sin establecer separación entre los de regular y los de educación especial.

Fue relevante porque evocó momentos sensibles en su trayectoria, de manera general narraron hechos que vivieron en solitario, que les implicó un reto profesional. Al narrarlo abrieron sus emociones, algunos relataron los miedos vividos, los retos enfrentados, los sentimientos que vivieron de manera personal no solamente como docentes o autoridades educativas, sino implicó recurrir a sus creencias y valores que como seres humanos empleamos ante una situación desafiante.

Aquí algunos ejemplos:

Fue un caso de un niño que tenía un déficit de atención e hiper actividad pero exagerada la hiperactividad, lo que yo hacía con ese niño era mantenerlo ocupado [...] él era mi sombra porque siempre estaba ahí conmigo, lo tuve en segundo grado y con mis pocos conocimientos tomé mi método y pude sobrellevarlo bastante bien, [...] lamentablemente [en cuarto] se perdió el control era muy complicado mantenerlo en el salón [...] un caso que se le fue a todos de las manos, [...] los papás pidieron que el niño fuera retirado de la escuela[...]. Ese es un caso que sí me queda como referencia de que nos queda mucho, mucho por trabajar (CDMXPR3)

Te voy a contar de Marcela, la tuve en primer año [...] una niña que no escucha y le dije a la directora oiga y ¿cómo le voy a hacer? La niña era muy inteligente leía los labios, yo tuve que aprender a modular un poco más mi voz para que ella me pudiera leer los labios [...] cuando ella no me entendía alguna palabra [...] le decía que me pusiera la mano en la garganta porque podía distinguir la vibración de las cuerdas [...] y repetía la palabra que ella no había entendido y se iba corriendo y apuntaba[...] Aprendí muchas cosas con Marcela porque ella se esforzaba para hablarme y fui aprendiendo muchos de los sonidos que ella hacía [...] la verdad fui yo solito, los niños, Marcela y yo solito(CDMXPR4)

Cuando fui maestra trabajé en una escuela en Iztapalapa yo tenía 3 niños con discapacidad en mi grupo, uno de ellos en silla de ruedas con una serie de situaciones muy complejas era alérgico al látex y traía una válvula en el cerebro, otro chico era atetósico [...] ahí fue donde entendí que el ser docente frente a grupo requiere tantas características!,

porque ahí estaban alumnos con situaciones muy complejas [...] ahí aprendí que la discapacidad es una situación más mental, si tú hablas con los alumnos y tú los impulsas [...] y les das propósitos de vida, ellos aprenden a poder. (CDMXDR1)

Tuve [en] sexto año una niña con esquizofrenia y ese año fue muy crítico para mí, [...] me di cuenta de que de verdad no tenemos la capacitación que deberíamos tener, era muy frustrante no haber podido ayudar a esa niña, siento que mi intervención con ella fue completamente inútil, no sabía cómo ayudarla a pesar de que investigaba [...] Es el caso más tremendo porque cada día era una cosa muy difícil, me sentí sumamente frustrada y muy triste por ella. Ha sido la frustración más grande de mi vida (CDMXPEE1)

Los entrevistados fueron generosos al compartir las sensaciones y las emociones vividas en aquellos momentos que vivieron un reto laboral que ha sido tan singular que se ha convertido en un antes y un después de haber tenido a ese alumno.

Es importante identificar que en los casos mencionados se hace referencia a alumnos con discapacidad o con algún diagnóstico clínico, para el cual los entrevistados han buscado estrategias didácticas que les ayuden a trabajar con estos alumnos, sin embargo, lo relevante es que lo han hecho sin capacitación o sin apoyo de algún otro actor educativo dentro de la escuela o de la zona escolar.

A manera de cierre de este apartado en relación con conocer las concepciones que los entrevistados tienen sobre el alumno en atención por la UDEEI, es posible que, a pesar de los cambios conceptuales inherentes a cada uno de los modelos de atención propuestos por las SEP, algunos de los entrevistados continúan centrando la particularidad en la deficiencia o en el diagnóstico clínico como si estos fueran algunos marcadores de los alumnos en atención por la UDEEI. Recordemos que el discurso que refiere a la población en atención ha cambiado, es decir en el momento de la integración (1996) se hacía referencia a niños con discapacidad que se integraban a las escuelas primarias; en un segundo momento y con la implementación propia del enfoque, se introdujo el concepto de alumno con necesidades educativas especiales, (que tuvo la variante con o sin discapacidad); más adelante (2000) de la mano del modelo social de la discapacidad se habla de un alumno que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación social debido a que “la discapacidad se origina en la interacción de las personas con deficiencia y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás”(ONU, 2006, p. 1); actualmente se hace referencia a un alumno que ejerce el derecho a la educación aun perteneciendo a poblaciones en vulnerabilidad.

5.3.3. Las tareas y técnicas para trabajar con los alumnos atendidos en la UDEEI

En relación con las tareas que los docentes y las autoridades educativas realizan al ejercer su profesión, en este apartado se menciona lo relativo al proceso de identificación de los alumnos que son atendidos por la UDEEI y las tareas que los entrevistados narraron llevar a cabo con ellos.

Cabe mencionar que la identificación de los alumnos atendidos en la UDEEI es una actividad normada en la Guía Operativa²⁸ (2018) tanto para docentes de educación regular, como de educación especial y directores de ambas instancias, debido a esto se consideró importante investigar cómo se lleva a cabo esta tarea.

Docentes de primaria

Todos los docentes y los directivos de primaria refieren como una de sus principales tareas, hacerse cargo del proceso de evaluación inicial y del diagnóstico de alumnado, para lo cual emplean ciertas técnicas tomando en cuenta diversos elementos: para algunos docentes, los padres de familia son una fuente de información y son quienes les comunican la condición del alumno. Solamente dos docentes mencionan que es la UDEEI quien informa de los niños ya identificados con anterioridad y que han estado en atención, otros docentes refieren diversas estrategias de identificación como la observación del alumnado, o la evaluación diagnóstica, que se lleva a cabo al principio del ciclo escolar para recabar información sobre los conocimientos que los alumnos adquirieron en los grados escolares anteriores. Llama la atención que solamente un docente menciona la tarea de identificación del alumno como un trabajo en conjunto con el maestro especialista de la UDEEI, lo anterior es importante debido a que, conforme al modelo vigente de atención según los lineamientos de la SEP, y a las indicaciones de la guía operativa se establece que es un trabajo en conjunto entre los docentes de primaria y los maestros especialistas de educación regular.

yo desde el principio [...] me voy dando cuenta qué tanto pueden lograr, cuando yo veo que los niños no pueden lograr lo mismo que de sus compañeros de acuerdo con su edad entonces pongo mucho énfasis en ellos, [...] estudiándolo y ya cuando veo que [...]nomás no da, entonces ya pido apoyo de la UDEEI para que los valoren y se canalizan (CDMXPR1)

Pues en los 3 casos que he tenido y han sido en diferentes grupos antes de que yo pueda identificarlo o detectar los padres se han acercado a mí y me han hecho saber la situación de los casos (CDMXPR2)

²⁸ Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la ciudad de México 2018-2019

[cuando me parece que un] niño puede tener un problema se manda a UDEEI y la UDEEI lo empieza a observar [...] a ver si tiene antecedentes de cierta problemática o ciertas situaciones que haya presentado en grados anteriores porque UDEEI tiene los expedientes de todos los niños que tienen problemas, [...] el segundo paso es hablar con los padres, el tercer paso es canalizar a que se le hagan evaluaciones al niño para determinar si el niño tiene un problema específico. (CDMXPR4)

Además de la tarea de identificar al alumno, es necesario reconocer qué hacen los entrevistados con el alumno cuando ya lo identificaron. La atención a estos niños es otra de las tareas que los docentes mencionaron, en la entrevista la pregunta expresa fue: ¿cómo los docentes y las autoridades educativas “atienden” o enseñan a los alumnos identificados como candidatos para ser atendidos por la UDEEI? En sus respuestas describen el uso de estrategias y acciones didácticas diversificadas, así como trabajar de manera personalizada y cercana con el alumno tratando de establecer una relación cercana entre el o los alumnos que requieren apoyo. Solamente un docente hizo hincapié en la planeación personalizada para cada uno de los alumnos que requiere apoyo especial.

De las respuestas obtenidas podemos reconocer algunos valores que permean el trabajo de los entrevistados por ejemplo cuando refieren que buscan generar en el aula aceptación entre los demás alumnos por medio de pláticas o de trabajo entre pares, están tratando de crear atmósferas de trabajo a partir de la empatía, y fomentando la solidaridad.

Para muestra de lo anterior integro algunas respuestas de los maestros de primaria:

Con estos niños me voy a su lugar o los llevé al escritorio y ahí les vuelvo a explicar más detalladamente y las tareas que les pido a ellos son con un menor grado de dificultad y siempre a un lado de ellos apoyándolos, dándole tips para que vayan haciendo lo que considero que van a lograr hacer y cuando yo veo que ese logró, van avanzando pues ya las dificultades que les voy poniendo pues va a aumentando, o sea no los dejo ni en el abandono, ni que trabajen solos, si no siempre estoy a un lado de ellos, ya sea en su lugar, o en el escritorio y también con el resto del grupo platico con ellos para que no haga sentir mal a estos niños y al contrario todos podemos apoyarlos. (CDMXPR1)

yo considero que hay que tenerlos en la medida de lo posible lo más cerca al tutor, al maestro para no perderlos de vista, esa es una parte que creo que es importante, tenerlo cerca, otra vez hacerlos participar también en la medida que ellos se sientan con la confianza de hacerlo, [...] en general creo que estar muy al pendiente también con ellos cuando ya están haciendo ejercicio estar más ahí: ¿este cómo vas?, ¿qué se te ofrece?, ¿en qué te puedo ayudar?, etc. Estar ahí como muy presente siempre, nunca dejarlos solos. (CDMXPR3)

Los docentes describen que el trabajo con el menor que es atendido en la UDEEI es en singular, es decir los docentes al identificar que uno de sus alumnos requiere aprender

de una manera diferente al resto del grupo, buscan y crean estrategias que benefician al alumno, como brindarle más atención, ser más cercanos a ellos para establecer con ellos vínculos de confianza y apoyo, sensibilizan al resto del grupo favoreciendo el respeto y la aceptación, para ellos estos alumnos requieren de una atención personalizada y aunque no exista un documento que norme estas prácticas, la narrativa obtenida en las entrevistas describe procesos de enseñanza – aprendizaje individualizada siempre tratando de beneficiar al alumno focalizado.

Autoridades de primaria

En el caso de las autoridades educativas de educación regular, la perspectiva es más general, ya que mencionan las actividades observadas en distintos maestros y escuelas para realizar los diagnósticos. Las dos directoras refieren que la identificación de los alumnos es una tarea de los docentes de grupo quienes la llevan a cabo a partir de la experiencia, de la observación y de un arduo trabajo, también narran el seguimiento que proporcionan los docentes de preescolar al enviar en la documentación de los alumnos los expedientes de trabajo realizado por educación especial en el preescolar.

A diferencia de los docentes, una directora relata que los padres de familia ocultan información relativa a la condición de sus hijos, lo cual es inverso a lo que algunos docentes refirieron al establecerlos como primera fuente de información.

Llama la atención cómo las directoras mencionan la UDEEI como segunda instancia de identificación del alumno. Con base en la descripción que realiza la supervisora de primaria, se puede identificar una ruta que inicia con la detección que realiza la maestra de grupo, quien a su vez lo presenta al director del plantel, para concluir con el maestro especialista, quien determinará si es o no candidato el alumno para ser atendido en la UDEEI

Los chicos de primer grado regularmente traen un expediente de preescolar, se habla con los padres se realiza una entrevista con los padres y es de esa manera como nosotros trabajamos, [...], desafortunadamente hay ocasiones en las que se tiene que invertir tiempo porque los padres ocultan información. (CDMXDR1)

Los maestros de grupo hacen su propia detección y canalizan la propuesta con el director [...] y cuando la lista queda más afianzada la proponen con el maestro UDEEI y el maestro de UDEEI dice sí este niño si puede ser de canalización, o de acompañamiento (CDMXSR1)

Después de la identificación del alumno que, según descripción de las directoras de primaria, describen se establece vinculación directa con el personal de la UDEEI porque en ellos depositan la responsabilidad de la atención especializada para los niños. Llama la atención que las dos directoras narran el trabajo específico de los maestros especialistas para la realización de ajustes razonables o adecuaciones curriculares como la atención que brinda la UDEEI:

una vez que ya tenemos detectados los casos es necesario que la UDEEI participe, el trabajo de la UDEEI es muy importante en nuestra escuela porque son ellos los que nos apoyan haciendo los ajustes razonables o las adecuaciones y les apoyan a los compañeros incluso he tenido compañeras que ponen énfasis en estos chicos así que una vez que nuestros compañeros identifican que estos chicos necesitan atención especializada se trabaja en equipo (CDMXDR1)

Pues a través de la realización de las adecuaciones curriculares cada maestra de acuerdo con las orientaciones que nos brindan los especialistas, en este caso nuestra maestra especialista directa de la UDEEI [...] Pues nos dan recomendaciones que el maestro sigue y se hacen adecuaciones curriculares es decir con los contenidos se hacen instrumentos de evaluación propios para el alumno (CDMXDR2)

Por las respuestas anteriores podemos establecer que una de las primeras tareas que todos los y las docentes realizan se desarrolla al principio del ciclo escolar y es realizar la evaluación diagnóstica del grupo con la finalidad de conocer a la población a la cual se le va a impartir clase a lo largo del ciclo escolar y saber cuáles son los conocimientos previos del alumnado.

Sin embargo, en esta evaluación diagnóstica también se hace una identificación de quién es ese niño diferente, tarea que los docentes de primaria asumen como propia, para lo cual llevan a cabo un proceso por medio de diversas estrategias. También las autoridades educativas sitúan esta labor en los docentes de grupo y reconocen que cuentan con los medios necesarios para llevarla a cabo.

Todos los entrevistados en educación regular ubican a los padres de familia como agentes que cuentan con información valiosa sobre sus hijos y que en algunos casos es esta información la que permite a la identificación del alumno que será canalizado a la UDEEI.

También se hace referencia al trabajo interinstitucional como una fuente de información para la identificación, por un lado, hay un vínculo interinstitucional con el

preescolar del cual proceden los alumnos por medio de los expedientes y por otro lado con la UDEEI. En relación con el trabajo colaborativo con los docentes de esta institución algunos docentes y autoridades educativas establecen vínculo en diversos momentos del ciclo escolar y reconocen a la UDEEI como la instancia responsable del apoyo para los alumnos identificados.

Dentro de la atención que se ofrece en las escuelas para estos alumnos identificados es brindar apoyos diferenciados tanto por parte de los docentes como de los directores quienes a su vez narraron que establecen un trabajo interinstitucional con la UDEEI para favorecer la atención que requieren los niños.

Maestras especialistas

Las maestras especialistas refieren que, para la identificación del alumno, es necesario considerar más elementos, tales como los resultados de las evaluaciones diagnósticas, la interacción entre pares, la convivencia en la escuela, conocer el comportamiento de los alumnos incluso establecen como prioritario el trabajo con la maestra de grupo y la realización de entrevistas con los padres de familia, también es relevante identificar si algún alumno pertenece a poblaciones vulnerables (alumnos con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, y/o talentos específicos indígenas, migrantes, en situación de calle, y en situación de enfermedad) (SEP- DEE, 2015) y para el caso de los alumnos de primer grado de primaria también se consideran los resultados del preescolar. Es decir, las maestras especialistas describen un proceso que va más allá de la observación, por el cual ellas determinan si un alumno necesita apoyo de la UDEEI.

en las primarias se entra a los grupos a observar a los alumnos y de ahí juntamente con las profesoras ir identificando a los alumnos que no responden al mismo ritmo del grupo [...] también se observan los exámenes diagnósticos junto con la profesora [...] los alumnos de primero que venían de preescolar [...] en la primera junta la información general [les solicitaba que] nos hicieran llegar la información por medio del famoso sobre amarillo [donde] el personal de CAPEP daba a conocer las condiciones del (CDMXPEE2)

empiezo a hacer evaluación dentro del grupo, [...] hago la observación [...] realizó evaluaciones diagnósticas, entrevistó a los papás sobre todo cuando traen algún diagnóstico médico y a partir de su competencia curricular y de sus formas de aprendizaje [...] es cuando decidimos quiénes son los niños en atención de la UDEEI. (CDMXPEE4)

Anteriormente se hizo referencia a las características de los menores en atención en la UDEEI no solamente de alumnos con discapacidad, también que presenten dificultades para participar, para aprender o para desenvolverse adecuadamente en un entorno escolar, para poder identificarlos las maestras especialistas describieron diversos procesos que llevan a cabo dentro de la escuela, algunos directamente en el aula como la observación directa del grupo, otros de la mano del docente titular, y unos más estableciendo vínculo con los padres de familia, por lo que el trabajo de las maestras especialistas para identificar al alumno implica realizar valoraciones iniciales con diversos actores educativos: docentes, directivos y padres de familia, además del reconocimiento de las características o condiciones propias del alumno, lo cual implica un trabajo colaborativo dentro de la escuela primaria.

Con el menor ya identificado las maestras describieron cuales son las tareas que tienen con los niños en la UDEEI, de manera general las maestras refirieron tratar de trabajar con los maestros de grupo de primaria para beneficiar al niño en atención, solamente una docente describió realizar un trabajo personalizado y cercano alumno.

lo que yo hago es tratar de apoyar a las maestras cuando llegan a alguno de estos pequeños [...] Con los niños se trata de darles los apoyos que requieran para que realmente esté incluido en todas las actividades escolares que tenga acceso a esos aprendizajes y que tengas la oportunidad de participar como los demás (CDMXPEE1)

Mi tarea es brindar apoyo a los profesores brindando orientación a su planeación por medio de sugerencias como ajustes, adecuaciones y flexibilidad curricular (CDMXPEE2)

A veces me siento junto con ellos dentro del aula los voy acompañando en el desarrollo de la actividad, a veces les doy materiales como regletas. (CDMXPEE4)

Una diferencia entre la tarea que describieron los maestros de primaria y los maestros especialistas después de la identificación del menor radica en que los maestros especialistas hacen referencia a que el trabajo es con los docentes de grupo acompañándolos incluso dentro del aula, asesorándolos o brindando sugerencias la elaboración de ajustes razonables o adecuaciones curriculares. De las cuatro maestras especialistas entrevistadas solamente una maestra mencionó un trabajo directo con el menor dentro del salón, brindando apoyo personalizado, por lo que no es posible

generalizar o tipificar una sola forma de llevar a cabo el trabajo de las maestras especialistas dentro de las escuelas.

Autoridades de educación especial

Las autoridades educativas de educación especial hacen una amplia descripción de los procesos por el cual se determina al alumno en atención en la UDEEI, quizá quien hace una descripción puntual y clara es la supervisora quien va enlistando cada uno de los momentos de la detección.

se determina de acuerdo con el planteamiento técnico operativo [...] al inicio de cada ciclo escolar se trabaja junto con el docente regular observando aquellos alumnos que por alguna condición o situación pudieran estar enfrentando a alguna barrera, pero sobre todo si se encuentran en una situación educativa de riesgo o de mayor riesgo, [...] y se determina aquella población educativa que requiere esta atención especializada (CDMXSEE1)

Recordemos que la UDEEI cuenta con una guía operativa (2015) donde se establece los procesos para la atención de la unidad de educación especial dentro de la escuela y la forma de trabajar con cada uno de los contextos, sin embargo lo que hemos analizado a partir de las respuestas de las maestras es que dentro de las generalidades de la guía mencionada, cada una de las maestras establece la forma de trabajar en las primarias según las características de la escuela y la apertura de los docentes y directivos, por ejemplo todas mencionaron la realización de la evaluación diagnóstica y el proceso de identificación del menor en atención, pero no aunque tienen rasgos en común terminan por no ser iguales.

De las entrevistas realizadas a los profesores de educación primaria y los especialistas de educación especial es relevante el contraste que se identifica entre ellos. Mientras las primeras hacen referencia a un trabajo personalizado con los niños, los segundos narran la necesidad de establecer un trabajo colaborativo entre la primaria y UDEEI, además de describir los procesos de atención situados en los contextos -escolar, áulico y socio-familiar- donde en el escolar se trabaja durante las juntas de Consejo Técnico con todo el personal de la escuela, en el aula se propone un trabajo directo con el docente, incluso proponen modelar las actividades, y si es necesario estar junto al docente para acompañarlo, asesorarlo y orientarlo, a los padres de familia se expresa un apoyo directo

para brindar estrategias que ayuden en casa, como lo podemos observar en los siguientes ejemplos:

primero a partir de que ya se identificó [se elabora] su agenda de intervención dónde se toman acuerdos con el maestro de aula regular: cómo se va a intervenir en cada contexto, [...]brindar estrategias [...]trabajando de manera par a par con la maestra para la incorporación de estrategias que le puedan dar respuesta [...]estar modelando clases [...]y en el contexto escolar es la participación en las juntas de consejo técnico mencionando algunas características de esos alumnos y él porque hay que trabajar de otra manera respetando los estilos de aprendizaje y respetando también esta parte la diversidad.(CDMXDEE1)

Es el trabajo colaborativo, no es sacar al niño no es sentarse al lado de él esa no es una tarea del maestro especialista, la tarea del maestro especialista es intervenir en esos contextos: en el contexto escolar [...]reconocer la diversidad y al tipo de condiciones que tienen sus alumnos, incluir acciones muy precisas en su programa de mejora continua, el trabajo con el docente orientarles sobre acciones [...] en cuestiones metodológicas o de actividades. ¡A veces se confunde este poner más cuidado o poner más atención a estar más pegados con el niño, no!, con quién tenemos que estar más pegados es con el maestro de grupo porque él es el responsable primordial del trabajo que se desarrolla en el aula y con todos los alumnos. (CDMXSEE1)

A manera de cierre del apartado sobre la tarea de la identificación del menor y las tareas que tienen con ellos podemos decir que los docentes y las autoridades educativas tanto de regular como de especial realizan al principio del ciclo escolar es un ejercicio de evaluación diagnóstica, sin embargo, se identifican dos diferencias relevantes, la primera es el objetivo de llevarla a cabo y la segunda en la forma como la realizan.

En el caso del personal de primarias regulares esta evaluación tiene como objetivo identificar los conocimientos que los alumnos han adquirido en los grados escolares anteriores para tener un punto de partida en el ciclo escolar. Esta misma evaluación le permite al docente, en un segundo momento identificar aquellos alumnos que presenten algún rasgo o necesidad especial por lo cual requieran apoyo de la UDEEI

A diferencia de esto, el personal de educación especial tiene como objetivo primordial identificar a los alumnos que serán atendidos en la UDEEI. Es relevante recordar que uno de los principios del modelo médico fue la identificación de la patología, es decir realizar un diagnóstico con la finalidad de atenderla y rehabilitarla. Desde la propuesta de la inclusión educativa se ha tratado de establecer como prioritario el derecho a la educación de todos los alumnos centrandolo en la identificación de las barreras contextuales

que puede enfrentar algún alumno en cualquier contexto, tratando de eliminar la mirada clínica.

La segunda diferencia entre la acción de los profesores de primaria y los especialistas de la UDDEI estriba en la forma en cómo se lleva a cabo esta evaluación. Como se puede observar, cada entrevistado relató los diversos elementos y estrategias que emplean para llevarla a cabo, se puede diferenciar que mientras el personal de educación especial describe establecer vínculos con los diferentes actores educativos: padres de familia, docentes y autoridades de la escuela, los docentes de primaria, salvo una excepción, refirieron trabajar en solitario y ya teniendo identificado al menor se acercan al personal de la UDDEI.

De manera normativa las tareas y/o funciones de los docentes y autoridades de educación regular se establecen cada ciclo escolar en la publicación *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la ciudad de México*, la cual tiene un carácter operativo y normativo., Para esta investigación retomaremos la publicación del ciclo escolar 2018-2019²⁹ que tuvo “el objetivo de apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes y administrativas de las escuelas en la Ciudad de México” (SEP-AEFCDMX, 2018). En el apartado sobre la organización escolar establece que la evaluación diagnóstica tiene el propósito de identificación de las necesidades presentadas por los estudiantes y sus contextos escolares³⁰(Secretaría de Educación Pública- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México [SEP - AEFCDMX], 2018)

Cabe señalar que en el caso del personal que labora en educación especial en la Ciudad de México además existen dos documentos normativos donde se establecen sus funciones (tareas), uno es de la Dirección de Educación Especial, fue publicado en el 2014 y lleva por título UDDEI Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (SEP- DEE, 2015). En él se establece el proceso de atención de la UDDEI el cual consta de cuatro grandes momentos: “valoración de la situación inicial, planeación de la intervención , intervención y valoración del impacto” (SEP- DEE, 2015)

²⁹ En la *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la ciudad de México 2018-2019*, se conservan cambios y ajustes de un continuum escolar, a partir del ciclo escolar 2019-2020 la pandemia vivida por SARS-COV 2 trabajo cambios considerables que no fueron contemplados para los fines de la presente investigación, por lo anterior el documento normativo de referencia es el publicado en el ciclo escolar 2018-2019

³⁰ Anexo2

Durante la valoración inicial, el personal de la UDEEI de cada escuela, es decir el maestro especialista, reconoce a los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.³¹ En un segundo momento valora a la población e identifica las barreras para el aprendizaje y la participación social que enfrentan.

El segundo documento normativo para el personal de educación especial es la Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México que se publica cada ciclo escolar, que ya he mencionado. Para esta investigación la referencia es la del ciclo escolar 2018-2019. (SEP - AEFCDMX, 2018)

A lo largo del documento se describen las tareas que le corresponde realizar a los maestros especialistas y/o a la propia UDEEI como en el numeral 2.2 relativo a la evaluación del aprendizaje escolar que de manera puntual establece que para la evaluación del aprendizaje de la población en atención por la UDEEI es necesario realizar un trabajo corresponsable entre el maestro especialista y el docente de grupo tomando en cuenta la planeación del docente y la diversificación de estrategias pedagógicas.

En relación con la evaluación diagnóstica se enfatiza que es tarea del maestro especialista la identificación de la población vulnerable, así como los que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social. Así mismo, según la normatividad, el maestro especialista participa con el docente de grupo en cuyo grupo se encuentren alumnos identificados por la UDEEI, en las reuniones informativas a los padres de familia sobre el aprovechamiento escolar.

Por lo anterior se observa que dentro de las primarias regulares durante la realización del diagnóstico se identifican dos trabajos institucionales en paralelo: el ejercicio profesional del docente de primaria en su grupo y el trabajo del maestro especialista dentro de la escuela. Ambas trabajan con el mismo alumno y en el mismo espacio: escuela y aula, sin embargo, cada una postula un trabajo desde miradas distintas, los de primaria proponen un trabajo individualizado tanto del docente como de los mismos compañeros tratando de subsanar las necesidades de cada alumno a partir de establecer cercanía con el niño, además de planear clases y actividades específicas. En cambio, educación especial plantea un trabajo holístico que implique abarcar a todos los involucrados en el proceso educativo:

³¹ “La situación educativa de riesgo se presenta cuando el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o egreso oportuno de un alumno o una alumna son obstaculizados por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o sociofamiliar” (SEP- DEE, 2015, p. 11)

personal escolar, al docente titular y a la familia del menor, y con cada uno de ellos realizar un trabajo determinado, lo que se lee como una labor “titánica”.

Por lo que se reconocen discursos distintos que hacen referencia al trabajo con el alumno en común. Dicha labor se lleva a cabo desde una postura diferente, los docentes lo narran desde su aula procurando un vínculo muy cercano con el niño, las directoras de primaria establecen que primero se identifica al menor y después se busca la participación de la UDEEI, y el personal de educación especial describe una forma de trabajo que involucra a los actores de las primarias sin que al parecer se logre llevarse a cabo.

Por lo anterior podemos decir que tanto en las primarias como en las UDEEI se está poniendo de manifiesto la forma en cómo están organizadas y las metodologías disponibles de cada una, sin embargo parece que son dos líneas de trabajo que solamente convergen por el alumno en común que ambas atienden, a pesar de que tanto las directoras de primaria y las autoridades de educación especial narran un trabajo colaborativo entre ambas, lo real es que en la práctica se observa poco el hecho de que los docentes piensan y realizan un trabajo en conjunto con la UDEEI.

5.3.4. Logos: tecnología y teoría

Chevallard, en la Teoría Antropológica de lo Didáctico, establece que las tareas que los docentes llevan a cabo son justificadas desde alguna postura o teoría, así sea implícitamente, por lo que también se indagó en torno a dicha justificación, para lo cual las preguntas planteadas fueron directas ¿por qué le hace así? en referencia a las formas de acción que se acaban de narrar y si se apoya en alguna teoría para realizar la o las tareas descritas.

Haciendo referencia a las tareas anteriormente situadas, es notable que la gran mayoría de los entrevistados de manera general validan sus acciones en los años de experiencia, pero sobre todo en la funcionalidad de las estrategias, actividades, dinámicas que ellos ven en las que han empleado anteriormente, por lo que fue común escuchar respuestas como:

[porque] eso siento que a mí me funciona bien. (CDMXPR1)

ah porque hemos visto los resultados. (CDMXSR1)

En el caso del personal de educación especial se vuelven a encontrar diferencias significativas en relación con los docentes de primaria, al situar la justificación desde la

postura de la inclusión educativa, involucrando a otros actores educativos y al trabajo en conjunto

Le hago así porque trabajando de manera colaborativa con los profesores se impacta a más alumnos y se ven beneficiados los alumnos porque a veces no solamente nuestros alumnos que están identificados en la UDEEI son los que requieren ayuda, a veces hay chicos que temporalmente atraviesan por sucesos que los vuelven vulnerables. (CDMXPEE2)

Porque no se puede dar un cambio, una transformación, nada más de una sola parte, este se tiene que relacionar todos los contextos en el que se desenvuelve el niño. (CDMXPEE3)

En el logotipo se identifica el discurso con el que se realiza una justificación de la técnica, es decir la forma de llevar a cabo la tarea, en las respuestas anteriores se observa que los entrevistados justifican lo que hacen porque les ha funcionado al ver lo que consideran resultados positivos en los alumnos. Al repensar las respuestas sobre la forma en cómo se lleva a cabo la tarea en relación a la atención que los entrevistados brindan a los alumnos identificados en atención por la UDEEI, recordamos que se habló de un trabajo personalizado con el alumno, otros referían un trabajo colaborativo entre los docentes, así el trabajo que refirieron tiene como fin principal apoyar al menor en atención, por lo que si este trabajo resulta de manera positiva, entonces la justificación se valida en que lo que hicieron los entrevistados y que les dio el resultado que buscaron, que es ofrecer los apoyos que el menor requiere para garantizar su derecho a la educación.

En este apartado lo que se reconoce es que los actores educativos justifican la forma de llevar a cabo su tarea a partir de lo que ellos consideran que les ha dado la respuesta que esperaban, y lo relevante es que este trabajo lo valida su propio quehacer, no los modelos de atención que ha incorporado la Dirección de educación especial, o materiales propios de la SEP, ni mucho menos alguna capacitación o actualización proporcionada por la secretaría de educación, que ninguno menciona, sino que simplemente su acción es validada por los resultados obtenidos en la práctica y que los docentes especialistas identifican como positivos.

En relación con la teoría fue significativo que la mayoría de las respuestas obtenidas responden con un rotundo “no”. Algunas más vuelven a validar sus acciones a partir de los años de trabajo a los que ellos refieren como: antigüedad y/o años de servicio, y con mucho orgullo y voz de satisfacción le añaden la temporalidad: parece que el número de años de trabajo se reconoce como el criterio fundamental de validación del trabajo. Otra pregunta de apoyo con la cual se indagó este punto fue la relativa a dónde habían aprendido “eso”

que saben. Las respuestas legitiman de nuevo su validez en la experiencia, lo cual mencionan con orgullo, de manera franca y clara:

estoy convencida que la práctica hace al maestro, porque muchas veces a lo largo de mi trayectoria en la docencia, muchas veces digo: hay me faltó esto, para la próxima voy a incrementar eso, o voy a hacer eso y si luego me funciona. (CDMXPR1)

“los maestros sabemos lo que aprendemos en la práctica. (CDMXPR3)

Con la experiencia, con el tiempo los 23 años de servicio (CDMXPEE3)

Como si no existiera ningún otro elemento más legitimador de sus actos que la experiencia adquirida a través de trabajo que han realizado día a día durante años.

Solamente dos maestras de educación especial mencionaron de manera difusa alguna postura teórica para validar sus acciones, por ejemplo, una maestra especialista refirió que se guía mucho en Piaget, sin especificar cómo establece el vínculo. Lo mismo sucedió con otra maestra quien refirió que se apoya en el enfoque humanista sin dejar claro cuál es la función de éste en la orientación de su trabajo.

Por lo anteriormente expuesto podemos concluir que, de manera general los entrevistados legitiman sus acciones desde la práctica profesional y laboral, dando un peso fuerte a la experiencia, comparto con Larrosa (2006) cuando establece que “reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar” (p.25). Para los entrevistados “la experiencia” es la justificación de “su” mundo laboral, de “su” práctica misma.

5.3.5. Compromiso con los alumnos que son atendidos en la UEEI

Después de conocer quién es el alumno atendido por la UDEEI, cuáles son las tareas que los docentes y autoridades llevan a cabo con ellos, las técnicas con las que realizan las tareas y la justificación de estas, considero importante conocer desde la voz de los docentes y las autoridades educativas cuál es el compromiso que los entrevistados describieron tener con los niños para poder reconocer lo que sucede en el aula y en la escuela con relación a la integración y/o inclusión educativa tema central en esta investigación.

Para la realización de dicha indagación fue necesario reconocer el contrato didáctico institucional (Chevallard, 1992) que prevalece en cada salón y/o escuela, lo anterior desde los acuerdos, reglas, costumbres institucionales que han sido establecidos de manera implícita entre los actores educativos lo cual fue referido por cada profesor entrevistado.

Las respuestas de los entrevistados en primaria regular son diversas, existen puntos donde convergen como la vocación docente, como una actitud propia de la profesión y otros hablan desde desarrollar en los alumnos habilidades para la vida, otros lo establecen desde la igualdad. Sin embargo, todos los entrevistados hacen referencia a la existencia de un compromiso positivo hacia los estudiantes.

Pues el compromiso es total, no hay de otra, cada niño tiene una problemática diferente que trae de su casa y si tú no tienes el compromiso de que vas a dar lo mejor que puedas por este niño pues entonces ¿a qué vas? (CDMXPR4)

Prepararlos para la vida, no como ese discurso que manda a las SEP no, verdaderamente darle las herramientas que necesitan no sólo [...] de aprendizajes, que sean resilientes, que sean empáticos, que puedan porque además muchos de ellos se encuentran en ambientes adversos (CDMXDR1)

Pues el compromiso es mayor, no creo que este sea impuesto, es nato yo creo que en la escuela siempre se requiere de una orientación, un trabajo dirigido [y] que cada uno haga su función (CDMXDR2)

La atención al 100% con todos sin ninguna diferencia [...] para el 100% de la comunidad sin ninguna diferencia ese es mi compromiso y el compromiso es fuerte no podríamos hacer ninguna diferenciación (CDMXSR1)

En el caso del personal de educación especial también se observa que existe un compromiso con el alumno en atención, quizá a diferencia de educación regular, aquí se habla con un lenguaje más institucional, desde el servicio de educación especial, más que desde una postura personal.

Es un compromiso muy grande que se tiene y que además debería poder cumplirse porque la institución tiene la obligación de darle educación a esos pequeños y al tener ellos dificultad para acceder a ella y al contratar especialistas para ello en la institución debería poder dar atención a estos niños y si no se tiene la preparación debería poder proporcionarla (CDMXPEE1)

Creo que el principal compromiso como educación especial es lograr que los niños aprendan a ser funcionales para la vida, que aprendan a vivir con lo que tienen, con lo que han aprendido que sean funcionales ese es mi compromiso que los niños puedan enfrentarse a la vida (CDMXPEE4)

Dar respuesta a sus necesidades y que sean visibles ante la sociedad y que sepan que son personas que pueden realizar las cosas y que hay que eliminar todas las barreras (CDMXDEE1)

El mismo compromiso que tiene la educación básica qué es proporcionarles la mejor y mayor experiencia aprendizaje poniendo a su servicio todos los recursos con los que contamos como educación especial [...] somos una modalidad de educación básica y como tal la diferencia es que nosotros atendemos a las condiciones o les damos cierta certeza a los chicos que por diferentes circunstancias no han tenido una buena experiencia de aprendizaje en una escuela regular (CDMXSEE1)

El personal de educación especial sitúa la necesidad del compromiso para lograr que los alumnos ejerzan su derecho a la educación en la escuela donde se encuentran cursando la primaria brindando los recursos y elementos especializados propios de la institución.

Por las respuestas anteriores se observa que el contrato didáctico institucional no consiste en un documento explícito, son reglas y compromisos implícitos, pero tiene implicaciones en la impartición de saberes que llevan a la responsabilidad de la profesión y del rol que cada entrevistado juega en su labor. Es así como todos los entrevistados narraron actividades que se orientan a crear condiciones favorables para que los alumnos aprendan en la escuela. El contrato didáctico institucional no se limita al hecho de transmitir conocimiento, o a regular la conducta de los alumnos en las aulas, no obstante, sí es un contrato que se establece dentro de la escuela y tiene un vínculo estrecho y bidireccional entre el docente y el alumno.

Es decir, el contrato didáctico institucional es un acuerdo implícito entre el docente, autoridades educativas y estudiantes que pauta las dinámicas escolares. En él se ubican las expectativas del profesor hacia sus alumnos y viceversa, así como lo que los padres de familia esperan del profesor y de la institución escolar. Muchas cuestiones dependen de este contrato como: el clima dentro del salón de clases, las expectativas del profesor y los alumnos, o como el que nos ocupa en este trabajo, la inclusión de los alumnos en las escuelas.

Desde la propuesta inclusiva, es necesario minimizar o eliminar de las barreras para el aprendizaje y la participación social con la finalidad de lograr la inclusión de todos los educandos en las escuelas de educación básica, este trabajo implica partir del compromiso que los entrevistados refirieron para llevar a cabo diferentes estrategias que favorezcan transformar los contextos -áulico, escolar, socio familiar- y logara que los alumnos accedan, permanezcan, aprendan y participen en la escuela , por lo anterior se indago con los actores educativos de primaria y educación especial cuáles son las estrategias o formas han empleado para llevarlo a cabo.

Algunos de los entrevistados de primaria narraron las dificultades que han tenido para lograr la eliminación de las BAPs, y establecen como medio para lograr dicha minimización el trabajo comprometido, así como buscar estrategias didácticas para favorecer al alumno atendido en la UDEEI.

No puedo decir tanto eliminar porque no es un proceso fácil. No es un proceso de un año, pero creo que sí se logran minimizar [...] con convivencia y trabajo diarios de estar, [...] siento que tiene mucho que ver cómo uno se dirige hacia los niños, creo que [...] se ha podido minimizar [con estrategias como] el apoyo de entre pares, [...] lo digo por mi experiencia. (CDMXPR3)

Esa pregunta está difícil de contestar, [...] yo le podría echar ganas para mi alumno con barreras, pero si el maestro que viene o el anterior no lo hizo se me acumula el trabajo porque [...] tengo que resolver los problemas que tuvo en primero, segundo, tercero, cuarto, porque ya llego a quinto [...]. Es bien complicado, pero como dije anteriormente cuando los maestros nos proponemos algo lo logramos, entonces lo logramos. (CDMXPR4)

Nuestro reto no es minimizar sino eliminar, nos queda muy claro que no siempre es posible porque algunos chicos tienen una situación de salud permanente [...] desafortunadamente no aprenden los aprendizajes básicos que corresponden a su grado por el problema de salud, sin embargo, la escuela si [debe de] proporcionar las herramientas para poder ser una persona funcional en la sociedad, aquí lo importante son esos retos a los que se van a enfrentar cuando ya no esté en la escuela (CDMXDR1)

En estas respuestas se identifica el compromiso que narraron anteriormente los profesores y autoridades educativas con los alumnos identificados como el elemento principal para desarrollar estrategias o acciones que favorezcan su inclusión en las escuelas, y es por dicho compromiso con los estudiantes que se establece el contrato didáctico institucional.

En el caso del personal de educación especial hacen referencia al trabajo que se lleva a cabo con los demás actores educativos como los padres de familia, con los docentes y directivos de primaria por medio de un trabajo colaborativo para poder minimizar las barreras identificadas, porque como ellos refieren minimizar las barreras no es un trabajo en solitario.

una de las formas se ubica en el proceso de aprendizaje, por lo que yo siento que es más fácil intervenir y tener la colaboración de la familia, porque para mí la colaboración de la familia es muy importante, [...] yo me enfoco mucho [...] en entrevistar a los papás y orientar a la familia dentro de las posibilidades porque si ellos no quieren no se puede modificar ciertas cosas en el contexto familiar [y] eso les ayudado mucho a minimizar o eliminar barreras, porque muchos niños requieren apoyos externos, diagnósticos, atención médica o simplemente una actividad extraescolar le puede ayudar mucho a minimizar las barreras. (CDMXPEE1)

yo he empezado siempre con las autoridades de las escuelas porque ellos marcan la pauta para que se dé la inscripción [...] ese derecho a la educación, [...] y tener un lugar en la escuela. Después con los padres de familia, para que le den la oportunidad a sus hijos evitando la sobreprotección, abriéndole las puertas y dándole a conocer qué es lo que trabaja la UDEEI [...] un trabajo con equidad respondiendo a las necesidades del alumno [...] y en el caso de los profesores de grupo dando acompañamiento desde la identificación de los aprendizajes esperados que ellos tienen que manejar desde el marco común [...] el objetivo es lograr que los alumnos vayan logrando

objetivos más que obtener una calificación [...] es ir haciendo esa adecuación para que el alumno vaya logrando procesos, esa es la clave el logro de los procesos.(CDMXPEE2)

con las acciones que se han realizado y el trabajo colaborativo con el director de la escuela o los directivos hablando también con el director de la UDEEI, trabajo social, psicología, con el docente de grupo y con la familia y el maestro especialista implementando las estrategias con actividades, apoyarlo para que el niño permanezca y participe y aprenda, con las orientaciones, cambios en la metodología del docente, diversificación de su enseñanza, que el docente respete los ritmos y estilos de aprendizaje del alumno, evaluando a partir de sus logros de manera integral con una evaluación formativa (CDMXPEE4)

Incorporando estrategias y trabajando de manera conjunta realmente eliminar las BAP es muy complicado [...] apenas estamos iniciando [...] que primero la escuela reconozca que hay barreras en los contextos y no los alumnos, esto es primerísimo y un gran paso. (CDMXDEE1)

Es complejo decir que las hemos minimizado, [...]. En la medida en que todos trabajamos juntos y que veamos cuales son las posibilidades para que estos chicos de verdad logren los aprendizajes que tienen que lograr del grado que están cursando ese va a hacer el éxito en la minimización de las barreras. [...] Es el aula, es la escuela, es la actitud del docente, es la aceptación a la diversidad, en este sentido es como podríamos estar hablando de la minimización o eliminación de las barreras. [...] pero es a través de este trabajo conjunto con acciones que no se hagan en solitario, ni de manera individual porque eso no nos lleva a nada, [...] y con la voluntad que vayamos teniendo, la aceptación a la diversidad, la disposición al cambio yo creo que lo podemos estar haciendo y caminando hacia una educación inclusiva. (CDMXSEE1)

Sabemos que para poder hablar de inclusión educativa es necesaria su implementación en las escuelas, lo cual no depende exclusivamente de lo normativo, como lo dicta el artículo 3° constitucional, el plan sectorial de educación, las guías operativas o el plan y programas de educación, ya que garantizar el derecho a la educación de las personas implica transformar las instituciones educativas, no solamente en la arquitectura propia, sino en garantizar el acceso, permanencia y participación todos los estudiantes buscando brindar una educación de calidad con equidad, en esta investigación se reconoce que son los profesores y autoridades educativas los agentes de cambio que pueden implementar esta propuesta inclusiva en sus prácticas, lo que implica reconocer las necesidades individuales de aprendizaje de cada alumno y adecuar las prácticas pedagógicas para dar respuestas a ellas. Hemos identificado que es el compromiso que los docentes refieren con sus estudiantes uno de los elementos que está presente en el contrato didáctico institucional para favorecer la implementación de la inclusión educativa.

5.3.6. ¿Inclusión o integración?: La mirada de los entrevistados.

Uno de los puntos centrales de la investigación es conocer a partir de la voz de los actores educativos si las acciones que realizan se orientan por los conceptos propios de alguno de los modelos de educación especial que la SEP ha incorporado en las escuelas: integración o inclusión.

Como ya se ha mencionado a lo largo de la investigación, desde el año 2000 los documentos oficiales establecen que la educación en la Ciudad de México es inclusiva, y de manera generalizada con el cambio del artículo 3° Constitucional³² desde el año 2019 toda la educación que imparte el Estado en el territorio nacional ha de ser inclusiva. Así mismo la Ley General de Educación (2019) en su artículo 7° inciso II establece que la educación que imparte el Estado será inclusiva.

Conocemos, por las respuestas del bloque anterior, del alto compromiso que externaron los entrevistados hacia los alumnos que se atienden en la UDEEI, sin embargo, lo que se propone identificar es cuáles son las bases conceptuales con las que se trabaja en algunas escuelas de la Ciudad de México.

De manera general los maestros de primaria narran un vaivén entre integración e inclusión, algunos se posicionan en la inclusión aun describiendo que hacen falta algunos elementos que ellos determinan como necesarios para considerarse inclusivos, por lo que pareciera que no conocen lo que se refiere con el concepto y sólo lo enuncian de manera general.

Yo soy inclusiva (CDMXPR1)

Yo siento que realmente somos integradoras y creo que nos falta mucho para ser inclusivas, somos integradoras básicamente porque tendríamos que tener muchas más herramientas en general para poder ser inclusivo, porque el ser inclusivos implicaría que nosotros tuviéramos la capacidad de saber específicamente que necesita un alumno que está integrado a un grupo y que yo atienda y qué necesita específicamente un niño que tiene una debilidad visual o auditivo o autista, entonces deberíamos manejar perfectamente el lenguaje de señas o el braille por lo que creo que nos falta mucho para ser inclusivos.

Yo no considero que las escuelas sean inclusivas, considero que se usa el término, pero no hemos llegado a ese nivel, aunque sería muy bueno llegar a serlo (CDMXPR3)

³² Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016, 15-05-2019 Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. (Constitución Política artículo 3°)

Yo soy inclusivo pero la verdad haces y deshaces y a lo mejor hasta te equivocas en lo que tratas de hacer, pero insisto eso de que somos inclusivos no, no somos inclusivos no podemos ser inclusivos, no tenemos las herramientas, no hay la infraestructura, no hay la gente que te asesore. Simplemente porque el gobierno firmó este compromiso en el extranjero no significa que vamos a ser inclusivos, faltan muchas cosas (CDMXPR4)

[trabajamos con la] Inclusión, yo creo que la integración fue el primer paso, te repito ese trabajo hace muchos años en su momento funcionó, pero cuando se abre el tema de la inclusión se da la oportunidad a los niños que verdaderamente interactúen con sus compañeros. Se tienen que buscar las estrategias para que las cosas cambien (CDMXDR1)

Las maestras especialistas de educación especial también hacen referencia a un proceso de inclusión no acabado que requiere de más elementos para poder consolidarse, los cuales se ubican fuera de su alcance, por lo que las expectativas para lograr la inclusión quedan sesgadas por los demás actores educativos.

Yo me considero que estoy en el proceso de la inclusión, sin embargo, he de ser honesta no tenemos una sociedad que pueda favorecer la inclusión, aunque yo sí estoy casada con la idea de que se puede favorecer la inclusión (CDMXPEE2)

Yo me considero inclusiva porque planteo diferentes actividades para que los niños puedan participar en todas las actividades, también trato de trabajar la sensibilización con los docentes y trabajó mucho con los padres, pero la escuela en la que estoy trabaja con integración. (CDMXPEE3)

En el caso de las directoras y supervisores de educación especial las tres se posicionan desde la propuesta de la inclusión donde es necesaria la participación de los demás actores involucrados como son los docentes, directores y supervisores de primaria, además también reconocen la falta de información que existe sobre el planteamiento de la inclusión educativa, lo cual es una limitante para llevarlo a cabo.

Tratamos de inclusión, pero se complica mucho porque los docentes y la primaria y algunos maestros de UDEEI no saben qué es la inclusión, [...] Tratamos pero que digas que ya estamos hablando de inclusión no, nos queda muchísimo que hacer (CDMXDEE1)

Soy inclusiva, pero puedo decir que en la zona no todos llevan un proceso incluyente [...]todavía estamos en proceso no podemos decir o hablar al 100% de la inclusión (CDMXSEE1)

Uno de los puntos sustanciales es que todos los entrevistados hacen referencia a la integración e inclusión como dos momentos, incluso posicionan a la integración como un momento anterior a la inclusión. Reconocen que cada uno de ellos son una propuesta que les implica trabajar de manera diferenciada para los alumnos que requieren el apoyo.

Por lo anterior desde la voz de los entrevistados se puede observar que la inclusión educativa se mira como una aspiración a largo plazo a la que les gustaría llegar, pero reconocen que carecen de las herramientas para lograrlo: capacitación y/o actualización, la infraestructura relativa a accesibilidad universal en las escuelas, trabajo colegiado entre educación regular y educación especial, por mencionar los más notables. Considero relevante que ellos mismos se posicionan desde un camino que ya empezaron, que están trabajando en él y donde reconocen las ausencias que los limitan para seguir avanzando.

Como lo comentamos anteriormente la inclusión educativa es un planteamiento presente en los documentos normativos relativos a educación en nuestro país. Sin embargo, por las respuestas colectadas se identifica lejanía entre dichos documentos y la práctica profesional de los entrevistados. Por tal motivo en el proceso de la investigación se buscó indagar si los docentes y actores educativos consideran que es posible llevar a cabo la inclusión en las escuelas donde laboran.

Los docentes y directores de primaria sitúan la inclusión como un compromiso que tienen con sus alumnos, pero como lo narraron antes no depende solamente de su interés para lograrla, reconocen la importancia de la escuela como el lugar donde se lleva a cabo y, al mismo tiempo establecen la necesidad de que la familia y/o los padres de familia se involucren de manera activa en este trabajo.

Si es posible, depende también de nosotros, [...] incluir a ese niño porque el tener un alumno con barreras es más trabajo, [...] para mí es darles un poquito más de nuestro tiempo a esos niños que lo requieren más, [...] yo pienso que en una escuela pues depende del maestro [...] que quiera ayudar. (CDMXPR1)

Pues yo creo que sí, si se complica, pero si es posible porque yo creo que la inclusión va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje, [...] la inclusión no es en el salón de clase, [...] estamos como lejos de pensar que somos Incluso un país inclusivo, [...] El problema es como nosotros nos enfrentamos a esa situación y cómo le hacemos ver diferente (CDMXPR3)

la inclusión como lo dije no es posible porque nos faltan un montón de cosas. (CDMXPR4)

En el caso del personal que labora en educación especial se encontraron tres posturas que tienen en común la falta de un posicionamiento propio, la primera solamente hace referencia a la inclusión de los niños como algo ya hecho, que ya está terminado al afirmar que los alumnos ya están incluidos. La segunda reitera lo que hemos observado anteriormente, que las grandes ausencias limitan poder hablar de inclusión: social, cultural y económica. Es relevante cómo esta misma maestra hace referencia a la ley y a la vigencia

de los derechos como elementos normativos que dan por hecho la inclusión, sin embargo, como ella misma lo postura falta mucho camino por recorrer. Nuestra última entrevistada vuelve a enlistar a los demás actores educativos y al trabajo interdisciplinario entre ellos para lograr la inclusión.

Sí, sí yo creo que sí están bastante incluidos los niños. (CDMXPEE1)

Sí, pero depende del maestro especialista, también depende de las condiciones de la escuela [y] de las autoridades para que se pueda favorecer la inclusión, son varios factores o sea nuevamente estamos en una sociedad que no favorece la inclusión, aunque tenemos la ley y tenemos todos ese derecho de pertenecer como seres humanos a una sociedad y tener una respuesta partiendo de las necesidades partiendo de la equidad, de verdad a nivel social, cultural, económico no hay esa inclusión. Todavía falta mucho camino por recorrer porque depende de muchos factores. (CDMXPEE2)

Si, como dije es un trabajo colaborativo donde intervienen todos los actores educativos: directores, maestros, padres de familia y educación especial, todos juntos. (CDMXSEE1)

En este acercamiento sobre si es posible llevar a cabo la inclusión podemos identificar diversas posturas, los que lo miran como una cuestión actitudinal: “si lo quieres, lo logras”. Otros como una negativa rotunda por las carencias que limitan el poder afirmar la inclusión que en la teoría se postula, otros más sitúan el trabajo colaborativo e interinstitucional como factores de los cuales depende la inclusión. Todas las respuestas anteriores -aunque algunas reflejen más optimismo que otras- hacen referencia a la existencia de un proceso que se encuentra en marcha, mas no de una práctica ya posicionada.

Por lo que en la investigación fuimos un poco más allá para conocer desde su postura, desde su trabajo, pero sobre todo desde su experiencia cuáles son los requerimientos necesarios para poder lograr esa inclusión a la que se hace referencia.

5.3.7 Lo que falta para lograr la inclusión

Los maestros de primaria vuelven a hacer referencia a una cuestión de valores como el respeto, el reconocimiento, la solidaridad, como valores que a partir del ejemplo que ellos proporcionen a sus alumnos para lograr empatía y solidaridad entre los alumnos de su grupo, describiendo que a partir de sus actitudes y acciones es posible lograr cambios en la conducta de sus alumnos:

yo me he dado cuenta de que como docentes si tenemos un papel muy importante a los ojos de los niños, [...] una de las maneras que a mí me ha funcionado es convivir mucho con la persona que necesitamos incluir para que los otros imiten lo que el maestro hace, [...] el papel del maestro como espejo a lo que los otros van a hacer, eso lo he comprobado través de los años (CDMXPR3)

pues qué quiera el maestro, porque si el maestro no quiere no lo va a hacer. (CDMXPR4)

Para las maestras especialistas de educación especial se requiere de trabajo colaborativo, de compromiso verdadero y de grandes cambios que permitan establecer la inclusión educativa, reconociendo que no es un trabajo propio de la institución, pero sobre todo que no estamos en condiciones de hablar de inclusión educativa como algo ya hecho.

pues es un trabajo colaborativo entre la directora y la maestra de UDEEI y las docentes tiene que ser algo en colaboración y en conjunto porque si no, no se logra, porque para poder lograr eso se tiene que trabajar a la par con las maestras y que ellas tengan la apertura [...] en relación a los niños que requieran esa inclusión. (CDMXPEE1)

Tendría que partir de verdad de un verdadero compromiso de todos los involucrados en la inclusión, desafortunadamente las culturas, las creencias, los estilos de vida y las condiciones materiales, pedagógicas no favorecen la inclusión. Tendría que haber una verdadera reeducación sobre todo sobre el tema de la inclusión y la equidad. (CDMXPEE2)

Primero [se necesita] un docente con apertura, que la escuela como tal el contexto escolar realice los ajustes razonables, para empezar que la escuela acepte a los niños con discapacidad o con cualquier situación educativa de mayor riesgo. En cuanto al docente que permita la asesoría de educación, que permita la orientación esto es que hablemos del docente y de educación especial, que hablemos de trabajo útiles para el acceso para el aprendizaje para el alumno sugiriendo los materiales, etc. (CDMXPEE4)

Uno de los puntos de cierre de este punto sobre lo que hace falta para lograr la inclusión es reconocer de todos los actores educativos tienen conocimiento de la propuesta inclusiva como el medio por el cual se garantiza el derecho a la educación con calidad y equidad a la diversidad de estudiantes, aunque también establecen por qué no ha sido posible hablar de una inclusión en las escuelas, por lo que pareciera que la inclusión educativa es una propuesta que se mira en el horizonte a la cual se intenta llegar sin embargo, hacen falta una serie de elementos, como los que mencionaron los docentes en las respuestas anteriores, para poder alcanzarla.

Conclusiones del capítulo

A partir del análisis de las respuestas de los entrevistados en la Ciudad de México en los diferentes rubros de esta investigación, se exponen una serie de reflexiones para concluir este apartado.

En relación con las concepciones que los entrevistados expresan respecto a quiénes son los niños atendidos en la UDDEI, se logró identificar, que no existe una postura única sobre quién es el alumno que requiere apoyo de la UDEEI. Lo que sí encontramos fueron diversas posturas para determinar quién es el alumno que es atendido en la UDEEI. Por ejemplo, para algunos profesores tanto de primaria como de educación especial, el alumno que tiene una enfermedad o una discapacidad es el que necesita apoyo de la UDEEI. De igual forma hubo otros profesores, en general de primaria, que hicieron referencia hacia los alumnos con rezago académico. Paralelamente hubo algunos casos de docentes, en su mayoría de educación especial, que no describieron características de alumnos sino por el contrario describieron contextos y barreras que pueden enfrentar algunos alumnos. Otras maestras como las supervisoras de primaria y de educación especial emplearon un discurso técnico apegado a lo que se establece en los documentos oficiales (SEP- AEFCDMX, 2018), (SEP - DEE, 2015) e hicieron referencia a los alumnos que pertenecen a grupos de poblaciones vulnerables.

Respecto a los elementos indagados a partir de la praxeología: praxis y logos, en relación con las tareas que los docentes realizan en sus aulas se concluye que:

Los entrevistados de educación regular y de educación especial si realizan varias actividades como la evaluación inicial y la identificación del alumno que enfrenta alguna BAP al inicio del ciclo escolar. Las cuales realizan de manera individualizada, no se distinguen elementos que hagan referencia a un trabajo colaborativo entre educación primaria y educación especial, siendo estos últimos vistos como los especialistas responsables de la atención del menor identificado por enfrentar alguna BAP.

Dentro de este orden de ideas, esta tarea de evaluación inicial tampoco tiene los mismos objetivos para los entrevistados en primaria como en educación especial. Para los primeros la búsqueda se centra es en identificar el bagaje curricular de sus alumnos y en segunda instancia reconocer a los alumnos que presentan rezago escolar. Mientras para los entrevistados de educación especial la prioridad es la identificación del alumno en atención y en un segundo momento determinar las barreras contextuales.

Por lo anterior se puede distinguir dos trabajos en paralelo dentro de la misma escuela, tanto los entrevistados de educación primaria como los de educación especial,

laboran en el mismo espacio escolar sin igualdad de criterio de operatividad, buscando reconocer a aquella población de alumnos que son diferentes a la norma.

Una de las tareas constantes que los docentes llevan a cabo en sus aulas es la atención propia de su grupo y/o alumnos. En relación con cómo atienden y/o apoyan a los alumnos que enfrentan alguna BAP se concluye que no existe una sola forma de proceder, lo anterior debido a que cada uno de los entrevistados tienen una concepción propia de cómo realizar dicha atención, la cual se fundamenta desde la propia creencia de quién es el alumno que enfrentan alguna BAP. Por ejemplo, hubo profesores tanto de primaria como de educación especial que describieron trabajar de manera personalizada porque consideran que este alumno aprende de manera diferenciada al resto del grupo por sus características particulares. Por lo que, tampoco es posible mostrar un modelo único de trabajo en educación especial ni en las primarias.

Ahora bien, sobre el logotipo, los entrevistados tanto de primaria como de educación especial validaron su quehacer profesional desde la experiencia y los años de servicio. Es por esto por lo que legitiman sus acciones desde la práctica profesional y no desde algún referente o postura teórica.

Finalmente, también se identificaron ausencias relevantes en relación con lo que ocurre en las escuelas y los postulados teóricos donde se fundamenta la inclusión y/o integración (SEP - DEE, 2011), (SEP- DEE, 1994),(SEP - AEFCDMX, 2018),(SEP, 2006), (SEP - DEE, 2011), (García et al., 2009),(Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos,[IEBEM] 2018). De este modo, desde los relatos obtenidos, las condiciones que no han favorecido la inclusión escolar son: la carencia de accesibilidad física universal en las escuelas, la falta de barandales y rampas, así como el acondicionamiento de los baños para personas que usan andadera, muletas o sillas de ruedas. También señalaron que inclusive las puertas de los salones son angostas, lo que dificulta la accesibilidad en caso de usar alguno de los apoyos de movilidad mencionados anteriormente. Para el caso de alumnos con debilidad visual o ceguera las escuelas carecen de señalamientos o líneas llamadas guías podotáctil, por mencionar algunos de los apoyos más representativos.

Otro gran faltante es la capacitación o actualización de los docentes para la implementación de la propuesta de inclusión. La Secretaría de Educación Pública no ha hecho lo que le corresponde hacer como institución encargada de la educación para que los docentes y autoridades educativas puedan hacer lo que la SEP les está solicitando. Por lo tanto, una cosa es el discurso y el deber ser y otra cosa lo que en realidad es.

Por todo lo anteriormente expuesto, a partir de las descripciones que los entrevistados realizaron, se puede observar que los profesores han construido (e implementan) una concepción personal de lo que es la integración y la inclusión en su forma particular de llevar a cabo los postulados del modelo de atención de educación inclusiva que propone la SEP. Así, es posible identificar dos trabajos en paralelo que poco convergen en relación con la integración y/o inclusión educativa, al parecer cada una de las líneas de trabajo tiene una mirada particular que se lleva a cabo desde su propia perspectiva. Efectivamente todos los entrevistados hicieron referencia a la inclusión educativa, sin embargo, cada uno la lleva a cabo en la medida de sus posibilidades o de sus limitaciones, por lo que se puede decir que existe distancia entre los modelos que se establecen desde la SEP, así como en relación con las teorías sobre necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y lo que sucede día a día en las escuelas, de manera particular en las aulas. Por lo que se puede afirmar que coexisten modelos, enfoques, y/o miradas entre los entrevistados, incluso hay miradas híbridas que los maestros de grupo han ido constituyendo a lo largo de su experiencia profesional

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

Capítulo 6. Concepciones y condiciones que orientan la implementación de los apoyos de los servicios de educación especial en la educación primaria en el Estado de Morelos

Introducción al capítulo

El estado de Morelos se localiza al centro del territorio nacional. Colinda al norte con el Distrito Federal, al noreste y noroeste con el estado de México, al sur con el estado de Guerrero y al oriente con el estado de Puebla, según datos de la página oficial del estado (morelos.gob.mx). El estado de Morelos se encuentra conformado por 36 alcaldías. Cuernavaca es la ciudad más poblada y su capital. Actualmente el estado de Morelos tiene una población total de 1 971 520 personas, según los datos del último censo nacional (INEGI, 2020).

En relación con el sistema educativo, el estado de Morelos cuenta con seis niveles: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial y hasta educación superior se encuentran en localidades urbanas de media y baja marginación, también existe el sistema comunitario, el cual es gestionado y coordinado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el cual se ubica en localidades pequeñas de alta marginación. Según datos estadísticos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), durante el ciclo escolar 2020-2021 los cinco municipios con mayor número de alumnos inscritos fueron: Cuernavaca, Cuautla, Juitepec, Temixco y Yautepec. Siendo estas cinco entidades donde se concentró el 58% del total de los alumnos inscritos en escuelas de educación básica.

En relación con el grado de escolaridad de la población del estado, el INEGI (2020) indica que “de cada 100 personas de 15 años y más, 5 no tienen ningún grado de escolaridad, 49 tienen la educación básica terminada, 25 finalizaron la educación media superior y 21 concluyeron la educación superior.” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020)

Durante el ciclo escolar 2020-2021 en Morelos se matricularon 355 892 estudiantes en 3014 escuelas o planteles de educación básica en la modalidad escolarizada y los atendieron 18341 docentes. La matrícula por niveles fue la siguiente: en educación inicial 57867 alumnos, en educación primaria 201,222 alumnos, y en secundaria 96,803. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, [Mejoredu], 2022, p. 26) Gracias al Formato 911, actualmente podemos conocer la población estudiantil que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación que estuvo inscrito en alguna

escuela de educación básica en el ciclo escolar 2020- 2021. Estos alumnos fueron 8,193 en total, de ellos, 3601 alumnos fueron atendidos en una USAER de educación básica, esto es desde preescolar hasta secundaria. En el nivel de primaria 2 447 alumnos recibieron apoyo de la USAER. Por lo anterior podemos observar que la mayor cantidad de alumnos inscritos fue en primaria, así mismo en relación con educación especial la mayor cantidad de alumnos atendidos por el servicio de USAER se ubicó en primaria.

También es importante mencionar que, en el estado de Morelos, durante el ciclo escolar 2020- 2021 hubo 1 212 escuelas donde se impartió de educación primaria y 83 servicios de USAER. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022). Lo anterior es relevante debido a que para esta investigación la atención se centra en la forma en cómo funcionan las USAERs que operan en nivel primaria bajo la modalidad escolarizada y presencial con fuente de financiamiento público, tanto federal como estatal.

6.1 Institucionalización de la Educación Especial en el estado de Morelos

Los inicios de la educación especial en Morelos son relativamente recientes, hacia 1972 un grupo de padres de hijos con discapacidad buscaron el apoyo de estudiantes de la licenciatura de Psicología y de la Normal, lo que motivo la creación de la Escuela Experimental de Educación Especial.

Después, en 1979, surgió la Coordinación Estatal de Educación Especial que trabajó con el modelo médico rehabilitador. Ese mismo año se creó la Escuela de educación especial para sordos y, también se inauguró la Escuela de Educación Especial No. 1, donde los alumnos inscritos se atendieron en grupos que compartían características comunes de acuerdo con el diagnóstico de cada alumno; esto con la finalidad de poder brindarles atención lo más personalizada posible. Actualmente la escuela sigue funcionando como Centro de Atención Múltiple (CAM) 1. Tiempo después, en 1986, se inauguró la primera escuela para alumnos ciegos.

En relación con la actual Jefatura del Departamento de Educación Especial, que es el órgano administrativo de educación especial en el estado de Morelos, es importante señalar que surgió en 1980 cuando desapareció la Coordinación Estatal de Educación Especial.

En 1983 se crea la Escuela de Audición en Cuernavaca y en este mismo año se funda la Escuela de Educación Especial N°3 en Tlaquiltenango (actualmente CAM 3) (Gaceta EE, 2013)

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la reorientación de los servicios de la Dirección General de Educación Especial (1995) que, como recordaremos, se realizó en todas las entidades del país; el estado de Morelos no fue la excepción.

Por lo anterior bajo la dirección de la Profa. Patricia Martínez Maldonado (1996-1998) la Jefatura de Educación Especial del Estado se reestructuran los servicios existentes. Se creó la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), mismas que se incorporaron a las escuelas de educación básica y se transformaron de las Escuelas de Educación Especial, que actualmente se conocen como Centros de Atención Múltiple (CAM).

Sin embargo, fue hasta 1998, cuando la Psic. López Hernández, estuvo al frente de educación especial que se dio inicio al Proyecto de Integración Educativa en la Educación Regular, bajo la línea de trabajo del Dr. Ismael García Cedillo - La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias -. López Hernández tuvo la oportunidad de asistir a España para conocer de cerca la experiencia de la Integración y cursar un diplomado sobre esta temática bajo el auspicio del fondo de cooperación México-España favoreciendo así el Proyecto de Integración. Así mismo su sucesora, la Lic. Olga Lilia Esperanza Osorio Mora, quien también asistió al diplomado de integración en España, dio continuidad al proyecto de integración educativa e implementó en el estado el Programa de Integración Educativa en la Educación Regular.

Por todo lo anterior es posible establecer que fue hasta finales del siglo XX e inicios del presente siglo que en el estado de Morelos se comenzó a trabajar bajo el enfoque de integración educativa.

6.2 Las miradas de la intervención en los servicios de Educación Especial en el estado de Morelos

En la historia de la educación especial del estado de Morelos, se identifican cinco formas con las que han operado los servicios desde su institucionalización, mismas que se describen como Modalidades de intervención, (IEBEM, 2018, p. 107) las cuales son: asistencial, integración educativa, integración laboral, habilitación social e inclusión educativa.

Modalidades de intervención



(IEBEM, 2018, p. 107)

Asistencial

Como se mencionó anteriormente, los primeros servicios de educación especial en Morelos fueron las escuelas especializadas, mismas que se transformaron en CAM que brindaron atención desde el enfoque médico en ambientes específicos a la población que fue considerada como pacientes, así “el CAM 1 inició con la atención hacia la discapacidad intelectual; los CAM 6 y CAM 7 hacia la atención de población con discapacidad auditiva; el CAM 8 se especializó en la atención de población con discapacidad visual; mientras que los CAM 3, CAM 12 y CAM 13 se enfocaron en la población que presenta discapacidad intelectual, neuromotora así como la intervención temprana” (IEBEM, 2018, p. 108) en estas escuelas se trabajó dando servicio personalizado y particular a cada alumno atendiendo las funciones y actividades básicas del alumno de manera especializada y multidisciplinaria.

Esta modalidad de intervención se denomina asistencial porque combina aspectos de rehabilitación y asistencial “a partir de la prevención, valoración integral, programas de desarrollo individual que posibiliten el seguimiento del estudiante”. (IEBEM, 2018, p. 108) Esta forma de atención se brinda en el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) que trabaja de manera interinstitucional (entre el sector Salud, Educativo y el Sistema DIF), y que ofrece servicios de terapias física, ocupacional y de lenguaje. En estas instalaciones se ubica el recientemente creado CAM 24; aunado a ello hay un trabajo específico en el Aula Hospitalaria en el Hospital del Niño y Adolescente Morelense.

Habilitación social.

Como su mismo nombre lo establece, la habilitación social de los alumnos con discapacidad buscó desarrollar habilidades funcionales que favorezcan su participación en contextos no escolares como museos, supermercados, parques, por mencionar algunos de ellos, con el objetivo de desarrollar en los alumnos habilidades sociales fuera de la escuela. Estas actividades dejaron de realizarse hace tres años.

Integración laboral

La integración laboral está dirigida a alumnos con discapacidad que concluyeron su educación en CAM básico y mayores de 17 hasta 30 años.

El principal propósito en formación para el trabajo es facilitar en los estudiantes con discapacidad experiencias de aprendizaje y ambientes que les permitan adquirir las habilidades y competencias necesarias para ejercer una actividad económica, aprovechando sus conocimientos o aptitudes para la integración laboral en alguna de las modalidades que el servicio determine. (IEBEM, 2018, p. 110)

Los alumnos deben incorporarse por cuatro años a un CAM laboral, donde se implementan diversas acciones como programas de capacitación con base en competencias laborales, y el autoempleo a través de proyectos productivos familiares. Así, por ejemplo, en Morelos se cuentan con Centros de Atención Múltiple Laboral que ofrecen talleres en: elaboración de dulces regionales, procesamiento de frutas y hortalizas, chocolatería, mantenimiento de jardines, entre otros. (CAML 14 y 15) Otra de las actividades que se llevan a cabo es el conocimiento de normas (horarios laborales, medidas de higiene y seguridad).

Para favorecer la integración laboral de los alumnos, el CAM laboral funciona como un “puente” entre la formación laboral y el centro de trabajo, brindando acompañamiento en las actividades mediante la realización de prácticas en ambientes reales de trabajo y cuando el alumno ingresa a laborar, el CAML da seguimiento al alumno y su familia en este proceso de integración laboral a lo largo de dos años.

A partir del año 2001, la Jefatura de Educación Especial del estado estableció una red de vinculación con diversas dependencias e instituciones como son la Secretaría del Trabajo, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Centro de Capacitación para el Trabajo (CECATI), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

(CONALEP) y el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Morelos (ICATMOR) con la finalidad de favorecer la integración laboral de los alumnos.

Integración educativa

Como se comentó anteriormente, el enfoque de integración educativa se implementó a mediados de 1990 y en el estado de Morelos a principios del presente siglo con base en la propuesta de García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, Puga (García et al., 2000) y bajo la línea de trabajo de España.

La postura del Dr. García Cedillo (García et al., 2000) en relación con la integración:

consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por lo tanto la eliminación de la marginación y la segregación.” (García et al. 2000, p. 44)

Así, el objetivo de la integración educativa, desde esta postura, es “coadyuvar al proceso de formación integral de las personas con discapacidad en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades.” (García et al. 2000, p. 44)

Esta propuesta de integración educativa se fundamentó en tres principios:

- Respeto a las diferencias,
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades y
- Escuela para todos.

Cuando se habla sobre el respeto a las diferencias se hace mención a la necesidad de reconocer que en toda sociedad humana existen rasgos comunes así como diferencias entre los sujetos que la conforman y que estas diferencias son una característica que permite enriquecer a la sociedad al aceptarlas, lo anterior implica que como sociedad se debe “poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal”. (García et al., 2000, p. 43)

En cuanto a los derechos humanos e igualdad de oportunidades, los principios se fundamentan desde los siguientes documentos:

- a) Informe UNESCO 1968, donde se hizo un llamado sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social,

- b) Declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental en 1971, donde se establecieron los derechos de la persona con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación y adaptación.
- c) Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975, que reconoce la necesidad de proteger los derechos de las personas, de asegurar su bienestar y rehabilitación,
- d) Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos en 1987, que defiende la igualdad de oportunidades,
- e) Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, donde se manifiesta que todas las personas deben contar con la posibilidad educativa para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básicas,
- f) Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad de 1993, donde se reconoce el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primaria, secundaria y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad,
- g) Declaración de Salamanca de 1994, donde se habla de la necesidad de una educación para todos y de impartir enseñanza a todos los niños dentro del mismo sistema educativo.
- h) Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, la cual postula que cada persona debe contar con la posibilidad de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. (García et al., 2000, pp.31-32)

Desde esta propuesta se busca que la escuela reconozca y atienda a la diversidad del alumnado, lo que implica que todos los alumnos tengan acceso a una escuela. Así, el Dr. García Cedillo establece que una escuela para todos implica asegurar que:

todos los niños aprendan [...] a partir de un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades... [en una escuela que cuente] con los servicios de apoyo necesarios... [Por lo que la escuela debe entender] de manera diferente la organización de la enseñanza...[donde] el aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana conjuntamente con los demás" (García et al., 2000, p. 43)

Uno de los conceptos relacionados de manera directa con la integración educativa es el de necesidades educativas especiales (NEE), que como ya mencionamos, surgió desde el reporte Warnock en 1978³³. En nuestro país se habló que un:

alumno presentaba necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen

³³ Pág. 54 de este documento

mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. (SEP - DEE, 1994, p. 5).

En la mirada de integración educativa del Dr. García Cedillo, se hace referencia a un alumno como un niño con necesidades educativas especiales cuando “presenta un ritmo de aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio.” (García et al., 2000, p. 50) Cuando se hace referencia a los recursos de la escuela se habla de cuatro elementos: profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares. Los primeros son los docentes tanto del plantel como de educación especial. Los recursos materiales tienen que ver con el mobiliario necesario y el material didáctico. Los elementos arquitectónicos son las adaptaciones universales para lograr la accesibilidad de todas las personas a la escuela como son las rampas, los pasamanos, los marcos amplios en las puertas, por mencionar algunos y, para terminar, los elementos curriculares son las adecuaciones en la planeación didáctica que los docentes elaboran a partir de las necesidades de cada alumno.

Por lo anterior, merece la pena subrayar las características de las necesidades educativas especiales. Podemos decir que son relativas porque surgen en la dinámica y la respuesta que recibe un alumno en su entorno educativo, por lo que tienen un carácter interactivo, del mismo modo pueden ser temporales o permanentes, esto porque un alumno puede tener dificultades serias para acceder al currículo por lo que requeriría apoyo durante un tiempo o a lo largo de todo su trayecto educativo. Es decir, la noción de necesidades educativas especiales “toma en cuenta las condiciones particulares del alumno y las de su entorno” (García et al., 2000, p. 52)

Un poco más adelante, la Psic. Rosa Macrina Enríquez Hermida jefa de Educación Especial en Morelos (2004-2006), participó en las reuniones nacionales donde se discutió el rumbo de la educación especial, lo que dio como resultado el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) con el cual se indicó la ruta para consolidar una cultura de integración educativa. El PNFEEIE tuvo como objetivo: “Garantizar una atención educativa de calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial”. (SEP, 2006, p. 11)

En este Programa se estableció la misión de los servicios de educación especial: «Favorecer el acceso y permanencia —y el egreso— en el sistema educativo de niños, niñas

y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente”. (SEP, 2006, p. 11- 12)

De los acuerdos tomados en las reuniones mencionadas se obtiene el documento denominado: *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006)*, documento que a la fecha sigue vigente y guía la operatividad de los servicios de educación especial en el estado de Morelos.

Desde esta mirada la integración educativa en Morelos tiene como objetivo: “garantizar una atención educativa de calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial”. (SEP, 2006, p. 13)

La nueva propuesta implicó un cambio en la escuela en su conjunto, tanto en la gestión como en la organización de esta, en la capacitación y actualización del personal docente para favorecer el enriquecimiento de las prácticas docentes y la promoción de valores como la solidaridad y el respeto, entre otros. También se reconoció:

la necesidad de impulsar acciones relacionadas con la información y sensibilización a la comunidad educativa; la actualización permanente de todo el personal de la escuela y de los docentes de educación especial; el trabajo constante con la familia y/o tutores; la participación conjunta entre el personal de la escuela y el personal de educación especial para planear y dar seguimiento a la respuesta educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales; la realización de las evaluaciones psicopedagógicas para determinar los apoyos que los alumnos requieren para participar y acceder a los propósitos educativos, así como de las propuestas curriculares adaptadas de los alumnos que las necesitan. (SEP, 2006, p. 17)

Por lo anterior la escuela se convirtió en el centro que promovía la integración de los alumnos favoreciendo la participación de todos en las actividades; procurando que los alumnos aprendan de acuerdo con su propio ritmo, estilo e intereses, y desarrollen habilidades, actitudes y destrezas que les permitan resolver problemas en la vida cotidiana. Por lo anterior, esta mirada integradora empezó a abrir el camino hacia la inclusión educativa.

Así en el libro de *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006)* se hace referencia paralela a términos como integración o inclusión, al igual que de barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPs) y de

necesidades educativas especiales (NEE), por ejemplo, se establece que durante el proceso de “integración educativa y/o inclusión [se] identifican y minimizan las barreras, maximizan los recursos existentes o aseguran los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.” (SEP, 2006, p. 18) Así mismo el concepto barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para “identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas —en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas— para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos”. (SEP; 2006, p. 18) Y las necesidades educativas especiales “hacen referencia a los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje” (SEP, 2006, p. 18), por lo anterior cuando los docentes realizan el proceso de identificar las BAP’s también se identifican las NEE.

Otro cambio sustancial es que desde esta postura las instancias técnico-operativas de educación especial con las cuales se favorece dicha integración educativa son: Centro de Atención Múltiple (CAM), Unidad de servicio de apoyo a la educación regular (USAER) y los servicios de orientación CRIE y UOP, es decir, todos los servicios promueven la integración desde su operatividad. Sin embargo, más adelante nos adentraremos en la USAER, que es el servicio al cual, junto con la primaria nos remite esta investigación.

Inclusión educativa

El estado de Morelos retoma en sus documentos rectores las políticas de inclusión educativa, a la que “concibe como un proceso que tiene como principio y característica fundamental a la diversidad, ya que esta es inherente a los grupos sociales.” (IEBEM, 2018, p. 111) Lo cual implica atender educativamente a la población estudiantil en general y de manera prioritaria a la población en situación vulnerable.

Para lograr lo anterior, según los documentos de política educativa del estado de Morelos, la escuela, nuevamente, vuelve a ser el centro ahora por medio de una escuela inclusiva, la cual debe ofrecer “respuesta educativa a todos sus alumnos sin importar las características físicas o intelectuales, ni la situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística” (IEBEM, 2018, p. 111). Booth y Ainscow (2000) establecieron que para lograr lo anterior es necesario que la escuela modifique la cultura, las políticas y las prácticas con la finalidad de abrir las puertas de la escuela a todos los alumnos, favorecer la participación de éstos en las actividades propias de la institución y de las aulas en las que cursen el grado escolar y evitar la deserción educativa.

Del mismo modo, la educación inclusiva favorece la equidad, la justicia y la igualdad, con miras a que la sociedad reconozca y acepte a la diversidad como un principio de convivencia social.

Lo que se ha referido hasta aquí, son documentos oficiales difundidos para orientar la educación especial en Morelos. Sin embargo, es necesario precisar que estos documentos no necesariamente han penetrado la práctica: durante la realización de las entrevistas, los profesores refirieron seguir trabajando con la propuesta del Dr. García Cedillo y/o la planteada en el libro de *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (2006). Sí hicieron mención en diversos momentos de procesos inclusivos, sin embargo, también hicieron referencia a la falta de claridad en la operatividad.

6.3 Situación Actual de Educación Especial en el estado de Morelos

Actualmente los servicios de educación especial del Estado son: los Centro de Atención Múltiple (CAM), las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y los Servicios de Orientación como son: los Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (UOP).

Durante el ciclo escolar 2020- 2021, ochenta y tres Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAERs) atendieron a 3014 estudiantes con NEE (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022) inscritos en escuelas de Educación Básica. Así mismo en los treinta y dos Centros de Atención Múltiple (CAM) 820 alumnos con discapacidad cursaron alguno de los niveles de educación básica. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022)

En el libro *Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial* (2018), se establece que los Centros de Atención Múltiple (CAM) tienen como objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva, mejorando su calidad de vida.(IEBEM, 2018, p.42) Estos centros son un servicio escolarizado para los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP's) asociadas con discapacidad múltiple y/o trastorno autista que requieren apoyos generalizados y/o permanentes. Además, los CAM ofrecen atención complementaria a los alumnos de las escuelas regulares y en los CAM Laboral para los alumnos mayores de edad se brinda formación para el trabajo.

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en el estado de Morelos:

son los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de inclusión educativa del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativa. [...] Los servicios que ofrece la USAER están encaminados a lograr que la escuela adquiera elementos técnico-pedagógicos suficientes para dar respuesta de manera autónoma a las necesidades educativas especiales de los alumnos. (IEBEM, 2018, p. 43)

Cabe señalar que también dan servicio dos centros de orientación: los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

el primero, ofrece la distribución y diseño de materiales de apoyo y consulta específicos, así como los estudios indagatorios y de investigación, el segundo, se concreta a brindar servicios de orientación a los usuarios. [...] En Morelos, a partir del año 2016 los CRIE y UOP, también ofrecen a los usuarios atención psicopedagógica. (IEBEM, 2018, p. 43)

En relación con la cobertura, los servicios de educación especial mencionados anteriormente tienen presencia en 31 de las 36 alcaldías del estado. La mayor cantidad de servicios se ubican en los siguientes municipios: Cuernavaca (38), Cuautla (11), Jiutepec (10) y Yautepec (5); cabe mencionar que aún hay alcaldías como Coatalan del Rio, Hueyapan, Miacatlan, Totolapan, Zacualpan de las Amilpas que carecen de los servicios que ofrece el Departamento de Educación Especial. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022)

Como se ha mencionado anteriormente, la USAER sigue siendo la instancia técnico-operativa de educación especial que brinda apoyo de manera directa en las escuelas primarias y secundarias regulares, es decir, en el estado de Morelos la USAER depende técnica, pedagógica y administrativamente del Departamento de Educación Especial pero su campo de acción y operación es dentro de la escuela regular, primaria y secundaria.

El equipo de trabajo que conforma la USAER es un director; y un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo.

La USAER brinda atención de manera prioritaria a las escuelas donde se encuentre inscritos un mayor número de alumnos que presenten necesidades educativas especiales

asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Regularmente una unidad de USAER brinda atención a cuatro o cinco escuelas.

Los apoyos que ofrece la USAER están dirigidos a la escuela, principalmente a los maestros que la integran, al alumno que presenta NEE, y a las familias de estos. Con tal objetivo ofrece apoyos técnicos metodológicos de orientación y de asesoría a los maestros que tienen inscritos en sus grupos alumnos con NEE o que enfrentan alguna barrera. Con los maestros trabajan colaborativamente en la identificación, evaluación, planeación, y seguimiento de los apoyos que requieren los alumnos identificados. Con los alumnos, la atención que brinda la USAER es de manera individual en el aula de apoyo por medio de actividades diseñadas para dar respuesta a las necesidades de cada alumno. Asimismo, si es necesario, se busca la canalización a instituciones que brinden apoyo necesario según el diagnóstico de cada alumno. Y con los padres de familia se trabaja en brindar la orientación correspondiente sobre los apoyos específicos que sus hijos requieren.

La intervención de la USAER en la escuela se compone de cuatro elementos principalmente: participación en la planeación de la escuela, detección inicial exploratoria, evaluación psicopedagógica, elaboración, desarrollo seguimiento y evaluación de la propuesta curricular adaptada.

Participación en la construcción de la planeación de la escuela. “Con la participación en la construcción de la planeación de la escuela, los integrantes del equipo de apoyo promueven, junto con el personal de la escuela, que la institución se asuma como escuela integradora, lo que se refleja en dicha planeación” (SEP, 2006, p. 45) El personal de la USAER participa de manera activa en las Juntas de Consejo Técnico para determinar la autoevaluación de la escuela con la finalidad de realizar el diagnóstico de la institución, elabora de manera colaborativa, la visión y misión, definición de objetivos y establecimiento de metas, procurando que estas sean la minimización y/o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas previamente.

Detección inicial exploratoria. Es el proceso por el cual se inicia la detección de los alumnos que pueden presentar NEE, para llevarla a cabo los maestros de apoyo de manera conjunta con los maestros de grupo elaboran la evaluación inicial o diagnóstica y si los maestros determinan necesario también se puede llevar a cabo una evaluación más profunda de algunos niños.

Evaluación psicopedagógica. Para detectar si un alumno presenta necesidades educativas especiales, los maestros de apoyo y el equipo interdisciplinarios realizan una evaluación psicopedagógica que se define como:

proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la Evaluación Psicopedagógica son: el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular (SEP, 2006, p. 49)

Elaboración, desarrollo seguimiento y evaluación de la propuesta curricular adaptada. Una vez realizada la evaluación psicopedagógica, es necesario realizar una reunión donde todos los participantes, de manera interdisciplinaria, elaboren un informe de evaluación psicopedagógica en el que se definan los apoyos que el alumno requiere para participar activamente y lograr los aprendizajes. Los apoyos necesarios deben expresarse en la propuesta curricular adaptada del alumno, indicando las adecuaciones de acceso — en la escuela, en el aula, o bien los apoyos personales: técnicos y/o materiales—, así como las adecuaciones en los elementos del currículo: en la metodología, en la evaluación y/o en los propósitos y contenidos.

La propuesta curricular adaptada es la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable. Incluye la planeación de los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos o curriculares que se ofrecen para que el alumno logre los propósitos educativos. En el caso de los recursos curriculares la propuesta debe partir de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo”. (SEP, 2006, p. 53)

El trabajo que realiza la USAER en las escuelas es complejo debido a que involucra a toda la comunidad: directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

La realidad es que tanto en la CDMX con en el estado de Morelos las escuelas de educación básica públicas, en el caso que nos convoca, tienen alumnos con NEE, o que

enfrentan alguna BAP´s y en condición de discapacidad inscritos en sus planteles. Esto ha cambiado la dinámica de las mismas y los maestros y directivos han tenido que buscar la forma de dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos con o sin el apoyo de la USAER.

A continuación, conoceremos de viva voz cómo trabaja la USAER en las escuelas primarias de Morelos y cómo trabajan las primarias con USAER y algunas sin ellas a pesar de contar con población vulnerable.

6.4 Participantes en la investigación

Al igual que en el caso de la Ciudad de México, las entrevistas a profundidad realizadas se orientaron a dos grandes perfiles de docentes: de educación regular y de educación especial. Se prepararon entrevistas para autoridades y docentes. En total se realizaron 15 entrevistas, 8 pertenecientes a educación especial: 5 de maestros especialistas, 2 directoras, 1 supervisora. En educación regular se llevaron a cabo 7 entrevistas: 4 maestros de educación primaria, 2 directores y 1 supervisor. El grupo de estudio del estado de Morelos, entonces, está conformado por 15 profesores entrevistados entre docentes, directores y supervisores de los dos sistemas educativos.

El perfil de docentes y autoridades que se buscó para la realización de las entrevistas fue igual o lo más similar al de la Ciudad de México: docentes laborando de manera activa dentro de la Secretaría de Educación Pública. Para el caso de primaria, los docentes debían estar frente a grupo y las autoridades educativas laborando en una primaria o en un conjunto de ellas que de preferencia contaran con el servicio de USAER.

Así mismo en el caso de educación especial se entrevistó a maestros de apoyo y autoridades educativas que se encontraban en funciones dentro de una primaria regular.

En relación con la formación de los docentes entrevistados, el 100% cuenta con un título profesional. En general cursaron estudios en la Escuela Normal o en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a excepción de un docente que cuentan con licenciatura en una universidad de otro estado. Siete de los entrevistados cuentan con estudios de posgrado incluso uno de ellos habiendo cursado la maestría en el extranjero.

Cabe señalar que 2 de los entrevistados cuentan con un canal personal de *YouTube*, medio virtual por el cual brindan de manera sistemática asesorías, orientación y capacitación a maestros.

Sobre los años de servicio de los profesores entrevistados la maestra de mayor antigüedad tiene 39 años de servicio y la menor solamente 5 años.

Tabla de datos generales de los entrevistados

Entrevistados	Género	Formación	Antigüedad en el servicio
Educación Regular			
MSR1	Masculino	Licenciatura en Educación UPN Morelos Licenciatura en Contabilidad Maestría en educación Diplomados en educación primaria	17 años
MDR1	Masculino	Licenciatura en educación primaria UAEM	10 años
MDR2	Femenino	Licenciatura en educación Especialidad en psicopedagogía Universidad Americana de Morelos	5 años
MPR1	Masculino	Maestro normalista/ Normal básica Licenciatura de español	20 años
MPR2	Femenino	Licenciatura en docencia Universidad particular	5 años
MPR3	Masculino	Lic. En educación secundaria especialidad español Maestría en educación y tecnología educativa Doctorado en Gestión educativa Normal del estado de Morelos, Universidades privadas	6 años
MPR2	Femenino	Licenciatura en docencia Universidad particular	5 años
Educación Especial			
MSEE1	Femenino	Licenciatura en Comunicación Humana Universidad Autónoma del Estado de Morelos	36 años y además 20 años docente en la Normal Benito Juárez
MDEE1	Femenino	Normal básica	35 años
MDEE2	Femenino	Licenciatura en Comunicación Humana Universidad Autónoma del Estado de Morelos	39 años
MPEE1	Femenino	Licenciada en Educación Especial Escuela Normal Particular "Benito Juárez"	13 años
MPEE2	Femenino	Licenciatura en Educación Especial en el área de discapacidad intelectual Normal Particular "Benito Juárez"	13 años
MPEE3	Femenino	Carrera técnica en puericultura Licenciatura en Educación Especial Normal Particular "Benito Juárez"	9 años
MPEE4	Femenino	Licenciatura en Psicología Universidad Autónoma del Estado de Morelos	7 años
MPEE5	Masculino	Maestro normalista/ Normal básica Normal Superior del Estado de Querétaro en el área de Ciencias Naturales Licenciatura en UPN Cuernavaca Maestría en alumnos sobresalientes del Ministerio de Educación de Cuba Maestría en Investigación educativa Doctorado en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos	30 años

Un elemento representativo de los docentes y autoridades entrevistados en este estado es que, como ya mencioné 2 de ellos tienen un canal de YouTube, donde a través de cápsulas o programas semanales y/o quincenales ofrecen capacitación a los docentes regulares, también analizan la información que brindan las autoridades. Así mismo comentan materiales, algunos necesarios para los procesos de promoción vertical y horizontal de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAM), así como materiales para las juntas de consejo técnico, también promueven la estrategia y formatos que ellos mismos diseñan y los van describiendo para que sean funcionales para los demás.

Otro elemento particular de este estado es que todos los entrevistados refirieron trabajar 2 turnos, es decir, de 8 de la mañana a 12:30 del día y de 2 a 6:30 de la tarde. Algunos tienen doble función, esto es, en algún turno trabajan como docentes y en el contra turno como director, incluso en alguno de las entrevistas (MPEE1) se llegó a comentar que los maestros del turno vespertino se veían cansados y con poca paciencia.

Otra característica de los entrevistados en el estado de Morelos es su sencillez. Durante la realización de las entrevistas, todos fueron cálidos y cercanos, a pesar de que por la emergencia sanitaria que vivimos, no fue posible conocernos en persona, por el internet se logró crear un ambiente que dio paso a la confianza. Los entrevistados mostraron apertura al hablar de sus lugares y forma de trabajo, fueron muy generosos en sus respuestas tratando de acercarme a su labor profesional.

A continuación, al igual que en el capítulo anterior, y siguiendo el mismo orden, se presentan y analizan las respuestas ofrecidas por los profesores entrevistados. El análisis se presenta ordenado de la siguiente manera: en el primer apartado los entrevistados describen -con base en sus consideraciones- las características del alumno que es atendido por la USAER, así como su conceptualización de las BAP's. Agrego además un inciso donde los entrevistados compartieron de manera muy generosa y emotiva un caso de algún alumno que les fue significativo por diversos motivos; después se exponen las tareas realizadas para con los alumnos de la USAER, las formas de llevarlas a cabo y la justificación de estas que expresan los entrevistados.

Posteriormente se expone el compromiso que los docentes y autoridades educativas refieren tener con los alumnos interés de esta investigación; se mencionan también sus perspectivas acerca de si creen que su escuela constituye un contexto integrador o inclusivo

y los elementos que, en su caso, harían falta para lograrlo; para cerrar el capítulo se muestra el posicionamiento desde donde se asumen los entrevistados en relación al modelo de atención de educación especial con el cual trabajan en las escuelas primarias

6.5 Resultados de las entrevistas

6.5.1 Cómo se concibe al alumno de la USAER

A lo largo de esta investigación doctoral se ha planteado que uno de los puntos relevantes es conocer las concepciones que los docentes y autoridades educativas tienen sobre el alumno que recibe apoyo por la instancia de educación especial dentro de las primarias, es decir, ¿quién es, desde la mirada de los docentes y autoridades educativas, ese alumno que recibe atención por parte de la USAER?

Sabemos que a lo largo de la historia se han establecido diferentes formas de conceptualizar y referirse a dichos alumnos a partir de las políticas educativas y los documentos normativos correspondientes. En el estado de Morelos se identifican con precisión solamente dos denominaciones: alumnos con NEE (García et al., 2000) y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social. (SEP, 2006)

Durante la entrevista, la pregunta realizada de manera directa fue ¿Quién es el alumno atendido por la USAER? Las respuestas de los docentes y directivos de primaria a la pregunta fueron por medio de breves descripciones de los niños, en las cuales fue posible identificar diferentes miradas; algunas hicieron referencia a aspectos generales de aprendizaje escolar, por ejemplo:

Son los alumnos que no reconocen las vocales o los números o no ponen atención en clase.
(MPR2)

Quienes laboramos en el magisterio tenemos conocimiento, por experiencia, que “no poner atención en clase” puede deberse a diversas razones, que van desde las más simples, como que el alumno quiera ir al baño, salir a jugar, estar aburrido, distraerse con lo que pasa en el patio, por mencionar algunas. De igual forma, el que algún alumno *no reconozca las vocales o los números*, puede deberse a distintos motivos, como el momento en que el alumno se encuentre en el proceso de adquisición de lecto-escritura, o al ritmo

de aprendizaje del niño, incluso al mismo método que el docente está empleando para dicho fin. Es decir, en esta primera respuesta lo que encontramos pareciera ser ambiguo, difuso.

Sin embargo, hubo otras respuestas de los entrevistados que hicieron referencia a algunas deficiencias que han identificado en los estudiantes, por ejemplo:

El estudiante que no puede o que tiene problemas del lenguaje o de socialización. (MPR3)

Los alumnos que presentan una dificultad más severa. (MDR1)

Es un alumno que necesita un poco más de apoyo o un apoyo más especializado, los que tienen retraso en el aprendizaje o ciertas afectaciones emocionales o retraso en el lenguaje o una situación psicológica.” (MDR2)

En este segundo bloque de respuestas se identifica que, las características a las que se hace mención, para que un alumno sea atendido por la USAER, son inherentes al niño, es decir, hacen referencia a problemáticas que tiene el niño, y que son la razón por la cual el alumno no aprende ni al mismo ritmo que su grupo, ni igual que los demás compañeros.

Como se mencionó anteriormente, la inclusión educativa en el estado de Morelos tiene como una guía de apoyo para la implementación de la integración el Libro *La integración educativa en el aula regular* (García et al., 2000). Lo anterior es relevante para este punto debido a que, en uno de los ejemplos que se muestran en el libro, se hace referencia a los elementos que los maestros entrevistados han señalado como indicativos para determinar quién es el alumno atendido por la USAER, veamos un fragmento del caso insertado en el libro:

la maestra de Paco estudió la normal superior y ha trabajado como docente durante 16 años. Como cualquier maestro, ha atendido en sus clases a niños con algún ‘problema’ para hablar o aprender. Se da cuenta que hay dificultades cuando no aprenden al mismo ritmo que los demás o porque son muy distraídos.” (García et al., 2000, pp. 36-37)

Así en el Caso de Paco (García et al., 2000, p. 36-37) encontramos un resumen de todas las respuestas de los entrevistados: es un alumno distraído, que tiene algún problema, que no aprende al mismo tiempo que el resto del grupo. Es decir, todas las características que obstaculizan un aprendizaje “normal” pertenecen a los menores y son los motivos por los que son atendidos por educación especial en la escuela.

Una de las respuestas más significativas es la de un supervisor debido a que se demuestra que con tantas conceptualizaciones se diluye o no se sabe el concepto mismo de quién es este alumno y simplemente respondió:

no lo sé, eso sí no lo sé porque cada uno tiene una característica diferente. (MSR1)

Me gustaría mencionar que este supervisor es quien tiene desde hace años un canal de *YouTube* dirigido a los docentes del país, donde por medio de programas semanales les brinda capacitación en diversos temas, como sobre atención a niños que enfrentan alguna BAP. Esto es importante porque es uno de los pocos docentes que, a lo largo de la entrevista, hizo referencia a diversos documentos, políticas y libros donde se hace referencia a la integración, la inclusión y la implementación de éstas en nuestro país, así como, en su función de supervisor, los emplea para favorecer la inclusión en las escuelas a su cargo.

De todas las respuestas obtenidas, lo primero que llama la atención es que ninguno de los entrevistados refiere que el alumno atendido por la USAER sea un alumno con NEE o un alumno que enfrente BAP. De manera unánime las respuestas hicieron referencia a algunas características de los niños por lo que, durante el proceso de identificación, la intención se centra en reconocer: patologías, diagnósticos o síntomas.

Debido a la diversidad de respuestas a la interrogación anterior, para poder contar con más elementos, a los entrevistados se les pidió un ejemplo de quién es un alumno en atención en la USAER y todas las respuestas fueron similares, todas hicieron referencia a alumnos con discapacidad:

como los que tienen discapacidad intelectual. (MPR2)

por ejemplo, un estudiante con autismo. (MPR3)

pues como un alumno con discapacidad intelectual no severa, pero si notoria. (MDR1)

autistas. (MDR2)

Como lo establece García et al., “pareciera que el concepto de necesidades educativas especiales sólo es una manera más bonita y menos fuerte de decir lo mismo” (2000, p. 49) haciendo referencia a la discapacidad. De modo que, la idea de que educación

especial atiende a los niños con discapacidad sigue estando presente y al parecer como una idea arraigada, como vimos en los ejemplos que los entrevistados dieron.

Recordemos que hasta hace unas pocas décadas, cuando se hacía mención a la discapacidad también estaba implícita la imposibilidad de aprender, por lo que es relevante el punto donde los docentes establecen que el alumno atendido en la USAER es aquel que tiene una discapacidad porque pareciera que este alumno tiene de manera implícita una trayectoria escolar poco exitosa y que los apoyos que requieren probablemente van a ser permanentes dentro de la escuela, haciendo referencia al dicho popular “infancia es destino” a la que yo cambiaría por diagnóstico es destino

Lo anterior hace ver que se habla de elementos relativos a la integración educativa, sin embargo, se distingue como característica principal la afección en el alumno, siendo esta la razón de una atención especializada dentro de la primaria y el motivo por el cual el alumno aprende de manera diferenciada del resto del grupo.

Se puede afirmar entonces que las ideas propias del modelo clínico rehabilitatorio que consideran que el problema por el cual el alumno no aprende se ubica en la persona debido a la discapacidad siguen presentes de manera sedimentaria; quizá disimuladas por el empleo del lenguaje integrador y/o inclusivo, pero que, al adentrarnos más en las relatorías de los entrevistados, podemos identificar estos elementos que subyacen al lenguaje. Esto nos permite identificar una yuxtaposición de elementos del modelo médico-rehabilitatorio con algunos del modelo de integración

Educación especial

Maestros de apoyo

En relación con las respuestas obtenidas por parte de los docentes y autoridades que laboran en educación especial, llama la atención que no se refieren al niño atendido nombrándolo de una única manera o de forma genérica, sino que cada uno de los entrevistados se refirió al alumnado desde una postura diferente. Hubo quien lo comparó con el resto del grupo donde está inscrito, también se hizo referencia a las características personales del alumno: discapacidad, dificultades, problemas. Y, además, también se hicieron presentes las NEE y las BAPs:

Nosotros atendemos discapacidad y problemas de aprendizaje, también a los de actitud sobresaliente, sin embargo, sí tenemos una atención a un rezago escolar por apoyar a la escuela (MPEE1)

Es el alumno que requiere apoyo, que se encuentra muy por debajo de la media de su grupo (MPEE2)

El alumno en comparación con el resto del grupo presenta diversas dificultades, [es] aquel alumno que requiere un apoyo específico (MPEE3)

Son los alumnos que están más bajitos, son los niños que presentan alguna barrera de aprendizaje (MPEE4)

Solamente una maestra hizo referencia a una “actitud sobresaliente” mencionando la atención de alumnos sobresalientes, sin embargo, no habla de talento específico, como capacidad y aptitud sobresaliente, que son los términos con los cuales oficialmente se hace referencia a ellos. De la misma manera, solamente una maestra hizo referencia al término de “barreras” pero como algo que “presentan” los alumnos.

Lo cierto es que en las respuestas anteriores podemos identificar elementos que nos hablan de NEE, ya que se habla de un niño que aprende a un ritmo muy por debajo o por encima del resto de sus compañeros; esto nos sitúa en el ámbito contextual del alumno, es decir, en el salón de clases. Además, se hace referencia al resto del grupo y de manera específica al ritmo de aprendizaje del alumno, por lo que, en palabras de García et al., (2000) estaríamos hablando de lo relativo que son las necesidades educativas especiales, porque estas surgen de las dinámicas que se establecen en el entorno educativo en el cual se encuentra el niño y de las interacciones mismas que éste tiene en ese entorno educativo.

Recordemos que en nuestro país se definió que un niño o una niña que presenta NEE es quien: “en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares” (SEP-DEE, 1994, p. 5)

Entre los maestros y autoridades entrevistados, tres de ellos trabajan las dos funciones: docentes de apoyo y directores de USAER. Además, tienen más de 30 años de servicio en educación especial, por lo que al inicio de su vida laboral fueron maestros de

algún centro psicopedagógico (CPP) que en la reorientación de los servicios de educación especial se convirtió en USAER. Uno de los maestros, durante la entrevista, hizo un recorrido histórico sobre la forma en cómo se ha denominado al alumno en educación especial. Por su relevancia, se retoma de manera fiel su narración:

nos han cambiado mucho la nomenclatura, que si es un niño con necesidades educativas especiales, que si es un niño que enfrenta barreras, que si es un niño con discapacidad, que si es un niño con problemas de aprendizaje. Si revisamos la bibliografía, ha[n] nombrado al sujeto de educación especial de maneras diferentes, lo han mirado desde diferentes lupas, desde diferentes ángulos; sin embargo pareciera que es el mismo niño al que atendemos en diferentes instancias: en el CPP, cuando el niño se integró a la primaria, cuando llegó la modalidad de derechos, hasta el 2022 [...] y en esta historia sigue siendo la misma población, digamos a la que estamos dando resultados o a la que estamos apoyando desde un principio. Yo creo que los niños siguen siendo los mismos, o sea, los niños de grupos integrados, con los de ahorita siguen siendo los mismos. (MPEE5)

A lo largo de la investigación hemos conocido diferentes formas en cómo los docentes y autoridades educativas conceptualizan al alumno que es atendido en la USAER (UDEEI en el caso de la CDMX). Sin embargo, este es el primer relato de un entrevistado que, desde su trabajo, desde su experiencia laboral, nos dice “siguen siendo los mismos”. Lo anterior implica que, para este docente, las diferentes propuestas de educación especial no han generado un cambio, ya que el niño que se atendía antes de 1994 en un servicio de educación especial, (en este caso un Centro Psicopedagógico), es el mismo niño que ahora recibe atención por parte de educación especial en una escuela primaria donde cursa educación básica

Este relato deja ver que los cambios de modelos o paradigmas, rehabilitatorio, integración e inclusión, han sido puestos en marcha de manera que no ha permitido entender del todo la diferencia entre un modelo y otro. Y en estas transiciones encontramos que hay elementos de estos modelos que se yuxtaponen. Considero que hay una realidad que no podemos soslayar que es que la frontera entre la integración y la inclusión educativa parece no muy clara para algunos maestros.

Antes de cerrar este apartado me interesa mostrar el comentario de la supervisora de educación especial, en relación con estas diversas formas de hacer referencia sobre el alumno atendido en una USAER. La maestra MSEE1 comentó que en alguna visita que hizo a una secundaria, uno de los directores de la secundaria se refirió a los niños que atiende la USAER como “alumnos inclusivos”:

hace poco en una secundaria me dijeron “los alumnos inclusivos” refiriéndose a los que no aprenden. Ahora ya no son alumnos con necesidades, ya no hablamos de barreras, si no ahora son alumnos inclusivos (MSEE1)

Lo primero que hay que señalar es que el término alumnos inclusivos no es una denominación que se encuentre en alguna de las propuestas, modelos, enfoques, ni siquiera en documentos de política, como el artículo tercero constitucional, o en algún lineamiento como los de inscripción, reinscripción y acreditación que se emiten cada ciclo escolar.

Sin embargo, es interesante la forma en cómo los docentes, se van apropiando de los términos los cuales adaptan a sus formas de entenderlos. Esta narrativa es un ejemplo más de como diría García et al., “una manera más bonita y menos fuerte de decir lo mismo.” (2000, p. 49)

Por las relatorías analizadas podemos reconocer que existe una yuxtaposición de elementos del modelo de integración con los del modelo social de la discapacidad, por ejemplo, se conoce y reconoce qué es la USAER y quiénes reciben apoyo en ella; también se hace referencia a las barreras para el aprendizaje y la participación social, pero como sinónimo de necesidades educativas especiales y de discapacidad.

6.5.2 Concepciones sobre las barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPs)

Uno de los conceptos emblemáticos de la inclusión educativa es el de barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPs), el cual hace referencia a las dificultades que pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y los contextos. En nuestro país uno de los primeros documentos donde se usó este término fue el de *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial*, en cual se establece que:

el concepto *barreras para el aprendizaje y la participación* es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas —en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas— para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. (SEP, 2006, p. 18)

Sin embargo, a pesar de que dicho término se adoptó desde el año 2000 en el Índice de Inclusión³⁴, y en el 2006 para todos los servicios de educación especial de nuestro país,

³⁴ “se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan su vida” (Booth y Ainscow, 2000)

hasta la fecha sigue teniendo diversas interpretaciones. Por ejemplo, en el libro *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*, que se presentó el pasado mes de febrero del año 2022, se establece que:

desde la educación inclusiva, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación surge para sustituir al de necesidades educativas especiales (NEE) que sitúa las dificultades en la persona, reduciendo así el problema de su atención a la búsqueda de una pedagogía individualizada e invisibiliza los obstáculos que puede enfrentar para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de niñas, niños y jóvenes en la educación. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022, p. 154)

Sin embargo, en esta tesis se retoma la postura establecida en el libro *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006)*, por ser el documento que a la fecha sigue vigente y guía la operatividad de los servicios de educación especial en el estado de Morelos.

Booth y Aisncow (2000) propusieron que para poder eliminar o disminuir los obstáculos, en este caso las barreras que enfrenta el estudiante, era necesario modificar y/o transformar las prácticas, culturas y políticas en el contexto o en los contextos donde se encuentre la barrera. Lo cual implica una transformación o un reajuste, por decir lo menos, tanto en la escuela como en las formas de trabajar de las USAER.

Consecuentemente, la SEP estableció que “los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos”. (SEP, 2006 p. 18)

Como lo comentamos anteriormente, la inclusión educativa en el estado de Morelos es aún más reciente que en la CDMX. Cierto es que, durante el desarrollo de las entrevistas, los docentes y las autoridades educativas hicieron referencia a la inclusión, a las barreras para el aprendizaje y la participación, y algunos otros términos propios de esta propuesta. Sin embargo, se logró identificar que la inclusión educativa está en proceso de ser entendida e implementada, no solamente por las respuestas de los entrevistados, sino también por la bibliografía y documentación que sustentan el modelo de trabajo en este estado.

En el caso de los profesores de educación primaria entrevistados podemos agrupar sus respuestas en dos, donde no necesariamente hablamos de docentes o de autoridades educativas, sino de dos posturas diferentes en relación con el concepto de barreras para el

aprendizaje y la participación social (BAPs) independientemente de los puestos que se ocupen. En el primer grupo presento algunas de las respuestas que hacen referencia a las barreras como algo inherente a alumno, es decir donde la barrera es vista como una característica del niño:

son aquellas limitantes que se pueden identificar a partir del sujeto [...] puede ser desde un problema motriz, un problema mental (MPR3)

Las barreras para el aprendizaje son aquellas que presentan los niños para poder acceder al aprendizaje [...] puede ser falta de visión (MDR1)

Parafraseando a García et al. (2000) con estas respuestas podríamos suponer que las BAPs, “sólo es una manera más bonita y menos fuerte de decir lo mismo” (p. 49), haciendo referencia a la discapacidad, al modelo clínico que le implica, y que como se ve, sigue estando presente en las concepciones y forma de pensar de los entrevistados.

En el segundo grupo de respuestas encontramos narrativas más apegadas a las posturas normativas, o que por lo menos emplean lenguaje que vincula al modelo de inclusión educativa:

Son dificultades u obstáculos que tienen las niñas y los niños en este proceso de aprendizaje y pueden ser familiar, social o económico. (MPR2)

Por barreras entiendo todas aquellas limitantes que pueden afectar el desarrollo de aprendizaje del niño [...] lo que yo entiendo por barreras son cosas externas, cosas que el niño no puede controlar o algo así, sino todo lo que está en su entorno que puede afectar. (MDR2)

Es una barrera en todo aquel factor externo que impide al alumno aprender y participar. (MSR1)

En estas respuestas se puede observar que algunos entrevistados conocen o al menos tienen alguna información sobre la inclusión educativa. Sin embargo, no todos saben qué es una barrera para el aprendizaje y la participación, ni dónde ubicarla. Algunos otros saben que, desde la propuesta de inclusión educativa, es necesario minimizar o eliminar los limitantes que no le permiten a algún estudiante aprender o participar de manera activa en las actividades escolares. Pero por las respuestas analizadas no es posible generalizar, lo anterior por que cada entrevistados se encuentra en una situación diferente.

A partir de la narrativa de los entrevistados de educación primaria se puede reconocer una yuxtaposición de elementos del modelo médico rehabilitatorio al mencionar las barreras para el aprendizaje y la participación como característica del niño; y a la inclusión, al situar las BAPs como elemento contextual que interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Paralelamente, en el caso de los profesores de educación especial, llama la atención que todos hicieron referencia a las BAPs como obstáculos o elementos que impiden o limitan el aprendizaje de los alumnos

Las barreras son estos obstáculos que están alrededor, que están en realidad dentro del ambiente impidiendo que los alumnos estén accediendo a los aprendizajes de manera accesible, igualitaria. Son todos aquellos obstáculos que pudiéramos ser hasta nosotros mismos, generalmente es más hasta la actitud. (MPEE1)

Las barreras para el aprendizaje son todos esos obstáculos que nos encontramos al interior y afuera también de la escuela [...] vienen desde los padres, [...] Otra barrera [son] los maestros con respecto a estos alumnos que requieren de más apoyo [...] son también cuestiones de infraestructura, [...] barreras significan pues todas las cosas todas las cosas que no te permiten seguir adelante. (MDEE1).

Aquellos elementos que no le permiten al alumno desarrollarse de una manera plena. (MDEE2)

Con las narrativas anteriores podemos reconocer que:

- 1.- los entrevistados de educación especial conocen el lenguaje perteneciente a la educación inclusiva, como es la conceptualización de las BAPs.
- 2.- si volvemos al apartado sobre el alumno que es atendido en la USAER, solamente una maestra hizo referencia a las BAP como algo que “presentan” los alumnos. por lo que no existe un punto de vinculación entre el término BAPs y el alumno que los docentes de educación especial buscan identificar por medio de una evaluación inicial que se denomina perfil grupal.
- 3.- queda un análisis pendiente de si en relación hacia el concepto de BAPs se refleja en praxis de los docentes de educación especial, lo cual veremos al finalizar este capítulo.

En este mismo orden de ideas, merece la pena subrayar que, en la nueva publicación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México (2022)*, se comenzó a utilizar la denominación de “estudiantes que pueden enfrentar BAP”, en relación con la información estadística sobre los alumnos en atención por la USAER bajo los siguientes criterios:

Entre los alumnos que tienen una mayor probabilidad de enfrentar BAP, el Formato 911 recaba información sobre los siguientes rubros:

- 1. Quienes presentan discapacidad que puede ser física, intelectual o sensorial. Esta categoría incluye: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple.*
- 2. Quienes presentan dificultades y trastornos; incluye: estudiantes con dificultad severa de conducta, de comunicación y de aprendizaje; con trastorno del espectro autista; y trastorno por déficit de atención e hiperactividad.*
- 3. Quienes presentan aptitudes sobresalientes; referido a: estudiantes que tienen una capacidad, generalmente intelectual, superior a la media.*
- 4. Quienes presentan otras condiciones relacionadas con aspectos de la diversidad social, cultural o lingüística de los educandos. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, p. 154- 155)*

Como podemos ver, estos elementos estadísticos a nivel nacional siguen reafirmando lo que hemos postulado en este trabajo de investigación: la coexistencia de tres modelos de atención de educación especial, lo cual que ahora también podemos afirmar, no solamente están presentes en los docentes y autoridades educativas, sino en el sistema de estadísticas de la Secretaría de Educación. Otra posibilidad es que las autoridades educativas encargadas de elaborar la bibliografía citada desconocen lo que implica cada uno de los modelos y solamente adaptan o toman los nuevos materiales sin realizar las acciones pertinentes para establecer una correspondencia con los modelos vigentes.

Lo anterior no es cosa menor, debido a que, como hemos visto, se necesita más que un cambio en los términos, en el lenguaje, en los protocolos, incluso en las leyes, para poder transformar las acciones que guían la implementación del o de los modelos de apoyo en educación especial.

Concuerdo con Verdugo (1995) cuando establece que un cambio de actitud no es un asunto que solamente implica la modificación del lenguaje, porque es necesario también modificar los valores subyacentes a estas expresiones:

las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquieran los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente. (p. 5).

Bien sabemos que los términos pueden ser dañinos cuando proyectan una imagen negativa de la persona, también nos hemos dado cuenta de que sustituir términos como discapacidad por NEE o por barreras, como algunos docentes y autoridades lo han entendido, son soluciones parciales, pues según la propuesta del índice de Inclusión (2000) lo que realmente es necesario es modificar las políticas las prácticas y las culturas escolares.

Antes de cerrar este primer apartado de análisis de las entrevistas realizadas en el estado de Morelos compartiré ese momento emotivo donde solicité a los docentes y a las autoridades hacer referencia de algún alumno que haya sido significativo en su trayectoria laboral, debido a ser único, o por haber generado en ellos algunas emociones nuevas, por haber sido un reto, o simplemente por ser un alumno que recuerden con mucho cariño.

Por ser una pregunta que involucra experiencia laboral y además las emociones vividas durante el vínculo que se estableció con ese alumno o alumnos, y que por lo tanto no es relevante establecer diferencia entre educación regular o educación especial, presentaré las respuestas de los entrevistados sin establecer división entre primaria o educación especial y me centraré en la parte emocional, que es lo que se busca recuperar en este apartado. Todos estos casos significativos nos muestran la rudeza de la realidad y el contexto en el que están las escuelas en Morelos

Sí es el caso de Angelito, un niño con discapacidad motora se mandó a hacer [...] las rampas para recibirlo. (MPR1)

Sí, tenemos el caso de un alumno que se acaba de graduar, este alumno tiene discapacidad intelectual no severa pero sí notoria, [...] como director tenía mucha participación con el niño, platicaba mucho con él, lo llevaba a otros salones, también lo presentaba. (MDR1)

El caso más cercano en tiempo es un alumno ciego que se integró a la secundaria [...] le dice director: "vamos a cambiarte de grupo para que estés en el primer piso para que ya no tengas que estar subiendo escaleras, y le dice el alumno espéreme maestro deme un mes para que yo me vaya adaptando a la escuela, [...] se pusieron letreros en los baños para que el joven pudiera desplazarse por la escuela e ir conociendo la escuela, y ya en el salón de clases pues conseguir los libros de texto en braille para que el alumno pudiera trabajar y sobre todo ir orientando a los maestros de grupo. (MSEE1)

Pues tengo 3 casos, el primero es de una estudiante con síndrome de Turner entonces tenía dificultad deficiencia en las rodillas [...] Estaba en sexto año y era muy importante para ella que bailara el vals [...] pero lo logré y vi a la niña bailando tan contenta como si fueran sus 15 años. Otro caso es el de otra niña en sexto grado que lloraba y me decía que ella quería escribir como sus compañeras, pero tenía deficiencia motriz en las manos y no podía escribir, ni siquiera podía tomar el lápiz y ella lloraba y me pedía que le ayudara a que escribiera y hacía unas rayas [...]. Y el tercer caso es un estudiante que no me habló durante medio ciclo escolar [...] Hasta que un día fue y me

tocó el brazo pareciera que vio: “ah el maestro es real” me tocó el brazo y olió su dedo y me sonrió. Y a partir de ese día comenzó a hablarme porque es un estudiante que sólo estira la mano y me hace “a” no habla realmente [...] Estos 3 casos es algo que uno se lleva a casa, se lo lleva a la cama, te quita el sueño porque el estás piense y piense, y ¿cómo le hago? (MPR3)

Una niña que tiene discapacidad motora [usa silla de ruedas...] El enlace [se hizo] directamente del CAM a la USAER [...] la niña todavía usa pañal [...] ya está por cumplir 15 años [y ya va a salir de la primaria] es un caso importante que sigo trabajando. (MDEE1)

Sin duda todos y cada uno son casos significativos que, aunque nosotros no los hayamos vivido, ni trabajado, sí nos llevan a una profunda reflexión sobre la realidad que nos han compartido estos profesionales de la educación: Qué significativa es la gestión de la directora para abrir la oportunidad de que Natalia pueda cursar la primaria en una escuela regular, ¡que insólito conocer un caso donde la maestra de apoyo de USAER cambia pañales a una alumna! Así mismo, qué importante lograr que una alumna pueda bailar el vals de graduación de primaria y ver que lo disfruta como si fueran sus XV años, de igual forma, qué importante poder imaginar y admirar las ganas, la motivación y la fuerza de un alumno invidente para ser incluido en una escuela regular.

Considero que el caso toma más fuerza, cuando sin querer, el maestro nos comparte además del contexto, el nombre de ese alumno, y de manera inmediata se convierte en alguien cercano, personal, casi lo podemos imaginar.

De esta parte de la investigación reconozco la generosidad de los entrevistados al compartirme algunas de sus vivencias más trascendentales, porque van acompañadas de los miedos que sintieron al enfrentar el caso que les fue un reto, además que, en la mayoría se vivió en la soledad, como relató el maestro MPR3, pensando en las noches en cómo encontrar una solución o estrategias para apoyar a sus alumnos. No es poca cosa cómo esta diversidad de alumnado ha modificado la dinámica de las escuelas, así como del personal que trabaja en y con ella. estos casos nos muestran que, si se han hecho cosas importantes, como lo relató la maestra MPR1 y el director MDR1 que, por supuesto hacen, pero faltan cosas por hacer.

Para concluir este apartado sobre el alumno atendido por la USAER, y las concepciones que se tienen de él, de la denominación de éste es posible afirmar, que en el estado de Morelos se sigue haciendo referencia a las características personales del alumno, donde los entrevistados, en la mayoría de los casos, establecen en la discapacidad, el diagnóstico y/o la deficiencia el motivo por el cual el alumno no aprende, y del mismo modo, la razón por la que requiere de un apoyo especializado como es la USAER.

Por lo anterior es posible afirmar que, en el estado de Morelos, dentro de las escuelas primarias y de las unidades de atención de educación especial que son las USAER, coexisten elementos y concepciones de tres modelos de atención de educación especial: rehabilitario, integración e inclusión educativa.

6.5.3. Las tareas y técnicas para trabajar con los alumnos de la USAER

En el segmento anterior presenté las concepciones de los entrevistados relativas al alumno que se atiende en la USAER. En este apartado expondré las prácticas pedagógicas que los docentes y autoridades llevan a cabo con esos niños que se presentaron anteriormente y que son atendidos en la USAER.

En Morelos el documento que guía los procesos que se llevan a cabo dentro de la escuela es el documento federal “Normas Específicas de Control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en educación básica 2028-2019”, que emite la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación” (DGAIR)³⁵ y que hasta el día de hoy no se han actualizado.

Es importante no perder de vista que las entidades federativas no tienen la facultad de elaborar documentos de acreditación de educación básica, esta función solamente la tiene DGAIR, que es federal, y tiene validez nacional.

Lo anterior es relevante debido a que de las primeras tareas que los docentes refirieron realizar está identificar aquel alumno diferente al resto del grupo que requiere apoyo y, por lo tanto, debe ser atendido por el equipo de educación especial.

Con la finalidad de poder destacar posibles rasgos distintivos en los relatos de los entrevistados, el siguiente apartado se encuentra segmentado en dos grandes bloques: educación regular y educación especial. A su vez cada uno se subdivide en maestros (de grupo o de apoyo, según sea el caso) y autoridades educativas.

Docentes de primaria

Debido a la singularidad del contexto áulico de los docentes entrevistados, considero relevante presentar la conformación de sus grupos durante el ciclo escolar 2021-2022, fecha en que se realizaron las entrevistas. El maestro MPR1 trabajó 5° grado en una primaria de turno vespertino sin servicio de USAER y tiene dos alumnos con un fuerte rezago escolar, uno de ellos con multidiscapacidad: intelectual y motriz. La maestra MPR2

³⁵ https://controlescolar.sep.gob.mx/en/demo/Documentos_Normativos

trabajó 3° año en una primaria de turno matutino con servicio de USAER, su grupo estuvo conformado por 18 alumnos, de los cuales nueve tenían NEE y eran atendidos por la USAER, uno de esos alumnos tiene diagnóstico de autismo, y otro de discapacidad intelectual. El maestro MPR3 trabajó en cuarto grado en una primaria vespertina. Su grupo tuvo 21 alumnos, de los cuales diez recibieron atención por la USAER. Es decir, los docentes MPR2 y MPR3 trabajaron con grupos donde el 50% de sus alumnos, según los diagnósticos realizados recibían apoyo en la USAER .

Los cuatro docentes de primaria refirieron realizar algún proceso de identificación, algunos narraron realizar algún tipo de evaluación, y otros refirieron que es la USAER la instancia que lleva a cabo la identificación del alumno. Por ejemplo:

La maestra responsable de USAER plática con los papás, y les piden que llenen las fichas de nuevo ingreso donde se les pregunta si el niño tiene alguna dificultad [...] y luego se dirige hacia nosotros y nos dice las formas en que podemos trabajar con esos niños. (MPR2)

No hay un protocolo ni un seguimiento. A lo mejor en la técnica de evaluación de observación y un registro anecdótico en la bitácora vas observando y entonces es cuando comienzas a canalizar y a solicitar el apoyo o entrevistar a los padres. De hecho, es la USAER quien nos da la pauta, nos dice cuáles son los problemas que tienen los estudiantes (MPR3)

Merece la pena subrayar que en las *Normas Específicas de Control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en educación básica*” (DGAIR, 2018), existe un apartado³⁶ en el que de manera puntual se describe el proceso de atención en las escuelas de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación. En dicho proceso también se incluye la identificación de estos alumnos, además se establece la necesidad de realizar un informe de detección inicial que incluye la condición de discapacidad del alumno, los antecedentes escolares y la evaluación inicial o diagnóstica del grupo. Lo anterior con la finalidad de determinar si es necesario realizar una evaluación psicopedagógica que complemente la identificación del alumno.

³⁶ Ver Anexo 2 Atención de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación (SEP/ DGAIR, 2018)

Es posible contrastar los relatos de los docentes con el documento normativo en mención, encontrando que los entrevistados no hacen referencia a un proceso de identificación del menor. De igual forma los entrevistados no refieren la existencia de un protocolo homologado entre compañeros, o que sea común entre las escuelas primarias que pertenecen a una misma zona de supervisión. Sin embargo, dos aspectos sí son similares entre los cuatro docentes: el primero es que cuando la primaria cuenta con servicio de USAER, ésta es la instancia que determina al alumno que se atenderá en ella. Y la segunda, es que todos establecieron la necesidad de identificar al menor que es atendido por la USAER.

Otros aspectos relevantes son las diversas tareas que realizan los docentes con los menores identificados. Cabe señalar que cada docente refirió formas distintas de trabajar con sus alumnos, sin embargo, todos dijeron realizar tareas que implican estar de manera cercana a ellos: observarlos, conocerlos, apoyarlos, por mencionar algunas. Incluso relataron realizar tareas que realizan de manera exclusiva para ese alumno, como realizar evaluaciones psicopedagógicas, de igual forma establecieron el hecho de hacer una planeación para cada niño y diseñar estrategias pedagógicas que den respuesta a las necesidades particulares de cada niño. Aquí algunas respuestas:

Ser empáticos con ellos, mayor acercamiento con ellos, detectar cuáles son sus necesidades, apoyarlos lo más que se pueda y canalizarlos a determinadas instancias [así mismo] es necesario hacer un informe psicopedagógico y hacer los ajustes razonables para que el niño avance en su necesidad. (MPR1)

Planear y diseñar estrategias para cada uno de mis estudiantes. (MPR2)

Lo primero es el acercamiento con la USAER para el seguimiento y trabajo, también hago adecuaciones en mi planeación, [hago mi] seguimiento de los alumnos por medio del registro anecdótico y observación, [también] organizo y planeo lo que voy a trabajar con los niños. (MPR3)

Algunos docentes como MPR1 refirió un camino de trabajo muy cercano al que García et al. (2000) establece como forma de trabajo conveniente para los alumnos con NEE: identificar al menor, realizar una evaluación psicopedagógica y realizar los ajustes razonables en la planeación acordes a las necesidades que el alumno presenta.

Para llevar a cabo las tareas mencionadas anteriormente, los maestros describieron emplear en el aula una serie de estrategias, como: diseñar y elaborar ellos mismos el instrumento de evaluación inicial y el perfil grupal con la finalidad de poder conocer desde sus intereses, los contenidos curriculares que el alumno maneja, así como realizar de manera individualizada cuadernillos de trabajo, hasta acompañar de manera individual al alumno. Todas las actividades que mencionaron tienen la finalidad de conocer a sus alumnos, pero sobre todo apoyarlos y buscar la forma de que aprendan; en seguida algunos ejemplos:

Realizo evaluaciones diagnósticas para ver las necesidades de los alumnos, también hago perfiles grupales para conocer las características reales de los alumnos [...] y realizo actividades totalmente diferentes, extras a lo que normalmente hacen [...] para poder fortalecer las desventajas que tienen. (MPR1)

Hago adecuaciones a partir de las necesidades de los alumnos y les hago cuadernillos de lecto escritura para cada uno, diseño, busco y uso material didáctico para cada uno. (MPR2)

Trabajamos bajo las orientaciones de la USAER. En el grupo busco un lugar donde sentarlo cerca de mí para que pueda estar atendiéndolo, es al primero que le entrego las actividades y mientras trabajo con el grupo lo voy monitoreando. [...] Cuando trabajamos artes, manualidades o modelado, me tengo que centrar en ellos de manera más específica [...] siento en una esquina alrededor de mí a los estudiantes especiales, por lo que estoy viendo a todos al mismo tiempo. (MPR3)

Antes de cerrar este apartado considero relevante mencionar un dato que más adelante se describirá ampliamente. En el estado de Morelos, el equipo de trabajo de la USAER, (que son: maestros de apoyo y equipo interdisciplinario, el cual se conforma por un terapeuta de lenguaje, psicólogo y trabajo social), trabajan de manera personalizada con los alumnos en un aula de apoyo, con un horario de atención por días y horas asignados. Además, algunos docentes, aunque pocos, refirieron trabajar también con docentes de grupo. Por lo que el alumno identificado con NEE asiste a clases en su grupo, y de manera paralela recibe atención en el aula de apoyo.

Esta forma de trabajo, aunado a otros elementos, ha sido una de las razones que ha favorecido, sobre todo en el personal de educación regular, la creencia de que es la USAER y el equipo que labora en ella los responsables de la educación y atención de los menores con NEE inscritos en las primarias. Creencia que hasta hoy en día sigue vigente en muchos de los entrevistados lo cual se podrá constatar a lo largo del análisis de las entrevistas.

Autoridades de primaria

En el caso de las autoridades de educación regular, los tres entrevistados refirieron que la identificación del alumno sí es un proceso que se lleva a cabo en las escuelas, dos de ellos especificaron que se realiza a partir de un diagnóstico e hicieron mención que durante este proceso también interactúa la USAER. Solamente un director hizo referencia a los niños que provienen del preescolar y que llegan a la primaria con su diagnóstico o derivados a una institución de educación especial, que en el caso de ese nivel educativo es CAPEP³⁷

Los maestros de USAER junto con los maestros de grupo hacen un diagnóstico de los alumnos [por medio de] una observación, entrevistas, el examen diagnóstico que realizan los maestros y una vez detectados los alumnos que tienen mayores problemas se seleccionan a los que presentan una dificultad un poquito más severa para ser canalizados a la USAER. (MDR1)

En la mayoría de los casos ya llegan derivados desde el preescolar, otros se detectan en el aula [...] los docentes observan [si hay] un pequeño retraso en el aprendizaje [...] si hay algo en el lenguaje [o] que llegan con ciertas afectaciones emocionales. (MDR2)

Llama la atención que en lo relativo al proceso de identificación, en ninguna respuesta se hace referencia a la denominación del niño como alumno con necesidades educativas especiales o a las posibles barreras para el aprendizaje y la participación social que puede enfrentar algún alumno durante su trayecto educativo. Lo anterior implica que para ellos en este proceso es más importante identificar las características del alumno y/o los “niveles cognitivos” como refirió el supervisor MSR1, o “alguna dificultad” (MPR2) que la denominación misma del alumno.

³⁷ Cabe señalar que los CAPEP en el Estado de Morelos siguen siendo la instancia de apoyo en las escuelas de educación preescolar.

Otro elemento relevante es que en las tres respuestas anteriores no se observa claridad en los criterios para identificar al menor, ni igualdad en los elementos de lo que buscan, pues unos mencionan: dificultades, otros diagnósticos, también se mencionan retrasos. Del mismo modo, cada una de las autoridades describió una forma de trabajo diferente, aunque con la misma finalidad: identificación del alumno que requiere apoyos por parte de educación especial.

Con el o los alumnos ya identificados en las primarias, las autoridades, directores y supervisor, describieron las tareas que solicitan realizar a los maestros en las primarias, algunos de ellos también hicieron referencia a las tareas que como directores realizan para atender a los niños.

Los dos directores narraron la realización de tareas para apoyar a los menores por medio del acercamiento con los maestros de grupo y con la maestra especialista de USAER, con la finalidad de establecer una ruta de trabajo en beneficio del o los menores, como podemos ver en las siguientes citas:

En mi escuela cuando se detecta que algún niño necesita más atención [lo primero que hago] es platicar con el maestro o maestra del grupo y hacemos un pequeño diagnóstico de ese niño, platicamos sobre sus barreras [...] ¿cuál es la estrategia?, ¿cómo va a hacer la intervención del maestro de USAER?, se determinan ¿cuáles son los ejercicios que va a estar aplicando?, las entrevistas que va a realizar con los padres de familia, y permito que el maestro mismo elabore una sugerencia, [...] busco trabajar de manera cercana con los maestros y maestras de la escuela [...] también ofrezco mi apoyo para platicar con los alumnos y con los padres para que participen en la educación de sus niños. (MDR1)

Pues al niño se lo llevan al módulo de USAER, trabaja con los especialistas y los regresan al salón [...] Yo lo que pido es que se les dé un seguimiento más personalizado que permita atender las características del menor, que el maestro de grupo tenga comunicación con el personal de la USAER y a su tiempo también con los padres de familia para que el padre sepa el trabajo que se está haciendo y se sume a la corresponsabilidad y se tenga mayor seguimiento [también pido] un registro diario un registro de observación del desempeño que va teniendo el menor. (MSR1)

Las tres autoridades se muestran cercanas al personal de las primarias, conocen las estrategias que se están llevando a cabo en las mismas y lo que sucede en las escuelas. Así mismo las autoridades hicieron referencia a las tareas que solicitan realizar a los docentes para apoyar a los menores como son: observar a los alumnos, establecer comunicación con el personal que labora en la USAER, diseñar una planeación

individualizada, de igual modo buscar estrategias y actividades diferenciadas para esos alumnos, además de acercarse a los padres de familia para apoyarlos.

Por lo anterior podemos ubicar la escuela como el lugar donde se identifica y atiende al menor con necesidades educativas especiales. Dicha atención implica un trato diferenciado del que se da al resto del grupo por medio de las tareas que las autoridades educativas solicitan a los docentes llevar a cabo. Así mismo, dicho alumno recibe tanto el apoyo personalizado por el equipo de la USAER a partir de los horarios de atención, como del maestro titular del grupo.

Paralelamente los padres de familia del menor en cuestión también son orientados por los docentes, especialistas y directores con la finalidad de favorecer la participación de estos en el proceso educativo de su hijo.

Maestras de apoyo de educación especial

De las tareas que los maestros de apoyo dijeron realizar en la USAER, la inicial es la relativa a la identificación del alumno que será atendido. Todos relataron algunos procesos que llevan a cabo para esta tarea, es singular que los cinco maestros de educación especial refirieron “el perfil grupal”, que es una evaluación que algunos realizan tanto con el maestro de grupo como en solitario.

Del mismo modo, cada uno mencionó un recorrido diferente en la forma de identificar al alumno, por ejemplo, la maestra MPEE1 con en los resultados del perfil grupal busca a los alumnos que se encuentran debajo de la media del grupo. A ellos los sigue observando y vuelve a aplicar otra evaluación, con los resultados de dicha evaluación, le solicita otra valoración al equipo interdisciplinario de la USAER y con los resultados obtenidos, se determina si el alumno es atendido en la USAER o no.

Llama la atención que solamente una maestra, MPEE2, refirió recibir indicaciones por parte de la directora de la primaria para realizar el proceso de identificación de una manera singular: entrevistando a todos los padres de familia de nuevo ingreso. Así mismo, solamente un maestro de apoyo realizó una descripción puntual del proceso de la identificación la cual incluyó al resto del personal que conforma la USAER.

Como se anotó en el apartado 6.3.1., La USAER trabaja la integración educativa, desde las propuestas publicadas en: *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, (2000), *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (2006) y *Modelo de atención para los Servicios de*

educación especial en el estado de Morelos (2018). Por lo anterior algunas de las respuestas de los maestros de apoyo hacen referencia a los procesos establecidos en dichas publicaciones como los que narró el maestro MPEE5 para la identificación del alumno atendido.

Una tarea es identificar cuáles son esos niños. [otra] tarea es el de poder realizar los perfiles grupales [que es donde] yo identifiqué a nuestra población objetivo. [después] empiezo todo un proceso de evaluación en mi área [...] que es la evaluación pedagógica [...] y poder definir si tiene alguna necesidad educativa especial [...] Otra tarea es que cada una de las áreas [de la USAER] lo tiene que evaluar [y después] de manera interdisciplinaria elaboramos lo que es un informe psicopedagógico, [...] para ir haciendo una radiografía, caracterizando y construyendo este niño. Entonces ahí es el [de describir] frente a quién estamos y qué es lo que necesita y así elaborar la propuesta curricular adaptada una vez que ya se tiene la propuesta curricular adaptada tenemos que hablar con el maestro del grupo y devolverle a la información. (MPEE5)

Como hemos visto, para los maestros de apoyo, la identificación de alumno es un proceso que comprende una serie de tareas que realizan en algunos momentos en solitario con el alumno, en otras de la mano con el maestro de grupo, en otras más la decisión es consensuada con el equipo interdisciplinario y otras, las menos, con el directivo de la escuela primaria. Un caso singular es cuando el alumno ya cuenta con un diagnóstico o se encuentra derivado de una institución, ya que estos elementos son suficientes para recibir apoyo de la USAER, por lo que se omite el proceso de identificación.

Un punto importante para esta investigación es conocer las tareas que los maestros de apoyo realizan para brindar la atención a los menores ya identificados. Por lo cual los entrevistados relataron diversas y diferentes tareas.

Algunos maestros de apoyo relataron que una de las acciones que realizan es brindar sugerencias a los maestros titulares de grupo, para ajustar la metodología a las necesidades de los alumnos identificados previamente. De igual forma, relataron que algunas ocasiones se proponen ajustes a la planeación de los maestros de grupo para que se realicen actividades que incluyan material concreto. Así mismo, cuando el/la director/a de la primaria y los maestros de grupo lo permiten, también se realizan adecuaciones a los exámenes (por ejemplo, a los mensuales y los bimestrales).

De acuerdo con las respuestas de los maestros de apoyo, las tareas de brindar sugerencias de metodología, así como realizar ajustes a la planeación de los maestros de grupo, se llevan a cabo después de las evaluaciones que elaboran para conocer de manera

cercana al menor y de la elaboración de una propuesta curricular adaptada, donde se planea el trabajo anual con cada menor. Por lo que las sugerencias y los ajustes tienen la finalidad de responder a las necesidades educativas del alumno por medio de la orientación al maestro de grupo para que proporcione los apoyos específicos que el alumno necesita dentro del grupo.

Otras actividades que también relataron los maestros de apoyo es realizar tareas de sensibilización en relación con la aceptación de los alumnos con discapacidad en las escuelas primarias. En esta tarea es más difícil de observar los resultados, porque implica cambiar usos, costumbres, ideas, formas de pensar, que no son exclusivas de la escuela, también implican creencias personales. De manera personal, considero que esta tarea no es exclusiva del personal de educación especial, ya que es una labor titánica que requiere tiempo y que nos implica a todos como sociedad.

De las tareas que fueron las menos mencionadas por los maestros de apoyo son, el trabajar de manera colaborativa con los maestros de grupo y la elaboración de talleres, las cuales fueron descritas por maestras diferentes. Llama la atención que solamente una maestra de apoyo dice *trabajar de manera colaborativa con los maestros de grupo*, pese a que tanto en la bibliografía nacional (SEP, 2006, García et al., 2000, Departamento de Educación Especial, 2018, como la internacional (Booth y Ainscow, 2000, UNESCO, 1990) por mencionar algunas, se establece que el trabajo colaborativo entre educación regular-educación especial, es una condición necesaria para favorecer la integración e inclusión educativa de los alumnos con NEE o que enfrentan BAP. Además, todos los maestros de apoyo relataron que durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar realizaron un trabajo con los docentes de la primaria.

Aquí una muestra de las tareas mencionadas por los maestros de apoyo:

Nos involucramos desde el CTE (Consejo Técnico Escolar) para proponer medidas de atención más funcionales para la población [...] a partir de ahí se realizan acuerdos para trabajar [...] yo preparo todas mis evaluaciones de acuerdo al grado [...] Por lo que requiero una exploración y análisis más fina de los propósitos y contenidos [...] para plantear un trabajo a partir de las fortalezas y dificultades de cada alumno [...] porque ningún niño es igual. (MPEE1)

Una de las tareas más difíciles es hacer la sensibilización con los maestros para que no traten a los niños con discapacidad como si no pudieran hacer ciertas actividades[...]también hacemos brigadas de aprendizaje [que son] grupos de niños que presentan rezago escolar [...] aquellos niños que van muy bajitos[...] no tienen discapacidad no tienen un problema específico de aprendizaje sólo es rezago[...] lo saco del salón los agrupo por ciclo, [...] los de primero y segundo, los de tercero y cuarto, y los de quinto y sexto[...] les armo su horario semanal y trabajan 2 veces a

la semana conmigo[...] trabajamos lectura escritura comprensión lectora operaciones básicas y problemas matemáticos. (MPEE4)

Es relevante esta última narración debido a que solamente la maestra de apoyo MPEE4 hizo referencia a las brigadas de aprendizaje, las cuales consisten en regularizar a los alumnos de toda la primaria que presentan rezago escolar en el aula de apoyo de la USAER. Cabe mencionar que esta actividad no se menciona en ninguna propuesta de integración y/o inclusión educativa, por lo que es posible afirmar que es una estrategia propia de la primaria donde se lleva a cabo.

En cuanto a cómo se llevan a cabo las tareas anteriormente comentadas, es posible identificar que una de las formas es a través del involucramiento de los maestros de apoyo con la comunidad de la primaria, lo que implica un trabajo de gestión para poder colaborar y apoyar en los diferentes ámbitos de la vida escolar que, como lo mencionaron los entrevistados, algunas veces es de manera directa en las formas de enseñanza, otras en el trabajo en el aula, otras más en las juntas de consejo técnico.

Del mismo modo, otras formas de llevar a cabo las tareas son por medio de diferentes actividades como la elaboración de instrumentos de evaluación y cuadernillos de trabajo personalizados. O como mencionó una maestra, a partir del diseño de talleres específicos que den respuesta a las necesidades de los maestros, padres de familia y de los mismos alumnos.

En síntesis, a partir de las respuestas analizadas, es posible identificar que las tareas que realizan los maestros de apoyo en la USAER son diversas, por lo que no se logra identificar una forma homogénea de trabajar. Ciertamente es que todos tienen objetivos comunes como apoyar al alumno identificado, algunos lo hacen por medio del trabajo con los maestros de la escuela, otros realizan gestión con el director de la primaria. Sin embargo, todos relataron un trato directo con dicho alumno dentro del aula de apoyo de la USAER.

Otro punto relevante de este apartado es que todos los entrevistados hicieron referencia a los procesos que llevan a cabo durante la identificación del alumno en atención y la atención misma. Prueba de ellos son las tareas que se identificaron en las narrativas, por ejemplo, para que el maestro de apoyo pueda brindar sugerencias a la planeación de un docente de grupo es necesario realizar un perfil grupal, después una evaluación psicopedagógica donde interviene todo el equipo de la USAER y posteriormente una propuesta curricular adaptada.

De igual forma, para diseñar y elaborar un taller, es necesario realizar los procesos anteriores, realizar un perfil grupal, una evaluación psicopedagógica y una propuesta curricular adaptada, para después diseñar el taller, planearlo y llevarlo a cabo.

En cuanto a la elaboración de materiales individualizados, como cuadernillos y exámenes, es necesario que los docentes de apoyo conozcan las necesidades del alumno y establecer los objetivos de aprendizaje que se aspira lograr en el alumno, por lo que también es una tarea que implica realizar otras tareas con antelación, como las que mencionamos anteriormente.

A modo de conclusión, por los relatos anteriores se puede hablar de que las tareas que realizan los maestros de apoyo en las escuelas son procesos conformados por una serie de actividades ligadas y complementarias entre sí, y que tienen como finalidad favorecer la integración, y/o inclusión del alumno con necesidades educativas especiales, tanto en la escuela como en el salón de clases. También se observa que dentro de la USAER trabaja el maestro de apoyo y el equipo interdisciplinario: maestro de lenguaje (terapeuta), psicólogo y trabajador(a) social, los cuales asisten a la primaria de manera itinerante y brindan atención a los alumnos en el aula de apoyo en sesiones semanales.

A continuación, se presentan las tareas que llevan a cabo las autoridades de educación especial.

Autoridades de educación especial

Las tres autoridades de educación especial coincidieron que una tarea primordial de la USAER es el proceso de identificación del alumno que probablemente presente necesidades educativas especiales, para lo cual describieron diversos procesos que se lleva a cabo en las primarias donde se tiene presencia.

Hay que destacar que las respuestas de estas autoridades fueron amplias, detalladas y fueron brindando ejemplos de las prácticas de esta tarea en cada una de las escuelas donde la USAER labora y, en caso de la supervisora, de algunos servicios a su cargo. Por lo que se puede pensar que estas autoridades son cercanas a sus equipos de trabajo y tienen conocimiento lo que sucede en las escuelas y en los servicios.

Las dos directoras describieron más de una forma para identificar al alumno al cual la USAER le brinda atención, por ejemplo, por medio de la elaboración del perfil grupal, el cual se puede llevar a cabo tanto de manera conjunta con el maestro de grupo, como que solamente la USAER lo realice. Otra evaluación que realiza la USAER es la

psicopedagógica. Además, a partir de las entrevistas con los padres de familia también se logran obtener información relevante que permite identificar las necesidades de los menores. Y en el caso de alumnos de nuevo ingreso a la escuela que vienen referidos de otra USAER, CAPEP, o alguna otra institución, o cuando el alumno ya tiene diagnóstico, en estos casos ya no realiza la identificación, simplemente se le proporciona el servicio de apoyo de la USAER.

En el caso de la supervisora, es interesante cómo de manera franca muestra en su narrativa que tiene conocimiento de las prácticas reales, así como del *deber ser* de la inclusión desde la normatividad, mismo que en su opinión no se lleva a cabo:

Primero, cuando inicia el ciclo escolar se realiza el perfil grupal acompañando al maestro de grupo y ahí salen los alumnos que están con alguna situación en relación con el aprendizaje. Desafortunadamente tengo que ser sincera, muchas de las escuelas se saltan esa parte de realizar un trabajo dentro del grupo. Regularmente cuando salen por debajo del grupo ya se van directo a la evaluación psicopedagógica para determinar si un alumno requiere atención de educación especial o solamente hacer un trabajo de colaboración con el grupo. Así se identifica a partir de la evaluación diagnóstico que se hace a principio del ciclo escolar [...] y a partir de los resultados de la evaluación psicopedagógica se determina que es un alumno que va a requerir atención en USAER (MSEE1)

Al analizar las respuestas del personal que labora en educación especial, tanto maestros de apoyo como autoridades, es coincidente la narrativa en relación con la tarea de la identificación del alumno en atención y las formas en cómo se lleva a cabo: la realización del perfil grupal, después la evaluación psicopedagógica. Otro elemento es, cuando el alumno llega a la escuela con un diagnóstico. Otra más es cuando el alumno ya está referido por otra USAER y/o CAPEP. Y otro criterio es a partir de las entrevistas con los padres de familia.

De manera paralela, una cuestión relevante en esta tarea es la responsabilidad que se le otorga al maestro de apoyo para determinar quién es el alumno atendido por la USAER. Esto considero que es necesario de subrayar, debido a que es un aspecto al que hicieron referencia todos los entrevistados del estado de Morelos y las autoridades de educación especial no fueron la excepción. Cada uno fue explicando los procesos por los cuales se determina quien es ese alumno atendido, pero de manera directa ubicaron esta responsabilidad en la USAER.

Hay que destacar que, en Morelos, la normatividad y publicaciones desde las cuales se sustenta el quehacer de la USAER, como *Modelo de atención para los servicios de educación especial en el estado de Morelos*, establece que:

la elaboración del perfil grupal se realiza por parte del maestro de apoyo con la colaboración del maestro de grupo al inicio del ciclo escolar (agosto). Consiste en un proceso de evaluación diagnóstica (cualitativa y cuantitativa) mediante la aplicación de cuestionarios escritos sobre los conocimientos en las áreas de lenguaje y comunicación y, pensamiento matemático que corresponden al grado escolar anterior mediante el cual se detectan logros y avances (grupal e individual); con los resultados se construye el perfil grupal, cuantitativo y el análisis cualitativo del mismo. (2018, pp. 121-122)

Para llevar a cabo esta tarea, en Morelos, hay una clara distancia entre lo que se postula de manera normativa y las practicas reales que relataron tanto los entrevistados de primaria y los de educación especial para identificar al menor que probablemente presente alguna necesidad educativa y requiera atención en la USAER.

Anteriormente se hizo un análisis sobre cómo se concibe el alumno en atención en la USAER. Sin querer ahondar más en ello, solamente me gustaría centrar la mirada en que, a partir de los relatos anteriores, es posible reconocer que la USAER en Morelos brinda atención a dos grandes poblaciones: alumnos con discapacidad y alumnos con rezago académico en relación con los demás compañeros su grupo.

Lo anterior lo considero relevante debido a que desde la mirada del modelo rehabilitatorio lo relevante era determinar el diagnóstico del paciente para establecer su tratamiento. Desde la mirada de la integración educativa es necesario identificar las necesidades educativas especiales para brindar respuestas a ellas desde la escuela, y en el modelo inclusivo es importante identificar los contextos donde se ubican las barreras para el aprendizaje y la participación social para minimizarlas o eliminarlas. Por consiguiente, es posible reconocer que en las narrativas de los entrevistados se identifican pocos o muy pocos elementos que hagan referencia a un trabajo docente desde la mirada del derecho a la educación de todos los niños en edad escolar, enfoque que implica considerar la noción de barreras para el aprendizaje y la participación y que son de carácter social.

Un elemento útil para corroborar la afirmación anterior es partir de conocer las tareas que los maestros de apoyo y el personal de la USAER llevan a cabo con el menor atendido una vez que éste se ha diagnosticado. Los relatos de las tres autoridades fueron amplios y descriptivos.

Desde la voz de las autoridades de educación especial se identifican las tareas que debe realizar el maestro de apoyo: elaboración de planeaciones didácticas, trabajo de

manera personalizada con el alumno, elaboración de materiales de apoyo como cuadernillos de trabajo, y algunas veces brindar sugerencias a la planeación de los maestros titulares de grupo con relación a necesidades de los alumnos.

Considero relevante cómo las autoridades reconocen la necesidad de trabajar de manera cercana con los maestros titulares de grupo, y conviene especificar que también depositan en estos últimos la responsabilidad de no poder llevarlo a cabo porque “hay maestros que no los dejan o que son renuentes.” (MDEE1)

Merece la pena subrayar que en estas narrativas se describe el lugar donde se llevan a cabo las tareas, tanto la directora MDEE2 y la supervisora MSEE1, coinciden al situar el aula de apoyo de la USAER como el lugar donde se brinda la atención. Sin embargo, cada una relató una variante en la forma en cómo llevan a cabo las tareas, así por ejemplo la directora MDEE2 mencionó que se trabaja por grupos de alumnos con características similares, mientras que la supervisora MSEE1 hizo referencia a una atención individualizada.

Por lo anterior es posible identificar que, las tareas que realizan en la USAER para apoyar al(los) menor(es), se realizan preferentemente en el aula de apoyo. Esto hace clara referencia al modelo clínico-rehabilitatorio donde el paciente es atendido por el médico o especialista, quien brinda atención a las necesidades del paciente.

Fue la supervisora, quien explicó por medio de un ejemplo la rutina de la atención brindada, sin dar detalles de las acciones y estrategias con las cuales se trabaja en la USAER:

Regularmente la intervención se hace en el aula de apoyo brindando la atención únicamente a los niños identificados, [...] lo que se hace es ir por el alumno al grupo, llevárselo al aula de apoyo, regresarlo al grupo, y dejar algunas orientaciones a la maestra de grupo [...] ya les dije que también tienen que hacer actividades dentro del aula, pero dicen que algunos maestros no los dejan hacerlo [...] Yo diría que, por ejemplo, un alumno con discapacidad se la pasaba más tiempo en el aula de apoyo, incluso más de media mañana, 3 veces a la semana. Entonces yo les decía está bien que se trabaje en el aula de apoyo, pero también es importante que esté en su aula regular porque [...] dónde queda la sociabilización con sus compañeros, ¿en qué momento la maestra de grupo va a tener elementos para trabajar con los alumnos con discapacidad? (MSEE1)

Para concluir este apartado podemos decir que todos los entrevistados hicieron referencia a algo que llaman el perfil grupal, qué dentro de los procesos enumerados, se logra identificar que es un proceso de evaluación para determinar no solamente quién será

el alumno atendido por educación especial, sino también para reconocer aquellos alumnos que presentan algún tipo de rezago académico en relación con el resto del grupo.

En relación con esta misma tarea, y como se comentó anteriormente, es relevante reconocer que todos los entrevistados establecieron en el maestro de apoyo la responsabilidad de determinar quién es ese alumno al que hay que atender.

El tema que nos convoca, son las tareas que los entrevistados realizan con el (o los) niño (s) atendidos en la USAER y la forma en cómo aquéllas se desarrollan, para lo cual es relevante recordar que son tres documentos³⁸ que guían la operatividad de la integración e inclusión educativa en Morelos. En estos documentos se establece el proceso de atención de la USAER que consta de cuatro procesos: detección inicial, evaluación psicopedagógica, elaboración de la propuesta curricular adaptada y la realización del plan de Intervención. Sin embargo, a partir de las narrativas de los entrevistados, pocos mencionan realizar de manera puntual y sistemática estos grandes procesos. Ya que como fue posible reconocer a partir de los relatos de los entrevistados, cada uno describió sus tareas y la manera en cómo las lleva a cabo. Por lo anterior y con base en los relatos analizados, hay cierta distancia entre las tareas establecidas en la normatividad, y las tareas que se realizan en las escuelas y en la USAER.

El punto que vincula a todos los entrevistados es el alumno inscrito en la primaria y que, en el caso de Morelos, los entrevistados reconocen que es educación especial por medio de la USAER, la instancia responsable de la atención de estos alumnos, por lo que es el maestro de apoyo quien lo identifica e informa al personal de la primaria. Por consiguiente, es este mismo maestro de apoyo quien determina lo que el alumno va a aprender, la temporalidad y la forma de enseñarle a partir de la elaboración de la propuesta curricular adaptada y de las sugerencias a la planeación de los maestros de grupo por medio de los ajustes razonables. Así mismo, es este docente de educación especial quien diseña y elabora los materiales de trabajo y los instrumentos de evaluación del menor. Y es dentro del aula de apoyo de la USAER, donde el alumno con necesidades educativas especiales es atendido

Por lo tanto, es posible reconocer una serie de tareas que los entrevistados llevan a cabo para brindar atención al (o los) menor (es) con NEE. Dichas tareas responden a las necesidades de los alumnos, a la forma de trabajo de la propia escuela y a los usos y costumbres propios de los entrevistados. Lo anterior hace referencia a más de un modelo

³⁸ (García et al., 2000), (SEP, 2006), (Departamento de Educación Especial, 2018)

establecido de manera institucional. Por estas razones, podemos reconocer tanto formas de trabajo vinculadas al modelo médico- rehabilitador, como a la integración educativa.

En el siguiente apartado nos centraremos en lo que Chevallard denomina *logos*, es decir, la justificación que los entrevistados realizan sobre su quehacer docente.

6.5.4. Logos: tecnología y teoría

Recordemos que conforme a la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD), de Yves Chevallard, consideramos que las tareas que los docentes llevan a cabo se justifican desde alguna postura o teoría, como se expuso en el capítulo 2. En este apartado se propone exponer dicha justificación a partir de la indagación realizada en el estado de Morelos.

Los profesores de primaria

En relación con las respuestas obtenidas de los docentes de primaria, la justificación de sus tareas se centró en dar respuesta a las necesidades de los alumnos. No obstante ser ésta la preocupación de todos, hay diferencias en las argumentaciones. Es singular el contraste que se observa entre el maestro MPR1 que trabaja en una primaria sin USAER y el maestro MPR3 que labora en una escuela con el servicio de educación especial. Así, mientras el primero se justifica por tratar de conocer a sus alumnos para poder apoyarlos, el segundo remite una vez más, a la responsabilidad que tiene el maestro de la USAER en relación con la atención y el aprendizaje del alumno identificado.

Considero que es la mejor forma de conocer más a los chicos y saber cómo vamos a apoyarlos. (MPR1)

Porque soy un docente de aula y necesito el apoyo del especialista de USAER, entonces trabajamos en un 80% bajo sus orientaciones y las indicaciones (MPR3)

En cambio, los maestros de apoyo casi todos justificaron sus acciones desde el ámbito normativo, es decir, desde el modelo de integración que sigue vigente en las publicaciones a las cuales los entrevistados han hecho mención.

Porque es parte del lineamiento [...] nosotros somos un apoyo para la escuela [...] y debemos dominar toda esta información y [...] (MPEE1)

Porque así es el modelo operativo del estado de Morelos (MPEE2)

Es el proceso que debemos seguir y es la mejor forma de tener una buena intervención. (MPEE3)

Considero relevante que solamente una maestra de apoyo hizo referencia a la sensibilidad y a los talleres que realiza en la escuela como la justificación de sus tareas:

Creo que las propias necesidades de la escuela lo han solicitado y la otra pues porque a mí me gusta trabajar así (MPEE4)

Por lo anterior es posible identificar claras diferencias entre los maestros de primaria y los de educación especial, mientras los primeros se centran en el alumno, casi todos los segundos se posicionan desde la norma. Sin embargo, si recordamos las tareas a las que hicieron mención los maestros y autoridades de educación especial, y la forma en cómo las llevan a cabo, encontramos que las razones con las cuales justifican sus prácticas solamente hacen referencia a la integración educativa más no a aquellos rasgos que, como fue posible identificar, aún prevalecen del modelo médico rehabilitador. Considero que esto se debe a la normatividad que prevalece en el Estado de Morelos.

Paralelamente, cuando se indagó sobre la o las teorías en las cuales los entrevistados apoyan sus tareas, fue relevante la diversidad de respuestas brindadas. Por ejemplo, en el caso de los maestros de primaria todos hicieron referencia a algo distinto, una maestra relató utilizar un método para la adquisición de la lecto- escritura, otro más se posicionó desde el humanismo y el constructivismo, pero todo de una manera muy general, sin precisar desde qué autor o qué elementos son los que se retoman de estas grandes teorías. El supervisor explicó que se apoya en la inclusión y en el ámbito normativo. Y un maestro hizo referencia a la puesta en marcha de las teorías desde su propia labor educativa, pero sin establecer cuales teorías, o desde la postura de cuáles autores:

[Para] nosotros, los maestros normalistas, las teorías estaban inmersas dentro del trabajo que hacíamos, todas las teorías las hacemos en lo práctico. (MPR1)

En teoría como tal no, ocupo el método Minjares. (MPR2)

Sí en los paradigmas del constructivismo y el humanismo. (MPR3)

En educación especial, las respuestas coinciden en algo con educación primaria: todas fueron diferentes entre sí. Aquí sí hubo una maestra que de forma puntual se

posicionó desde el constructivismo de Piaget y la teoría de socialización de Vigostky, pero no brindó ninguna explicación sobre los principios de estas teorías ni por qué las utiliza. Asimismo, hubo otra maestra que refirió tener conocimiento de estas mismas teorías, pero reconoció que no las utiliza para su labor profesional. Solamente la maestra MPEE4 refirió apoyarse en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)³⁹. Sin embargo, al hacer una revisión de las tareas que realiza, en la forma en cómo las lleva a cabo no se encuentran elementos que hagan referencia a la propuesta de trabajo que ella refiere.

Si, [...] dos teorías muy importantes el constructivismo de Piaget y la teoría de socialización de Vygotsky (MPEE1)

No tal cual, sin embargo, sí tenemos que tener conocimiento de las principales teorías del desarrollo del niño. (MPEE3)

En general me apoyo en el diseño universal (DUA) (MPEE4)

Sobre la maestra de apoyo y las autoridades que hicieron referencia a los lineamientos sobre la integración educativa, volvemos a encontrar la misma constante, no hay igualdad en las respuestas. Sin embargo, las tres hicieron referencia a los mismos materiales proporcionados por la SEP que dan sustento a la propuesta de integración e inclusión educativa.

Antes de exponer las respuestas de manera textual, considero necesario precisar que la maestra MPEE2, a lo largo de la entrevista hizo referencia al “libro verde”, que es *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, incluso durante la entrevista explicó el caso de Paco como una forma de trabajo, por lo que cuando hace referencia al modelo operativo, se refiere a la propuesta de integración educativa del Dr. García- Cedillo (2000)

³⁹ “El DUA es un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula.

Esencialmente, el DUA se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos, buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles.

Este enfoque se adapta especialmente a los niños, niñas y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades y facilitan su inclusión en el aula.” <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>

No, porque el trabajo es sistemático, es un modelo operativo, tenemos un programa (MPEE2)

Porque así vienen el lineamiento, es el proceso que llevamos (MSEE1)

No, solo en el libro verde y el libro moradito que fueron los inicios de educación especial y ahí nos dicen cómo desarrollar el trabajo además nos apoyamos en las normas de acreditación y control, [entonces] Se atiende en pequeños grupos cuando las adecuaciones curriculares son importantes porque no se podría de otra manera. La teoría dice que el maestro de grupo es quien tiene que hacer las adecuaciones, pero no me dejarás mentir, esto es bien complicado (MDEE2).

Antes de cerrar este apartado me gustaría compartir que, durante la realización de las entrevistas, cuando se abordó este punto del logotipo, fue un poco confuso para los entrevistados justificar sus tareas, en algunos momentos titubearon en sus respuestas, pero cuando se llegó al cuestionamiento sobre la teoría en la cual apoyaban sus tareas, la franqueza se hizo presente y las respuestas fueron abiertas y sencillas. Claro ejemplo de esto es la última respuesta de la directora MDEE2 quien, de manera coloquial, sustenta su quehacer mencionado la normatividad y también lo que, desde su opinión no se puede hacer que sea brindar atención individualizada a cada menor que requiere atención en las primarias

Sin duda este recorrido donde los entrevistados validaron sus prácticas docentes fue uno de los más abiertos y me permitió reconocer lo valioso de sus respuestas. También me permitió entender por qué ninguna respuesta fue igual a otra.

Considero que la relevancia de este apartado es tal que desde aquí es posible sustentar uno de los supuestos de esta investigación: *Desde hace algunos años, en nuestro país, coexisten por lo menos tres paradigmas o modelos de atención de educación especial en las escuelas primarias: médico- rehabilitatorio, integración, y/o. inclusión.* (p. 13 de este documento) Lo anterior porque como hemos ido revisando y analizando, en las tareas o praxis de los docentes, así como en el logotipo de las mismas, no podemos hablar de un modelo único de intervención de educación especial en las escuelas primarias, es posible identificar la coexistencia de tres modelos de atención: médico- rehabilitatorio, integración, y (de manera incipiente) inclusión educativa.

En este apartado podemos concluir que todos los entrevistados hicieron referencia a las diversas tareas que realizan en la escuela para enseñar y/o atender al menor con NEE. Una de estas es el proceso de identificación del menor en atención en la USAER.

Siendo ésta la única tarea que todos los entrevistados, tanto de educación primaria como de educación especial, realizan. El contraste se ubica en que todos la realizan de una forma diferente, lo que nos lleva a observar que las justificaciones con las cuales validan sus acciones también son diferentes entre sí.

Siguiendo con este mismo punto, en las respuestas de los maestros de primaria y los de educación especial existe una diferencia importante en los procesos de identificación del menor en atención. Mientras para los primeros la búsqueda se centra en detectar las características determinadas de los alumnos, para los segundos se enumeraron los procesos por los cuales ellos llegan a determinar quién será el alumno atendido. De modo que, durante la tarea de identificación del menor, los docentes expresaron dos líneas de trabajo. La primera, la de educación regular, se centra en distinguir a aquellos niños diferentes al estándar del grupo. La segunda, la de educación especial, hizo referencia no en lo que buscan que es un menor que probablemente presenta necesidades educativas especiales, sino en cómo lo buscan, por medio de evaluación, observaciones o entrevistas; incluso cuando llega a la primaria un menor con algún tipo de diagnóstico o ya canalizado a una institución, simplemente lo atienden.

En este análisis también fue posible encontrar un punto semejante entre todas las respuestas. Todos los entrevistados ubican como responsable de la tarea de atender a los niños con NEE al equipo de la USAER. Recordemos que incluso la supervisora de educación especial refirió que hace falta mayor vinculación entre maestros de regular y maestros de apoyo, para favorecer la integración de los menores con necesidades educativas especiales en las escuelas.

De igual forma, otro punto donde todos los entrevistados refirieron algo en común, es sobre que el personal de la USAER trabaja en un aula de apoyo, siendo este el lugar donde brindan atención a los alumnos tanto de manera individual como en grupos; lo que se hace partir de horarios de atención establecidos por 1 o 2 sesiones semanales

De manera contraria, un punto divergente entre los maestros y autoridades de primaria y los entrevistados de educación especial es que para los últimos los padres de familia son una fuente de información importante en relación con sus hijos. Recordemos que solamente la maestra MPEE2 refirió que para la directora de la primaria donde trabaja esto es tan importante que le solicita entrevistar a todos los padres de los alumnos de nuevo ingreso como un medio para obtener información válida sobre los alumnos.

A manera de cierre, lo que hemos analizado en este apartado son las tareas que realizan los entrevistados, tanto de primaria como de educación especial, son diversas por la función que desempeñan dentro de la escuela, también por el contexto en el que se encuentra ésta (con USAER o sin ella, turno matutino o vespertino, así como por la normatividad que vigente). Y estas mismas razones también influyen en la justificación que valida sus acciones.

Es por demás interesante conocer desde la voz de los entrevistados la forma con cómo se trabaja en algunas primarias del país, en este caso en el estado de Morelos, porque, aunque en nuestro país la inclusión se encuentra presente desde hace 2 décadas, pareciera que no es la misma integración a la que todos nos referimos al hablar de ella.

En el siguiente apartado se propone conocer los compromisos que los docentes describieron tener con los alumnos ya identificados y que son atendidos en la USAER de la primaria donde laboran.

6.5.5 Compromiso con los alumnos que son atendidos en la USAER

Como se mencionó en el capítulo Marco teórico-metodológico, el compromiso que los docentes y/o autoridades educativas asumen con los alumnos, es un referente importante porque es el motor que guía las acciones, las prácticas, hacia la integración y/o inclusión educativa que es el tema que nos ocupa en esta investigación.

Este compromiso involucra las expectativas (muchas veces implícitas) que los docentes y/o autoridades educativas tienen hacia sus alumnos, las cuales son base del contrato didáctico institucional, mismo que se establece entre docente y alumnos de manera bidireccional y se lleva a cabo dentro de la institución escolar. Así, en este apartado se pretende conocer y analizar el compromiso de los docentes y autoridades, tanto de primaria como de educación especial, del estado de Morelos para con los niños con necesidades educativas especiales.

Una de las constantes que hemos encontrado en las respuestas de los entrevistados en este estado es la amplia diferencia de narrativas. Así al hablar sobre el compromiso de los docentes y autoridades educativas hacia los alumnos atendidos en la USAER se logra identificar diferentes aristas. Por ejemplo, hay algunos docentes que empezaron su respuesta describiendo como grande, moral y de satisfacción personal al compromiso que tienen hacia los niños con NEE. De manera general lo describieron empleando adjetivos para explicar que el compromiso que ellos establecen con sus alumnos va más allá del ámbito laboral, pues forman un vínculo afectivo-emocional con los alumnos con NEE.

Un docente estableció que el compromiso es “estar cerca de ellos” haciendo referencia a crear un lazo afectivo con sus alumnos para posicionarse ante sus ojos como una figura de apoyo que les brinda confianza:

El mayor compromiso es poder apoyarlos, estar cerca de ellos, darles confianza para que puedan desarrollar o desenvolverse apropiadamente ante determinada situación. (MPR1)

Algunos docentes establecieron su compromiso en el desempeño pedagógico para lograr que el alumno aprenda. Por ejemplo, la maestra MPR2 que, en su grupo de tercer grado, tuvo 18 alumnos y el 50% fue atendido por USAER. De estos 9 estudiantes hubo uno con diagnóstico de autismo y otro con discapacidad intelectual. Ella relató que no puede esperar lo mismo de todos sus alumnos:

No, yo no puedo esperar algo igual a la par que un alumno estándar, entonces lo que con él logro que el alumno pueda hacer a su nivel es lo importante [...] mi compromiso es muy grande: que el aprendizaje se vuelva significativo y aplicado para la vida (MPR2)

De manera similar, el maestro MPR3 quien impartió cuarto grado en un turno vespertino, y su grupo estuvo conformado por veintiún alumnos de los cuales diez fueron detectados y atendidos en la USAER, relató que no tiene las mismas expectativas respecto de todos sus alumnos, lo cual justifica desde el contexto donde se desarrolla cada alumno. Sin embargo, el compromiso lo establece en brindar “todo aquello [para] vivir en sociedad”, haciendo referencia a las competencias para la vida donde se “movilizan y dirigen todos los componentes -conocimientos, habilidades, actitudes y valores.” (SEP, 2011, p 38)

En algunos casos sí son diferenciadas mis expectativas porque algunos necesitan concretar competencias para la vida de manera inmediata [...] en otros las expectativas llegan a ser más altas por el contexto en el que se desarrollan y el tipo de familia que tienen [...] las expectativas van cambiando con base en el contexto y las características de los niños. [mi compromiso es] poder ayudarlos para que puedan vivir en una sociedad [...] poder darles todo aquello que les va a servir para la vida en sociedad [...] (MPR3)

Lo que estos maestros ponen de manifiesto en sus relatos es que el compromiso hacia sus estudiantes tiene que ver con que el aprendizaje que imparten en el aula impacte en la vida futura de sus alumnos.

En este primer análisis se reconoce la existencia de un vínculo entre los docentes y sus alumnos el cual se genera a partir del compromiso docente. Así mismo, los diversos relatos muestran la existencia de una profunda preocupación de los docentes por sus estudiantes que tienen NEE, por lo cual procuran que el aprendizaje les sea significativo a los alumnos, y lo puedan poner en práctica.

Autoridades de educación primaria

En relación con las autoridades de primaria, los tres entrevistados establecieron un compromiso diferenciado. Una directora lo enfocó en lograr que los niños se integren a la sociedad, otro director relató que el compromiso con los alumnos es lograr que saquen lo mejor de ellos.

Yo creo que el compromiso es integrarlos a la sociedad, [...] hacerle saber que cuentan con toda una red de apoyos en la sociedad [...] darles herramientas para poderse desarrollar en la vida cotidiana, que sean independientes (MDR2)

Hay un compromiso moral y un compromiso de satisfacción personal [...] Lograr hacer que estos niños saquen lo mejor de sí (MDR1)

Por lo que el compromiso que se muestra se vincula a que los aprendizajes adquiridos durante la primaria sean elementos que apoyen en un futuro a los alumnos en su vida.

Es interesante observar que los relatos de los directores y del supervisor se hacen con una visión de trabajo conjunto que incluye a los maestros y en el caso del supervisor a los directores de las primarias. Así mismo, al responder sobre el compromiso hacia los niños, se posicionan no solamente como autoridades educativas, sino desde la escuela como institución, por ejemplo, el supervisor de primarias empieza su respuesta diciendo “la escuela les está fallando” (a los niños), al hacer referencia a que la escuela no ha cambiado porque los docentes siguen enseñando con modelos educativos “antiguos” o no actualizados, siendo esta la razón de por la que los niños no aprenden:

Tenemos un gran compromiso con todos [...] pero les estamos fallando [...] porque estos alumnos siguen transitando en la escuela en la educación básica pero el alumno no aprende en la escuela y lo reprueba no nada más la escuela sino la propia vida [...] la escuela

no ha logrado estar a la altura, todavía seguimos trabajando con modelos educativos del año de 1970[...](MDS1)

Por los relatos anteriores se puede ver que las autoridades de primaria, directores y supervisor describen estar comprometidos con el menor con NEE. Sin embargo, debido a que dichas autoridades no tienen trato directo con los alumnos, establecen gestiones con los docentes y/o directivos para brindar apoyos y estrategias que den respuesta a las necesidades del menor.

Educación Especial

Maestras de apoyo

Desde la mirada de los docentes de educación especial, el compromiso está dirigido a favorecer el logro de la aceptación de los menores con NEE. Lo primero que refirieron es propiciar que los mismos alumnos se den cuenta de lo que pueden hacer y lograr, para lo cual promueven emociones positivas que buscan aumentar la confianza en ellos mismos. De manera paralela trabajan para que los docentes de primaria acepten a los alumnos, y así mismo también favorecen que los compañeros de grupo los acepten.

Es un compromiso bien grande [...] para mejorar su bienestar [...] que ellos se acepten [...] que digan yo también puedo [...] que puedan darse cuenta qué pueden hacer mucho más de lo que pueden imaginar [...] y que el grupo los acepte [...] que los docentes puedan ver lo que ellos son capaces de hacer [...] (MPEE2)

Otros establecieron el compromiso desde el ámbito normativo a partir del derecho a la educación de todos los alumnos en edad escolar como un deber ser, que lo que muestra es una deuda que aún se tiene con los menores con necesidades educativas especiales:

Mi compromiso es atender las necesidades de estos niños sin que se viole su derecho a la educación siempre haciendo ajustes a la equidad para que ellos accedan a los mismos aprendizajes [de los demás compañeros de grupo] y lograr que estos niños gocen en su pleno derecho a la educación (MPEE4)

El compromiso es mejorar las condiciones en las que ellos aprenden (MPEE2)

En estos relatos ambas maestras de apoyo hacen referencia al propósito del trabajo de la USAER que es el de “promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular.” (SEP, 2006, p. 9) Sin duda un gran compromiso que hasta la fecha aún enfrenta retos como los que acabamos de leer.

Autoridades educativas de educación especial

En el caso de las autoridades educativas, el compromiso está dirigido a empoderar a los alumnos brindando la confianza en sus aptitudes para que puedan valerse por sí mismos,

Es un compromiso de vida [...] Que ellos tengan el mínimo para poder valerse por sí mismo cuando sean adultos (MDEE2)

Tenemos todo un reto de trabajar con estos chicos [...] no nada más que accedan a la escuela y que estén ahí [...] también que participen y que aprendan (MDEE1)

Por su parte la supervisora MSEE1 hizo referencia a la figura del docente y la responsabilidad que esto implica.

Es un compromiso muy grande de mucha responsabilidad porque finalmente somos parte de la historia de los alumnos y hay que dejar un buen recuerdo en ello (MSEE1)

Este último relato tiene vinculación con las respuestas de los docentes de primaria MPR2 y MPR3 cuando hacen referencia a que el compromiso que se tiene con los estudiantes tiene implicaciones más allá del salón de clases: “somos parte de [su] historia” (MSEE1), “ayudarlos para que puedan vivir en sociedad” (MPR3)

A manera de cierre, es posible identificar que, el compromiso es una actitud que muestra el docente durante el desarrollo de las acciones. Mismo que se realiza en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en relación con la integración y/o inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. En este proceso se establecen desde lazos afectivos, emocionales, de empoderamiento, así como de

aprendizaje, sin embargo y con la diferencia de todos los relatos, se hace hincapié en brindar apoyo a los alumnos con alguna necesidad educativa especial.

En algunas primarias de Morelos, se logra identificar que la relación de los docentes con los niños con necesidades educativas especiales es diferente a la de los demás alumnos del resto del grupo. Y lo mismo sucede con las expectativas que los entrevistados tienen de ellos.⁴⁰ Lo anterior se debe principalmente a las creencias que los entrevistados tienen de los alumnos que reciben apoyo en la USAER. Como se ha mencionado anteriormente se sigue haciendo referencia a las características personales de estos alumnos, priorizando las carencias.

Desde esta situación el contrato que prevalece en algunas primarias de Morelos, es de orientación social, como lo denomina la Dra. Ávila (2012) debido a que los mismos entrevistados establecen como prioridad para estos niños “darles confianza” (MPR1), lograr la aceptación de los niños en la escuela, que logren vivir integrados a la sociedad. Así, el aprendizaje, propio de la escuela y del aula, queda desplazado a un segundo término por la relevancia de lo social del alumno con necesidades especiales. Siendo el objetivo de este contrato con orientación social favorecer la integración de los alumnos en la escuela y después en otros contextos sociales más que lograr que aprendan los contenidos escolares que el resto de sus compañeros supuestamente sí aprenden.

Considero que son los docentes y las autoridades educativas: directores y supervisores los agentes que pueden favorecer la integración y/o inclusión de un alumno en su escuela y aula. Así mismo, el compromiso es un elemento que sin duda influye durante el proceso de integración y/o inclusión como veremos más adelante, de ahí la importancia de tenerlo presente.

6.5.6¿Inclusión o integración?: la mirada de los entrevistados

Como es sabido, uno de los puntos centrales de esta investigación es conocer, a partir de la voz de los entrevistados y de su experiencia en el aula y/o en la escuela, con qué modelo o modelos de atención dan respuesta educativa a la diversidad de necesidades de sus alumnos.

Anteriormente se presentaron los documentos oficiales donde se establece que la educación en nuestro país es inclusiva⁴¹. Sabemos que el estado de Morelos retoma dicha

⁴⁰ Por ejemplo: *yo no puedo esperar algo igual a la par que un alumno estándar.* (MPR2)

⁴¹ Artículo 3° Constitucional

política de inclusión educativa por los documentos rectores publicados por la SEP y actualmente vigentes. Sin embargo, por las respuestas obtenidas, los entrevistados refirieron seguir trabajando desde la propuesta de integración que son las tres publicaciones que anteriormente se han mencionado.

Durante el desarrollo de la entrevista, después de conocer el contexto donde labora cada uno, de las tareas que los entrevistados llevan a cabo en las escuelas, su forma de trabajo y la justificación de la misma, se les preguntó si ellos consideraban trabajar bajo la mirada integradora o inclusiva. Por lo que en este apartado se pretende conocer desde la voz de los entrevistados las bases conceptuales con las que se trabaja en algunas escuelas del estado de Morelos.

Antes de empezar el análisis propio considero relevante presentar un dato: de los quince entrevistados en el estado de Morelos, ocho refieren trabajar con el modelo de integración; cinco con inclusión; y dos no se posicionaron en ningún modelo de educación especial. Este apartado se decidió presentar para su análisis desde el posicionamiento conceptual de los entrevistados: integración en un primer momento, y después inclusión.

Integración

De los ocho entrevistados que se posicionaron desde la integración, seis laboran en educación especial. Algunos docentes justifican su respuesta desde lo normativo, a partir del proceso de atención que aún sigue vigente en los documentos rectores:

Sabemos perfectamente que en Morelos trabajamos el modelo de integración educativa, no hemos dado ese paso de dejar lo que es la determinación de necesidades educativas especiales (MPEE2)

Otros docentes justifican la integración por la forma de trabajo de los maestros de primaria, porque como lo hemos planteado, son los docentes quienes favorecen o no la integración y/o inclusión en sus aulas. Así tanto la integración como la inclusión educativa requieren de un trabajo colaborativo entre educación especial y regular para llevarse a cabo:

Integración. Creo que no ha llegado el modelo de inclusión [...] porque incluir aquellos niños que tienen necesidades educativas especiales requiere de una atención en específico[...] y los maestros su forma de trabajo no te permite trabajar ni siquiera la integración de ese niño [...] creo que hemos llegado solo hasta la integración. (MPEE4)

Nosotros estamos en esa transición, porque la idea es ya trabajar la parte de la inclusión sin embargo todavía en muchos de nuestros centros trabajamos la integración, [esto es] la incorporación de los alumnos al centro educativo (MPEE1)

En el caso de las autoridades de educación especial, estas se posicionan desde la integración, aunque hacen referencia a la inclusión como un planteamiento presente y lo establecen como un proceso no acabado en el que se sigue avanzado.

Con integración [...] tratamos de llegar a eso de la hoy educación inclusiva pero todavía es difícil [...] la cuestión de la inclusión me parece que son conceptos nada más [...] En la práctica viene siendo muy similar porque en la parte de la integración hacíamos lo mismo y ahora con la inclusión que es un cambio conceptual estamos haciendo lo mismo, cada uno poniendo lo mejor para que los niños participen aprendan y continúen sus estudios. (MDEE1)

Trabajamos con integración [...] Aunque yo soy inclusiva porque me implica mucho involucramiento (MDEE2)

Todavía yo siento que, en la integración, la inclusión ha sido un proceso de mucho trabajo y que falta mucho y seguir haciendo un proceso (MSEE1)

En el mismo caso un director de primaria se posiciona en la integración por lo que considera falta de claridad en la información sobre la inclusión educativa. Lo que implica que también conoce de este planteamiento inclusivo, como las dos autoridades de educación especial, pero no se ha logrado consolidar.

Desde la integración [...] porque cada vez le agregan más conceptos a la cuestión de la inclusión y uno quiere tener ya entendido que es la inclusión y tomas otro taller y escuchas otra conferencia y resulta que la inclusión es todavía más humana más grande [...] y no llegamos a ella (MDR1)

Considero relevante destacar que en su mayoría son los docentes y autoridades de educación especial quienes, por diversos motivos posicionan su labor desde la mirada de la integración. Lo cual es coherente tanto con las ideas que expresan respecto de: cómo se concibe al alumno atendido en la USAER, a la concepción sobre las barreras, así como con las tareas y técnicas. Es decir, al posicionarse la mayoría de entrevistados de educación especial en la integración, y hacer un análisis de otros elementos vinculados, se constata

la existencia de una línea coherente entre lo que dicen que hacen, cómo lo hacen y porque lo hacen.

En cambio, el director de primaria, que es el único de educación regular que trabaja “desde la integración”, ubica la inclusión educativa como una aspiración por la ausencia de claridad desde la conceptualización de la misma.

Inclusión

En relación con la inclusión educativa, son cuatro los entrevistados de primaria regular que se posicionan desde esta mirada. Recordemos que en Morelos hay primarias que no cuentan con el servicio de USAER, también es importante tener presente que, de los cuatro maestros de primaria entrevistados, dos refirieron que el 50% de su grupo estaba conformado por alumnos atendidos en la USAER.

Inclusiva porque le doy atención a todos mis alumnos (MPR1)

Inclusiva porque debemos respetar a aquellos niños porque quizá no son iguales (MPR2)

Solamente un maestro de apoyo de educación especial habló desde la inclusión educativa, pero lo hizo con relación a los documentos normativos, debido a que durante el sexenio anterior se implementó en algunas primarias el Programa para la Inclusión y Equidad, y en el sexenio actual se estableció la Estrategia Nacional de Educación inclusiva (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022)

Inclusión [...] porque todos los documentos que manejamos están enfocados a la inclusión [...] como el programa para la inclusión y equidad educativa y el artículo tercero (MPEE3)

El supervisor de primaria MSR1, se posiciona desde la inclusión educativa, sin embargo, reconoce que aún hay escuelas que siguen rechazando a los niños y hace una fuerte crítica a la forma en cómo sigue trabajando educación especial al sacar a los niños de su grupo para llevarlos al aula de apoyo. También explicó la diferencia que él entiende entre ambas posturas:

creo que la integración tendría que ver con aceptar a los demás y la inclusión tendría que ver con acoger a los demás, [...] yo soy inclusivo [pero en mi zona] el problema está en que nuestras escuelas los siguen rechazando [...] El problema es que el modelo de atención sigue siendo el mismo se llevan al niño al módulo de USAER se trabaja con los especialistas y se le regresa al salón[...] entonces el modelo de educación especial no es inclusivo porque

se está sacando al niño del entorno [...] aquí hay una línea muy delgada entre la inclusión y la exclusión[...] se sigue trabajando con un modelo que yo conocí hace más de 10 años [...] Se está excluyendo al menor porque dicen que le están integrando pero poco a poco (MRS1)

Los últimos dos entrevistados no lograron establecer una postura propia. La directora MDR2 relató que no le era posible por la falta de claridad entre un concepto y otro, para ella simplemente es lo mismo porque los niños ya se encuentran en las escuelas recibiendo educación:

No podría decir muy bien la diferencia entre integración o inclusión porque los niños están integrados e incluidos en todas nuestras actividades (MDR2)

El otro docente de apoyo MPEE5, durante su relato fue explicando que la literatura que ha revisado dentro del proceso de la integración ya estaba la inclusión, por lo que un proceso tiene implícito el otro:

Hasta dónde llega el límite de la integración y hasta dónde llega el límite de la inclusión [...] hablando teóricamente [...] estamos en la última fase de la implementación de la integración [...] La integración como un proceso que tiene como fin último la inclusión y estamos caminando hacia ello. (MPEE5)

Para seguir ahondando en este análisis compartiré lo que los entrevistados mencionaron en relación con lo que, desde su experiencia, hace falta para lograr la inclusión

6.5.7 Lo que falta para lograr la inclusión

Según los docentes y autoridades educativas del estado de Morelos entrevistados, son muchas y muy variadas las cosas que hacen falta para lograr la inclusión en las escuelas primarias.

Una maestra establece que la problemática para lograr la inclusión se encuentra en la cultura escolar que impera imperante, haciendo referencia a la integración por ser el modelo que prevalece:

Pues tiene que ver con el modelo que existe en el estado donde laboro trabajamos con una mirada integradora porque es lo que está prevaleciendo (MPEE2)

Incluso la supervisora de educación especial (MSEE1), relató que para lograr la inclusión educativa hace falta modificar la forma de trabajo de la USAER:

Pues todavía nos encontramos con muchas barreras no voy a echarle la culpa a la escuela regular porque también hay barreras por parte de educación especial [...] como esta parte de trabajar dentro de las aulas [...] esta parte de orientar al maestro dentro de las aulas aún no se da, yo digo ni siquiera al 80% de esta zona escolar (MSEE1)

Otra maestra explicó que lo que hace falta para lograr la inclusión es fomentar el respeto para el niño con alguna carencia o necesidad. Aquí considero importante hacer una pausa para diferenciar que no es lo mismo enseñar el respeto a todos por ser iguales como personas y otra cosa es sensibilizar al grupo señalando la carencia o minusvalía de una persona. Es decir, la inclusión educativa no solamente es relativa al ámbito escolar, implica entre otras cosas valores como el respeto, la aceptación y la equidad, por mencionar algunos.

Por lo que, al leer el relato de la siguiente maestra, se percibe un dejo de lástima al ver al otro con minusvalía:

Primero que nada, debemos de respetar a aquellos niños que quizá no tengan un bracito, no tengan una pierna o que usen lentes [...] Tenemos que incluirlos, tenemos que aceptarlos, entonces hablo con ellos para que tomen conciencia de las necesidades de los alumnos que requieren más apoyo y entre ellos mismos se apoyan (MPR2)

Un director relató que la forma para lograr la inclusión educativa es a partir de la sensibilización, aunque no ahondó en cómo lograrlo:

Una constante plática [la forma para lograrlo sería] la comunicación, el cambiarles la perspectiva incluso con la que ellos se ven (MDR1)

De manera general, las respuestas fueron dirigidas a que la inclusión educativa se puede lograr si el maestro lo favorece. Lo que ubica en el docente la figura responsable de este cambio dentro de la escuela:

se necesita involucrarte y comprometerte, querer hacerlo simplemente si no, no funciona (MPR3)

Una directora explicó cómo por medio de la empatía con el maestro, y el acompañamiento, es posible lograr la inclusión, es decir para esta directora la inclusión se puede lograr de la mano de la gestión directiva:

Creo que una forma es el diálogo y la comunicación, el saber cómo se siente el docente al llegar al ciclo escolar, ¿qué expectativas tiene?, conocerlo o también cómo se siente después de conocer a sus niños y entonces ir acompañándolos, ir llevando este acompañamiento de ¿cómo vas con fulanito o con perenganito?, ¿qué estrategias te han funcionado?, también el acompañamiento incluyendo la USAER [...] La siguiente es conocer de cerca a los niños aunque yo ya no les dé clase conocer a cada uno de los niños que se atienden en la USAER (MDR2)

Un director explicó que el problema reside en dos elementos: la implementación, haciendo referencia al proceso por el cual se ha llevado a cabo la integración y/o la inclusión en las escuelas. Y en la falta de interés de los maestros por llevarla a cabo:

Es muy complicado el problema está en la implementación porque no han entendido que la diversidad se tiene que ver como una fortaleza y lo ven como una debilidad [...] otra dificultad que yo he tenido es la falta de interés por parte de las personas que tienen que implementar acciones y las personas que le tienen que dar un seguimiento más cercano (MSR1)

Otro maestro situó en la falta de disposición de los docentes por la carga de trabajo como un inconveniente para lograr la inclusión educativa:

En Morelos la mayoría [de los profesores] son de dos plazas, están cansados y de repente tienen un poquito menos de tolerancia [...] al trabajo, con los papás y a la implementación de nuevas cuestiones, [además] están agobiados con la documentación que se les pide de manera administrativa [Entonces llega este niño que] exige que le ponga más atención y además quieren que coopere y que ayude y que dé entrevistas y pues lo ven como más trabajo [creo que] Tiene que ver con la disposición de los docentes (MPEE1)

Solamente una maestra hizo referencia a un proceso de discriminación por parte de una autoridad educativa, quien niega la inscripción a la escuela supuestamente por carecer de las condiciones para recibir a los niños con alguna necesidad

Pues es muy difícil la verdad, por ejemplo, la supervisora de la escuela [donde yo trabajo] dice que no debe de haber niños con discapacidad porque aquí no hay las condiciones de desplazamiento y de estructura (MPEE4)

Para cerrar este apartado me quedo con dos propuestas: la del maestro MPEE5 y del maestro MPR3 quienes, aunque ubican al maestro como el principal responsable de la integración y/o inclusión. Y que lo que se requiere para lograr estos cambios en las escuelas es “mirar con los lentes del conocimiento” y “que [el maestro] acepte los retos”:

Pues mira yo creo que los maestros deben de ver [...] con los lentes [...] del conocimiento Qué es el que lo hace interprete de la realidad de cierta manera [...] Y no desde sus miedos, desde los fantasmas que construyen que no tiene nada que ver con la realidad (MPEE5)

En dar la oportunidad, en general los espacios, que el docente acepte los retos, que busque las formas, que sea proactivo (MPR3)

Es posible concluir diciendo que la inclusión educativa no es un asunto que pueda resolverse a través de solamente formulaciones legales. Hace falta considerar otros panoramas, no solamente los que tienen relación con el sistema educativo, sino también con el conjunto de la sociedad. La inclusión, entendida en el sentido amplio de la palabra, es un largo y laborioso proceso que exige de un esfuerzo sostenido para que todos los factores involucrados (gobierno, autoridades, maestros, padres de familia, sociedad en general) contribuyan positivamente al resultado integral, como dice la UNESCO (2016) “El optimismo más desbordante no hará que logremos el cometido.”

Considero que la integración y la inclusión no tienen validez si están sólo en el papel o en la ley, son válidas al llevarlas a cabo en las escuelas y en las aulas. Por lo que hablar de una educación incluyente o integrador va más allá de la publicación de una norma, pues implica el trabajo y el compromiso de muchas personas día a día dentro de una escuela.

Del mismo modo es necesario reconocer que existen docentes y autoridades educativas que a partir de su profesionalismo y compromiso han decidido integrar e incluir a los niños con discapacidad y / o con necesidades educativas especiales, en las aulas de escuelas regulares, esto porque a partir de las relatos de los entrevistados, pareciera que la inclusión es más una propuesta en el horizonte que una realidad.

Concuerdo con la postura de Romero (2006) que para establecer la integración o

inclusión educativa "... no basta con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, es necesario además informar y capacitar a los miembros de las comunidades educativas para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su responsabilidad ante la integración de estos niños para el desarrollo de sus potencialidades ..." (p. 354) A lo que le agregaría, los docentes de educación especial y de educación básica en nuestro país, necesitan apoyos y capacitación enfocados para poder trabajar en la diversidad de necesidades que existen porque trabajar con niños que presentan características específicas requiere que el personal que los educa conozca estrategias que garanticen su inclusión social y educativa.

Conclusiones del capítulo

Conocer el contexto del estado de Morelos nos permitió conocer el trabajo de los docentes y de las autoridades educativas desde su propia voz.

Con el análisis realizado de las respuestas que los entrevistados proporcionaron podemos concluir en primera instancia que, existen diversas posturas en relación con cada uno de los temas que se abordaron durante las entrevistas. Por lo que fue necesario ir desglosando cada uno de los planteamientos. En algunos casos no fue posible agruparlas por educación regular y educación especial.

En cuanto a las concepciones que los docentes y las autoridades educativas tienen sobre quién es el alumno atendido por la USAER, se logró identificar que, salvo a algunas excepciones, tanto los entrevistados de educación primaria y de educación especial hacen referencia a las características del alumno desde la mirada médica buscando síntomas y un diagnóstico. También se identificó que algunos maestros de apoyo hacen uso del término barreras para el aprendizaje y participación social, pero como sinónimo de necesidades educativas especiales y de discapacidad.

Otro punto relevante es que, a consecuencia de esta mirada, el alumno identificado por la USAER necesita recibir apoyo de educación especial por la deficiencia que presenta, mas no para quitar o minimizar las barreras. De manera que el alumno atendido en la USAER sigue siendo visto desde la mirada clínica-rehabilitaria, y la mirada de integración educativa.

Acerca de lo que los docentes hacen en sus aulas con los niños identificados, fue muy claro que la responsabilidad de estos niños se considera que es de la USAER. Siendo este servicio quien lo identifica, atiende y en algunas ocasiones apoya al docente titular del grupo para que lo atienda.

Fue significativo que, en la gran diversidad de posturas encontradas en Morelos, cuando se tocó el tema de la atención de estos alumnos, cada uno de los entrevistados relataron una sola forma de atención: trabajo en aula de apoyo de USAER, con horario y días asignados de manera semanal. Solamente en el caso de una escuela que no tiene servicios de USAER, el maestro describió algunas estrategias para apoyar a los menores como establecer cercanía con ellos y brindar confianza.

Otro elemento que se identificó a partir del análisis de los relatos es la ausencia o poco trabajo colaborativo entre el personal de educación primaria y de educación especial. Solamente algunas docentes de apoyo mencionaron actividades o estrategias que se llevan a cabo dentro del aula o de la primaria más allá de la intervención en las juntas de consejo técnico.

Por lo anterior es posible identificar dos líneas paralelas de trabajo: la de primaria y la de educación especial. El alumno con NEE está inscrito en la primaria, cursando un grado escolar, sin embargo, es atendido por la maestra de apoyo de la USAER en el aula de apoyo. Incluso la supervisora de educación especial, en su narrativa, describió que algunas ocasiones los menores pasan más tiempo en el aula de apoyo que en el aula regular.

Otro punto donde los entrevistados coincidieron es en relación con el compromiso que tienen con los alumnos con necesidades educativas especiales. De manera general establecieron que, para estos menores, ellos dedican más tiempo, más atención, en algunos casos hasta mayor esfuerzo. Aunque este esfuerzo no esté orientado al aprendizaje de conocimientos escolares específicos, sino a una inserción social plena.

Antes de cerrar este apartado me gustaría compartir un hallazgo en este estado de Morelos: la USAER fija. Durante la entrevista con la supervisora de educación especial, al comentar las escuelas e instituciones a su cargo, mencionó la USAER Fija, la cual no se encuentra dentro de alguna escuela de educación básica. Esta USAER, era un Centro Psicopedagógico (CPP) fijo durante el proceso de la reorientación de los servicios no se incorporó a ninguna escuela. Cuenta con maestros de apoyo, psicólogos y maestros de comunicación, cada uno labora en su cubículo. Los alumnos vienen 2 veces a la semana en sus horarios respectivos a recibir atención que puede ser pedagógica o psicológica y/ o de comunicación. Cabe mencionar que, el maestro de apoyo visita a las escuelas para entrevistar a los docentes de grupo. Por lo anterior podemos ver que la USAER Fija trabaja como un sistema paralelo independiente de la escuela regular.

La razón de la existencia de esta singular USAER es debido a que aún hay escuelas de educación regular que carecen del servicio de USAER, por lo que ésta posibilita brindar atención a los alumnos que requieren del servicio fuera de la escuela regular y en contra-turno de la misma.

Por lo anterior se puede concluir que en Morelos se reconocen acciones que van de la mano con ideas arraigadas de la mirada clínica-rehabilitatoria, se sigue trabajando de manera puntual con la propuesta de integración educativa y de la inclusión se empiezan a escuchar algunos conceptos como barreras para el aprendizaje y la participación social el mismo término de inclusión, pero como describieron algunos entrevistados “falta mucho para llegar ahí.”

7. Discusiones

Los que trabajamos en educación especial sabemos que desde 1993, año en que nuestro país vivió una de las mayores transformaciones en la política educativa, se han hecho grandes esfuerzos por transformar las escuelas y las aulas en espacios incluyentes, abriendo la posibilidad de hacer la educación accesible para todos. Sin embargo, como hemos visto en esta investigación, también se reconoce que la situación actual en algunas escuelas y aulas tanto de la ciudad de México como del Estado de Morelos, aún presentan grandes desafíos para avanzar hacia una educación inclusiva.

Antes de presentar las conclusiones de la presente investigación, en este apartado se pretende abordar algunos temas que quedaron en el tintero con los cuales se pretende abrir un espacio de diálogo sobre el alcance de la integración e inclusión educativa desde las propias concepciones de los docentes y las prácticas y/o tareas con las que los profesionales de la educación llevan a cabo su intervención en el aula y la escuela.

Sabemos que corresponde al Estado la rectoría de la educación, en el artículo tercero constitucional se establece que la educación “será universal, inclusiva” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.], 2023, artículo 3°), lo cual obliga a todos los que trabajan en el sector educativo nacional a llevarla a cabo, sin embargo, en las escuelas y en las aulas, se observa una clara distancia entre los postulados, leyes, reglamentos y/o normas y la realidad.

Desde la voz de los docentes ha quedado manifestado la deuda del gobierno con ellos en relación con la capacitación y/o actualización sobre integración/ inclusión educativa, que proporcione herramientas que les permita dar respuesta a las necesidades de los alumnos en sus centros de trabajo. Por consiguiente, para la gran mayoría de los entrevistados la inclusión es un tema desconocido. Es preciso tener en cuenta que la inclusión educativa no se logra comprender desde las creencias “tradicionales” con las que habitualmente se interpreta la educación especial.

Recordemos que la educación especial como disciplina surgió de la separación de los alumnos normales y los anormales a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Fue con el surgimiento los test de inteligencia de Simmon y Binnet, en lo que denominamos el modelo médico-rehabilitatorio y la educativa inclusiva surgió en 2018, en la 48ª Reunión de Expertos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), denominada *La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro*. (OIE, 2018) enmarcado en el modelo social de la discapacidad. Por lo que, educación especial y la educación inclusiva no pueden ser vistas como similares o como sinónimos, porque son

diametralmente diferentes. La educación inclusiva implica considerar la diversidad que existe en las aulas: cultura, lingüística, social y funcional.

Sin embargo, cuando se habla de poblaciones vulnerables, la misma política educativa establece la necesidad de generar medidas especiales que respeten las características, necesidades, capacidades, circunstancias, estilos y ritmos de aprendizaje de todo el alumnado, para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Otra de las contradicciones encontradas, se ubica en la distancia que hay entre el discurso inclusivo que hace referencia a la equidad, igualdad de oportunidades, justicia social, que implica a todos y la atención educativa que, según los entrevistados, se sigue centrando en lo diferente, es decir la mirada de los docentes y autoridades educativas sigue estando presente en las desigualdades, en la deficiencia, desde una mirada esencialista.

Por lo anterior hay una tensión latente entre diversidad y la singularidad de lo diferente que nos lleva a otra arista entre la posibilidad de un cambio pedagógico y el seguir elaborando adaptaciones curriculares, ajustes razonales centrados en las diferencias de los estudiantes. Por lo anterior, en este aspecto también se observa tensión entre lo discursivo y las prácticas docentes.

Cierto es que hablar de inclusión parece simple pero su puesta en práctica es altamente compleja, es importante tomar en cuenta los contextos, en este caso escolar y de aula, así como los recursos para poder llevarla a cabo. Un ejemplo de esto son los resultados de la presente investigación.

Una tensión más se encuentra en el proceso que se ha vivido en nuestro país desde hace algunos sexenios, que es la minusvaloración del docente y al mismo tiempo dejarle toda la responsabilidad de la implementación de las políticas educativas en el aula y en la escuela.

Lo que nos lleva a destacar la necesidad de fortalecer a los docentes y autoridades educativas que interrelacionan de manera directa con la escuela, como son los directores y supervisores. Así mismo es necesario dejar de mirar al docente y/o autoridad educativa como profesionista singular, para pensar en el colectivo de profesionistas que laboran en un centro educativo de manera colaborativa, esto es, como co-responsables.

Dentro de las prácticas específicas que los entrevistados relataron se encontraron al menos dos de ellos que hicieron mención del empleo del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) sin una descripción clara de su uso. Por lo que hay evidencia de la ausencia de aulas incluyentes y del manejo del DUA, que favorezca el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Hablamos de la inclusión como situación deseable en la educación porque ha existido la exclusión, específicamente de poblaciones de estudiantes que han sido discriminadas y que sus derechos han sido vulnerados por diversos motivos como la condición de discapacidad.

Quiero cerrar este inciso comentando las limitaciones del proceso de investigación. En primer término, se tuvo que enfrentar dos limitantes: el encierro por la pandemia vivida por SARS COV-2 y la falta de tiempo.

En cuanto a la primera limitante, se logró desarrollar la investigación documental por medio de bibliotecas digitales, archivos en pdf, y repositorios universitarios, lo cual permitió avanzar en la indagación histórica, así como de búsqueda de leyes, lineamientos y normas que dan legalidad a la propuesta educativa de nuestro país.

La segunda limitante, la falta de tiempo, no permitió el desarrollo de visitas presenciales a las escuelas y aulas donde laboran los entrevistados para poder, por medio de observaciones, conocer y comprobar lo que se indagó por medio de las entrevistas. Esta última, es una tarea pendiente que habrá que realizar mientras las escuelas permanezcan abiertas.

Conclusiones Finales

Este apartado deriva de un trabajo de investigación que se planteó a lo largo de muchos años al ir escuchando a mis colegas sobre las experiencias, frustraciones y éxitos que han vivido en la escuela en relación con la integración e inclusión educativa.

A lo largo de dos años y medio he desarrollado esta investigación a partir de las vivencias de maestros (as) y autoridades educativas que generosamente me relataron por medio de entrevistas, mismas que me fueron útiles para conocer la realidad que han vivido en sus centros de trabajo, entender a profundidad sus concepciones sobre la integración e inclusión educativa y cómo las ponen en práctica.

La presente investigación se orientó con el sustento teórico-metodológico de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) de Yves Chevallard (1999). Como el autor lo señala “la antropología es el estudio del hombre” (pp. 147-148) y a partir de la noción de praxeología hemos conocido las relaciones, tanto personales como institucionales, que se establecen desde la intención didáctica con relación a la integración e inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación social en las escuelas primarias.

Debido a que la TAD establece como lugar de desarrollo la escuela, como institución donde se ponen en juego las prácticas docentes, la praxeología me permitió reconocer las acciones particulares que cada uno de los entrevistados realiza en su centro de trabajo, cómo las lleva a cabo, así como la validación de estas para integrar o incluir a todos los alumnos en las escuelas.

De igual forma, a partir del contrato didáctico institucional, se logró conocer el contexto institucional, las normas, así como los usos y costumbres vigentes en cada escuela, en relación con la integración y/o inclusión educativa.

Dicha metodología orientó esta investigación de manera innovadora lo que me permitió dar respuesta a las tres preguntas que me planteé para guiar la investigación:

- a) ¿Cuál es el o los modelos de atención de los servicios de educación especial - integración y/o inclusión - propuestos oficialmente por la Secretaría de Educación Pública - a través de documentos normativos e instancias estatales difundidos para orientar e instrumentalizar la educación especial en las escuelas?
- b) Desde la experiencia de los maestros, recuperada a través de entrevistas, ¿cómo se lleva a cabo el trabajo en las escuelas con los niños que tienen NEE, o BAPs?, es decir, ¿Cuál es el o los modelos de atención de Educación Especial con el que

se da repuesta educativa en el aula a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, especialmente de los niños que enfrentan BAPs?

- c) ¿Cómo conceptualizan a los alumnos que son atendidos por educación especial los docentes de educación primaria, los especialistas de USAER y UDEEI y los directivos de estas instancias?
- d) ¿Qué acciones y tareas específicas realizan para hacerlo, y qué concepciones y/o teorías sustentan dichas acciones?

Sobre las entidades que seleccioné: Ciudad de México y el estado de Morelos, considero que me permitieron saber que no hay una forma única nacional de entender la integración o la inclusión educativa y de llevarla a la práctica. Lo anterior debido a que en cada una de las entidades se observaron situaciones particulares que responden a las necesidades de la población, al contexto histórico, y a la política educativa propia de cada lugar.

Aun siendo entidades colindantes, que se encuentran en el centro del país, por medio de esta investigación encontramos situaciones únicas propias de cada localidad.

En relación con los servicios de educación especial, tanto en la Ciudad de México como en el Estado de Morelos, se han ido transformando, tratando de dar cumplimiento a los principios y postulados de la integración, en un principio y después la inclusión educativa.

Los comentarios de los entrevistados sobre cómo se realizaron e implementaron los cambios dentro de las escuelas para integrar a los alumnos con discapacidad, NEE o que enfrenten alguna BAP son muy interesantes: tanto en la Ciudad de México como en el estado de Morelos comentan que el cambio ha sido difícil. Todos los entrevistados conocen el término inclusión educativa, pero su definición se sigue asociando a discapacidad, problemas de aprendizaje que poco tiene que ver con una noción de escuela para todos.

En relación con la Ciudad de México, como se revisó anteriormente, desde el año 2014 se implementó la inclusión educativa como modalidad de educación especial en los servicios de educación básica, sin embargo, algunos maestros y autoridades de primaria siguen considerando que las causas por las cuales los alumnos no acceden al aprendizaje es por el diagnóstico o el déficit que presentan, por lo que al inicio del ciclo escolar es necesario identificar quiénes son los alumnos que presentan estas características para brindar los apoyos diferenciados que den respuesta a sus necesidades. Así mismo cuando los maestros relataron la forma de trabajo con estos alumnos, en general, describieron estrategias pedagógicas que llevan a cabo de manera individualizada.

A diferencia de esto, algunas maestras especialistas y autoridades de educación especial dirigen su trabajo a garantizar el derecho a la educación tratando de evitar la deserción escolar de los alumnos pertenecientes a poblaciones de vulnerabilidad, por medio de un trabajo colaborativo con el personal de la primaria y los padres de familia. Cuando los entrevistados que laboran en educación especial relataron en las entrevistas “cuidar el derecho de los niños a la educación” pareciera que se convierten en los encargados de defender aquellos aspectos normativos, lo que evidencia una tensión entre educación básica y educación especial dónde esta última es la encargada de cuidar o defender los derechos a la educación que tienen los niños con necesidades educativas especiales o que enfrentan alguna barrera. Sin embargo, este “cuidado de los derechos” no nos habla de la posibilidad de transformar las practicas educativas en las escuelas, ni de dejar atrás la discapacidad ligado a deficiencia y limitación personal.

Dos puntos donde convergen los entrevistados de primaria y de educación especial de la Ciudad de México fueron: a) validar las prácticas pedagógicas desde la experiencia, a partir de lo que ellos consideraron como resultados positivos. b) el compromiso que todos los entrevistados relataron tener hacia los alumnos que les implica desde el ámbito pedagógico hasta crear condiciones favorables para lograr la permanencia de estos en la escuela.

Como se ve, los maestros no son teóricos ni afectos a las teorías no basan su acción en teorías, ya que sus tareas están validadas en la práctica.

En lo que se refiere al alumno que requiere apoyo en la UDEEI, no existe una postura única. Tampoco podemos hablar de criterios homogéneos para identificarlo y atenderlo dentro de la escuela. Lo anterior debido a que a partir de la concepción que cada maestro tiene del alumno es la forma en cómo los atienden, apoyan, y/o enseñan.

De igual forma, dentro de algunas primarias se reconocieron prácticas pedagógicas que dan respuesta a las necesidades de los alumnos desde dos frentes: los maestros de primaria, los maestros especialistas de educación especial. Los primeros desde la vocación docente que es la mirada propia de su ejercicio profesional, en su salón, con sus recursos didácticos, trabajando “uno a uno” el docente con su alumno, individualmente. Y los segundos, desde un discurso de trabajo colaborativo, donde ellos mismos reconocen que aún no se logra del todo por diversos motivos, entre ellos la ausencia de los maestros y directivo de primaria para consolidarlo. Pero los maestros de apoyo siguen hablando de “trabajo holístico” que involucre a toda la comunidad escolar: maestros, directivos, padres de familia y alumnos, que es hacia donde dirigen su trabajo.

De modo que se concluye que en algunas primarias de la Ciudad de México sí se encuentran inscritos y cursando su educación primaria alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social y/o que pertenecen a poblaciones en situación de vulnerabilidad y/o que se encuentren en riesgo de deserción escolar, las primarias sí cuentan con el servicio de UDEEI dentro de las mismas, el personal entrevistado: docentes y autoridades educativas tanto de primarias como de educación especial, tienen conocimiento de la integración e inclusión educativa, mismo que cada quien desarrolla de manera personal desde su aula y con los recursos que tiene a la mano, lo que deja ver dos trabajos paralelos, primaria y educación especial, para dar respuesta a la integración de todos los menores en las escuelas. Por lo anterior es posible establecer que en la Ciudad de México la inclusión se mira en el horizonte como una aspiración.

En Morelos no todas las escuelas primarias cuentan con un grupo interdisciplinario de educación de este tipo que atienda a los alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial y por tanto muchos alumnos pasan por las aulas sin ser atendidos correctamente o se enfrentan a la reprobación.

En relación con las prácticas docentes, algunas se ubican más apegadas a los protocolos establecidos en los cuadernillos SEP 1994 donde se introdujo la idea de integración a nuestro país, aunque también se encontraron elementos apegados a la mirada médico-rehabilitatoria. Por ejemplo, algunos los maestros y autoridades de primaria, salvo algunas excepciones, continúan centrando la mirada en las carencias y déficits de los alumnos, además los maestros de apoyo son reconocidos por los de primaria como los responsables de atender y cuidar de dichos alumnos por ser los especialistas, de este modo todo lo relativo a estos niños es trabajado en la USAER

De la misma manera el personal de educación especial reconoció la necesidad de identificar los diagnósticos de los alumnos para diseñar un plan de trabajo individualizado que dé respuesta a sus necesidades educativas, mismo que desarrollan de manera particular en el espacio que tiene educación especial dentro de la primaria (dentro del aula de apoyo). Lo que reafirma la mirada de primaria de que la USAER es la responsable principal de la integración de estos alumnos en la primaria.

Por otra parte, y con referencia a las escuelas que sí poseen un grupo de especialistas en educación especial, se identificó una falta de comunicación entre los docentes de primaria y los maestros de apoyo de educación especial, lo que es producto de la forma en cómo se mira a los especialistas o del desconocimiento sobre su labor en la atención de las NEE. Lo anterior evidencia una falta de corresponsabilidad en relación con el proceso

educativo de los alumnos que son atendidos en la USAER, dejando la total responsabilidad a los maestros de apoyo de educación especial.

En relación con las prácticas docentes que se llevan a cabo en las primarias de Morelos se observan tres vertientes, de estas dos son relativas a primaria:

la primera tiene que ver con las escuelas que no cuentan con el servicio de la USAER, en estos servicios se observaron dos miradas contradictorias, una donde no se acepta a los alumnos con necesidades educativas especiales por no contar con el servicio de educación especial. Y el otro donde sí se aceptan alumnos con estas características y los maestros titulares de grupo con apoyo de su director buscan estrategias para que los niños cursen la primaria.

En las escuelas primarias que sí cuentan con el servicio de educación especial se identificaron dos formas diferentes de mirar la integración de los alumnos, por un lado, grupos que tienen hasta el 50% del total de alumnos con necesidades educativas especiales, es decir de 18 alumnos inscritos en un grupo, 9 tienen algún diagnóstico y son atendidos por la USAER. Cabe mencionar que esta situación se encontró de manera repetitiva en el turno vespertino. Aquí los maestros de primaria se situaron desde la inclusión, sin embargo, al describir su forma de trabajo se hizo referencia a elementos del modelo clínico como el diagnóstico del niño, la atención especializada del maestro de apoyo, así como señales de la integración al describir el uso de estrategias didácticas y materiales diseñados para dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno, lo cual desarrollan de manera individual.

La tercera vertiente es relativa a las prácticas que relataron los maestros de apoyo de la USAER. Todos los maestros de apoyo describieron formas de trabajo diferentes para apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la primaria, siempre partiendo de un diagnóstico, de la discapacidad y/o de la carencia que presente el alumno. Asimismo, describieron desarrollar un trabajo individual con cada alumno, mismo que se desarrolla en el aula de apoyo en horarios y días determinados. Llama la atención qué todos se reconocieron como los especialistas responsables de este proceso de integración.

Un elemento en común entre los maestros de primaria y los maestros de apoyo de educación especial de la Ciudad de México y de Morelos fue el compromiso que relataron tener hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, donde más que hacer referencia hacia el ámbito pedagógico propio de la escuela, lo establecieron hacia la mirada

humana, hacia lo social, procurando que los alumnos se sientan aceptados tanto por los maestros como por sus compañeros y la comunidad de la primaria.

En Morelos algunos menores con necesidades educativas especiales logran cursar su educación primaria, algunos con apoyo de la USAER, otros por el compromiso de los supervisores, directores y maestros de primaria. Los niños que cursan su educación primaria se encuentran integrados a la misma desde la mirada clínica del diagnóstico y la terapia que se proporcionan por el especialista en la USAER, lo anterior debido a las normas vigente en el estado. La inclusión educativa es vista como algo que existe, pero no en la realidad de las primarias del estado de Morelos.

También se encontraron similitudes entre los dos estados, uno de ellos es que no hay igualdad de criterio en la operatividad de los servicios de educación especial dentro de las escuelas primarias. Desde los relatos de los maestros y autoridades educativas se concluye que los entrevistados tratan de dar respuesta a las necesidades que se presentan a partir de la interacción con su contexto.

Otro punto de similitud entre la Ciudad de México y el estado de Morelos es que los maestros relataron que no tienen una buena preparación para atender a los niños con discapacidad y/o a los que pertenecen a poblaciones en situación de vulnerabilidad. Además, los entrevistados no poseen un conocimiento amplio sobre la inclusión y la integración, debido a lo cual es posible que las ideas y políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) sólo se queden expresadas en el papel. Lo anterior ha generado que los entrevistados construyan sus enfoques a partir de sus prácticas y creencias

Así mismo, en los relatos de los entrevistados, se encuentran implícitas algunos conceptos que entran en tensión con la inclusión educativa. La primera es que la discapacidad sigue siendo supeditada al modelo médico, por lo que reduce al alumno con necesidades educativas especiales a lo esencial, entendiendo que el déficit o la carencia pertenecen al niño. Desde esta mirada la educación no sabe cómo abordar la discapacidad, por lo que, la discapacidad sigue representando un reto para algunos docentes y autoridades educativas.

La segunda tiene que ver con el concepto de estigma (Goffman, 2006) al ver a la discapacidad como una etiqueta que vuelve a una persona diferente en comparación a los demás convirtiéndola en alguien inferior con respecto a la figura de una persona "normal." Berger y Luckmann (2003) establecen que, por medio del lenguaje usado en la interacción social cotidiana, se construye la sociedad y la convierten en una realidad objetiva. (Berger y Luckmann, 2003, p. 168) Lo anterior es relevante debido a que la forma en que los

maestros nombran a los niños con necesidades educativas especiales, o con discapacidad es reflejo de las ideas arraigadas que prevalecen en los maestros entrevistados.

Por todo lo anterior se puede concluir que en algunas escuelas de la Ciudad de México y del estado de Morelos, el menor en atención por las instancias de educación especial dentro de las primarias es aquel que tiene un diagnóstico de discapacidad, trastorno, o síndrome y que, además, este diagnóstico sigue siendo entendida desde el modelo médico, es decir de carencia, déficit, y /o fuera de la norma.

Otro elemento que se analizó a partir de los relatos es que una de las principales problemáticas que afectan a la integración y la inclusión en México, son las creencias ya formadas y enraizadas, que necesitan una transformación, que no parece estar sucediendo en todas las escuelas por igual. De manera que, la tarea de integrar y/o de incluir es muy compleja ya que las expresiones de los docentes dejan ver que la SEP no ha hecho lo que le corresponde como institución encargada de la educación para que los docentes puedan hacer lo que la SEP les está solicitando. De manera que una cosa es el discurso y el deber ser y otra cosa la realidad, por lo que pareciera que la inclusión educativa sigue siendo una aspiración.

Con la información anterior, se corroboran los supuestos establecidos en la investigación

- a) Desde hace algunos años, en nuestro país, coexisten por lo menos tres paradigmas o modelos de atención de educación especial en las escuelas primarias: médico-rehabilitatorio, integración y/o inclusión.

Desde hace tiempo se ha llevado a cabo algún tipo de trabajo para integrar a los alumnos con NEE en las escuelas, pero en cada caso, la forma en cómo se lleva a cabo es distinta, lo cual se corrobora con base en los relatos de los entrevistados.

De igual forma, merece la pena subrayar que algunos elementos propios de cada modelo de atención trascienden a otros modelos. Por ejemplo, del modelo asistencial, como la Escuela de Sordomudos (1867) trasciende el lenguaje de señas mexicanos, (LSM). Es decir, la escuela de Sordomudos dejó de dar asistencia a los alumnos, sin embargo, el LSM se institucionalizó por lo que se continúa enseñando, actualmente hasta hay cursos de LSM en algunas universidades.

Del mismo modo, de la Escuela de Ciegos (1870) lo que trascendió es el Sistema Braille. Del modelo médico se intentó dejar a tras la mirada esencialista, y lo que continuó es lo psicogenético, es decir, los procesos cognitivos, mas no lo psicométrico. Así mismo de la integración lo que se busca es que la inclusión desde el enfoque social de la discapacidad.

Así, lo anteriormente expuesto corrobora el supuesto sobre la coexisten por lo menos tres paradigmas o modelos de atención de educación especial en las escuelas primarias: médico- rehabilitatorio, integración y/o inclusión educativa.

- b) La coexistencia de dichos modelos ha propiciado prácticas educativas híbridas y en ocasiones contradictorias, que, en la mayor parte de los casos, no ha favorecido la integración y/o inclusión educativa en las escuelas de educación primaria.

Al analizar los relatos que los propios entrevistados hicieron sobre sus prácticas encontramos algunos elementos de la mirada médico- rehabilitatorio, de la integración y en algunos casos el uso de términos que hacen alusión a la inclusión como barreras para el aprendizaje y la participación social, pero como sinónimo de discapacidad.

Cada uno de los entrevistados relató formas de trabajo diferentes, algunas acorde a las creencias y culturas de la propia escuela donde laboran, otros tratando de dar respuesta a lo que se establece en los documentos normativos.

Los mismos entrevistados refirieron desconocer o tener poca claridad en los procesos, principios y, postulados de la integración e inclusión educativa. A pesar de que en el artículo 3° constitucional se establece que:

toda persona tiene derecho a la educación [... y que la educación] será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (Secretaría de Gobernación, 2022, pp. 5-7)

Los alumnos con necesidades educativas especiales o que enfrenten alguna barrera para el aprendizaje y la participación social se encuentran insertos en las aulas, pero algunas veces sin avances curriculares significativos o lo que es peor, de cierta forma conducidos arbitrariamente, lo cual, lejos de haberlos favorecido, puede impactar negativamente en su desarrollo afectivo y social. Lo que confirma el supuesto de esta investigación, al establecer que en algunas escuelas primarias se llevan a cabo prácticas híbridas. Además, en algunas escuelas tanto de la Ciudad de México como del Estado de Morelos, pareciera que la educación especial y la educación básica continúan trabajando con la diferencia de que desde 1992, la primera se inserta en las escuelas primarias regulares.

- c) Dicha integración y/o inclusión se ha logrado debido a que hay profesores que obtienen resultados favorables con base en su propia experiencia y no necesariamente basados en las políticas educativas y en los cambios que se han propuesto desde el ámbito gubernamental.

Considero que el hecho de repetir de manera continua en los documentos normativos, en el lenguaje “institucional” que la educación en México es inclusiva no es el mecanismo por el cual se puede ésta hacer realidad. Hace falta más que eso para transformar las creencias prácticas y culturas de cada escuela, Por ello, la inclusión no se reduce a lo escolar, sino a una idea de sociedad y a una cultura. Por los relatos obtenidos, los entrevistados consideran que la integración y/o inclusión educativa depende más de la voluntad y disposición de los docentes. Lo que valida el supuesto de que la integración y/o inclusión se ha logrado debido a que hay profesores que obtienen resultados favorables con base en su propia experiencia.

Estoy de acuerdo con la necesidad de la inclusión educativa, sin embargo, una sola maestra de Educación Especial en las escuelas primarias resulta insuficiente para atender la diversidad de alumnos inscritos en una escuela. Además, un currículum homogéneo, no favorece el desarrollo de cada uno de los alumnos atendidos por USAER o UDEEI. Es necesario capacitar a los docentes tanto de primaria como de educación especial ante las necesidades de los alumnos, por lo que la propuesta es repensar un sistema educativo cercano a la diversidad del alumnado inscrito en las primarias. Para lograrlo “se requiere de transformaciones culturales, políticas y económicas, así como de recursos gubernamentales y cambios normativos que incidan en el profesorado,” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022, p. 23) como se establece en la última evaluación diagnóstica del proceso de atención en las escuelas primarias.

Finalmente considero importante analizar la viabilidad de repensar la Educación Especial partiendo del postulado que todos somos diferentes, entonces, respetemos la singularidad de nuestros alumnos y fortalezcamos a los docentes que son los agentes que posibilitan el cambio propuesto en el campo real de la educación: la escuela.

Referencias

Aguilar, M. (1991) *El informe Warnok*, Cuadernos de pedagogía. (197) 62-64

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=34814>

Aguado, A; (1995). *Historia de las diferencias*. Escuela libre Editorial Fundación ONCE.

Alcaraz, M; (2017) *La educación inclusiva a través de las creencias epistemológicas del docente de aula regular*. (Tesis de especialidad) UNAM. Recuperada de:
<http://132.248.9.195/ptd2017/noviembre/0768248/Index.html>

Alloatti, M. (2014). *Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales*. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. En Memoria Académica. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf

Arnau Ripollés, M, S; (2002) *Una construcción social de la discapacidad: El movimiento de vida independiente*. Recuperado de:
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79398>

Atkinson, R. Flint, J. (2001) *Accessing Hidden and Hard to reacho populations: Snowball Research Strategies*. Social Researce Update, 33. Recuperado de:
<https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU33.html>

- Auces, M del R; Quirino, M. del S. (2002) *Las diferencias en educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina*. Qartuppi.
- Álvarez, B., Álvarez, T., Escalante, H., (2023) *Concepciones y prácticas docentes en contextos de inclusión educativa*. México:UPN-Ajusco.
- Ávila, A. (2012). *Estudiar matemáticas en una primaria nocturna. Logos y praxis en un proyecto de orientación social*. En *Educación Matemática*, Vol. 24. Núm. 2, pp. 5-28.
- Berger, P; Luckmann, T; (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Booth,T; Ainscow,M. (2000) *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO Center for Studies on Inclusive Education. CSIE
- Britton, L; (2017) *Jugar y aprender con el método Montessori. Guía de actividades educativas de los 2 a los 6 años*. Paidós Educación. España
- Broyna, P;(2006) *La discapacidad ¿una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: Realidad u utopía en el universo escenario latinoamericano*. [tesis de Maestría]. Repositorio Institucional TESIUNAM. Recuperado de: <http://132.248.9.195/pd2007/0613585/Index.html>
- Broyna, P; (2007). *Posición de discapacidad: los aportes de la Convención*. En *Memorias del Seminario Internacional Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: por una cultura de la implementación*. (p. 87-93) México. Programa

de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea: Secretaría de Relaciones Exteriores. Recuperado de: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/2468-memorias-del-seminario-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad>

Cárdenas, T. de J; Barraza, A; (2014) *Agentes de la escuela regular ante la educación especial Investigación en México*. Instituto Universitario Anglo Español.

Carter, V. (2018) *Inclusión y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Experiencias docentes*. (Tesis de maestría) UNAM. Recuperada de <http://132.248.9.195/ptd2018/julio/0776087/Index.html>

Castela, C. (2009). *La noción de praxeología: Un instrumento de la teoría Antropológica de lo Didáctico posible útil para la socioepistemología*. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A.C.

Chávez, T. y Rodríguez, T. (2022). *Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos*. Voces de la educación. 7(13), pp. 3-35 Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/461>

Chevallard, Y; (1999). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber sabido enseñado*. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, Argentina.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Indicadores estatales para la mejora continua de la educación. Morelos. Información del ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-estatales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-morelos>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Indicadores estatales para la mejora continua de la educación. Morelos. Información del ciclo escolar 2020-2021*. Recuperado de: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*. México.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Ciudad de México. Información del ciclo escolar 2018-2019*.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021) *Sistema de Información para el Seguimiento de la Mejora Continua de la Educación (SI-MEJOREDU)*
Revisado en <https://www.mejoredu.gob.mx/si-mejoredu/>

Creswell, J; Garrett, A. (2008) El “movimiento” de investigación de métodos mixtos y el papel de los educadores. *South African Journal of Education* 28(3), 321-333.

<https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/25155>

Cruz, V; (2013) Concepciones en torno al discurso de la integración educativa: Una mirada crítica, polisémica y deconstructiva. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN 2007 – 2619 No. 10, Enero – Junio Recuperado de: <https://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/134>

Departamento de Educación Especial. (2018). Modelo de Atención para los servicios de Educación Especial en el estado de Morelos. Gobierno del Estado de Morelos Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos Dirección de Educación Elemental.

file:///C:/Users/Final%20User/Downloads/modelo_de_atencion_para_los_servicios_de_educacion_especial_morelos_2018%20(1)%20(1).pdf

Díaz Barriga, A. (2007) La entrevista a profundidad. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (3), 161-178 Recuperado en <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/54>

Díaz Velázquez, E. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intercios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(2), 85–99.

Didriksson, A., Ulloa, M. (2008). *Descentralización y Reforma Educativa en la Ciudad de México*. Gobierno del Distrito Federal.

Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista_isees*, 8.

Foucault, M; (2001) Los anormales. Fondo de cultura económica.

García, Escalante, I., Escandón, Ma. C., Fernández, L., Mustri, A., Puga, I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. SEP.
https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf

García, E; Rodríguez, G; García, C; (1993) La opinión de los profesores hacia la integración. Análisis en instrumento para su valoración. Revista de investigación educativa, 11 (22), 43-60. <http://hdl.handle.net/10201/94055>

García, I; Escalante, I; Escandón, Ma; Fernández, L; Mustri, A; Puga, I; (2000) La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias, SEP. México

Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. 4(1), 105–126.

Guajardo, E; (2017) Educación inclusiva en la enseñanza superior. ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo? Editorial Académica Española.

Guajardo, E; (2018) La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación especial. Revista Teoría y Crítica de la Psicología 11 (2018), 131-153 Revisado en: <http://www.teocripsi.com/ojs/>

Vol. 11 (2018): Número especial. Pensamiento anticolonial y contra-hegemónico |
Teoría y Crítica de la Psicología (teocripsi.com)

Guajardo, E; (2020, noviembre 10) Inclusión educativa en la UAEM- ¿Cambió de paradigma para la inclusión?: En México- Noticias de El Regional del Sur. El regional.com.mx
<https://elregional.com.mx/inclusion-educativa-en-la-uaem-cambio-de-paradigma-para-la-inclusi%C3%B3n-en-mexico>

Guajardo, E. (2022) Educación inclusiva y derechos humanos: recortes para entender la discapacidad. En Pérez Castro (coord.) El derecho a la educación de las personas con discapacidad. (pp. 81-107) IISUE, UNAM. Recuperado en <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad>

Goffman, E. (2006) Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu Editores, Buenos Aires

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (1998). México en cifras. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Educación. Morelos. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mor/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=17>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Educación. Distrito Federal.
<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=09>

Jacobo, Z; (2021) La discapacidad no es ni lo que uno ve ni lo que uno sabe. En Auces, M.R., & Quirino, M.S. (Coords.). *Las diferencias en educación. Investigar, narrar y conversar en América Latina*. (pp. 198- 230) Qartuppi. Recuperado en <http://doi.org/10.29410/QTP.21.16>

Jullian, C; (2002) Génesis de la comunidad silente en México: La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886). [título de Licenciado en Historia Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio TESIUNAM
https://repositorio.unam.mx/contenidos/genesis-de-la-comunidad-silente-en-mexico-la-escuela-nacional-de-sordomudos-1867-a-1886-451776?c=pg5Vm4&d=false&q=*&i=3&v=1&t=search_0&as=0

Kuhn, T; (1971) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, México.

Laborde, C; Álvarez, M; Pérez, L. (2021) Inclusión: actitudes, conocimientos y prpacticas docentes para atender la diversidad. Memoria Electrónica del Congreso Nacional Mexicano de Investigación Educativa, año 6, No. 3, 2021-2022, Puebla, México
Recuperado de:
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0455.pdf>

La Barbera, M; (2017). Interseccionalidad. EUNOMÍA. Revista En Cultura De La legalidad, (12),191-198. Recuperado en

<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/3651>

López, M., Echeita, G., Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 22. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>

Manterola, R. (1891). Dictamen sobre escuelas especiales. La Escuela moderna, Periódico quincenal pedagógica, Tomo 2(11), 170–173. http://normalistas.ilce.edu.mx/normalista/r_n_pla_prog/especial/2semes/lec_deshist/10_dictamen.pdf

Mora, J, A; Martín, M, L; (2007) La escala de inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la psicología posterior. Revista de historia de la psicología, 28 (2/3) <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2384629>

Munel, Francine (1991), “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal”, en Castel, R; Donzelot, J; Foucault, M; De Guadamar, J; Gringnon,C; y Munel, F. Espacio de poder. (p. 123-145) Madrid, Ediciones La Piqueta. Recuperado en <https://www.scribd.com/doc/242613428/CASTEL-DONZELOT-FOUCAULT-et-al-Espacios-de-Poder-pdf#>

Organización de las Naciones Unidas, (1993). Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Recuperado en <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres1.htm>

Organización de las Naciones Unidas, (2006). La Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado el 10 de marzo de 2023 en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. Derecho Internacional: Revista Colombia de Derecho Internacional, (16), 381-414
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=82420041012>

Palacios, A; (2008) El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comité español de representantes de personas con discapacidad.

Perrenoud, P; (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Consultado el 4 de marzo de 2023 en <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Mora, J., Martín, M; (2007) La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. Revista de Historia de la Psicología. 28(4), 67-92
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514677>

Muel, F. (2007) La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal en Yarza, A. y Rodríguez, L. Educación y Pedagogía de la Infancia Anormal 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia. Cooperativa Editorial Magisterios.

Rappoport, R., Soledad, y Echeita, G; (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. Perspectiva Educativa, 57(3), 3-27. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>

Rioux, M; (2015) Discapacidad, monitoreo de derechos y cambio social: construir poder a partir de la evidencia. Canadian Scholars

Robles, B. (2011) La entrevista a profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35124304004>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

Romero, R., & Lauretti, P. (abril junio de 2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Recuperado el 1 de febrero de 2023, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319>

Saad, E; (2000) Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual. [tesis de maestría en psicología

educativa. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional TESIUNAM

<http://132.248.9.195/pd2000/281896/Index.html>

Saad, E; (2011) Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario. [tesis de doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio Institucional TESIUNAM
<http://132.248.9.195/ptd2012/febrero/0676803/Index.html>

Sebastián-Heredero, E., Cruz-Vadillo, R. (2023). El Derecho a La Educación Inclusiva en México. *Direito Público*, 20(105), 271-293

<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/7101>

Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública. (2006) Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México

Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de estudios; México

Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013—2018. gov.mx. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>

Secretaría de Educación Pública - Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

(2018). Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México. 2018-2019. SEP.

Secretaría de Educación Pública - Dirección de Educación Especial, (1994) Cuadernos de

Integración Educativa. No. 3 Declaración de Salamanca. Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales. SEP

Secretaría de Educación Pública - Dirección de Educación Especial. (1994). Cuadernos de

Integración Educativa No. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). SEP.

Secretaría de Educación Pública - Dirección de Educación Especial, (2010) Memorias de

actualidad de la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención. SEP

Secretaría de Educación Pública - Dirección de Educación Especial, (2011) Modelo de

Atención en los Servicios de Educación Especial. Centro de Atención Múltiple (CAM) y unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) MASSE, SEP.

Secretaría de Educación Pública - Dirección de Educación Especial. (2011). Orientaciones

para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de educación básica. SEP.

Secretaría de Educación Pública - Dirección de Educación Especial. (2015). UDEEI Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. SEP.

Secretaria de Educación Pública /DGAIR. (2018) Normas Específicas de Control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en educación básica que emite la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. México revisadas el 13 de febrero de 2013 en https://controlescolar.sep.gob.mx/en/demo/Documentos_Normativos

Secretaria de Gobernación (2019). Ley General de Educación. Revisada el 30 de enero de 2023 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Secretaria de Gobernación (2022). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Revisado el 30 de enero de 2023 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Secretaria de Gobernación (2023). Ley General para la inclusión de las personas con Discapacidad. Revisado el 30 de enero de 2023 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Simons, H. (2011) El estudio de caso: Teoría y práctica. Morata
<https://archive.org/details/el-estudio-de-caso-teoria-y-practica/page/n1/mode/2up?view=theater>

Sinisi, L;(2010) Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? Boletín de Antropología y educación, 01, 4. Revisado en <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>

Skliar, C; (2002) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila.

Stake, R. (1999) Investigación con estudio de casos. Morata

Sotelano, F (s/f) Historia de la rehabilitación en Latinoamérica

<https://docplayer.es/14985633-Historia-de-la-rehabilitacion-en-latinoamerica.html>

Taylor, J., Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós

UNESCO, (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. UNESCO-biblioteca digital. Revisado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Vázquez, R; (2020) Construcción y apropiación del significado de la educación inclusiva en la práctica laboral de los docentes de la USAER. (Tesis doctoral) UNAM. recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2021/mayo/0811934/Index.html>

Verdugo, M.A. (1995) Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias, España, Siglo XXI.

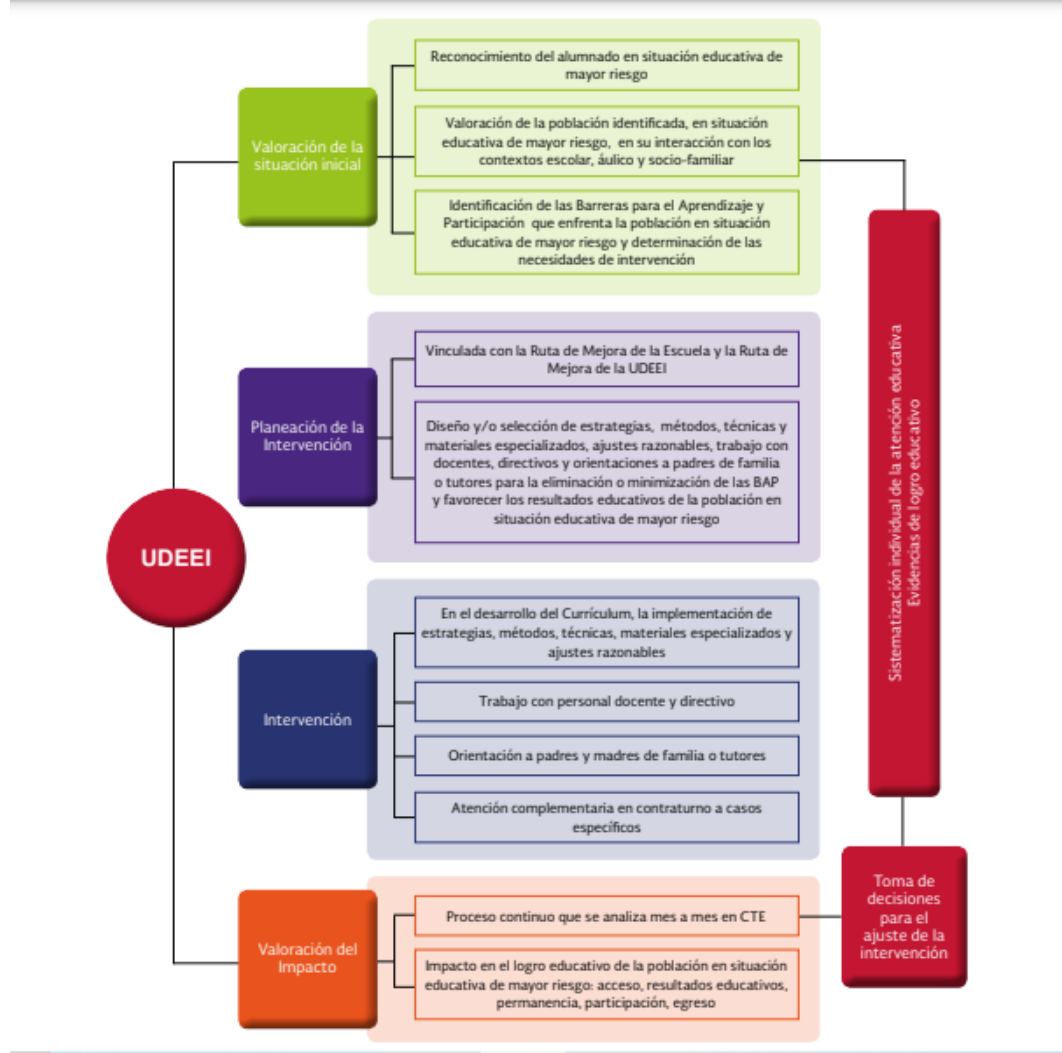
Yarza, A; Rodríguez, L; (2007) Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870- 1940.
Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia.
Cooperativa Editorial Magisterios

Lista de Abreviaturas

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

ANEXOS

1. Esquema Global del Proceso de atención(SEP/DEE, 2015 p.18)



- 2. Evaluación Diagnóstica.** La evaluación diagnóstica tiene también como propósito el reconocimiento de la diversidad en el aula y la inclusión educativa desde la identificación de las necesidades presentadas por los estudiantes y sus contextos escolares. Durante los primeros días de clases, el Supervisor Escolar y el Director del plantel educativo con el apoyo del Subdirector Académico y el Asesor Técnico Pedagógico, según corresponda, orientarán a los docentes en la selección y determinación de técnicas e instrumentos para la realización de una evaluación diagnóstica que reconozca y responda a la diversidad del grupo, con el propósito de identificar el desarrollo de aprendizajes esperados en los alumnos, las diversas formas, procedimientos y tiempos que emplean ante situaciones de aprendizaje, para contar con elementos necesarios en la planeación y desarrollo de una

metodología acorde a los enfoques del plan y los programas vigentes. El docente frente a grupo se apoyará con otros docentes que atiendan el mismo grado o asignatura con la finalidad de compartir experiencias, e implementar estrategias de intervención exitosas, considerando la evaluación del avance del aprovechamiento, para lograr la permanencia del alumno con sus pares y alcanzar las competencias y aprendizajes esperados. Asimismo, construirá conjuntamente con sus alumnos los acuerdos de convivencia que permitan la construcción de ambientes de aprendizaje y participación inclusivos, considerando las voces y necesidades de todos los integrantes en el aula e identificando sus áreas de oportunidad. Esta actividad la realizarán en forma conjunta los docentes del mismo grado, o asignatura, personal de Educación Física e Inglés.

3. La evaluación del aprendizaje en preescolar, primaria y secundaria, para el caso de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, además de aquellos que por su situación de vulnerabilidad educativa derivada de su condición de discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y de hospitalización; se realizará de acuerdo con los avances que manifieste la planeación del docente de grupo y de la implementación de estrategias específicas, diversificadas y/o ajustes razonables implementados por el docente frente a grupo en corresponsabilidad con el maestro especialista de la UDEEI a partir del logro de aprendizajes clave, tomando como principio de referencia la diversificación de las estrategias pedagógicas para considerar las necesidades y características de aprendizaje y participación de los estudiantes, asegurando la inclusión de todos en el aula a partir del reconocimiento de su diversidad como ventaja pedagógica, considerando transitar al logro del diseño universal accesible a las necesidades de los alumnos a fin de dar cumplimiento a los principios de equidad y calidad de la Educación Básica. p. 17
4. El maestro especialista de la UDEEI focalizará la identificación de la población indígena, migrante, con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, en situación de calle, de hospitalización o en otra condición de vulnerabilidad de mayor riesgo de exclusión para determinar en colaboración con los docentes de grupo, los instrumentos y/o procedimientos pertinentes para realizar la evaluación diagnóstica y/o intervención correspondiente.p18 De acuerdo con los enfoques actuales de la Educación Inclusiva, los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, así como aquellos que por su situación de vulnerabilidad derivada de su condición física, lingüística, cultural, problemas de salud, discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, diferencias lingüísticas o culturales, serán considerados dentro del proceso de la evaluación inicial, la planificación didáctica, las competencias y aprendizajes esperados para el grado y nivel que se cursa, con base en la flexibilidad curricular, la evaluación continua y final, bajo el parámetro de estrategias diversificadas que posibiliten su inclusión al proceso educativo, así como la previsión de condiciones en los contextos para disminuir y/o eliminar dichas barreras, como condicionantes de apoyo que enriquezcan la oferta educativa en la escuela y en el aula para dar respuesta a las necesidades de los alumnos (p.18-19)

- 5. Seguimiento para el aprovechamiento escolar. 21. Reuniones informativas para el aprovechamiento escolar.** Los docentes de grupo...realizarán al menos cinco reuniones con padres, madres de familia o tutores, para informar sobre los avances del aprendizaje de sus hijos y desarrollar de manera corresponsable, estrategias de apoyo para el proceso educativo de ellos. (p 20) El maestro especialista de la UDEEI participará con los docentes en cuyo grupo se identifique población indígena, migrante, con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, en situación de calle, de hospitalización o en otra condición de vulnerabilidad con el fin de dar a conocer las evaluaciones realizadas y orientar a los padres, madres de familia o tutores de estos alumnos. (p.20)

Anexo 2 Normas Específicas de Control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en educación básica 2018-2019

Atención de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación.

1. Aspectos principales de la atención educativa del alumnado con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación: Para la atención de estos educandos se deberá atender lo siguiente:

1.1. En el caso de los educandos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación que ingresen a los planteles de Educación Básica regular, el consejo técnico escolar en función del número de docentes, así como de la formación y experiencia de estos, evalúa y determina el rol de cada miembro de la comunidad educativa para las siguientes acciones: identificación de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP); evaluación inicial; planeación de la intervención que implica selección de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados; ajustes razonables; trabajo colaborativo y asesoría entre docentes, directivos y padres y madres de familia.

1.2. Cuando el educando con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, proviene de otra escuela; el (la) Director(a) de la institución educativa pública o particular será responsable de solicitar a la madre, al padre de familia o tutor(a) el Portafolio de Evidencias que incluye:

- a) El Informe de Detección Inicial
- b) El Informe de Evaluación Psicopedagógica
- c) El Informe del Programa de Enriquecimiento (en el caso de alumnos con aptitudes sobresalientes).
- d) El Informe del Plan de Intervención.

Lo anterior, protegiendo la privacidad de la información contenida en la documentación del educando. En caso de que la institución o nivel anterior no cuente con la documentación respectiva, el (la) Director(a) de la institución educativa pública o particular con autorización tomará las acciones necesarias para conformar el Portafolio de Evidencias del educando.

1.3. La madre, el padre de familia o tutor(a) del educando con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, será responsable de solicitar a la escuela de procedencia el Portafolio de Evidencias que contenga los documentos correspondientes.

2. Identificación de educandos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación: Para los efectos de la identificación de estos educandos, se deberá atender lo siguiente:

2.1. Aspectos principales de la identificación de los educandos: el director de la escuela debe propiciar que la identificación de estos educandos se realice de manera conjunta y contextual entre los docentes y demás personal involucrado en la atención de estos alumnos, considerando dos momentos:

a) Detección Inicial: Se realizará un Informe de Detección Inicial con el objeto de identificar si el educando requiere de una Evaluación Psicopedagógica.

La Detección Inicial debe considerar:

- a) La condición de discapacidad u otras que podrían afectar el desempeño académico y social del educando.
- b) Los antecedentes escolares.
- c) Evaluación inicial o diagnóstica del grupo.

En el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes de Educación Primaria, se utilizarán las siguientes técnicas y herramientas:

- I. Actividades exploratorias.
- II. Nominación libre del docente de aula regular.
- III. Análisis de evidencias y productos tangibles.
- IV. Inventario para la detección de las aptitudes sobresalientes en educación primaria (versión revisada, 2010).
- V. Entrevistas al educando, madre, padre de familia o tutor(a) y docentes.

En el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes de Educación Secundaria, se utilizarán las siguientes técnicas y herramientas:

- I. Inventario de intereses para educandos en educación secundaria.
- II. Cuestionario para los docentes.
- III. Análisis de evidencias y productos tangibles.
- IV. Entrevista al educando.
- V. Entrevista a la madre o al padre de familia.

Con base en el informe de Detección Inicial el director de la escuela, los docentes y demás personal involucrado en la atención de los educandos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación; determinan si la escuela puede prevenir, minimizar o eliminar las BAP a través de ajustes y por lo tanto no se requiere de una Evaluación Psicopedagógica. (2018, p. 15-16)