

La Historia de la Educación Especial en Durango: Logros para una Vida Independiente



La Historia de la Educación Especial en Durango: Logros para una Vida Independiente

ISBN: 978-607-8730-50-6

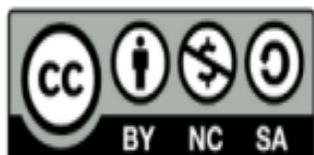
© **Editor:** Universidad Pedagógica de Durango.

© **Edita y publica:** Universidad Pedagógica de Durango.

© **Coeditores:** Secretaría de Educación del Estado de Durango, Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial.

Ciudad: Durango, Dgo., México.

Diseño: Víctor Daniel Cordero Gutiérrez.



*Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida.

La Historia de la Educación Especial en Durango: Logros para una Vida Independiente

Coordinación General

Dolores Gutiérrez Rico

Comité Científico

Juan Antonio Mercado Piedra

Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

Luis Enrique González Cisneros

Omar Almaraz Rodríguez

Juan Manuel Coronado Manqueros

Contenido

Presentación	5
Prólogo.....	7
La Educación Inclusiva como Laberinto Imaginal	7
HECHOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN DURANGO, DESDE LA MIRADA DE SUS ACTORES.....	36
Educación Especial en Durango: Misión de sus Agentes Educativos	37
LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN SUS DIFERENTES MODELOS	46
Breve Recorrido de la Historia de la Educación Especial a través de sus Modelos de Atención	47
Una Mirada desde la Experiencia del Docente. De la Integración a la Inclusión Educativa.	54
La Transición de la Educación Especial en sus Diferentes Modelos.....	63
¿Tú Escuela, es para Todos?.....	69
EL PAPEL DE LA FAMILIA ANTE LA DISCAPACIDAD	75
¿Qué pasa con la Relación entre Hermanos cuando uno de ellos Presenta una Condición de Discapacidad?.....	76
LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	91
El Nuevo Profesorado en Inclusión Educativa: Retos Próximos en la Atención a la Diversidad.	92
Los Retos de la Educación Especial hacia el Modelo Inclusivo	104
Políticas en Inclusión Educativa. Perspectiva Durango, México - Matanzas, Cuba	112
Retos de la USAER, en el Marco de la Educación Inclusiva.....	118
Retos para Promover Escuelas Inclusivas desde el Papel de los Agentes de la Educación Especial	126
Tendencias de la Educación Especial en México	133
LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD O APTITUDES SOBRESALIENTES EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA	142
Modelo de Atención Inclusiva para Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad y/o Aptitudes Sobresalientes en Escuelas de Educación Básica	143
Entre el Constructivismo Radical y la Modificabilidad Estructural Cognitiva, una forma de Intervención en Alumnos con Discapacidad Intelectual	156

Presentación

La Educación Especial nace a partir de reconocer el derecho a la educación de las personas con alguna condición de discapacidad, desde sus inicios han trascurrido una serie de hechos relevantes que han dado motivo a la transformación de concepciones, modelos, y enfoques en torno a cómo se concibe al sujeto y al objeto de trabajo. En los últimos años se ha diversificado bastante, a tal grado que prácticamente se diluye como modalidad dentro del sistema Educativo Mexicano, al incorporarse el término de “Educación Inclusiva”.

En un principio lo “especial” estuvo relacionado esencialmente con las características físicas y psicológicas de las personas, que se podían percibir a simple vista (ceguera, sordera, deficiencia mental, problemas de adaptación social, etcétera), luego con los cambios de paradigmas se emplean conceptos como el de anormalidad, atipicidad, minusvalía, discapacidad o necesidades educativas especiales, para referirse a la gran diversidad de características que presentan las personas. El más reciente cambio de paradigma obligó a dejar de centrar la atención en la necesidad especial para poner el foco de interés en las condiciones del entorno y de los actores educativos que pueden generar una barrera para el aprendizaje y la participación, tanto para quienes presentan limitaciones producto de una discapacidad como para quienes se encuentran en una situación de desventaja por otros factores o condiciones, estableciéndose el modelo de la “Educación Inclusiva”

La Secretaría de Educación del Estado de Durango, y el Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial, en colaboración con la Universidad Pedagógica

de Durango y el Departamento de Educación Especial, han convocado a diferentes actores educativos a plasmar sus vivencias en su paso por la Educación Especial, dando a conocer sus interpretaciones personales, experiencias y preocupaciones, a través de ensayos académicos, donde los participantes abordan temáticas como: hechos históricos de la Educación Especial en Durango desde la mirada de sus actores, la transición de la Educación Especial en sus diferentes modelos, la atención de las personas con discapacidad, el papel de la familia ante la discapacidad, los retos de la Educación Especial en las políticas de Educación Inclusiva, la atención a los niños con discapacidad o aptitudes sobresalientes en las escuelas de Educación Básica.

Esperando que la presente compilación más allá de ser aporte académico; sea un documento que permita compartir la visión personal de los actores de la Educación Especial en Durango.

Mtro. Raúl Núñez Orozco

Jefe de Departamento de Educación Especial

Prólogo

La Educación Inclusiva como Laberinto Imaginal

Aldo Ocampo González¹

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)², Chile

E-mail: aldo.ocampo@celei.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

El prólogo es, en sí mismo, un método. ¿Qué quiere decir esto? Como herramienta de textualización y comunicación epistémico-política, posee la fuerza para enseñarnos a pensar de forma ‘crítica’, es decir, atenta a los límites y a las limitaciones del discurso en análisis, así como, por desplegar nuevos hábitos de pensamiento en clave multiposicional para examinar problemas trascendentales sobre los que versan una multiplicidad de trabajos constitutivos de una obra. Esta es, una de las principales tareas críticas del prólogo que usted tiene en sus manos, una singular forma de sabotaje afirmativo, una modalidad para darle la vuelta a lo que conocemos como ‘educación inclusiva’. El presente trabajo pretende consolidar una mentalidad deconstructiva, un espacio de reorganización de nuestros hábitos de pensamiento. La inclusión es un cambio revolucionario de la mente.

¹ Chileno. Teórico de la educación inclusiva. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención ‘Cum Laude’ por unanimidad por la Universidad de Granada, España.

² Primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

Una zona de tensionalidad crítica: la extraña interactividad entre las formas adjetivales ‘especial’ e ‘inclusiva’

Si partimos de la afirmación que, la educación especial es una forma de inclusión, mientras que, la inclusión no es una forma de lo especial, es un complejo proyecto político y de transformación de los engranajes del sistema-mundo, cuya función puede justificarse a través de las siguientes premisas: a) altera la matriz que alberga los dispositivos producción de la subjetividad, b) promueve una nueva energía social y, por consiguiente, otras modalidades de relacionamiento y convivencia, c) sanciona otro tipo de criterios de legibilidad para comprender profundamente los múltiples modos existenciales del ser, los que desafían al esquema onto-político legitimado por Occidente: el humanismo clásico. d) Trabaja insistentemente para transformar las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad –responsables de la producción de diversas clases de frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución– las que son convertidas en reglas institucionales de funcionamiento del sistema educativo en su conjunto. De no entender este punto del argumento, continuaremos atrapados en una ceguera epistémico-política incapaz de ofrecer cambios sustantivos a la orgánica de la provisión educativa. La educación inclusiva es un plan de resistencia y de vida que reorganiza nuestros deseos. Es una crítica ético-política al presente. De ahí, la necesidad de crear conceptos que no solo nos permita leer sus articulaciones, sino que, intervenir estratégicamente en él.

Bajo ningún punto de vista, es fértil concebir el sentido de lo inclusivo en términos de aparato homólogo de lo especial. Si bien, el estatus del sintagma puede ser descrito en términos de algo que carece de plena consciencia sobre sí mismo, al ser subyugado a través de los signos de lo especial nos enfrentamos a la regulación de un esquema de pensamiento que opera a través de la metáfora ‘engañador-engañado’, es decir, una

racionalidad que actúa sin referencias objetivas sobre sí mismas, produciendo un saber que se encuentra engañado y que produce múltiples formas de engaño. Este argumento documenta que, al confundir la naturaleza de la fuerza adjetival de lo inclusivo como heredera y de ascendencia directa de lo especial, no solo es incurrir en su fallo genealógico más evidente, sino, ante todo, “consecuencia de compromisos para leer una morfología especulativa como un modelo adecuado para la justicia social” (Spivak, 1996, p.142).

Es fundamental reconocer que no está claro el formato que el discurso de la inclusión adoptaría, ni mucho menos, que es una revolución que no tendría un modelo previamente determinado, ni un contexto de proliferación específico. La educación inclusiva que más conocemos y practicamos carece de una cuadrícula epistemológica propia. Es algo que funciona arrancado de su verdadera naturaleza. Aprender a trabajar y a pensar inclusivamente sugiere consolidar una mentalidad deconstructiva, es, también, mantener viva una actitud crítica y una postura política. Es el deseo sobre lo que no queremos. El sentido ‘crítico’ actúa en tanto mecanismo que es consciente de los límites del conocimiento. La educación inclusiva se torna dogmática cuando “avanza de coherentemente sobre principios generales sin suficiente interés en los detalles empíricos” (Spivak, 1996, p.142).

Comprender los modos de interacción que proliferan entre los sintagmas ‘educación especial’ y ‘educación inclusiva’, es asumir una doble interrogante que no solo puntualiza en torno a la entidad que habita en el espacio intermedio de ambas secciones. Analíticamente, esta opción resulta fértil cuando intentamos comprender las múltiples conexiones entre ambos. Para ello, es necesario explorar las diversas líneas de alineación y separación entre ambos esquemas de pensamiento. Tomar la educación

inclusiva como educación especial es incurrir en su principal fracaso cognitivo. Un esquema de deseabilidad pseudo-heurística que ha castrado y restringido una comprensión más profunda acerca de su índice de singularidad. Tampoco es un ascendiente directo de lo especial, ni mucho menos, su centro genealógico habita en esta singular forma adjetival. Otro error de pensamiento consiste en asumir un proyecto argumental fundado en una falsa relación bivalente –que es algo diferente a la relación hipónima que observo en ambos sintagmas–. No es el todo correcto pensar la función significativa de lo inclusivo yendo desde lo especial, lo único que lograremos con esto, es la cristalización de un argumento farisaico y promiscuo que imputa una rostricidad heurística que castra la verdadera identidad de lo inclusivo. Nos enfrentamos a un argumento aparentemente cristalino que funda su razón de ser en una voz trivializadora. Todo nombre debe ayudarnos a describir las condiciones existenciales del campo.

Una de las principales tareas intelectuales que he asumido en los últimos años ha consistido en rastrear diversas clases de argumentos que posibiliten desestabilizar la concepción dominante sobre educación inclusiva ampliamente difundida a nivel mundial. La dominación de lo especial se convierte en un dispositivo que evita que emerjan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. A este peculiar proceso de subyugación heurística denomino edipización del objeto de lo inclusivo; metáfora que es mucho más compleja. Mi interés en los desarrollos epistemológicos de la educación inclusiva asume la tarea re-ordenadora de sus deseos, cuestión, que, en cierta medida, toma parte de la influencia de Gramsci. Actividad que destaca las contradicciones y ambivalencias de los procesos sociales, políticos y educativos. Regresemos a la pregunta por la razón teórica del territorio en discusión: ¿qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una

metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de 'teoría' sugiere determinar cuidadosamente que tipo de teoría designa. La 'inclusión' como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular: participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

El problema es, que nos encontramos atrapados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo y, por otro, la incapacidad para reconocer que el argumento más difundido es, infértil en sí mismo para producir la transformación educativa. Este es un argumento que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación y la resistencia al cambio, en cuanto a la fluctuación de sus ideas. La intención radica en infringir las reglas de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión que hoy es legitimada con gran fuerza por la sabiduría académica convencional. Esta es una de las formas de sabotaje encontrada para interferir en sus reglas. La educación inclusiva como dispositivo heurístico enfrenta cuatro problemas fundamentales, que oscilan entre lo ontológico, lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico. Sumado a ello, podemos identificar que este es un espacio configurado a partir de múltiples influencias, cada una de ellas, se desplazan incesantemente sin un rumbo fijo, conformando un desconocido *figural* y un espacio de meta-receptividad heurística.

El problema de la razón de la educación inclusiva habita un registro en el que el proceder de su razón no se comprende, ni conoce. Una obstrucción en la razón que conoce su naturaleza teórica. En tal caso, se construye una razón, sin una cognición de sí misma, un objeto aparentemente sin ninguna referencia objetiva –es necesario encontrar las modalidades de control cognitivo sobre su red objetual–, legitima una grilla

de inteligibilidad que “representa un objeto de cognición sin la referencia necesaria para la verdadera cognición” (Spivak, 2010, p.22). Es el reino de su razón teórica lo que debemos cuidadosamente encontrar, “al conmemorar involuntariamente un objeto perdido” (Spivak, 2010, p.14). A esto se agregan, los objetos que sirven para delinear la cognición de lo inclusivo. Pero, ¿cómo hacer que el objeto o, mejor dicho, su red objetual sea presa de un momento sublime y acceda a su voluntad racional? El estudio de la razón teórica del territorio, impone un sentimiento de inadecuación sobre su imaginación al intentar superar el efecto de subrepción, esto es, una estructura cognitiva que actúa por suplementación –modalidad de ocultamiento de la verdadera esencia del campo–. El problema es que el argumento que permite comprender a la educación inclusiva en su verdadera inmensidad teórica carece de una comprensión acerca de su deseabilidad heurística adecuada a su índice de singularidad. En efecto, la educación inclusiva es un fenómeno educativo, que no es producido epistemológicamente por la educación, sino que, tal como se documenta en trabajos anteriores, es informada por proyectos de conocimientos que escapan a la lógica intelectual sancionada por lo educativo.

Regresemos a la interrogante acerca de la interacción entre los sintagmas ‘educación especial’ y ‘educación inclusiva’. Si bien, la educación especial disfruta, en cierta medida, de una historia intelectual y conceptual –entiendo a ambas expresiones en tanto sistemas a través de las cuales es instituido el conocimiento que, progresivamente, construye singulares gramáticas y objetos dentro de un determinado encuadre cultural–, la que ha sido tomada en su totalidad y transferida al contexto de receptividad heurística de lo inclusivo, sin ninguna clase de mediación y/o traducción. Lo que tenemos aquí, es un sistema de injerto, préstamo e implantación desinhibida que, ha castrado la emergencia de los reales signos de definición de lo que cuenta como educación inclusiva.

A pesar que esta empresa demuestre un cierto acuerdo provisional, lo llamativo es que, se ha mantenido intacta a lo largo del tiempo. Razón por la que es común observar la proliferación de titulaciones de pre- y post-graduación que innovan en la denominación de sus programas y en la nominación de sus asignaturas, al tiempo que, mantienen intacta la herencia de pensamiento legada por lo especial: un fuerte intuicionismo que descuida los detalles en sus regulaciones empíricas. El hecho de asumir la inclusión a partir de lo especial, puede encontrarse, entre otras muchas causas, en una obstrucción semántico-retórica. Este hecho, marca un mensaje directo y simplista que se desprende del acto de 'incluir', un proceso que funda su razón de ser en el incremento de personas matriculadas en la escuela. Hasta aquí, un cambio pasivo, nunca sintáctico. Tal vez, lo que de esta empresa se desprende es un sistema de nombramiento provisional que ha sido codificado dentro de un sistema dado. Esta "no puede permitirse el lujo de ignorar las implicaciones empíricas de un determinado nombre" (Spivak, 1996, p.154).

Una de las tareas epistemológicas a destrabar en la tensa relación entre lo inclusivo y lo especial, será descubrir el tipo de codificaciones que han sido empleadas para justificar tal montura. Otra tensionalidad que se desprende de sus condiciones nominalistas. La pregunta por el nominalismo es una necesidad metodológica. Como tal, es el responsable de producir una red de inteligibilidad para funcionar eficazmente en lo social, es aquello que impacta en nuestros imaginarios y condiciona nuestros itinerarios de acción. Tal vez sea prudente que las aproximaciones al sintagma educación inclusiva sean objeto de falta de idealización y motivación para que el "signo requiera una síntesis en la que lo completamente otro se anuncia como tal, sin ninguna simplicidad, ninguna identidad, ninguna semejanza o continuidad—dentro de lo que no es" (Spivak, 1996, p.156). Pero, ¿cuáles son las necesidades heurísticas, políticas y éticas que conviven en

la intimidad de tal cadena de palabras? Es necesario rastrear las huellas de lo empírico implicadas en la historia de la propia palabra. La educación inclusiva es una categoría de análisis que puede ser signada bajo la noción de ‘inadaptada’ en la interioridad de lo que conocemos como Ciencias de la Educación. La inclusión epistemológicamente es un sistema de duplicación afirmativa, un singular encuentro con la multiplicidad. Aquí, la sección ‘multiplicidad’ es concebida en tanto halo de complejidad.

Incluir no es pensar exclusivamente en quienes habitan los márgenes de la sociedad, digo esto, en aras de superar la ficcionalidad eurocentrada que justifica tal argumento. Ya Brah (2011), comenta que, esta lógica que supone que existe un determinado centro y unas múltiples periferias, no es otra cosa que un sistema de razonamiento de carácter eurocentrado que nos conduce a algo mucho más peligroso: los llamados vacíos de la diversidad. ¿En qué consiste esto? Tal cadena de palabras surge del pensamiento de McLaren (2012), quien explica como el neoliberalismo hegemónico en el caso del multiculturalismo, la inclusión y la justicia social, produce diversas modalidades de invocación de múltiples colectividades sociales y pedagógicas capturadas bajo la noción de diversidad –reproduciendo silenciosamente la ideología de la normalidad, pues, asume un significante ligado a diversas expresiones de alteridad restrictivas atravesadas por una atribución negativa y especular del ser– al centro del capitalismo hegemónico, atendiendo parcial y reduccionistamente sus necesidades. Este hecho, nos informa que lo que mayoritariamente significamos bajo el verbo ‘incluir’, el adjetivo ‘inclusivo’ y la sustantivación ‘inclusión’, no es otra cosa que, la concepción de diversidad como índice de asimilación. Esta relación establece un falso compromiso ideológico y ontológico. No es posible aproximarnos a la construcción de un proyecto político de esta naturaleza mediante una intencionalidad sin sujeto o con la presencia de

un sujeto homogéneo. Argumento que trabaja en oposición al reconocimiento de las singularidades múltiples.

Hasta aquí, me atrevería a sostener que, los modos de interactividad entre lo inclusivo y lo especial actúan en términos de una zona de tensionalidad crítica. Un espacio de encuentro, diálogo e interacción caracterizado por la “resistencia entre bordes disciplinarios que se irritan y se molestan, que se provocan mutuamente debido a los conflictos de autoridad, de lenguaje y posición, que enfrentan las disciplinas unas a otras en el campo de fuerzas de la valoración simbólica e institucional del saber” (Richard, 2003, p.443). El problema es que tal tensionalidad le ha atribuido al calificativo ‘inclusiva’ –que es un territorio vacante en cuanto a sus desarrollos teóricos y metodológicos– un cierto estatus de autoridad y un coeficiente de poder que ha subalternizado y subyugado a lo especial. Tal contradicción es responsable de la satanización de la educación especial a la luz de lo inclusivo. En aras de este argumento, diversos sistemas educativos han propuesto el asesinato, la agonía o bien, la muerte de la educación especial. Personalmente, me muestro en oposición a este sistema de razonamiento. No creo que alcancemos mayores niveles de inclusión solo con erradicar a lo especial, más bien, creo que esta es algo que nunca podremos borrar –palimpsesto heurístico–. Tal vez, haciendo eco de los argumentos que presento de forma escueta en este escrito, podríamos examinar si vale la pena incurrir en tal error. Una posible solución puede encontrarse en la capacidad de actualización –concebida en tanto doble impulso de creatividad– a la luz de las herramientas epistemológicas de la educación inclusiva. Debemos recordar que, la educación especial es un campo que carece de agudos marcos cognitivos. Otro nudo crítico sobre el que resultaría prudente trabajar. A tal efecto, es necesario “rescatar el vitalismo crítico de la fuerza de provocación intelectual que surge de los choques e

impugnaciones que oponen entre sí a distintas economías de poder/saber. Prefiero la energía crítica de estos choques a su neutralización bajo la intermediación feliz de una traducción y combinación perfectas entre saberes que convergen en una misma tendencia a converger en lo útil” (Richard, 2003, p.443).

Entendiendo la educación inclusiva

Inauguremos esta sección, haciendo uso de la estrategia filosófica significada como ‘vía negativa’, encargada de decir aquello qué no es, desde mi posición teórica, la inclusión. Como puntapié inicial, sostendré que, la educación inclusiva no es una extensión, mutación o nueva visión de la educación especial, mucho menos, encuentra su consciencia genealógica en esta regionalización. Tampoco funda su razón de ser en una estructura de asimilación inclusiva haciendo que la máquina funcione con aquellos que antes estaban excluidos por la máquina. Dicho esto, quisiera inscribir algunos de los argumentos en torno a los futuros de la educación y a la producción de dispositivos que nos ayuden a interrogar críticamente la falta de responsabilidad ética que la provisión educativa neoliberal sanciona. Para ello, es necesario examinar el *corpus* de tensiones político-éticas y las presiones que de ellas se desprenden.

Tal como he comentado en trabajos anteriores, la educación inclusiva enfrenta cuatro problemas fundamentales: a) lo ontológico, b) lo epistemológico, c) lo metodológico y d) lo morfológico. En esta ocasión, dedicaré un breve espacio a analizar la diversidad de tensiones que se desprende de su segundo problema fundamental: lo ‘teórico’. Como ya he sostenido, la educación inclusiva no posee una teoría propiamente tal. No es fértil continuar significando la función de la ‘teoría’ travestida con el apartado discursivo de diversos códigos de ordenación. La teoría de la educación inclusiva que

propongo, toma distancia de las epistemologías normativas, más bien, posiciona su centro de interés en torno la construcción de un proyecto de conocimiento en resistencia, un aparato cognitivo-relacional que nos obliga a estar atentos acerca del tipo de alianzas que esta produce con discursos críticamente democráticos que avalan la desigualdad. Si bien, este es un territorio que se construye a través de diversas influencias –trayectorias rizomáticas– que han contribuido diferencialmente a su desarrollo intelectual. Al existir tal elasticidad de definición podemos sostener que su conocimiento se construye en el movimiento, en el nomadismo y diasporismo. En esto reside su orden de producción. Es algo que nunca se completa, se encuentra en permanente devenir.

Hasta el momento el sintagma ‘educación inclusiva’ no demuestra consenso y claridad acerca de su naturaleza, función y alcance, específicamente, cuando asumimos la interrogante por imaginar su campo de tareas desligada de la educación especial, nos enfrentamos a un singular doblete analítico: explicita un problema de definición y especificidad devenido en un endeble y desconocido índice de singularidad y, por otra, reconoce un discurso que es transversal a múltiples campos y proyectos políticos y académicos en cuanto a ciertos propósitos de carácter ético que facilitan determinados relacionamientos con campos alejados en su actividad cognitiva, como son los estudios culturales, los estudios postcoloniales y los estudios de la subalternidad. No obstante, dicha transversalidad no se vislumbra con claridad en cuanto a un simple sistema de (co)presencia en diversos proyectos académicos o por compartimiento de singulares tópicos de análisis y de trabajo, o bien, por un simple plan de consolidación estratégica del terreno en busca de sus niveles de formalización heurística.

Tal situación no debe ser confundida con la presencia de un campo elástico y muy amplio, que a juicio de Slee (2012), padece de exceso de significado. Esta situación

se presenta en magnitudes diversas. Por ejemplo, el caso más típico de circulación en las estructuras académicas convencionales y alternativas queda regulado por el mero injerto del sintagma 'educación inclusiva' en cursos de capacitación, programas de pre- y posgraduación, libros de textos, tesis, reportes de investigación, etc., pero, manteniendo la estructura profunda de la educación especial a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico. En otras palabras, el conocimiento disponibilizado en las agendas de formación, investigación, de las políticas públicas y de los medios masivos de comunicación, tiende a emparejar las formas condicionales de lo especial con lo inclusivo, impulsando una pseudo-cadena de relaciones heurísticas que no son tales. Nos enfrentamos así, a un fallo de arbitrariedad heurística. La superficialidad de su representación conduce a un sistema de confusión heurística.

La dimensión política de la educación inclusiva trabaja para comprender las articulaciones de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, las que, coincidentemente, se convierten en reglas de funcionamiento del sistema educativo. También, fractura las bases del contractualismo social. De acuerdo con Slee (2012), es posible estudiar la dimensión política de lo inclusivo a través de cuatro proposiciones: a) reformulación del campo, b) enderezar el lenguaje, c) investigar para la inclusión y d) revisar la educación. Lo relevante de la primera dimensión consiste en reconocer a la inclusión como un proyecto político capaz de pensar sobre la identidad, la opresión, la singularidad, la escuela, etc., en suma, movilizar la frontera. Así como, exponer las obstrucciones que enfrenta la provisión educativa a la luz de la gramática del neoliberalismo, especialmente, en su dimensión material y subjetiva. La segunda dimensión se propone, a través de la pregunta ya clásica en los Estudios de la

Subalternidad, reflexionar acerca de ¿quién habla por quién? Además, de promover un marco de acción para el reconocimiento de la exclusión y la opresión.

La tercera dimensión, apunta a tres ejes cruciales: i) la formulación de un marco de valores para investigar la inclusión y la exclusión, ii) promover un esquema de separación de lo especial de lo inclusivo –tensionalidad crítica que he documentado más detalladamente en la sección anterior– y iii) promover marcos de investigación que den cuenta desde una epistemología posicionada cómo son producidos los múltiples ejes de opresión que se imbrican en las trayectorias sociales y educativas de múltiples colectivos de estudiantes. Finalmente, la cuarta dimensión propuesta por el teórico británico, nos informa acerca del tipo de sistemas de razonamientos que podríamos emplear para interrogar la gramática escolar a la luz de la imaginación neoliberal, yo iría un paso más allá, e interrogaría que el momento que habitamos, no es del todo neo ni liberal, sino que una cosa mucho más extraña que debemos aprender a descifrar.

No podemos olvidar que la educación inclusiva es una condición de la educación democrática. Es también, una compleja lucha que enfrenta la educación en su conjunto ya que implica reconstruir todo su aparato teórico y metodológico. “La educación inclusiva plantea preguntas acerca de las relaciones de poder de la escolarización, da testimonio de la injusticia y busca un acuerdo educativo que facilite los conocimientos, las destrezas y las disposiciones necesarias para un mundo mejor” (Slee, 2012, p.226). Uno de sus retos fundamentales es comprender los dinamismos de las diversas patologías sociales crónicas que son endémicas al sistema-mundo conocido.

[...] La investigación sobre educación inclusiva debe consistir en construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están mediadas por

la educación a fin de dismantelar la opresión y promover la inclusión. Esa tarea difiere radicalmente de la comprensión etiológica y los síntomas de síndromes y trastornos con objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño (Slee, 2012, p.123).

El problema de la inclusión es mucho más complejo que estas cuestiones, requiere que consolidemos una postura crítica hacia las herramientas, los conceptos, los vocabularios y las prácticas organizativas que caracterizan los pasajes de lucha de cada colectividad. Otra tarea crítica consiste en asumir la “responsabilidad de pensar con y desde las construcciones, creaciones, prácticas, y sujetos-actores que, desde afuera, los bordes y las grietas desafían y desafiar la modernidad/colonialidad. Esto significa desobedecer a lo dominante” (Mignolo & Walsh, 2018, p.92). En esta misma dirección, otra función sustantiva a lo inclusivo consiste rescatar la noción propuesta por Glissant acerca del ‘yo existencial’, aquella capacidad para movernos desde de aquello que queremos transformar. Observo en este punto, un cierto entrelazamiento con los planteamientos de la deconstrucción, especialmente, cuando Spivak (2016), sostiene la necesidad de entender la deconstrucción como un acto de trabajar desde adentro con aquello que buscamos transformar, es darle la vuelta al campo de fenómenos. El esquema heurístico que produce la educación inclusiva en la que estoy interesado y que practico “se esfuerza por provocar, alentar, construir, generar y hacer avanzar con otros cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y acciones; otras formas de pensar y de hacer” (Mignolo & Walsh, 2018, p.84).

Antes de concluir esta sección, quisiera dedicar unos instantes a examinar la deixis que habita entre los términos ‘educación’ e ‘inclusión’. No olvidemos que la fuerza del calificativo ‘inclusivo’ no es de naturaleza adjetival, sino que, profundamente sustantiva en la redefinición de la teoría y praxis educativa contemporánea. La inclusión interpela al saber pedagógico. No basta con insertar tal palabra y resolver el problema. Esta salida es parasitaria. Su presencia hace algo más poderoso, logra conectar a los múltiples practicantes de lo educativo con los atributos éticos que esta ha ido perdiendo progresivamente producto de la imaginación neoliberal. La forma adjetival inclusiva lleva implícito el principio de audibilidad y alteratividad. El primero, se caracteriza por agudizar un *ethos* en la consciencia que nos sensibiliza y nos impulsa a actuar hacia la producción de otros sentidos, mientras que, el segundo, actúa alterando lo conocido.

Otro atributo que observo en esta relación, es introducido a través de la naturaleza deíctica de la inclusión. El uso que le doy a la deixis es, eminentemente, analítico. Es algo que nos ayuda a pensar más allá de la oposición binaria entre las formas adjetivales ‘especial’ e ‘inclusiva’, comprende que la acción copulativa que habilita sus modalidades de interacción, es habitada por elementos en permanente movimiento, disrupción y transformación. Es algo que se encuentra en permanente devenir y actualización –doble impulso de creatividad–, es un espacio en el que sus elementos de ensamblaje pasan de un estado a otro sin detenerse. La naturaleza deíctica de la inclusión nos informa del vínculo que consolida a partir de una infinidad de recursos constructivos entre los términos ‘educación’ e ‘inclusión’. “El significado de los primeros depende enteramente de las últimas” (Bal, 2021, p.32). En tanto estrategia analítica altera, modifica y (re)posiciona cada uno de sus recursos constructivos. La deixis es clave en campos con alto tráfico de información, propiedad de espacios intelectuales de la

duplicidad afirmativa –la multiplicidad de relaciones–. Es, además, coherente con la naturaleza post-disciplinar del territorio, puesto que, trabaja a partir de elementos que no figuran habitualmente como parte de los desempeños epistemológicos que tradicionalmente contribuyen a significar lo inclusivo. Es una herramienta de pensamiento que actúa por indexicalidad incorporándose en el objeto que se forma a partir de la acción copulativa que articula el sintagma.

Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva

El estudio de los conceptos de la educación inclusiva, constituye otro interés investigador que disfruto analizando con gran fuerza. Desde 2019, he documentado que la educación inclusiva enfrenta cuatro problemas fundamentales, siendo este último, de naturaleza morfológica, dedicado al estudio de las formas, es decir, de la naturaleza conceptual del territorio en análisis. Tal como he informado en trabajos anteriores (Ocampo, 2019, 2020 & 2021), la naturaleza de los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva nada tienen en común con el legado esencialista-individualista transferido arbitrariamente a través de la matriz de pensamiento legado por el humanismo clásico devenido en la consolidación de lo que la teórica holandesa, Mieke Bal, denomina: ‘imaginación binaria’. Cuando empleamos los instrumentos conceptuales en esta dirección, adscribimos ciegamente a un compromiso con un contextualismo epistémico improcedente.

La naturaleza epistemológica de los instrumentos conceptuales de la educación inclusiva encuentra su punto de emergencia en el centro crítico de la multiplicidad. Esto es, categorías como diversidad, diferencia, singularidad, heterogeneidad, alteridad, etc., surgen de la categoría de multiplicidad. Nos encontramos en presencia de un salto

ontológico, político y epistémico que debemos aprender a reconocer. Sus implicancias ontológicas nos ayudan a transitar desde una concepción negativa y especular de la diferencia –matriz que sustenta, en gran parte, el problema ontológico de los grupos sociales– responsable de la proliferación de diversas estrategias de diferenciación y diferencialismo social y educativo. Lo significativo de este punto, consiste en reconocer los múltiples modos de existencia del ser, principio ontológico de carácter neomaterialista. Esta concepción desestabiliza la herencia de pensamiento imputada por el humanismo clásico responsable de toda forma de esencialización del ser. En contraste, asume la pregunta por las múltiples formas de singularización subjetivantes que arriban a las estructuras educativas, exigiendo nuevos criterios de legibilidad al interior de esta. Hablar de educación inclusiva es sinónimo de un férreo compromiso anti-humanista. Es abrirse al encuentro con múltiples formas existenciales. De ninguna manera, es un anclaje con las necesidades educativas especiales. Es más, la educación inclusiva nada tiene en común con estas.

Antes de avanzar en la argumentación, quisiera establecer un breve acuerdo analítico, evitando con ello, incurrir en la ecuación del dictamen o de la normatividad de las ideas. Las nociones ‘diversidad’ y ‘diferencia’ comúnmente son empleadas por vía de la sinonimia, tal fórmula no es del todo correcta. En mi comprensión teórica, la diversidad es concebida en términos de una propiedad inherente a la experiencia humana y, por consiguiente, a la experiencia educativa. Es, uno de los núcleos centrales de definición de nuestra naturaleza humana. Empleada positivamente, permite comprender los signos de configuración de lo humano a través del reconocimiento de múltiples modos de existencias. En su atribución negativa, contribuye a reproducir el problema ontológico de los grupos sociales consolidando una gramática de diversas injusticias y devaluaciones

sistemáticas que se imbrican en las trayectorias sociales y escolares de múltiples colectividades. Las diferencias, por su parte, son elaboraciones sociales imaginarias que, en cierta medida, intentan rescatar atribuciones centrales del ser. El problema es que, empleada en términos positivos, al igual que diversidad, nos conectan con la *potentia* del ser. En su dimensión negativa o tradicionalmente empleada, reproduce un compromiso con la *potestas* del ser, sus atribuciones negativas. La singularidad, a diferencia de estas dos categorías, es la única que evita la cosificación del ser en determinados esquemas onto-políticos de reducción del ser y de sus múltiples modos de existencia. La educación inclusiva trabaja para responder a los múltiples modos de existencia que ingresan y transitan por el sistema educativo. Es esta, la principal premisa del materialismo subjetivo. Uno de los principios centrales de la comprensión ontológica de la educación inclusiva.

Examinemos a continuación, algunos puntos de arranque para aproximarnos a la comprensión del universo conceptual de la educación inclusiva. Antes de avanzar en el desarrollo de las ideas que informan mis preocupaciones investigadoras al respecto, quisiera efectuar una advertencia: el trabajo con conceptos no es una cuestión especulativa, ni exclusivamente teórica como algunos canónicos o intuicionistas podrían suponer. Si bien, consolida un esquema de pensabilidad que permite interactuar con el objeto del territorio de la educación inclusiva, su aportación más relevante queda materializada en el ensamblaje de la realidad. Comúnmente devaluamos el potencial crítico de los conceptos precedido por una apelación que descuida los detalles empíricos. Plantearé la siguiente interrogante, sin la pretensión de incurrir en un uso metafísico: ¿qué son los conceptos? Según la teórica cultural, Mieke Bal, los conceptos son herramientas de la intersubjetividad, estos, por lo general, son representaciones

abstractas de un objeto pudiendo actuar en términos de teorías en miniaturas. Los conceptos debidamente empleados nos ayudan a comprender el sentido auténtico de un determinado objeto. Cuando los fenómenos carecen de conceptos ordenadores del campo adecuadamente identificados, incurrimos en prácticas cognitivas que tienden a tergiversar su potencial crítico. De ahí, la necesidad de encontrar la verdadera naturaleza de sus conceptos epistemológicos. Este singular fenómeno que describo inspirado en Bal (2009), he denominado tropismo negativo y positivo. La primera dimensión del tropismo que planteo, describe cómo un *corpus* de instrumentos conceptuales empleados de forma equívoca o sin plena consciencia de ellos, desvirtúan y distorsionan las reglas de comprensión de un determinado objeto. Esta, es una de las premisas centrales del tropismo negativo. Por tropismo entiendo a la capacidad de giro implícito en el sentido que traza la utilidad de determinados conceptos sobre un campo de fenómenos. Por su parte, la dimensión positiva de este, establece un llamamiento para organizar pertinentemente el uso de conceptos con la finalidad que estos logren ensamblar una dimensión más profunda sobre el objeto que se proponen examinar. El tropismo positivo es el que produce un objeto o una red objetual debidamente orquestada a partir de sus conceptos epistemológicos. La educación inclusiva tal como está concebida, demuestra un déficit en el estudio de sus formas conceptuales.

El trabajo con conceptos en el contextualismo epistemológico de la educación inclusiva opera sin referencias objetivas sobre su propia racionalidad cognitiva. Hecho que se traduce en la transferencia directa de conceptos provenientes de la regionalización signada como 'educación especial', proceso que acontece por vía de la ausencia de condiciones de traducción y mediación epistémica. Es frecuente observar, la presencia de una diversidad de formas conceptuales en la intimidad de lo que ha sido

llamado por el *mainstream* pedagógico 'educación inclusiva', los que demuestran un uso inflacionario caracterizado por actuar bajo una política de todo vale. Efecto analítico que consagra otras modalidades de ininteligibilidad acerca de su naturaleza y alcance. No estoy a favor de reducir el trabajo con conceptos al mero acto de etiquetar, ni tampoco, son suficientes ni simples. Los conceptos facilitan el análisis sobre los objetos, nos ayudan a cristalizar objetos de conocimiento responsables y sofisticados. Lo que no pasa en el territorio en análisis debido a los problemas descritos anteriormente sobre su débil racionalidad y, en particular, por la presencia de un esquema cognitivo que actúa a través de la metáfora del 'engañador-engañado'. El problema es que, al no estar claro su contextualismo epistémico y, gran parte de los instrumentos conceptuales que tradicionalmente se asocian como parte del campo, no se encuentran claramente explicitados y definidos, entonces, emergen diversas formas de obstrucción en sus entendimientos subjetivos. La comprensión del proceso de educación inclusiva no puede acontecer mediante un acto de homogeneidad, lo que claramente puede expresarse mediante la metáfora de *inclusión a lo mismo*.

Detengamos unos instantes en las tensiones ligadas a la producción del marco que sustenta las pseudo-referencias objetivas sobre la racionalidad de lo inclusivo. Aquí, una advertencia: el momento actual de la educación inclusiva no acontece sobre su plenitud heurística en tanto campo y objeto de investigación, estrategia analítica y praxis crítica, sino que, sino que, alude un desempeño epistemológico que emerge por vía de la montura/subyugación de lo especial sobre lo inclusivo. El momento actual del territorio no nos habla de su plenitud heurística, política y metodológica, sino que, de la visión neo-especial. Es sobre esta determinación analítico-metodológica que conforma un marco conceptual y un esquema de pensamiento, así como, un *corpus* de distinciones que no

podrán ser transgredidas. La base del problema reside aquí: debilidades para volver explícitos, claros y bien definidas sus unidades conceptuales. Los conceptos de lo neo-especial son los que, actualmente, controlan parte de la imaginación pedagógica y social al momento de explicar las condiciones de comprensión del campo, sus imágenes y lenguaje. Es esto, lo que hace que sus actuales categorías no sean del todo productivas al momento de examinar tensiones que escapan a la construcción de estructuras de asimilación inclusivas. “Los conceptos (mal) utilizados de esta forma pierden su fuerza operativa; se someten a la moda y no tardan mucho en perder su significado” (Bal, 2009, p.30).

En efecto, señala Bal (2009) que,

[...] si son explícitos, claros y definidos, pueden ayudar a articular un cierto entendimiento, a expresar una interpretación, a controlar una imaginación desenfrenada y a promover un debate basado en términos comunes y en la conciencia de sus ausencias y exclusiones. Entendidos de este modo, los conceptos no son meras etiquetas que pudieran ser reemplazadas fácilmente por palabras más comunes (p.29).

Los conceptos deben ayudarnos a comprender las diferencias históricas, políticas y culturales que los atraviesan.

[...] el cambio de metodología que estoy proponiendo, se basa en una relación particular entre sujeto y objeto, una relación que no se conforma en base a una oposición vertical y binaria entre los dos. En lugar de ello, esta relación tiene como modelo la interacción, en el sentido que el término tiene en "interactividad". La razón por la que tomarse en serio los conceptos

resulta provechoso para todos los campos académicos, pero especialmente para las humanidades, que cuentan con muy pocas tradiciones aglutinadoras, es esta potencial interactividad y no una obsesión con el uso "correcto" de las palabras (Bal, 2009, p.31).

Lo cierto es que, la naturaleza de los conceptos de la educación inclusiva se expresa mediante su carácter flexible, es esto, lo que, en cierta medida, apoya su capacidad para cristalizar un nuevo objeto que no le pertenezca a nadie. Los conceptos nos ayudan a construir una base epistemológica mucho más productiva. Lo cierto es que, la educación inclusiva enfrenta el reto de encontrar un *corpus* de conceptos que le permitan pensar-se a sí misma en términos de ciencia post-disciplinar. Al poseer un déficit metodológico que repercute en tres dimensiones, tales como: a) la ausencia de método y de metodologías de investigación coherentes con su base epistemológica, b) la ausencia de métodos para acceder y comprender el objeto o la red objetual y c) la ausencia de un método que nos diga cómo formar a sus profesionales e investigadores. Esta tríada es común en campos de investigación emergentes como el aquí analizado. Frecuentemente, este tipo de territorios al carecer de directrices metodológicas, puede encontrar su déficit metodológico en el uso operativo de los conceptos, tal como señala Bal (2009). Los conceptos pueden reemplazar a los métodos, esta es una de las tesis fundamentales que presenta, Mieke Bal, en su monumental obra traducida al castellano por Cendeac, titulada: "Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje". En el estudio de los conceptos, la forma y el significado no pueden separarse. ¿Cómo leer los textos de la educación inclusiva que van proliferando desde diversas raíces de pensamiento? La dimensión social de estos, fortalece la intersubjetividad.

[...] Los conceptos tampoco son nunca simples. Sus múltiples aspectos pueden ser descubiertos, las ramificaciones, tradiciones e historias que convergen en su uso actual pueden ser evaluadas una a una. Los conceptos casi nunca se utilizan exactamente de la misma forma. Por tanto, es posible debatir sobre el modo en que se utilizan haciendo referencia a las tradiciones y escuelas de las que surgieron, lo que permite valorar la validez de sus connotaciones. Esto facilitaría enormemente el debate entre las disciplinas participantes. Los conceptos no son sólo herramientas. Plantean problemas subyacentes de instrumentalismo, realismo y nominalismo, así como la posibilidad de interacción entre el analista y el objeto (Bal, 2009, p.37).

La pregunta por el nombre es una necesidad metodológica al igual que en el trabajo con conceptos. El nombre define, en parte, las condiciones de inteligibilidad del campo, afectando principalmente a sus dimensiones ontológicas, políticas, analíticas y sociales implicadas en su naturaleza y alcance. No nos dice con exclusividad qué es lo que es, sino hacia dónde mirar. “El nominalismo no puede permitirse el lujo de ignorar las implicaciones empíricas de un determinado nombre” (Spivak, 1996, p.144). El nombre del territorio crea una red de inteligibilidad en el orden social fomentando determinados hábitos de pensamiento, usos y formas de interacción en la vida social y escolar. Si la red de inteligibilidad continúa estando estrictamente asociada al régimen normo-céntrico imputado a través del efecto trivializador de la educación especial, entonces, produciremos sistemáticamente diversas clases de estructuras de pensabilidad próximas a mecanismos de asimilación inclusiva. El problema es que, al incurrir en esta práctica

mantenemos intactas las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad que producen poblaciones excedentes y diversas clases de frenos al auto-desarrollo y a la auto-constitución de diversos grupos sociales.

Si bien, los significados ligados a la ‘educación especial’ y a la ‘educación inclusiva’ crean un determinado orden socio-pedagógico y, por consiguiente, unas reglas de comprensión, no quiere decir que estos actúen de forma homologa, ni mucho menos, bajo la regla de la sinonimia. A pesar que, ambos sintagmas expresen un estatus de para-sinónimos y de categorías hipónimas, ambos poseen matices completamente diferentes. Otra tensionalidad reside en la escasez de debate crítico acerca del carácter nominalista del campo. Al respecto, insiste Spivak (1996), comentando que, “el nominalismo debe cargar con la responsabilidad de la paleonimia, porque los nombres están en la historia del lenguaje” (p.141). Todo nombre debe ayudarnos a describir acerca de las condiciones existenciales del campo. Esto es, un análisis que inscribe su función más allá de su historia conceptual e intelectual³.

El trabajo metodológico que imputan los conceptos consiste en enfocar el interés sobre una determinada red objetual, una de sus propiedades es la de no dejarnos indiferentes sobre el fenómeno que analizamos. A través del trabajo con conceptos tomamos una determinada postura –es el encubrimiento de una política intelectual y ética comprometida, en el mejor de los casos, con aquello que examinamos–, “organizan un grupo de fenómenos, definen qué preguntas relevantes que se les pueden plantear y determinan qué significados se pueden atribuir a las observaciones sobre estos fenómenos” (Bal, 2009, p.41). La pregunta por la naturaleza epistemológica de los

³ La historia intelectual de la educación inclusiva es la pregunta acerca de las formas en que su discurso es instituido en sus distintas etapas.

conceptos de la educación inclusiva ha de proporcionarnos diversas vías de acceso a la inmensidad, complejidad y autenticidad de su red objetual. El conocimiento de la educación inclusiva nunca se alcanza, se encuentra en permanente devenir. Como “teoría es tan móvil y susceptible al cambio” (Bal, 2021, p.79). Su red objetual se encuentra en permanente devenir.

Imágenes de inclusión

Sin duda, la educación inclusiva en tanto fenómeno sociopolítico produce una determinada semiosis y unas peculiares condiciones de visualidad. El problema es que, la producción visual del campo constituye un espacio vacante en la intimidad de sus debates. Como punto de emergencia, quisiera sostener que, las imágenes con las que asociamos tradicionalmente los significantes de lo inclusivo conducen a una imagen de pensamiento que actúa por contradicción de sus sentidos, trivializando su naturaleza y alcance. Todas las imágenes en tanto dominios de herencia social y cultural y herramientas de producción del conocimiento, se encuentran pre-programadas. La comprensión de las imágenes es clave en la reconocimiento de las bases ontológicas del campo. Su trama visual puede ser concebida en términos de una elaboración heurístico-imagética, una artesanía cognitiva articulada a partir de una gran variedad de imágenes receptada que nos habla acerca de la historia de la consciencia, inaugurando un campo de múltiples luchas y agenciamientos.

Las imágenes siempre nos persuaden para entrar en acción, en buena parte, son estas responsables de los usos ontológicos y de las políticas de reconocimiento de múltiples sujetos. Por norma general los usos visuales y ontológicos rectores de la educación inclusiva emergen desde una imaginación binaria, estableciendo diversas

clases de complicidades ontológicas con las formas de visualidad hegemónicas. Los dispositivos semiológicos de la educación inclusiva reorganizan y alteran lo visible de lo decible, fracturando las dinámicas de focalización de la mirada. Los modos dominantes de ver y significar a los sujetos de la inclusión –especialmente, a través del argumento ontológico proporcionado por el encerramiento teórico de la modernidad– no es una cuestión netamente histórica, sino que, profundamente contingente de nuestro presente. Lo político de la mirada que instituye la inclusión en el mundo actual, no solo persigue el objetivo de hacernos ver –esto lo hacemos en todo momento– sino que, producir una nueva sensibilidad crítica y una nueva mirada sobre aquello que ha sido negado, menospreciado o marginado, cuyo interés busca recuperar que la naturaleza de la educación inclusiva reside en lo más profundo de la subalternidad. La dimensión política de la mirada persigue resignificar quiénes somos, produce un nuevo entendimiento acerca del mundo que habitamos y co-producimos. Las imágenes dialogan permanentemente con el texto auténtico de la vida.

La pregunta por la educación inclusiva auténtica se convierte en un ‘sedimento imaginal’ (Bugnone, 2021), “un sistema de acumulación de lo visible y de lo decible” (s.p.), un entramado de experiencias y acciones visuales que es conformado por un sentimiento de disconformidad que rechaza y desestabiliza la matriz de reflexividad encargada de producir las imágenes y los dispositivos semiológicos a través de los cuales identificamos los signos de lo inclusivo –que sea dicho de paso, se encuentran obstruidos y cooptados por las regulaciones de la matriz de esencialismos-individualismos. La necesidad de destruir las lógicas de regulación del código ontológico de la educación inclusiva – propiedad del régimen normo-céntrico– busca, justamente, disputar el orden hegemónico traducido en prácticas de esencialismo visual. Tal como conocemos el código onto-

político de la educación inclusiva más extendido por las estructuras académicas y escolares, es una elaboración de corte binarista, débilmente fina e intelectualmente poco compleja. Una elaboración que resulta tóxica, especialmente, cuando intentamos capturar el carácter materialista del propio ser. Necesitamos dudar de estos engranajes. Su análisis ontológico parte de la contingencia del presente y de la consciencia histórica que participa en la producción de determinadas unidades de sentido.

El presente sostendrá Bal (2021), es una posición histórica en sí misma que lo encuadra, jamás abandona la historia. El código ontológico de la educación inclusiva destruye cualquier clase de binarismo, es un pensamiento en tiempo presente que acontece en la llamada 'voz media'. En la actualidad discursiva su código ontológico se encuentra atravesado por un perverso efecto binarista, resultado de un atrapamiento a través de una estructura verbal vinculada a un singular modo semiótico. El problema reside en la intimidad de la operación binaria. Las prácticas de visión que crea la educación inclusiva auténtica buscan destruir las jerarquías sociales y políticas coloniales y, superar la vacancia ética gobernada por la indiferencia colectiva –propone una experiencia estética alterativa y en devenir-relacional–. La educación inclusiva altera dicha trama de representaciones visuales sancionadas históricamente por el pensamiento de lo especial, al destruir estas imágenes destruye las redes de semiotización y ontologización que sustentan su actividad (inter)subjetiva y sus mecanismos de proyección en las tramas corporales y singulares de cada ser.

Finalmente, quisiera felicitar de forma afectuosa a todos los autores que han contribuido al desarrollo de esta obra, un texto que ha sido escrito con audacia, creatividad y con un alto compromiso político con el quehacer educativo en tiempos donde la desesperanza, la incertidumbre y la ausencia de todo lo que hemos enunciado

como educación inclusiva y justicia social, tiende a desvanecerse producto de la pandemia por COVID-19, los gobiernos de turno, la banalidad como dictadura del pensamiento y, recientemente, por la guerra entre Rusia y Ucrania. A raíz de tal enfrentamiento bélico, quisiera traer a colación, la escasa toma de consciencia acerca de todo lo que significa vivir en el mundo actual, donde de forma tan sencilla nuestra vida es puesta en riesgo y, lo más perverso, un mundo que nos atrapa en diversas ficciones sobre lo que sería un mundo más igualitario y justo. Hago el llamamiento a evitar la ingenuidad y la banalidad discursiva. En esta obra hay múltiples matices de esperanza alterativa. Agradezco a la Secretaria de Educación del Estado de Durango (SED), México y al Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial de la misma ciudad, por apostar por mí voz para prologar esta maravillosa obra.

Referencias

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia, España: Cendeac.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: Akal.
- Bugnone, A. (2021). Lo político de la mirada: mostrar y disputar. Conferencia impartida por invitación en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Recuperado el 13 de marzo de 2022 de: <https://www.youtube.com/watch?v=ijQavwOcONo>
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones herramientas.

Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.

Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.

Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neo-materialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología Em Fase*, 2(2), 1-23.

Mignolo, W. & Walsh, K. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.

Richard, N. (2003). El conflicto entre las disciplinas. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIX, Núm. 203, 441-447.

Spivak, G. (1996). *The Spivak reader*. London: Routledge

Spivak, G. (2010). *Crítica a la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.

Spivak, G. (2016). *Entrevista Cátedra Indígena de la Universidad de Chile*. Parte 1. Recuperado el 28 de febrero de 2022 de: https://www.youtube.com/watch?v=L_OX2y4vuMs

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

**HECHOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN
DURANGO, DESDE LA MIRADA DE SUS ACTORES**

Educación Especial en Durango: Misión de sus Agentes Educativos

Mtro. Antonio Herrera Montes

*Supervisión Escolar No. 9 de Educación Especial
tonyh27@gmail.com*

Resumen. Educación Especial, entendida como la estrategia del sistema educativo mexicano que ofrece servicios para la atención de alumnos con mayores requerimientos, generalmente asociados a la discapacidad y a otras condiciones, entre ellas las aptitudes sobresalientes; se destaca por el significativo nivel profesionalizante y alto compromiso de sus agentes educativos ante tan relevante misión: que es la de garantizar el acceso, la permanencia y el logro educativo de alumnos con mayores necesidades, al favorecer en ese proceso, la minimización y/o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación que los impulse a consolidar trayectos de vida independiente a fin de alcanzar calidad de vida digna y de manera específica su incorporación plena a todos los ámbitos de la vida en sociedad, con énfasis en el área productiva. Con ello, esta modalidad desarrolla su función, en trabajo colaborativo a través de los servicios que la comprenden: escolarizados, de apoyo y orientación, para garantizar el derecho a la educación de alumnos en condición de vulnerabilidad que representan los dos polos de la población escolar (alumnos con discapacidad y alumnos con aptitudes sobresalientes); el presente ensayo, tiene la finalidad de ofrecer información sobre el desempeño del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, reconociendo en esta labor, el papel preponderante de supervisores escolares, equipo técnico, directores de servicios, asesores técnico pedagógicos, maestros frente a grupo, equipo de especialistas y personal administrativo.

Palabras Clave. Retos, Trabajo colaborativo, Logros.

Introducción

Las ideas sociales que sobre la educación especial han prevalecido en cada momento histórico son producto de su propio tiempo y circunstancias. México tiene antecedentes muy ricos que llevaron a la transición de un sistema educativo que segregaba la diferencia a uno que busca la equidad y la justicia, que solamente se logra a través de la cultura de inclusión (Holguín, 2020, pág. 2).

La educación especial en nuestro país, en su historia ha transitado por diferentes modelos de atención; y su evolución ha sido, no sólo en términos conceptuales, que van

desde la integración educativa asociado al de alumno con necesidades educativas especiales, aceptado y validado en su momento, hasta el enfoque actual de la inclusión educativa, en franca relación con las barreras para el aprendizaje y la participación, existentes en los elementos del contexto en el que el alumno se desenvuelve.

En este aspecto evolutivo en materia de política educativa, con el surgimiento e implementación de programas federales con reglas de operación entre ellos, el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIEE 2002), el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE 2013), y actualmente el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE 2020); dieron sustento a los sistemas educativos de las entidades federativas al fortalecimiento de la atención de la población escolar que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a discapacidad o bien a las aptitudes sobresalientes.

Con sustento en la operación de dichos Programas Federales, el Departamento de Educación Especial (DEE) de la Secretaría de Educación en el Estado de Durango (SEED), logró consolidar al Estado como una entidad con mayor compromiso en la atención de su población objetivo.

Desarrollo

La misión de los servicios de educación especial es la de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten 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 (PNFEEIEE, SEP 2002).

En el DEE, producto de la optimización de recursos de orden federal de estos programas, desarrolló una oferta educativa en respuesta a las necesidades específicas de esta población objetivo señalada, así como a las condiciones, características, y requerimientos de los servicios educativos que la integran (escolarizados, de apoyo y orientación), que brindan atención a los colectivos escolares de planteles de educación básica en sus distintos niveles y modalidades, a saber: Educación Básica que comprende la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria), la educación Media Superior (bachillerato) y Superior; partiendo en primera instancia de acercar a sus agentes educativos a procesos de actualización y trayectos formativos profesionalizantes (reuniones técnicas, cursos, talleres, diplomados), con la finalidad de fortalecer su desempeño profesional.

En materia de atención a alumnos con discapacidad a través de los servicios escolarizados mejor conocidos como Centros de Atención Múltiple (CAM), que ofrece los niveles de inicial, preescolar, primaria, secundaria y el momento de formación para el trabajo; aunque definidos los programas de estudio nacionales, deben ser adaptados para la atención de la matrícula escolar, fue necesario diseñar programas de estudio específicos, logrando la generación diversos documentos técnico operativos como el de “Instrumentos, Registros de Evaluación y Planificación”, que tiene como propósito orientar la intervención educativa en los niveles de preescolar y primaria de este servicio educativo; dicho documento fue elaborado con base al Plan y Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011) y su concreción en los Marcos Curriculares para Educación Básica (SEED, 2012).

Otra estrategia desarrollada en apoyo de los docentes de CAM, fue el material del Método Troncoso de lectoescritura para apoyar a los alumnos con Síndrome de Down a fin de brindarles mayores posibilidades de acceso a este sistema; en este método se desarrollan actividades de aprendizaje perceptivo discriminativo, y las cinco habilidades que intervienen en dicho proceso: asociación, selección, clasificación, denominación y generalización. Logrando con este hecho acercar a alumnos con discapacidad al manejo de la lectura y la escritura como herramientas de crecimiento personal.

En el área de formación para el trabajo, concebida como la etapa final de atención del alumnado con discapacidad con edades entre los 15 y los 28 años de edad, se logró equipar con utensilios, herramientas, electro domésticos, accesorios y maquinaria a diversos talleres de formación laboral, como el de elaboración de escobas y trapeadores, cocina, repostería, jardinería, carpintería, entre otros, al enlazar la estrategia conjunta sobre proyecto de vida personal de los servicios escolarizados con los padres de familia de nuestros alumnos, que al alcanzar el máximo de permanencia y edad debían egresar de nuestro sistema.

En este aspecto, se logró en un primer momento la creación de una cafetería atendida por alumnos con discapacidad y sus padres de familia denominado Rehilete, como una muestra de lo que se puede alcanzar al incorporar a nuestros alumnos al ámbito productivo.

En este sentido, se destaca la labor incansable de maestros de talleres en área laboral para favorecer procesos formativos de sus alumnos con discapacidad para una que alcancen autonomía, independencia y su incorporación al mundo laboral, misión de estos servicios.

En esta modalidad educativa, otro sector de población minoritaria a la que se le brinda atención a través de la estrategia del enriquecimiento; son los alumnos que presentan aptitudes sobresalientes y talentos específicos, tal como los señalan los lineamientos de la política educativa nacional.

La estrategia del enriquecimiento, entendida como la provisión de mayores recursos y estrategias en el proceso escolar, para que los alumnos con altas capacidades puedan satisfacer sus necesidades de aprendizaje e intereses personales, ya sea en el aula, la escuela y más allá de la escuela:

Bajo este planteamiento, el DEE atendió una rama específica de fortalecimiento de alumnos potencialmente sobresalientes, a través de los servicios de apoyo y orientación, además de la celebración de convenios de colaboración interinstitucional, la cual se especifica a grandes rasgos en la tabla 1.

Tipo de Enriquecimiento	Programa Educativo	Escuelas Apoyadas	Alumnos Atendidos
AULICO	Intellectus	50 Jardines de Niños	1000
	Filosofía para Niños: Proyecto Noria	100 escuelas	1200
	Hábilmente	100	1200
	Alcanzando la Inteligencia Emocional	100	1200
ESCOLAR	Robótica Lego	20 Jardines de Niños	240
	Robótica KNEX	13 zonas escolares	500
	Robótica VEX IQ	40	480
	Robótica VEX	20 Secundarias	240
extra escolar	Inglés ByCENED		120
	Fútbol Alacranes de Durango		28
	Artes ICED/Magisterial	13 zonas escolares	240
	Huehucóyotl A.C		600
	Ciencias COBAED Ciencias COCYTED		1000

Fuente: Departamento de Educación Especial. SEED.

Los primeros pasos en la atención de alumnos sobresalientes en el Estado, comenzó a través de las estrategias del enriquecimiento áulico y escolar; con acciones de entrega de insumos a los planteles de educación básica, atendidos con servicio de apoyo, tales como instrumentos musicales, material deportivos, ajedrez, juegos de mesa, material educativo de apoyo didáctico y bibliográfico, para la conformación de clubes y fortalecer así la formación integral de sus alumnos, por áreas de preferencia, independientemente del grado escolar que cursan. Estas acciones aunadas al proceso de capacitación a los docentes de apoyo de las diferentes Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), se favoreció el desarrollo de habilidades del pensamiento que sentaran las bases de un aprendizaje significativo y relevante mismo que sirviera de base para las futuras etapas y procesos de atención de estos alumnos en la modalidad extraescolar, es decir la focalización de los alumnos que manifestaron un nivel académico significativamente superior al resto de los alumnos de su grupo de origen.

La estrategia del enriquecimiento extraescolar en constante crecimiento permitió a la entidad la generación de un proyecto de innovación pedagógica para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes a través de acciones más allá de la escuela, el cual recibió el nombre de Centro de Iniciación a la Ciencia y la Tecnología, con la finalidad de contar con una oferta educativa para el impulso del talento académico y científico en alumnos de educación básica. Por su tipo, este centro es el único a nivel nacional que cuenta con clave de centro de trabajo perteneciente al sistema educativo, el cual funciona en sesiones sabatinas y a contra turno, y desarrolla acciones para el estudio de la ciencia básica (Matemáticas, Física, Química, Biología y Robótica, opera bajo el siguiente modelo de atención:

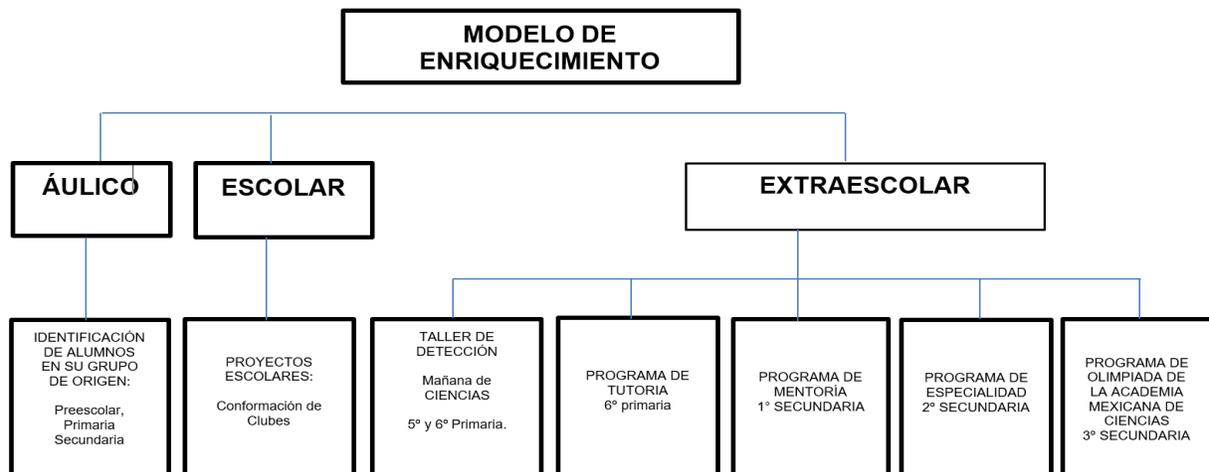


Figura 1.- Fases de Atención de Alumnos Sobresalientes en el Estado de Durango.

Fuente: Creación propia.

Este centro, luego de la preidentificación de alumnos potencialmente sobresalientes por los maestros de apoyo en sus escuelas de origen, los canalizan al programa Mañana de Ciencias y talleres de detección para alumnos de 5º grado de educación primaria, quienes al ser seleccionados para el programa de ciencias sabatino, comienzan un proceso formativo con duración de 4 ciclos escolares que corresponden a los últimos 4 de la educación primaria y secundaria; cada ciclo consta de 30 sesiones con una duración de 4.5 horas cada uno, con lo que se logra un nivel significativo de aceleración curricular al impulsar su área de interés preferencial: Matemáticas, Física, Química, Biología y Robótica Pedagógica.

Conclusiones

Grandes han sido los esfuerzos de esta modalidad educativa a través Departamento de Educación Especial en la entidad duranguense, para consolidar la atención de su población objetivo; cifra su ejercicio profesional en el esfuerzo del trabajo colaborativo, donde cada uno de sus agentes (jefatura, mesa técnica, supervisores

escolares, apoyos técnico pedagógicos, directores, maestros de grupo y de apoyo, instructores de taller, psicólogos, especialistas en comunicación, trabajadoras sociales, maestros de educación física, terapistas físicos, auxiliares de grupo y personal administrativo, desde su propio espacio de desempeño, ponen en práctica, las diversas estrategias educativas que lleven a fortalecer en los maestros frente a grupo el desarrollo de habilidades y competencias para la atención del alumnado en riesgo de exclusión; logrando con ello espacios importantes de mejora en los diversos procesos inclusivos.

Los servicios con que cuenta este Departamento: escolarizados, de apoyo y orientación, encauzan y garantizan la igualdad del derecho a la educación en este sector de la población minoritaria, que sin duda enaltece al propio nivel y sistema educativo.

A través de estas líneas expreso mi eterno agradecimiento y gran reconocimiento a los diversos agentes de la educación especial en Durango, por compartir conmigo el anhelo de ser mejores cada día en el desempeño de nuestra profesión; gracias por su gran dedicación, noble entrega a la profesión y deseos de superación constante en tan loable misión: educar en y para la vida a los alumnos que más nos necesitan.

Referencias

- SEP (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP, México. DF.
- SEP (2006). Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes. México. DF.
- SEP (2013). Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. México DF.
- SEP (2020). Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial. México DF.

Trujillo Holguín, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula (pp. 15-29), Chihuahua, México. Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN SUS DIFERENTES MODELOS

Breve Recorrido de la Historia de la Educación Especial a través de sus Modelos de Atención

Dra. Francisca Cardoza Batres
francisca.cardoza.batres@bycened.mx

Mtro. Hilario Araujo Gurrola
hilario.araujo.gurrola@bycened.mx

Mtro. José Ignacio Reyes García
jose.reyes.garcia@bycened.mx

*Académicos de la Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado de Durango*

Resumen. El presente trabajo aborda de manera breve el recorrido de la historia de la educación especial en nuestro país, se consideran aspectos relevantes que se han identificado a lo largo de las décadas, dando paso de manera paulatina a la atención de la población excluida; se describen generalidades de los modelos de atención que se identifican en México en el acontecer de los años de 1870 aproximadamente hasta la fecha, transitando del asistencial, al rehabilitatorio o mejor conocido como médico terapéutico, posteriormente al psicogenético – pedagógico, hasta llegar al de la integración educativa y finalmente al actual que se denomina educación Inclusiva. En cada uno de los modelos se abordan aspectos generales del marco conceptual, las figuras que surgieron, así como, las instituciones o espacios que fueron creados para dar atención oportuna a las personas con alguna deficiencia, minusvalía, discapacidad, trastorno, necesidad educativa especial, o que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

Palabras clave: Educación Especial, modelos.

Introducción

El origen de la Educación Especial según Vergara (2002) podría ser tan antigua como la historia misma de la cultura y podría ser tan reciente como cualquiera de los saberes recientes científicos de los siglos XVIII, XIX y XX; a lo dicho por el autor, se agregaría lo correspondiente al siglo XXI, en donde aún existen en la sociedad, una cultura carente de conocimiento y en algunos casos manifestaciones de actitudes de segregación hacia los diversos grupos vulnerables que demandan de una educación inclusiva. El presente ensayo, aborda de manera breve, un panorama general de la historia de la educación especial, a través de los diferentes modelos que se reconocen

en México; y que, son la base para comprender la atención de las personas que manifiestan alguna condición de discapacidad o enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación; en cada uno se describe el marco conceptual, los actores que atienden a la población, la conceptualización sobre las personas y lo correspondiente a las instituciones que surgen según las necesidades de la época.

Desarrollo

En los albores de nuestro México, con relación a la atención de las personas con alguna condición específica, se puede decir que, a partir del 1870, y hasta la fecha, existen cinco modelos de atención, los cuales se describen en el libro publicado en el 2010, por la Secretaría de Educación Pública titulado “Memorias y actualidades en la Educación Especial de México. una visión histórica de sus Modelos de Atención”, y del que se especificarán algunos puntos importantes referidos en el mismo, para situarnos en el proceso de construcción hacia una educación inclusiva.

En primer lugar, se encuentra el Modelo Asistencial (1870 – 1970) durante este tiempo se comienza a establecer una política pública para atender a la población con alguna condición, la iglesia católica juega un papel preponderante brindando asistencia y protección al desvalido, pretendía normalizar a las personas enfocándose a una instrucción basada en el servicio de Higiene Escolar, sin embargo, existía rechazo social, la sobreprotección y la segregación. Se concebía a las personas como endemoniadas, hechizada, impura e idiotas, posteriormente se utilizó el término de, atípicos, deficientes mentales, sordomudos, ciegos y anormales. Durante este modelo surgen los asilos, hospitales, internados, prisiones y algunas escuelas como la de sordos, ciegos, entre

otras; además de que, para el año de 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial.

Un segundo modelo es el relacionado al rehabilitatorio o médico – terapéutico (1970 – 1979) mismo que se fundamenta en la atención de la persona por medio de la medicina y la psicología, pretendía que se lograra rehabilitar, para posteriormente incorporarse a la vida de manera normal, explicaba que el origen de la discapacidad se encuentra en la disfunción orgánica; se nombra a quien tiene un padecimiento como atípicas, personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con problemas de audición y lenguaje, inadaptados y personas con discapacidad intelectual; en este tiempo participan en la educación especial los docentes especialistas, médicos, psicólogos y trabajadores sociales; las personas son atendidas en clínicas, Escuelas de Educación Especial, Grupos Integrados A y B, Centros Psicopedagógicos, entre otros.

El tercer modelo de atención se encuentra traslapado entre el modelo rehabilitatorio o médico – terapéutico y el relacionado al de la integración, poco se habla al respecto, este se denomina Psicogenético – Pedagógico, en los años ochenta se genera una corriente en donde se implementan estrategias en función a la psicolingüística genética y su implementación al origen del aprendizaje de la lecto – escritura; los docentes egresados de las escuelas normales con título, acudieron a las escuelas de especialización localizadas en diversas partes del país para capacitarse y regresar a sus lugares de origen y prestar el servicio en los centros psicopedagógicos, los Grupos Integrados A y B, los Centros de Atención Múltiple (CAM), los Centros de Orientación Evaluación y Canalización (COEC), los Centros de Orientación para la Integración Educativa, entre otros.

Entre el año de 1990 al 2000, permeó en la educación en México, el modelo de la Integración Educativa, en donde tiene mayor auge una nueva conceptualización de la población atendida, expresando que el sujeto presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE), en este modelo la mirada se centra hacia lo intraescolar y se pretende que todos los alumnos independientemente de su condición reciban una educación de calidad, sin ser excluidos. Al inicio de su implementación desaparece el sistema paralelo entre educación básica y la educación especial, la población que se ubicaba en los CAM y que eran sujetos de integración se incorporan automáticamente a la educación regular a las denominadas Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), actuando bajo los siguientes fundamentos filosóficos: respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades y escuela para todos; de igual manera se consideró los principios básicos de la normalización, integración, sectorización de la educación y la individualización de la enseñanza (García, et. al. 2000).

Finalmente, el último modelo que sigue vigente en la educación, es el que se denomina Educación Inclusiva, el cual tiene su base en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, donde se promueve que todas las personas deben de contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico (UNESCO,1990); lo anterior contribuye a que, se tenga un acceso oportuno a una educación de calidad; además promueve la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales obstaculizan y limitan la igualdad de oportunidades; entre sus principios que dan sustento a dicho modelo es el que hay clases que acogen a la diversidad, un currículo más amplio, enseñanza y aprendizaje interactivo, el apoyo de los profesores y la participación de los padres (Arnaiz s/f) con ello se cubre el respeto a las diferencias, la aceptación a la comunidad y reconocimiento de la

diversidad; así mismo, a través de lo que se plantea en el índice de inclusión busca que se promueva una escuela que fundamenta su actuar en las dimensiones que plantea Booth y Ainscow (2000) en el índice de inclusión, las cuales son las políticas, culturas y prácticas.

Hablar de la Educación Especial en México, es centrar la mirada en el pasado, el presente y el futuro; y es a través de los modelos de atención que se puede conocer la manera en que se abordó su implementación, de acuerdo a las políticas gubernamentales, la visión social y los planteamientos educativos según cada momento de la historia de nuestro país; no obstante, la historia de la humanidad, la influencia de otros países y la política Internacional, trae consigo que la atención de las personas que presentan un condición específica o que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, evolucione hacia una concepción en donde se cumpla con el propósito de brindar una Educación para Todos.

Conclusiones

Finalmente, cabe resaltar que en este trabajo se hizo un recorrido breve de la Educación Especial en México, a través de los diferentes modelos, mismos que han influido en la atención de las personas, que de acuerdo a su época demandó de una atención específica; así mismo, se recuperó de manera sintética la conceptualización que se proporcionan a los principales actores y lo referente a espacios físicos que fueron necesarios crear, para brindar una atención oportuna. La Educación Especial hoy día, sigue vigente, y sus actores seguirán dando aportes para la construcción de una mejor atención para quien lo requiere.

Referencias

Arnaiz Sánchez, P. (s/f). sobre la atención a la diversidad.

https://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol UK.

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

García, C., Escalante I., y Escandón M. C., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. I. (2000). La Integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP.

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf

Secretaria de Educación Pública (2010). Memoria y actualidades en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus modelos de Atención. México.

<https://docplayer.es/10191006-Memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html>

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Vergara Ciordia, J. (2002). Marco Histórico de la educación Especial. ESE. Estudios sobre educación. 2002, Nº 2, PÁG.129-143. Madrid España.
<https://dadun.unav.edu/handle/10171/8053>

Una Mirada desde la Experiencia del Docente. De la Integración a la Inclusión Educativa

María Gabriela Gutiérrez Reyes

*Supervisora de la zona escolar 1 de Educación Especial
gaabyg03_@hotmail.com*

Resumen. La evolución de la Educación Especial es sensible a los cambios sociales, no es extraño observar en momentos determinados de nuestra evolución, cómo la sociedad ha mostrado sentimientos insolidarios con algunos grupos vulnerables, tal es el caso de las personas con discapacidad; en este sentido es menester hacer mención que su atención ha evolucionado desde un modelo clínico-terapéutico hasta el modelo educativo. El tránsito de múltiples reformas y políticas educativas muestra que no se educa a un niño en condición de vulnerabilidad en una escuela diferente, sino en la escuela que le corresponde por sectorización. El concepto clave para entender lo anterior es la “Normalización”, si los niños, jóvenes y adultos no tienen acceso a situaciones normales, no tendrán nunca la oportunidad de aprender que se hace en ellas. Los espacios escolares regulares brindan a los alumnos la oportunidad de aprender las situaciones cotidianas, la convivencia entre pares facilita el aprendizaje y la resolución de problemáticas. El presente ensayo tiene como intención reflexionar sobre el desarrollo de la integración educativa a la inclusión educativa desde la voz del docente.

Palabras claves. Experiencia, integración, inclusión educativa

Introducción

Para el desarrollo del presente escrito y darle la organización pertinente se estructura en tres apartados: El primer apartado refiere los planteamientos de la integración educativa, un segundo apartado aborda el enfoque de inclusión educativa, el tercer apartado sitúa la evolución de la integración educativa y la inclusión educativa desde la experiencia del docente, para finalizar con las conclusiones.

Es importante mencionar que cuando se habla de una “Escuela para Todos”, nos referimos a una forma de entender la escuela como aquella que sirve a fines y valores diferentes, lo que la caracteriza es precisamente su propósito de no ser una escuela para un tipo de alumnos determinados, sino que es una escuela que se propone educar a todos.

Stainback y Stainback (2007) señalaron algunas de las razones por las que los sistemas de educación general y de educación especial debían unificarse; la primera, se

refería a que todos los alumnos son diferentes en un continuum de características intelectuales, físicas y psicológicas; la segunda enfatiza que no existe un grupo diferenciado de alumnos que requieren servicios ajustados a sus necesidades, puesto que todos necesitan programas diferenciados a sus peculiares formas de aprender, por último no existen métodos educativos diferentes, uno para la enseñanza especial y otro para la enseñanza general, sino una gama de estrategias al servicio de la educación.

Por tanto, la escuela dentro de su propia misión requiere establecer las pautas para no hacer diferenciaciones y situar a cada alumno como un sujeto cognoscente que presenta aprendizajes únicos y diferenciados, la institución educativa se construye de acuerdo a una naturaleza cultural atribuida al contexto donde se desenvuelve, por lo que esto permite reflexionar y expresar desde la experiencia como docente, la evolución de la integración hasta el día de hoy.

Planteamientos de la Integración Educativa

A lo largo de la historia, la sociedad ha pensado de manera diferente acerca de las personas con discapacidad, se podría decir, que han sido dos formas de pensar las que principalmente influyen hasta fechas recientes en la atención de estas personas: por una parte, la idea de considerar que la persona con discapacidad es nociva y hasta peligrosa para los demás, la otra considerar que estas personas son dignas de lástima y merecen caridad y benevolencia, por consecuencia se considera que para lograr una atención más eficaz, lo mejor es segregarlos en instituciones especiales.

El Sistema Educativo permeado por estas maneras de pensar creó un sistema alternativo para atender a las personas con alguna limitación, para beneficiar tanto a los sujetos con alguna discapacidad, como a la sociedad en su conjunto. Por lo que consideró

atenderlos en escuelas especiales, este nuevo sistema, conocido como Educación Especial, lejos de cumplir con el objetivo de integrar a estas personas a la vida social, contribuyó a su segregación.

La conferencia mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia 1990) puso de manifiesto una renovada conciencia y compromiso en un plano internacional, respecto a la importancia y urgencia de acrecentar los esfuerzos e impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación; junto con esto, la Conferencia consagró las bases de un nuevo estilo de desarrollo educativo. Los ejes de este enfoque se derivan del concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y de la caracterización de estrategias consagradas para satisfacerlas, los planteamientos se basaron en impulsar el respeto y tolerancia hacia las diferencias, con el reclamo del cumplimiento de los derechos humanos y el acceso a la igualdad de oportunidades fueron la base del movimiento llamado “Integración Educativa”.

La National Association for Retarded Citizens, EE. UU (NARC) define a la integración educativa como una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos, que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clase que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos “deficientes y no deficientes” durante la jornada escolar. (como se cita en Cedillo, 2000; p.145)

El principio de integración abarca todo el abanico de relaciones sociales en que se desenvuelve una persona y en cada ambiente hace referencia a la participación activa de éste según sus posibilidades e intereses. La aplicación de la integración en el sistema educativo ordinario provoca la aparición de un nuevo concepto de aprendizaje y de

organización, lo que implica ofrecer centros educativos en los que quepan todos los niños y que puedan dar respuesta a sus necesidades educativas especiales. (Muntaner, 1998)

El enfoque de la Educación Inclusiva.

A partir de las políticas internacionales y nacionales surge el enfoque de Inclusión, el cual basa su filosofía en el respeto a las diferencias y el derecho a recibir todos los servicios que brinde el Estado sin discriminación de ningún tipo.

En el ámbito Internacional, la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad en su artículo 24, establece que los Estados Partes deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles; que las personas con discapacidad pueden acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita (SEP, Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica .2017 p.12)

La Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible, considera la inclusión y equidad como centro del Desarrollo Sostenible (ODS) en su objetivo 4, mismo que busca “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos”. (Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica, 2017 p. 12)

En el Ámbito Nacional, La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales en los que el Estado Mexicano forma parte. Prohíbe toda discriminación motivada por su origen étnico, de género, edad, discapacidad, condición social, de salud, religión, opinión, preferencia sexual, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o

menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica, 2017; p. 13)

La Ley General de Educación en su artículo 9, establece que las autoridades educativas tomarán medidas dirigidas a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad, igualmente hace énfasis en la atención de los educandos de manera óptima respetando su condición, ritmo y estilo de aprendizaje en un contexto educativo incluyente. (Ley General de Educación 2021, tomada en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>)

De acuerdo con la Declaración de Incheon de la UNESCO, la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. (Estrategia de Equidad e Inclusión en la educación básica. p. 14) En este sentido, el concepto de Educación Inclusiva no se refiere de manera particular al tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, la población indígena o aquellas que pertenecen a cualquier grupo vulnerado por el contexto.

La Educación Inclusiva implica el desafío de registrar resultados exitosos en contextos y colectivos heterogéneos, por ello la perspectiva de la Inclusión demanda avanzar hacia un sistema educativo que atienda y de respuesta a las necesidades específicas de los distintos grupos de población que convergen en las diferentes escuelas que conforman el Sistema Educativo Nacional.

Por lo tanto, la Inclusión se concibe como un proceso en donde un sistema escolar, sus escuelas y aulas se transforman gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos.

De forma paulatina se ha transformado a partir de las disposiciones educativas, por lo que sus diferentes actores han requerido de una profesionalización constante, en donde la colaboración de la Unidad de Formación Continua y los diferentes Departamentos de Educación permiten el desarrollo formativo de los docentes, sin embargo aún existen vacíos, mismos que los propios profesionales de la educación han reflejado, manifestando las diferentes necesidades de formación para atender a la diversidad de alumnos en sus escuelas.

Evolución de la integración educativa y la inclusión educativa desde la experiencia del docente.

La década de los noventa marcó un referente en la Educación Especial, los centros de atención múltiple (CAM), instituciones que brindan educación básica a las personas con discapacidad, recibieron la instrucción de operar el Programa Nacional de Integración Educativa que respondía a los tratados internacionales derivados de la conferencia de Jomtien, Tailandia; una de las líneas de acción refiere que se brinden oportunidades educativas igualitarias a la población en condición de vulnerabilidad. Para el docente en general esta información representa un reto educativo con infinidad de implicaciones.

El docente de educación especial visualiza una oportunidad que le permite compartir sus conocimientos y estrategias metodológicas con los docentes de educación regular, en un acompañamiento cercano que garantiza la permanencia de los alumnos en esas escuelas.

Como docente en un CAM, la integración educativa se dio mediante un proceso paulatino, que representó un sinfín de emociones, que variaron desde la alegría de encontrar escuelas que abrieran sus puertas amablemente y con sentido fraterno a los

alumnos, especialmente a los de discapacidad intelectual (Síndrome Down) hasta la desilusión y molestia que causó el NO rotundo. En ese momento los docentes del CAM CREE elaboraron una lista de escuelas que decidieron aceptar el reto e iniciar todo un proceso de actualización y acompañamiento, a las que se les denominó “Escuelas Integradoras”; este listado permitió dirigir a los padres de familia hacia esos espacios y solicitar la inscripción de sus hijos.

Las familias vivieron momentos difíciles, primero aceptar el hecho de que su hijo debía asistir a una escuela regular, donde la convivencia con niños “normales” podía dañarlo, percepciones propias de sus miedos; por lo que convencerlos representó una ardua labor, fue necesario contagiarlos de las oportunidades tan variadas y motivadoras que ayudarían invariablemente en el desarrollo integral de su hijo. Las primeras experiencias exitosas ayudaron invariablemente a convencer a las familias de las bondades de la integración educativa. Los resultados favorables que se obtuvieron en la mayor parte de los alumnos fueron como una lluvia de esperanza e ilusión para todos.

Alrededor de 27 años han transcurrido desde entonces, hoy se puede testificar de lo interesante y satisfactorio que ha sido acompañar en este proceso a padres de familia, maestros, alumnos y autoridades educativas; observar escuelas que han avanzado en la transición de la integración educativa al enfoque de Inclusión, derivado del acompañamiento y vinculación de los servicios de Educación Especial y Educación Básica, no tiene retribución alguna. El sentimiento de satisfacción se queda en el corazón de familias, docentes y directivos. Por supuesto que ha sido una tarea sistemática de información, acompañamiento, reuniones colegiadas y asesorías donde la toma de decisiones ha sido fundamental.

Hoy es importante afirmar que la Inclusión educativa es la oportunidad para que las escuelas se transformen en espacios incluyentes que garanticen el ingreso y permanencia de todos los alumnos; con una respuesta educativa pertinente a sus necesidades.

Conclusiones

La atención a las personas con discapacidad ha representado un reto para el Sistema Educativo Nacional, sin embargo las políticas educativas implementadas han sido oportunas y congruentes con lo que acontece internacionalmente, los docentes de Educación Especial, con un perfil académico que responde a las necesidades de esta población, ha sido testigo de los diferentes modelos de atención que se han implementado históricamente, y ha sido parte fundamental de las transiciones que se han vivido en el ámbito educativo, el docente de educación regular responsable directo de la intervención educativa, ha buscado diferentes formas de actualización, y así brindar una respuesta diferenciada. Por lo que considero que los docentes han sido los actores principales de esta transformación educativa llamada Inclusión.

Referencias

- García Cedillo, I. (2000) La integración educativa en el aula regular. México: SEP.
- Muntaner Joan. J (1998) La sociedad ante el deficiente mental. Madrid: Narcea
- SEP. (2018) *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación.* México: SEP.
- SEP. (2019) *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.* México: SEP.

SEGOB. (2021). *Ley General de Educación*. En

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

SEP. (2017) *Modelo educativo. Equidad e Inclusión*. México: SEP.

Stainback, S & Stainback, W. (2007) *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea

La Transición de la Educación Especial en sus Diferentes Modelos

Laura Leticia Núñez Ricario

*Docente de la USAER 44, de la Zona 2 de Educación Especial
logolaura5@hotmail.com*

Resumen. La atención a la diversidad es una de las tareas más arduas desde tiempos inmemorables, por ello, es importante echar una mirada hacia la transición de los servicios de educación especial y la atención de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes modelos y procesos educativos en Durango; Dgo. México. El propósito del tema es observar transiciones en las prácticas educativas, modificar el quehacer educativo e inspirar movimientos a favor del proceso de INCLUSIÓN. Se inicia con el modelo asistencial, luego el médico-terapéutico y finalmente el educativo donde se expresan conceptos, creación de infraestructura, políticas y estrategias para lograr educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes. La idea central pretende movilizar los recursos con los que cuenta la educación especial y considerar a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación como una fuente valiosa en la construcción de una sociedad incluyente.

Palabras clave. transición, diversidad, inclusión.

Introducción

La sociedad tiene conceptos y valores que cambian a lo largo la historia, por ello, la educación siempre está en continuo cambio, el cual determina las actitudes, las políticas, las estrategias y las interacciones entre los miembros de la sociedad. En educación especial, se encuentran términos como: enfermo, inválido, atípico, discapacitado, minusválido, excepcional, con necesidades educativas especiales y, que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Las concepciones marcan la atención de rechazo, segregación, lástima, integración o inclusión y, generan situaciones educativas de abandono, devoción, aceptación, integración o inclusión (CTROADI, 2009). E presente trabajo inicia mostrando cambios en la infraestructura, luego, los modelos: asistencial, médico-terapéutico y educativo donde se expresan conceptos, políticas que han propiciado la transición y estrategias implementadas en los tres modelos para lograr educación de calidad para atender la diversidad. El propósito es valorar transiciones en las prácticas educativas, movilizar recursos e inspirar movimientos a favor de la inclusión.

La transición: modelo asistencial, médico-terapéutico y educativo

En Durango la primera institución de educación especial data de 1958 y 1962 con la atención de alumnos con discapacidad en el Centro de Salud “Carlos León de la Peña”; en 1969 se fundó la “Escuela del Niño Atípico”; en 1974 se inicia el apoyo pedagógico a los niños y jóvenes internos en el Centro de Observación y Orientación para Menores Infractores (COOMI). En 1976 se efectuó la inauguración del “Centro de Rehabilitación y Educación Especial” (CREE). En 1978 se determinó por la Dirección General de Educación Especial, el establecimiento de la Coordinación de Educación Especial en la Delegación de la Secretaría de Educación Pública en el estado de Durango. En 1981 se creó, el Departamento de Educación Especial en el Estado. Posteriormente, se fundaron la Escuela del Patronato Pro Deficiente Mental, el Instituto Alejandra (para niños con síndrome Down), la Escuela “Paquita Iturbe”, el Centro de Capacitación para Invidentes (CECAPI) y la Asociación Pro Parálisis Cerebral A. C. así como el Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) para capacitación laboral (Barraza,1998). En 1995, se crea la licenciatura en Educación Especial en la ByCENED. Estas instituciones brindan servicios con base en tres modelos de atención.

En el modelo asistencial, la atención educativa de las personas que enfrentan BAP, se orienta a la separación, custodia y atención, y luego a la rehabilitación e integración. La atención de estos sujetos se daba en casas-habitación por religiosos o personas altruistas; los niños eran divididos en cuatro grupos: 1) impedimentos motores, 2) parálisis cerebral y con deficiencia mental, 3) sordomudos y 4) problemas de lenguaje. El objetivo era ofrecer a los alumnos los medios necesarios para que pudieran subsistir y ser autónomos.

En el modelo médico terapéutico, la discapacidad es una enfermedad, y requiere rehabilitación (Verdugo, 1995). La noción es influenciada por disciplinas como la biología y la psicología. La primera necesidad es detectar el trastorno con pruebas de inteligencia y distintos niveles del retraso y la conciencia de una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización ordinaria. A partir de la década de los 70's en los centros de Educación Especial en Durango se empleó: el Manejo de Aparatos Auditivos, Estimulación Auditiva, Estructura del Lenguaje, Palabra Hablada, Estimulación del Pensamiento, Ejercicios Psicomotores, Hábitos de Higiene Personal, Conceptos Físico-Aritméticos, Lectura y Escritura, con el objetivo de que los niños y jóvenes con alguna "deficiencia" pudieran valerse por sí mismos.

Este tipo de atención requiere técnicas, didácticas e instrumentos específicos para estos alumnos, y no podían darse en la escuela regular. Las personas involucradas en este proceso de atención eran: maestra especialista, psicología, trabajo social, terapeuta de lenguaje y médico. Estos profesionistas ofrecen atención interdisciplinaria. La enseñanza inicial de la Lecto Escritura (aplicación del Método Ecléctico, diagnosticados mediante una prueba de filiación psicogenética, denominada Prueba Monterrey) para definir formas más adecuadas de atención educativa.

Los servicios de Grupos Integrados (G.I.) A y B y Centro Psicopedagógico (CPP) dieron inicio a un tipo de atención que considera la importancia de las condiciones metodológicas para favorecer el aprendizaje de los alumnos. También se trabaja con alumnos aptitudes sobresalientes (CAS), mediante un proyecto piloto que posteriormente se convirtió en el programa AS. El objetivo era proporcionar atención a los alumnos inscritos del Sistema de Educación Primaria Regular que manifiesten un desempeño sobresaliente en cualquier área del quehacer humano.

El contexto internacional de Política Educativa constituyó el primer paso en la búsqueda de los principios, políticas y prácticas de una escuela integradora. La Declaración Mundial Sobre Educación para Todos en Jomtién, Tailandia, en 1990 y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España, en 1994 declaran: Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares, con una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades y, se plantea transformación del Sistema Educativo Nacional desde el Programa para la Modernización Educativa (1988-1994). Se reorientan todos los servicios de educación especial.

El modelo educativo, señala que las necesidades educativas especiales se presentan con un carácter interactivo (Ainscow, 2000). La problemática que un alumno puede manifestar no se ubica sólo en él mismo, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra inmerso y se concibe a la Integración Educativa como estrategia para favorecer el derecho de todos los niños y acceder al Currículum de Educación Básica.

El término “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” hace referencia a las dificultades que surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, así como la respuesta que brinda la escuela, éstas las puede experimentar cualquier alumno o alumna (Booth, 2000). En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, a partir del año 2018, el proceso de inclusión, refleja el esfuerzo del Estado Mexicano y docentes por brindar educación inclusiva a la diversidad a través de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y el Centro de Atención Múltiple y la Unidad de Orientación al Público. La prioridad es identificar y atender de manera sustancial a NNA que enfrentan BAP asociadas a situaciones de vulnerabilidad (raza, género, etnias, enfermos,

discapacidad, problemas de aprendizaje, migrantes, marginados, religión o pobreza), para desarrollar una cultura de respeto, con base en los derechos humanos y garantizar educación de calidad, para poder transitar en una vida digna, equitativa e incluyente.

Algunas estrategias de inclusión son: la colaboración la comunidad escolar (alumnos, padres y docentes), la comunicación asertiva, diversificar la enseñanza y los agrupamientos, la ubicación preferencial, ajustes en las competencias mediante la Evaluación Psicopedagógica (EPP) y Propuesta Curricular Adaptada (PCA), capacitación y actualización en inclusión.

Conclusión

Transitar en diferentes modelos de atención a la diversidad, permite mirar en retrospectiva lo que hemos avanzado, dónde estamos y hacia dónde vamos dentro del proceso de inclusión. Se puede rescatar que la comunidad educativa en los tres modelos es una fortaleza por excelencia pues permite interactuar considerando las necesidades de protección, amor, respeto y compromiso. Las interacciones constructivas distan del trabajo competitivo e individualista (García, 2001). ¿Será necesario modificar concepciones, infraestructura, políticas y estrategias desde el ámbito de la educación especial para seguir construyendo sociedades más justas e incluyentes? Valorar la transición de los servicios de educación especial propicia la cultura de aceptación, solidaridad e inclusión; al mismo tiempo, se considera a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación como una fuente valiosa en la construcción de la sociedad.

Referencias

Ainscow, M. (2000). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea. Madrid.

Booth, T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education. CSIE. Bristol UK.

Barraza Macias, A. (1998). *Cuarenta años de Educación Especial en Durango (1958-1998)* México. UPD.

Centro Territorial de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad, y la Interculturalidad. CTROADI. (2009). *Inclusión social, estrategias organizativas y metodológicas*. Albacete. Castilla. La Mancha.

García Fernández, J. (2001). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar: un ensayo de desarrollo profesional con profesores de educación infantil*. España.

Verdugo Alonso, M. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. España. Siglo XXI.

¿Tú Escuela, es para Todos?

Mtra. Yadira Martínez de la Torre

*Docente de la USAER 6H
yafer77@hotmail.com*

Resumen. El surgimiento de la Integración Educativa viene a cambiar totalmente la vida educativa de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y con el surgimiento de la Inclusión Educativa se busca que las escuelas den respuesta a todos los alumnos independientemente sus características, sin embargo, actualmente el personal de Educación Especial se enfrenta a diversas dificultades para lograr la verdadera inclusión.

Palabras clave. Integración Educativa, inclusión Educativa, escuelas.

Introducción

En todo México el tema de la discapacidad es tan antiguo como la existencia misma del hombre en el mundo. Relacionado con conceptos como asistencia, marginación, ocultamiento de las personas con discapacidad, un rol que les ha tocado vivir a lo largo del tiempo, por desconocimiento e ignorancia transitan por situaciones de marginación, minusvalía y dependencia.

La integración educativa marco hechos significativos y un cambio de cultura en cuanto a la socialización y escolarización de personas con discapacidad en las escuelas regulares, favoreciendo considerablemente la perspectiva social y académica que se ha tenido a través del tiempo. Gracias a ello millones de niños se integraron en escuelas donde anteriormente se les negaba el ingreso, dándoles la oportunidad de aprender e interactuar con sus iguales, con el apoyo intenso del personal de educación especial que se ha dedicado incansablemente en luchar contra la discriminación y los prejuicios con que muchos maestros aun cuentan.

En cuanto se pone en marcha la integración educativa miles de niños, jóvenes y adolescentes que se encontraban reclusos en sus hogares fueron aceptados en las

aulas regulares, reduciendo significativamente la segregación y marginación. Con lo que se tuvo grandes avances en materia educativa de los alumnos con discapacidad.

De esta manera aparece un nuevo enfoque, la inclusión educativa, basada en diversos decretos y conferencias internacionales que favorece no solamente a las personas con discapacidad sino a las que, por diversas circunstancias como enfermedades, cultura, nivel socioeconómico, etc., son discriminados de las escuelas regulares.

Bajo este esquema de inclusión, debieran ser aceptados todos los alumnos que llegan a una institución pública a solicitar un lugar, sin embargo, la realidad es otra, tema principal de este ensayo, cuestionarnos como docentes si mi escuela es inclusiva, si yo como maestro promuevo la inclusión o contribuyo a prácticas excluyentes.

Desarrollo

Según los acuerdos tomados en la Conferencia de Salamanca (1994), lo que distingue el concepto de integración educativa de inclusión educativa reside en que "la inclusión guarda relación con los cambios sistemáticos en la escuela y en el distrito escolar y con el planteamiento de la enseñanza a nivel del gobierno local y central". Mientras que la integración se refiere a "los individuos o grupos pequeños dentro del sistema actual, sin que se dedujera necesariamente que había que cambiar el sistema para posibilitar la inclusión de otros niños".

Para López Melero (2005), "la educación inclusiva es un proceso donde los alumnos aprenden a vivir con la diversidad, a todos se les otorga el mismo valor", es decir, las diferencias dentro de las instituciones educativas se percibirán como una base para ampliar el aprendizaje en los alumnos, tanto en socialización como en valores, que

ira formando desde un inicio buenos ciudadanos que en un futuro serán parte de una sociedad que aprecie la diversidad, que no limite la convivencia entre individuos que se encuentran en condiciones diferentes, sabrán sacar partido de estas diferencias para actuar dentro de un grupo donde todos serán importantes.

En la actualidad muchas escuelas regulares son desde un punto de vista escuelas integradoras, ya que han aceptado y atienden a los niños que enfrentan Barreras para el aprendizaje y la participación, integrándolos en sus grupos escolares, socializando con sus iguales y con maestros poco preocupados por cubrir necesidades de aprendizaje de su alumnado. “Estas escuelas tienen la posibilidad de transitar de un modelo integrador que se centra en el individuo como sujeto de atención, a uno más inclusivo que propicia el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y sus familias (SEP, 2006; p.17).

Sin embargo, en la actualidad no existe igualdad de oportunidades, las barreras para el aprendizaje están por doquier, limitando la participación de todos, y hablando de instituciones educativas en las que no se da cabida a la población en situación de vulnerabilidad.

En realidad, el término de inclusión poco se maneja en las escuelas regulares, incluso docentes desconocen la terminología y lo que ella conlleva, siguen utilizando metodologías tradicionalistas, que no son diseñadas en base a las motivaciones y características de sus estudiantes, tienden al etiquetado, minimizando capacidades y negándoles la oportunidad de aprender según sus posibilidades, no tienen al alumno como el centro del aprendizaje, poco conocen sus estilos y motivaciones individuales.

Si eres docente de grupo, te pregunto ¿Conoces a tus estudiantes? ¿Aplicas estrategias diversificadas? ¿Realizas ajustes curriculares?

Dentro de esta perspectiva el personal de Educación especial tiene la visión de eliminar las etiquetas en los alumnos, evitar el rechazo del que son víctimas dentro de sus escuelas por el simple hecho de ser diferentes.

Se busca que todos los alumnos que cursan la educación básica, lo hagan bajo el principio de equidad e igualdad, desarrollándose plenamente como personas físicas y morales.

Actualmente no solo el nivel de Educación Especial habla sobre "Inclusión" sino que documentos generales como ley general de Educación, Artículo 3º, plan y programas de estudio fundamentan el tema, dando pie a que es responsabilidad de la escuela garantizar el acceso y permanencia de todos los alumnos. Que los docentes provean a su alumnado de las estrategias específicas que den respuesta a su aprendizaje.

Es satisfactorio pensar que algún día podamos llegar a ser una sociedad sin prejuicios y lo más importante una comunidad educativa donde realmente se respeten las diferencias y nosotros como docentes saquemos partido de ello para potencializar el aprendizaje de nuestros alumnos.

Los maestros de educación especial somos en gran parte responsables de la formación de miles de niños y niñas, está en nuestras manos promover el cambio real dentro de las escuelas regulares, concientizando a maestros y sumando esfuerzos para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. De igual manera necesitamos ir creciendo profesionalmente dadas las demandas a las que actualmente nos enfrentamos, ser flexibles en las modificaciones que nos impone la sociedad cambiante en la que vivimos.

Por tal motivo, luchemos para que la historia que se esté escribiendo no solo en Durango sino en todo México cambie, que cambien las condiciones de vida de las

personas con discapacidad, personas por las que el personal de educación especial luchamos día con día, y como lo mencione anteriormente no sólo los que sufren alguna discapacidad, sino de todos los niños que sufren marginación y rechazo. Porque en las escuelas se brinde una educación en toda la extensión de la palabra, que los docentes reflexionen sobre su práctica educativa y que su objetivo principal sea lograr que en sus escuelas se lleven a cabo prácticas inclusivas y por ende minimizar las barreras. Logrando ambientes de aprendizaje óptimos para el desenvolvimiento de todos los alumnos. Estoy plenamente convencida que se va a lograr, porque sumamos un gran número de personas que trabajamos para ello, así es que tengamos nuestras metas firmes mirando hacia la verdadera inclusión.

Conclusiones

El desarrollo de prácticas inclusivas en el aula, es sin duda uno de los factores que más favorece la participación de la totalidad del alumnado, ya que se genera un ambiente de aprendizaje óptimo, en donde las características, intereses, motivación, estilos de aprendizaje son considerados por los docentes para el diseño de las estrategias. A pesar de todo el marco normativo que hoy en día acompaña a la educación inclusiva, existe poco campo de investigación y práctica, ya que por desconocimiento, poco interés y un estado de confort algunos docentes no realizan prácticas inclusivas, negandoles a los alumnos el derecho a una educación de calidad.

Un tema del que todos podemos hablar, sin embargo, al momento de llevarlo a la práctica existen muchísimas barreras que nos impiden llevar a cabo las políticas y culturas de la educación inclusiva.

Referencias

- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad. Salamanca, (1994). España, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Florez M., (2004). El maestro ante la diversidad, en modulo 5 de capacitación. Medellín, fundación diversidad y Educación.
- López Melero, M. (2005). Una cultura escolar más humanizada. Escuelas inclusivas, el proyecto. Roma, Cuadernos de Pedagogía.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. Revista de Educación, núm. 327 Pág. 11-29. 2002.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.
- SEP. (2006), Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial. México. SEP

EL PAPEL DE LA FAMILIA ANTE LA DISCAPACIDAD

¿Qué pasa con la Relación entre Hermanos cuando uno de ellos presenta una Condición de Discapacidad?

Margarita Martínez González
Supervisora de la Zona Escolar 1, Región Laguna
magueespecial@gmail.com

María Fernanda Reveles Carrillo
Directora del Centro de Atención Múltiple Fanny Anitúa Yáñez
mafereca@gmail.com

Resumen. La presencia de una persona con discapacidad en el seno de una familia puede tener repercusiones de diversa índole, pues enfrenta a cada uno de los miembros que la constituyen a vivir escenarios diferentes, llevándolos a afrontar situaciones que se desencadenan a causa de la discapacidad. En el contexto familiar, generalmente, se ha centrado la atención en la relación filial que se crea entre la persona con discapacidad y sus padres; no obstante, el establecimiento del vínculo fraterno entre la persona con discapacidad y sus hermanos también representa una pieza clave para el desarrollo integral de la familia; por ende, se convierte en objeto de atención en el ámbito educativo; ya que, son niños adolescentes y jóvenes que pasarán por nuestras aulas en los diferentes niveles y modalidades de atención. El objetivo del presente ensayo es abordar este apasionante tema, sobre cómo los hermanos de una persona con discapacidad viven dicha condición; qué conocimientos tienen de ella, cómo se sienten al respecto y de qué manera dichos conocimientos y sentimientos los llevan a actuar de una u otra forma al enfrentarse a ella; con el fin de poner en la mesa elementos para ampliar nuestra visión y rescatar los posibles factores que influyen en las actitudes de los hermanos de personas con discapacidad, y de la importancia de contar con programas de atención para quienes juegan este rol en las familias, así como hacerlas partícipes en campañas de sensibilización sobre la inclusión educativa.

Palabras claves. Relaciones, hermanos, condición de discapacidad.

Introducción

La experiencia que tenemos como maestras y directoras de educación especial nos ha permitido establecer relaciones cercanas con personas con discapacidad y sus familias; gracias a esto, nos hemos percatado del impacto que genera la presencia de una persona con discapacidad dentro del ambiente familiar; por tanto, para sus integrantes esta situación provoca cambios notables en sus formas de vida.

Mucho se habla de las etapas de duelo por las que atraviesan los padres de estas personas, en su camino hacia la aceptación y sobre la orientación que han de recibir para lograrla; no obstante, en este escenario también encontramos a los hermanos, quienes juegan un papel primordial en el contexto familiar; unos y otros viven a su modo la

experiencia y la van interiorizando a su manera. Las características del vínculo fraterno que se establece entre ellos y su hermano son tan importantes como el que se establece entre padres e hijos.

Las repercusiones de una discapacidad en el establecimiento de este vínculo han sido poco estudiadas; comúnmente, la atención se enfoca en las personas con discapacidad y en sus padres, más no en sus hermanos; por ejemplo, se han desarrollado diversos programas como “Escuela para Padres”, con el objetivo de brindar orientación en distintos ámbitos; sin embargo, para los hermanos de estas personas, no existe aún un apoyo específico por parte de las escuelas.

Generalmente para los padres, resulta una tarea difícil diferenciar la atención que brindan a sus hijos, cuando uno de ellos tiene discapacidad y es probable que no hagan conciencia plena de las repercusiones que ello pueda tener en su desarrollo y en la relación que entre ellos se establezca; por lo que, consideramos que el conocer las opiniones de los hermanos respecto a sus sentimientos, conductas y conocimientos, puede ayudar a los padres a entenderlos y apoyarlos de una manera más efectiva.

Tocar el tema tanto en la escuela regular como en los Centros de Atención Múltiple es sumamente importante; los maestros de estos alumnos, podrían tener una mejor comprensión de su situación y las posibles repercusiones en el desempeño escolar y socialización, que desempeñar este rol dentro de la familia conlleva para ellos.

Desarrollo

Se sabe que la relación entre hermanos posibilita experiencias sociales; por ejemplo, de luchar, expresar y descargar montos necesarios de agresividad, controlar los impulsos, tolerar la frustración, compartir, negociar, hacer compromisos, realizar el

aprendizaje del proceso de “dar y recibir” y de apoyarse mutuamente, hacer alianzas, colaborar, transmitirse información, corregirse, retarse, aconsejarse mutuamente en la medida en que se comparten códigos generacionales. El establecimiento de estos vínculos es una necesidad primaria del ser humano.

Al respecto, Núñez (2008), desarrolló en su tesis doctoral, algunos aspectos relacionados con este tema, tales como: los hermanos de personas con discapacidad son los menos atendidos dentro de la familia, sus padres piensan que ellos cuentan con más recursos para afrontar acontecimientos que se les presenten a lo largo de su desarrollo, y que se dan situaciones de sobre-exigencia; o bien, de relegación ante la situación de su hermano.

Posteriormente, publicó algunos artículos entre los que destacan: “El vínculo fraterno cuando uno de los hermanos tiene discapacidad” y “Las vicisitudes de lo fraterno”, en los que refiere experiencias emocionales intensas y contradictorias, típicas de esta situación. Sus investigaciones se dirigen a lograr un acercamiento emocional a los hermanos de personas con discapacidad.

Asimismo, otras investigaciones hacen referencia específica a una discapacidad, tal es el caso de Olga Lizasoáin Rumeu, investigadora de la Universidad de Navarra, en colaboración con Carmen Esther Onieva, quienes en su artículo “Un Estudio sobre la Fratría ante la Discapacidad Intelectual”, hablan de un estudio realizado a partir de una muestra extraída de la población de hermanos de alumnos escolarizados, en el Centro de Educación Especial “El Molino” de Pamplona, realizado a través de diez entrevistas semiestructuradas y analizadas con un corte cualitativo.

Las principales conclusiones de este estudio son que los hermanos de personas con discapacidad no están suficientemente informados sobre las implicaciones de la discapacidad.

a. Reconocen principalmente sentimientos de envidia, celos, vergüenza, pena, culpa, rabia y agresividad e impotencia hacia los que se ríen del hermano; así como mayor madurez en sí mismos, sentido de la realidad, mayor responsabilidad, cariño y estrecha unión con el hermano. Les preocupa que las personas no traten bien a su hermano, o que pueda pasarle algo malo, así como los comportamientos inadecuados que el hermano pueda mostrar ante los demás.

b. Piensan que el trato por parte de los padres es diferente, que les brindan más protección y atención; manifiestan que ellos entienden que esto sea así.

c. Indican que les hubiera gustado que su hermano no tuviera discapacidad para poder disfrutar como iguales en juegos, conversaciones y complicidad. Sienten que tener un hermano con discapacidad afecta la vida de sus padres, y se sienten impotentes de pensar que no pueden hacer algo para cambiar la situación. Se consideran más realistas; más humildes y menos engreídos, al ser conscientes de que algo así le puede pasar a cualquiera.

d. Tienen cierta tendencia al fracaso escolar y prefieren comenzar a trabajar lo más pronto posible; también se preocupan por el futuro de su hermano y se muestran dispuestos a responsabilizarse de ellos cuando sus padres lleguen a faltar.

De estos resultados se desprende la necesidad de poner en marcha espacios de encuentro para este grupo de personas, que les ayuden a afrontar su situación de manera positiva.

Por su parte, los investigadores estadounidenses Kerenromp, et al., (2007) en un artículo publicado, en la revista *American Journal of Obstetrics & Gynecology*, denominado “El Ciclo Vital de Hermanos de Personas con Discapacidades del Desarrollo”, detallan los resultados de un estudio transversal realizado en Estados Unidos, en el que participaron cuatrocientas sesenta y una familias de personas con discapacidad.

En cuanto a género, encontraron que las mujeres se implican más en los cuidados de su hermano o hermana con discapacidad que los hombres; también, que los hombres se implican más si su hermano también es un hombre que sí es una mujer.

En lo referente a las expectativas sobre hacerse cargo de su hermano en un futuro, encontraron que, en el 19% de las familias había un hermano/a que mostraba la expectativa de tener a su hermano/a con discapacidad viviendo en su casa; el 33% esperaban vivir en casas separadas y el 48% no habían hecho planes al respecto. De los casos que esperaban hacerse cargo de su hermano, la mayoría eran mujeres.

Todas estas referencias en relación al vínculo fraterno, son extensivas a este vínculo específico formado por una persona con discapacidad y su hermano. Las elaboraciones de Kancyper (1992) en relación a la fantasía de los vasos comunicantes, lleva a una representación de hermanos unidos entre sí al tubo de comunicación parental, que sería en este caso, la fuente inagotable que nutre a todos los miembros del sistema de manera igualitaria, de modo que el sistema se mantenga en perfecto equilibrio. Al romperse el equilibrio surgirán distintos sentimientos.

El hermano que se ha desnivelado, quedando “por debajo”, aparece ocupando el lugar del hijo “no privilegiado”, pudiendo surgir en él un sentimiento de autoestima herida

y resentimiento por el lugar privilegiado que sí tiene el hermano ante los ojos de los padres o ante la mirada de otros.

El hermano que ha quedado “por arriba”, aparece, en cambio, ocupando el lugar del “el hijo preferido”, “el elegido”, “el privilegiado”. Esta situación desencadena sentimientos de rivalidad, de celos, y de envidia entre los hermanos. Instala al hermano desposeído y “no privilegiado”, en el lugar de un rencoroso ciudadano de segundo grado, al que injustamente le han cercenado los derechos y las posibilidades de desarrollo, por culpa del otro: “el elegido”. Desde este lugar, extrae auto-legalizado derecho a la represalia sobre el hermano beneficiado.

Por otro lado, en el hermano privilegiado, que por sus condiciones se desnivela y rompe, de este modo, la homeostasis del sistema se puede desencadenar: sentimientos de haber despojado o robado al otro, de aquello que él posee. Suelen surgir en este caso, intensos sentimientos de culpa, remordimiento y necesidad de autocastigo; temor a la venganza del otro despojado; necesidad de ocupar un lugar de víctima de modo de aplacar el temido resentimiento y venganza del otro.

Agrega Kancyper, que, en el hermano exitoso, los remordimientos cercenan las posibilidades de dicha y de evolución individual, ante sus triunfos y sus logros. Hay culpa y necesidad de castigo.

La autora Marta Schorn (2003) describe cinco posibles vínculos que pudieran darse entre los hermanos cuando uno de ellos tiene discapacidad:

1. Indiferencia. Más común en hermanos mayores (jóvenes y adultos), que optan por mantenerse alejados de la problemática. La posible causa, es que desde niños se han sentido desplazados.

2. Agresión y rivalidad. Suele darse cuando los padres marcan demasiadas diferencias entre unos y otros, reprimiendo sobremanera al hermano sin discapacidad.

3. Pesar o tristeza. Comúnmente son sentimientos escondidos y se generan en la infancia, al convivir con amigos, cuyos hermanos no tienen discapacidad.

4. Responsabilidad excesiva. Se da al querer compensar el desequilibrio que para ellos representa ser una persona sana, en comparación de su hermano.

5. Tolerancia o aceptación: Cuando se toma conciencia de que no se tiene un hermano ideal, pero sí real con mayores necesidades que hay que atender.

La literatura científica ha asumido tradicionalmente que, los hermanos de personas con discapacidad intelectual son más susceptibles de sufrir trastornos y desajustes psicológicos que los hermanos de niños sanos o de desarrollo normal. En concreto, Lizasóain (2009) plantea diez aspectos que se repiten y adquieren una relevancia nuclear en la sensibilización y toma de conciencia del impacto de la discapacidad sobre la fratría:

1. La escolarización. Con frecuencia los hermanos mayores tienen que hacer frente al dilema de que su hermano vaya a un centro especial o al mismo que ellos, asumiendo el papel de cuidador, ayudar a su hermano, da la cara por él y dar explicaciones, lo que lo hace, en definitiva, sentirse diferente a los demás.

2. Los hermanos más pequeños muy pronto superan a éste desde el punto de vista físico, psicológico y nivel académico, adquiriendo el rol de hermano "mayor", que en este caso no le corresponde de manera natural.

3. Las hermanas de niños con discapacidad intelectual tienen menos privilegios y más restricciones en el hogar.

4. En las familias con dos hijos, el niño sin discapacidad está obligado a afrontar solo la dinámica familiar derivada de tener un hermano con necesidades especiales.

5. Tanto hermanas como hermanos pueden llegar a sentirse responsables de la discapacidad de su hermano y de la tristeza de sus padres, pudiendo mostrar enfado hacia aquél con discapacidad por el tipo de vida que éste les condiciona. Puede incluso sentirse culpable al ver que progresa mucho más deprisa que su hermano con discapacidad en todas sus adquisiciones.

6. En los hermanos de personas con discapacidad es más limitada la vida social, las salidas a lugares públicos, restaurantes, cines, casas de amigos, por lo que pueden sentirse forzados a tener que renunciar o seleccionar a sus amistades en función de cómo reaccionan ante el hermano con discapacidad.

7. Los hermanos pueden sentir el “deber” de colmar las esperanzas y ambiciones a nivel escolar, profesional y social de sus padres, que el hermano con discapacidad no alcanzará.

8. Cuando los hermanos crecen, los celos van dando paso a un deseo de súper proteger al que tiene discapacidad.

9. Cuando los hijos tienen edad de iniciar su propia vida y dejar la casa de sus padres, surgen nuevos problemas; es un periodo delicado que plantea a la persona el sentimiento de no poder dejar sola a su familia afrontando la discapacidad, a lo que se le añade la preocupación sobre cómo su futura pareja aceptará a su hermano con discapacidad.

10. A medida que los padres envejecen, los hermanos tienen que hacer frente a la cuestión de su futuro; es decir, quién va a ocuparse de ella cuando los padres no estén en condiciones de hacerlo o fallezcan.

Sobre el tema de los hermanos de personas con *discapacidad auditiva*, Panko (2009), indica que el medio ambiente en que crecen los niños, es una gran influencia en su personalidad y la forma en que interactúan y son percibidos por otros. La actitud de los padres influye en gran medida en cómo los hermanos del niño sordo actuarán hacia él.

El primer obstáculo entre las personas sordas y sus hermanos, es la barrera de la comunicación, con las obvias variaciones que dependen del grado de pérdida auditiva; sin embargo, todos los niños son capaces en el uso de modos de comunicación no verbal, que suele ser el método preferido en los niños pequeños.

Algunos estudios reportan que los hermanos de los niños sordos pueden correr el riesgo de sufrir estrés y la dificultad de adaptarse (Vadasy et al., 1984), otros niños pueden beneficiarse de haber crecido con un hermano sordo, porque se vuelven más independientes y más cooperativos y empáticos.

Los padres son propensos a centrar casi toda su atención en el niño con discapacidad, la ansiedad de cuidar bien de él les hace pensar que tienen menos tiempo para los hijos oyentes, por lo que parecen menos accesibles, esto causa que los niños piensen que podría afectar a los padres, ya ansiosos, con sus propias inquietudes. También puede darse el caso de que los hermanos creen, que porque los padres pasan más tiempo con el niño sordo, el niño sordo es el favorito, esto promueve la rivalidad entre hermanos.

En la mayoría de los casos, cuando el niño sordo tiene un hermano mayor, la relación es negativa (BAT-Chava & Martin, 2002). Esto ocurre porque el niño mayor tiene más dificultades para perder la atención parental. Esto ya es suficientemente difícil cuando el hermano más joven no es sordo. Sin embargo, cuando los padres hacen un esfuerzo para restar importancia a la diferencia entre los niños sordos y sus hermanos, las relaciones son mejores.

Un hermano mayor ve siempre alterado su estatus cuando nace un nuevo integrante de su familia, y más si se trata de un niño sordo porque éste requerirá más atenciones por parte de los padres.

Si los hijos mayores se ven en un lugar y situación que no les corresponde, posiblemente intentarán reafirmarse llamando la atención de los padres, y podrán aparecer “enfermedades”, poco rendimiento escolar, rabietas, etc. O quizás, todavía peor, no llamarán la atención, actuarán calladamente y se guardarán para sí mismos los sentimientos de ofuscación.

Por su parte, Mary Beth Goring (2008), Directora del Departamento de Consejería de la Clínica John Tracy, clínica especializada en atención y asesoría a padres de niños sordos, ha publicado algunos artículos en los que habla sobre la importancia de fomentar relaciones sanas entre hermanos en familias. Hace hincapié en que se hable con naturaleza acerca de todo lo relacionado con la sordera, que se mantenga a los hermanos informados para que comprendan todo sobre el tema, y a dejarlos manipular los aparatos auditivos.

Es preciso entender que los hermanos sienten una variedad de emociones: amor, orgullo, apego, celos, rivalidad, ira y temor, y que tienen derecho a sentirlos, por lo que

es preciso enseñarles cómo expresar esas emociones en maneras constructivas, y no destructivas.

Por otro lado, Gallardo et al., (1999) hablan de que los padres de personas con *discapacidad motora*, en cierto momento suelen lamentarse de no haber recibido asesoría para entender mejor las necesidades de sus otros hijos, afirma que estos suelen ser los “grandes olvidados”, pues tienen que ceder el tiempo y dedicación de sus padres en bienestar de su hermano, “porque él lo necesita más”.

De igual manera, mencionan que cuando los padres logran mantener el equilibrio en la atención que les brindan a todos sus hijos, suelen ser unos excelentes hermanos y personas muy maduras. También les es preciso comprender que en momentos les toca estar en segundo plano, aprenden a respetar las diferencias y su escala de valores va más allá del plano físico.

Esta autora recomienda a los padres que: “cuando los hermanos tengan una edad suficiente se les hagan cómplices de las informaciones, terapias y el desarrollo de su hermana. Es muy conveniente fomentar un espíritu de juegos y de colaboración entre ellos, huyendo de cargarles de excesivas responsabilidades”.

Cabe hacer mención, que hace poco más de diez años iniciamos una investigación propia sobre las actitudes de los hermanos de personas con discapacidad, centrándonos para fines de estudio en tres tipos de discapacidad: auditiva, motora e intelectual. Los resultados obtenidos nos mostraron que, *las actitudes de los hermanos en todas son favorables*; teniendo mayor impacto en la discapacidad auditiva; lo cual puede deberse a que desarrollan mayores habilidades respecto al funcionamiento en sociedad.

Por otro lado, encontramos que, el creer que existe un ser superior es un aspecto que influye favorablemente en estas actitudes; el acercamiento de la familia, en su

conjunto, a la espiritualidad; permite tener mayor aceptación, comprensión y colaboración.

Sin embargo, no podemos hablar de los hermanos del niño con discapacidad como un grupo homogéneo. Cada hermano es único y particular, no es posible hacer generalizaciones, ya que esta situación de “ser hermano” es sólo un aspecto de su vida. Hay variaciones considerables en el efecto que causa la presencia de un hermano con una limitación. Son múltiples los factores que van a influir en la modalidad de afrontar esta experiencia: forma de elaboración de la situación por parte de los padres, historia personal de cada hermano, orden de nacimiento, edad, intervalo de edad entre él y su hermano, sexo, número de hijos de la familia, características específicas del núcleo familiar, tipo y grado de discapacidad. No es posible afirmar que esta experiencia de ser hermano se acompañe necesariamente de trastornos psicológicos, como se suele pensar.

Para muchos hermanos será perjudicial, para otros es beneficiosa; esta experiencia se acompaña de aspectos favorables y desfavorables, la balanza se inclinará hacia un lado u otro, según cada situación específica.

Se considera que, en general, la actitud ante una persona con discapacidad se ha ido modificando a través del tiempo, gracias a los esfuerzos realizados por diversas organizaciones, en su afán por integrarlos a la sociedad, a través de campañas de sensibilización; esto podría explicar, por qué, las investigaciones más antiguas sobre el tema tienen resultados más enfocados a actitudes negativas y a una afectación significativa de los hermanos de personas con discapacidad, y en las más recientes, se encuentran resultados más positivos; es decir, este grupo de personas también ha tenido una modificación en su actitud a través del tiempo, al igual que la sociedad en su conjunto.

En conclusión, para las personas que han desarrollado actitudes favorables, en cuanto a la discapacidad que presenta su hermano, se podría propiciar que participen en campañas de sensibilización en diversas instituciones para que compartan su experiencia personal y pudiera impactar de manera positiva en la relación entre hermanos en otros casos.

Por otro lado, para aquellas personas que aún tienen actitudes desfavorables hacia su hermano con discapacidad, se cree conveniente su participación en espacios creados específicamente para la autoayuda de ellos, en los que se promueva primordialmente el intercambio de experiencias donde puedan entenderse y apoyarse; entre estos espacios podemos mencionar talleres, grupos de apoyo en asociaciones civiles, clubes, entre otros.

Conclusiones

Los hermanos de personas con discapacidad, representan un grupo de individuos con necesidades específicas a las que hay que dar respuesta desde el seno de la familia; asimismo, se considera que es posible atender en el marco educativo, pues sin duda, tienen que hacer frente a la situación de jugar el rol de hermano de una persona con discapacidad. Una de las principales necesidades de estas personas, es la de tener la información suficiente y adecuada a su edad sobre la discapacidad de su hermano, sus implicaciones, sus causas y las formas adecuadas para apoyarlo, por lo que representa para el ámbito educativo, y en específico para el personal de educación especial y los centros escolarizados, una área de oportunidad muy interesante, la cual pudiera influir ineludiblemente en el bienestar de los alumnos con discapacidad y de sus familias que se atienden.

Además, es necesario que los padres de estas personas sean conscientes de las implicaciones que una discapacidad tiene; no sólo para ellos, sino para sus hijos que no tienen discapacidad, pues esto les permitirá brindar a cada cual la atención que requiere. Como habíamos mencionado, la relación de hermanos ante la discapacidad es un tema muy interesante pero poco estudiado, sobre todo en nuestro país, por lo que representa una gran oportunidad como objeto de estudio para los encargados de la investigación educativa.

Referencias

- Bat, Ch., & Martin, D. (2002). Sibling relationships of deaf children: The impact of child and family characteristics. *Rehabilitation Psychology, 47*, 73-91.
- Chava, M., & Martin, D. (2002). Las relaciones de los hermanos de los niños sordos: el impacto de las características del niño y la familia. *Psicología de la rehabilitación, 47*, 73-91
- Gallardo, J. V., y Salvador, L. M. (1999). *Discapacidad Motórica. Aspectos psico-evolutivos y educativos*. España: Aljibe Segunda edición.
- Kancyper, L. (1992). *Resentimiento y Remordimiento-Estudio psicoanalítico*. Argentina: Paidós.
- Seltzer, M. M., Greenberg, S. J., Orsmond, I. G., y Lounds, J. (2007). Estudios sobre el ciclo vital de hermanos de personas con discapacidades del desarrollo. *Revista Síndrome de Down: Revista española de Investigación e Información sobre el Síndrome de Down*, No. 95, págs. 164-169.
- Lizasoán, O. P., y Onieva, C. E. (2010). Un estudio sobre la fratría ante la discapacidad intelectual. *Revista Intervención Psicosocial*. Madrid, v. 19, n. 1, págs. 89-99.

Núñez, B.; Rodríguez, L. (1998). *Los hermanos*. Cuadernillo y video N° 4 de la Colección de Cuadernillos y Videos sobre Temas de Familia y Discapacidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones CENDIF.

Núñez, B., y Rodríguez, L. (2005). *Los hermanos de las personas con discapacidad: una asignatura pendiente*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones AMAR.

Schorn, M. (2002) *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*. Argentina: Lugar Editorial.

Schorn, M. (2003). *La Capacidad en la Discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo...* Argentina: Lugar Editorial, Primera Edición.

Vadasy, P. F., Fewell, R. R., Meyer, D. J., y Schell, G. (1984). Siblings of handicapped children: A developmental perspective on family interactions. *Family Relations: Journal of Applied Family & Child Studies*, 33, 155–167.

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El Nuevo Profesorado en Inclusión Educativa: Retos Próximos en la Atención a la Diversidad

José Ramón Venegas Bonilla

Director de la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular No. 9 T.V.

jramon.venegas30@gmail.com

Resumen. En el siguiente ensayo se presentan algunos retos para lograr la atención a la diversidad en el marco de la inclusión educativa, para ello, se pretenden abordar una serie de reflexiones acerca del nuevo profesorado en inclusión educativa, futuros maestros que tendrán el desafío de fomentar prácticas y culturas inclusivas en las escuelas de educación básica. El presente escrito tiene la finalidad de compartir datos significativos sobre la formación de los futuros maestros en inclusión educativa y visualizar los desafíos que tendrán en la práctica docente. Si bien sabemos, es necesario consolidar una política educativa basados en principios de equidad, inclusión y excelencia, podemos encontrar que se avecinan cambios importantes en el ámbito escolar. Sin duda, los nuevos profesionales, serán un actor central para colaborar en los servicios de educación especial y avanzar hacia una verdadera inclusión.

Palabras clave: Inclusión Educativa, retos, atención a la diversidad.

Introducción

La inclusión educativa presenta un gran reto en el Sistema Educativo Mexicano, es momento de iniciar transformaciones desde los centros escolares que posibiliten estrategias y acciones que vayan encaminadas a la atención de todos los alumnos, en el siguiente escrito se presentan datos sobre la formación de los nuevos maestros en inclusión educativa, sus áreas de formación, los retos a los que se van a enfrentar dentro de los contextos escolares, así como las necesidades que deben atenderse ante los nuevos cambios que enfrenta la educación pública en el país.

La inclusión educativa como estrategia para la mejora escolar

De acuerdo a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la inclusión educativa es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los y las estudiantes en igualdad de

condiciones, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados/as (OEI, 2021).

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (UNESCO, 2008).

En el contexto del Sistema Educativo Mexicano, la Ley General de Educación plantea que la educación impartida en el Estado, “será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables” (LGE, 2019, pág. 6).

En el Artículo 61 de esta misma ley nos dice que “la educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación”. (LGE, 2019)

La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos.

Actualmente las escuelas requieren la consolidación de los servicios de Educación Especial para que impacten de manera amplia a todos los actores educativos,

en la práctica cotidiana hemos visto que aún falta por consolidar las culturas inclusivas, que la propia escuela de educación básica (ya sea preescolar, primaria o secundaria) tenga la capacidad de generar procesos internos de reflexión entre colectivos docentes para el análisis y autoevaluación del centro escolar y visualizar si pueden generarse cambios para minimizar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan sus educandos. Así mismo, se requiere de la generación de prácticas de enseñanza y aprendizaje que fomenten la colaboración, el respeto, la sana convivencia y la atención a las peculiaridades de todos los alumnos.

Pero no solo es tarea de la escuela, es imprescindible también consolidar acciones para la mejora de los servicios de apoyo a la escuela, a través de seminarios, talleres, y profesionalización constante respecto a los temas que implican la inclusión educativa. Es por eso que, a través del fortalecimiento de los servicios de apoyo, se tendrán más herramientas para atender adecuadamente las necesidades, problemáticas y barreras que enfrentan determinada población de alumnos en los contextos escolares. Con base en los argumentos y citas anteriores, ¿qué se espera de los nuevos profesionales de la educación que tienen como objetivo facilitar la inclusión educativa en los centros escolares?, a continuación, comparto algunos datos al respecto.

La BYCENED: escuela formadora de los especialistas en inclusión educativa

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, institución formadora de docentes en la Ciudad de Durango, Dgo., mantiene como oferta educativa la Licenciatura en Inclusión Educativa, misma que reemplaza la anterior Licenciatura en Educación Especial en el Área de Atención Intelectual.

Derivado de los cambios dentro del Sistema Educativo Mexicano, así como la incorporación del Nuevo Modelo Educativo, se hicieron las modificaciones a los Planes de Estudio de las diferentes licenciaturas en educación de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

Desde el ciclo escolar 2018-2019 inicia el proceso de formación de los maestros de la Licenciatura en Inclusión Educativa, estos maestros serán los nuevos actores que se insertan dentro del Sistema Educativo Mexicano para llevar a cabo un proceso de transformación escolar con miras a favorecer la inclusión educativa en las escuelas, esto como estrategia primordial para lograr una educación inclusiva.

Será a partir del ciclo escolar 2022-2023 cuando los primeros egresados de las Escuelas Normales con dicha formación estén participando para la asignación de plazas para ingreso al servicio público.

Nuevo profesorado: retos en la práctica educativa

¿Qué se espera del Licenciado en Inclusión Educativa? Ser un profesional que tenga la capacidad de facilitar el proceso de inclusión educativa en las escuelas de educación básica, que se acerque con la escuela y fomente las prácticas escolares para atender a la diversidad, logrando un acompañamiento cercano con la comunidad escolar, brindando herramientas, recursos y metodologías activas de trabajo para lograr que todos los alumnos que enfrenten alguna barrera para el aprendizaje y la participación sean capaces de lograr un aprendizaje significativo.

Para lograr este gran cometido, los maestros en inclusión educativa, como lo refiere el Plan de Estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa (2018):

Se trata de un profesional de la inclusión educativa, que tendrá los conocimientos y competencias necesarias para apoyar al maestro de grupo, para asistirlo, orientarlo y asesorarlo. Proponiendo secuencias didácticas para que todos aprendan juntos, realizando adecuaciones curriculares para que todos los alumnos puedan adquirir, sin ser excluidos o estigmatizados, los mismos conocimientos básicos que el resto de sus compañeros pares. O bien, para hacerse cargo de su escolarización en condiciones similares. (Cap. IV, párrafo 9)

En este ejercicio de análisis del perfil del futuro profesional, podemos notar que las competencias profesionales que se estarán reforzando en la Escuela Normal, ayudarán a facilitar la inclusión en las escuelas, enseguida se comparte cuáles son estas competencias, así como algunas reflexiones sobre sus implicaciones en la práctica educativa.

Tabla 1

Competencias profesionales marcadas en el plan de estudios 2018 para los maestros en inclusión educativa.

Detecta las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de todos los alumnos.

Desarrolla estrategias de apoyo para favorecer la inclusión de todos los alumnos en la educación básica.

Diseña adecuaciones curriculares aplicando sus conocimientos psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje

incluyentes que respondan a las necesidades educativas de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

Emplea la evaluación como un recurso estratégico para mejorar los aprendizajes de los alumnos y favorecer la inclusión educativa en la escuela y el aula.

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

Colabora con la comunidad escolar, orienta a los padres de familia, autoridades y docentes, para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en el contexto escolar y social.

Fuente: citado en DGESE (2018)

En referencia a lo anterior, podemos notar que los licenciados en inclusión educativa tendrán las competencias docentes que les permitan la detección oportuna de alumnos en situación de riesgo o vulnerabilidad, además de conocer los planes y programas de estudio para el desarrollo de estrategias de apoyo, acompañamiento e intervención que fomenten la inclusión de todos los alumnos, en un marco de innovación de las prácticas docentes. Dentro de esta generación de estrategias de apoyo, ha de procurar el diseño de adecuaciones curriculares y ajustes razonables para propiciar ambientes de aprendizaje que logren responder a las necesidades de los educandos, por tanto, estos docentes utilizarán la evaluación formativa como un recurso para la creación de aprendizajes y el uso de la retroalimentación con fines de mejora. Podemos deducir que estos profesionales además de facilitar el proceso de inclusión educativa en la escuela, han de colaborar con todos los actores para fomentar situaciones que procuren alcanzar una educación inclusiva.

Podemos referir al Marco para la Excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica (SEP., 2019), donde se enmarca los perfiles, dominios y criterios que debe tener el docente, que son:

- I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana
- II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia
- III. Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes
- IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad. (p. 3)

Desde este marco normativo, el maestro en inclusión educativa debe asumir los principios que rigen la educación pública en el país, actuando de manera profesional para alcanzar los propósitos educativos; un profesional que conozca a sus alumnos, detecte sus necesidades y con base en esto, proporcione apoyos y estrategias que fomenten la inclusión, además de generar ambientes de aprendizaje adecuados donde todos participen. Se pone énfasis en la importancia del profesional que colabora con otros actores para mejorar su propia práctica docente, mejorar la gestión dentro de la escuela y fomentar la participación de la comunidad en general.

Varios son los temas que sustentan la malla curricular de estos profesionales; temas que, sin duda, son imprescindibles en el marco de actuación dentro de los servicios de educación especial. Las asignaturas que comprenden los diferentes trayectos formativos de la licenciatura se mencionan a continuación: en el trayecto de bases teóricas y metodológicas para la enseñanza se encuentran cursos como: desarrollo y

aprendizaje, desarrollo neuropsicológico, modelos de atención que sustentan la educación especial, educación inclusiva, comprensión del sujeto en situación de discapacidad, bases legales y normativas de la educación básica, planeación y evaluación de la enseñanza, herramientas básicas para el estudio de casos, diagnóstico y adecuación curricular, ajustes razonables, estrategias de asesoría y acompañamiento y gestión escolar para la inclusión. Estos temas inscritos en cada uno de los cursos durante los ocho semestres correspondientes al trayecto de formación de los futuros profesionales son elementos que en la práctica educativa permiten el tránsito hacia un modelo de educación inclusiva.

El segundo trayecto denominado formación para la enseñanza y el aprendizaje tiene cursos relacionados con la atención educativa de los alumnos en las principales áreas académicas marcadas en los planes y programas de estudio de educación básica; cursos como Lengua de Señas Mexicana (nociones básicas y avanzado), Braille (nociones básicas y avanzado), lenguaje y comunicación (preescolar, primaria y secundaria), pensamiento matemático (preescolar, primaria y secundaria), mundo natural y social (preescolar, primaria y secundaria), estrategias para el desarrollo socioemocional, estrategias de atención en el aula para alumnos con aptitudes sobresalientes, dificultades de comunicación, trastorno del espectro autista y alumnos con dificultades de aprendizaje, así como, artes y educación física, las Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la inclusión y estrategias de intervención en aula para la inclusión. Todos estos cursos conllevan el conocimiento y dominio de los planes educativos, para que se faciliten las funciones de asesoría y acompañamiento a las escuelas de educación básica, así mismo permiten poner atención a determinada población de alumnos para que se mejore la inclusión desde el aula.

El último trayecto formativo corresponde a la práctica profesional, que como su nombre lo indica, se relacionan directamente con la inserción de los futuros profesionales en el contexto escolar, en especial, dentro de los servicios de apoyo de USAER y escolarizados como el Centro de Atención Múltiple. Son cursos como: herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa, observación de prácticas en los servicios de educación especial, iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial, estrategias de trabajo docente: seguimiento de casos, innovación y trabajo docente, proyectos de intervención socioeducativa y aprendizaje en el servicio.

Se encuentran también dentro de la malla curricular diferentes cursos llamados optativos, con la finalidad de completar la formación docente y ofrecer a los estudiantes normalistas otros elementos que los apoyen para su profesionalización, tales como: filosofía de la educación, producción de textos narrativos y académicos, planeación en grupos multigrado, entre otros.

¿Cuáles serán los retos para mejorar la inclusión en las escuelas de educación básica? Es una realidad que todas las escuelas del país ingresan una diversidad de alumnos que requieren de apoyos educativos que les permitan transitar con éxito en su escolaridad, sin embargo, notamos que son muchas las variables que influyen para que esto se lleve a cabo. Por esta razón algunos de los retos que debe enfrentar no sólo el licenciado en inclusión educativa, sino los actores actuales de los servicios de educación especial y educación básica son:

- Nivel socioeconómico de las familias.
- Poca colaboración entre personal de escuela y educación especial.
- Resistencias docentes hacia alumnos en situación de vulnerabilidad

- Prácticas de enseñanza poco efectivas para la atención a la diversidad.
- Falta de capacitación sobre la inclusión en los niveles de educación básica.
- Inconsistencias en los marcos de actuación de los servicios de educación especial.

Es necesario, que, desde la normatividad, se generen marcos de atención por parte de los servicios de apoyo, y aunque, existen diversos proyectos y manuales que sustentan la práctica cotidiana de los servicios de Educación Especial, existen aún dudas e inquietudes por parte de los maestros para concretar determinadas acciones en beneficio de la atención a la diversidad.

Cabe mencionar que otras de las situaciones que afronta la Educación Especial es que existen limitaciones conceptuales, se requiere de capacitación en los diferentes niveles de educación básica para fortalecer el trabajo colaborativo a bien de los procesos inclusivos, ya que existe un vacío en este aspecto. Por ello, los servicios de apoyo de USAER necesitan iniciar una transformación que permita incidir más en las prácticas de enseñanza en los contextos escolares y lograr una diversificación de la enseñanza.

Conclusiones

Los futuros docentes en inclusión educativa contarán con las competencias necesarias para apoyar a todos los alumnos en las escuelas de educación básica donde laboren. La inclusión implica una serie de cambios que nazcan desde la escuela para la valoración de las barreras que enfrentan los educandos y cómo pueden eliminarse o minimizarse, para esto es importante el compromiso de todos los que trabajan en los centros educativos.

Las expectativas hacia estos maestros son altas ya que favorecer la inclusión en la escuela es un reto de cada ciclo escolar. Se espera que estos maestros cuenten con

herramientas y recursos personales basados en el liderazgo, el conocimiento de los planes educativos, planeación diversificada, uso de insumos diversos de evaluación y otras competencias que serán la base para procurar la orientación y asesoría a los colectivos escolares, basados en principios de la transformación escolar y la innovación educativa.

Como directivo escolar de educación especial, considero necesario una transformación de los servicios de apoyo, un cambio que implique la innovación de las prácticas docentes, el fortalecimiento de habilidades de colaboración, así como la especialización en el dominio y aplicación de los propósitos y aprendizajes clave de la educación básica. Espero que, durante mi experiencia profesional, tenga la oportunidad de trabajar con los profesionales de la inclusión educativa, sin duda, sus conocimientos abonarán en mi quehacer docente.

La Educación Especial en México requiere afianzar políticas que vayan encaminadas al fortalecimiento de las prácticas docentes, la sensibilización entre comunidades escolares, así como la correcta difusión de temáticas, contenidos y marcos normativos entre todos los niveles educativos, esto, para estar en sintonía en las modalidades de trabajo, así como en la planificación de actividades escolares y áulicas en beneficio de todos los alumnos. Sin duda los nuevos licenciados en inclusión educativa tendrán nuevos retos por atender, pero a la vez, mostrarán nuevos conocimientos y prácticas que podrán compartir a los colectivos docentes, por ello, los retos primordiales serán la valoración de prácticas inclusivas, el fortalecimiento de las prácticas docentes, así como la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos y la atención a la diversidad de los mismos, desafíos por los que hay que luchar.

Referencias

Organización Inclusión Internacional. (2006). *Educación Inclusiva*. Recuperado de www.inclusion-internacional.org

LGE. (30 de Septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, I. C. (2021). *OEI*. Obtenido de <https://oei.int/oficinas/chile/inclusion-y-equidad-educativa/xxx>

SEP. (2018). *Dirección General de Educación Superior para el Magisterio*. Obtenido de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/127>

SEP. (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica*. México.: Secretaría de Educación Pública.

UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. *La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*. París.

Los Retos de la Educación Especial hacia el Modelo Inclusivo

Laura Marcela Saravia Santa Cruz

*Docente de la USAER 47H zona 3 de Educación Especial
saraviamarcela@hotmail.com*

Resumen. Este trabajo lo hago con la finalidad de promover una reflexión entre los docentes de educación especial y las autoridades de este nivel educativo acerca de cómo contribuimos para generar Barreras el Aprendizaje y la participación. Hablo de la necesidad de mejorar la atención a la diversidad en el aula regular por medio de la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje y la diversificación de las actividades.

Palabras clave. Barreras para el Aprendizaje y la Participación, Inclusión, Atención a la Diversidad.

Introducción

Para comenzar me gustaría mencionar que soy profesora en servicio en el nivel de Educación Especial. El tema de la inclusión educativa me ha apasionado desde el año 2015 cuando realicé junto con otros compañeros docentes del nivel de Educación Especial, una especialidad en Inclusión Educativa que nos ofertó nuestro departamento, anteriormente ya había escuchado hablar de inclusión, pero en ese momento no lo entendía. A partir de esa especialidad, nunca he dejado de interesarme y aprender del tema. Recientemente terminé mi tesis de maestría tesis, "Orientación y asesoría a los docentes de grupo para favorecer una educación de calidad con equidad para la diversidad del alumnado". Para titularme en la Maestría en Educación, Campo Intervención Didáctica, ofertada por el Centro de Actualización del Magisterio. Comparto esto con la finalidad de expresarles lo mucho que me interesa este tema y el compromiso que tengo con ello.

¿Cuántas veces hemos escuchado que el mundo está cambiando a ritmo vertiginoso? Desde mi perspectiva es una afirmación, ha cambiado nuestra forma de comunicarnos, nuestro estilo de vida, nuestra manera de hacer política, así podría seguir y seguir nombrando cosas en las que hemos cambiado, pero, yo me pregunto ¿Por qué

seguimos enseñando de la misma manera? ¿Por qué en educación especial seguimos usando un modelo basado en el déficit? ¿Por qué a más de 20 de años de que se llevó la Educación inclusiva al ámbito internacional no vemos cambios? ¿Cuáles son los desafíos que enfrentamos los docentes de educación especial?

El término “Educación Inclusiva” no es nuevo para los maestros de Educación Especial, el problema es que no lo hemos entendido, no hemos alcanzado a comprender cual es nuestra función en el nuevo modelo inclusivo y en la atención a la diversidad. Muchas veces escucho decir mencionar a maestros de educación especial la frase “Como quieren que trabajemos la inclusión si no hemos consolidado la integración”, yo les pregunto ¿Por qué quieres continuar con un modelo que ya se ha demostrado que no es el ideal, que etiqueta y excluye a los alumnos?

Arnaiz (2004), menciona al respecto que, es innegable que la integración escolar realizó grandes aportaciones en el ámbito de la Educación Especial, simplemente permitió el acceso de las personas con discapacidad a las escuelas regulares, por mencionar uno de estos aportes. Sin embargo, también es cierto que está unido a ideologías y a prácticas asociadas al controvertido modelo médico-psicométrico o modelo del déficit que en pleno siglo XXI no se ha dejado de lado.

El modelo basado en el déficit es en nuestros días el más utilizado por docentes de Educación Especial en nuestro estado, aún existen prácticas dentro de las escuelas que resultan excluyentes para los alumnos, prácticas que los maestros de educación especial no hemos querido y no hemos sabido dejar de lado. Tal vez voy a poner el dedo en la llaga de muchos, pero los maestros de educación especial, no todos, pero si muchos, generamos Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Poco podremos avanzar hacia el enfoque inclusivo mientras los docentes no nos deshagamos de las ideas del enfoque integrador que percibía a los alumnos con discapacidad o dificultades para el aprendizaje como diferentes, con necesidades distintas que requieren respuestas diferentes, porque continuarán presentándose situaciones de exclusión, desperdiciando esfuerzos en una dirección equivocada, que no es ni la más rica, ni la más integradora. Arnaiz (2003), propone pensar en la heterogeneidad como una situación normal del grupo y poner en marcha una planificación educativa que dé respuesta a la diversidad, dejando de lado el modelo médico centrado en diagnosticar las deficiencias y avanzar hacia la educación inclusiva.

Arnaiz (2004, p.2), expresa que algunas de las causas por las que los docentes de Educación Especial continúan brindando apoyo a los alumnos fuera del aula regular son: Miedo a trabajar de manera colaborativa con otros docentes; estructuras organizativas dentro del aula que impiden el trabajo simultáneo de ambos docentes; priorizar los aprendizajes instrumentales a los aprendizajes sociales.

A lo largo de mi experiencia como maestra de apoyo detecto algunas prácticas comunes en el nivel de Educación Especial que generan BAP. Estas barreras que generan en los maestros de educación especial son las siguientes:

Falta de profesionalización. Al respecto Arnove (2007), Menciona que los docentes efectivos tienen mejores antecedentes académicos, por ello cuentan con un mayor número de estrategias, experiencia docente, son capaces de retroalimentar positivamente a los alumnos, diversifican las tareas, tienen mejores expectativas de sus estudiantes. Considero que el nivel de Educación Especial es uno de los que más promueve la profesionalización de sus docentes, sin embargo, hace falta concientizar e incentivar a los docentes para continuar con una formación permanente. Considero que

una de nuestras principales funciones es la asesoría a docentes regulares, por lo que resulta poco ético brindar una asesoría desde la ignorancia.

Trabajo descontextualizado de su grupo de clase. Hasta la fecha continuamos con un enfoque basado en el currículo para responder a la diversidad del aula, lo que nos lleva a justificar el hecho de que los alumnos reciban apoyos fuera del aula junto a otros alumnos que también enfrentan dificultades. “Los agrupamientos homogéneos no facilitan el aprendizaje de los diferentes, por lo que resulta de gran utilidad y eficacia que el alumnado que se educa en un grupo sea diferente en sus características personales” (Casanova, 2011 p. 15). En este sentido resulta pertinente defender el trabajo dentro del aula que favorezca el aprendizaje diversificado, de este modo cada alumno recibirá la atención adecuada.

Liderazgo ausente. Es común encontrar en las escuelas, pero también en las USAER, ausencia de liderazgo que permita avanzar en el proceso inclusivo o que se generen contradicciones por falta de una cultura inclusiva. López (2011), asegura que en una escuela inclusiva debe existir una organización cooperativa, un liderazgo compartido, dejar de lado la competencia entre profesionales para lograr objetivos comunes. Las escuelas que logren esto tendrán más posibilidades de responder con creatividad y de forma positiva a la diversidad del alumnado.

Interpretación errónea de la inclusión y las BAP. Barreras que discapacitan más que la discapacidad. Al respecto López Melero (2011, p. 41), afirma que cuando hablamos de educación inclusiva no podemos evitar que se produzca una doble representación mental, una orientada a los sujetos de aprendizaje, principalmente las personas discapacitadas, y otra a los sistemas educativos. El elegir una u otra determina si hablamos de integración o inclusión. Desde la perspectiva del autor y algo en lo que

coincido es que hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. Si continuamos hablando de niños y niñas que no pueden aprender continuamos en el discurso de la integración y no avanzamos hacia la inclusión de todos los estudiantes.

La clasificación de los alumnos por discapacidades. “¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de las barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje!”. (López, 2011, p. 41). Es necesario dejar de lado la práctica de catalogar a los alumnos en dos tipos “el normal” y “el especial”, de otro modo seguiremos teniendo dos tipos de enseñanza y no lograremos la verdadera inclusión de nuestros alumnos. La consecuencia de no hacer esto es que los alumnos se consideran a sí mismos diferentes y se sienten incapaces de aprender, lo que los desmotiva a participar y aprender.

Enseñanza basada en el currículo. Es generalizado encontrar escuelas regulares que ponderan la adquisición de los aprendizajes conceptuales, por lo que se dejan de lado los valores, las habilidades, los intereses de los alumnos, el aspecto socioemocional, entre otros. Para contrarrestar esto, debemos practicar valores del propio modelo inclusivo en todas las acciones escolares. Esta actuación por sí misma genera una serie de tensiones a partir de la necesidad de emplear prácticas pedagógicas flexibles que partan de una comunidad educativa heterogénea en contraposición a la ordenanza de un Sistema Educativo Nacional con un currículo rígido, centralizado, basado en modelos de administración verticales (Medrano, 2017, p.145).

Estas barreras se mencionan con el propósito de promover la reflexión entre docentes y autoridades del nivel de Educación Especial, en esta tarea no existen dos bandos, no existe el lado bueno y el lado malo, debemos dejar de lado este tipo de

ideologías para colaborar y contribuir para que se dé un verdadero cambio en las escuelas regulares y lograr disminuir las BAP que enfrentan los estudiantes.

¿Cuáles son los retos de la educación especial?

Es evidente el largo camino que tenemos por delante para lograr una educación inclusiva y buscar las condiciones óptimas para el aprendizaje de los estudiantes en condición de discapacidad, en un ambiente de equidad, tolerancia y en plenitud derechos.

Dar respuesta a la diversidad por medio de la diversificación de la enseñanza o el Diseño Universal para el Aprendizaje, que consiste en el “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (ONU, 2006).

Transformar la práctica de los docentes de educación especial para brindar apoyos especializados y recursos para atender a la diversidad del alumnado. Así como para orientar y participar en el diseño y orientación de diseños curriculares universales que den respuesta a la diversidad del aula.

Promover la formación del personal de manera permanente para mejorar la calidad de los servicios que brinda Educación Especial, e incorporar los últimos avances en las diferentes escuelas en las que se presta el servicio.

Dejar de lado el modelo deficitario que aún predomina en el nivel de Educación Especial, que permite y justifica la división de los alumnos con base en su funcionamiento.

Yo sé que el camino es largo, no soy ingenua, existe mucho por recorrer, pero, nunca vamos a avanzar hacia el objetivo que es la plena inclusión de los alumnos que enfrentan BAP, en las escuelas regulares, si continuamos avanzando o yendo a ningún lado en la dirección equivocada. Tengo la plena certeza que cuando, desde el nivel de

Educación Especial abracemos el modelo inclusivo, las cosas poco a poco cambiaran para ir eliminando esas BAP que hemos puesto y que ahora son un obstáculo para el aprendizaje y la participación de nuestros estudiantes.

Conclusiones

Para dar respuesta a la diversidad del aula es necesario reflexionar acerca de la propia práctica para abandonar el modelo integrador que basa la atención de los alumnos en el déficit, es importante porque se ha demostrado que genera inseguridad en los alumnos atendidos por Educación Especial; así mismo limita el trabajo colaborativo entre los estudiantes, reciben apoyos descontextualizados del resto del grupo y en una organización homogénea. Se han malinterpretado las BAP, lo que nos ha llevado a clasificar a los alumnos entre los que presentan y no discapacidad o dificultades para el aprendizaje, en consecuencia, tenemos dos tipos de enseñanza, la especial y la regular, impidiendo que exista una verdadera inclusión de los alumnos.

Para lograr una verdadera inclusión del alumnado, es necesario capacitar a los docentes para que desarrollen competencias que les permitan diversificar las actividades de enseñanza. Por otro lado, reforzar el liderazgo en las USAER permitiría lograr objetivos comunes que beneficien no solo a la población objetivo sino a toda la comunidad escolar.

Por último, quisiera agregar que transformar la práctica es más que nada un objetivo de crecimiento profesional y personal, no podemos exigir solamente a nuestras autoridades educativas que se nos capacite sin adquirir un compromiso social y ético con nuestros estudiantes. El conocimiento está en la mayoría de los casos a solo un click de distancia, no podemos justificar las malas prácticas en la ignorancia sino en la falta de interés, motivación y compromiso hacia la profesión docente.

Referencias

- Arnove Robert, F. (2007). Profesión docente, equidad y exclusión social. Desafíos y respuestas. *Educar* (39) p. 11p-34. Indiana, EUA: Universidad de Indiana.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. España: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). *La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos*. España: Revista Educación, Desarrollo y Diversidad, Universidad de Murcia.
- Casanova Rodríguez, A. (2011) *De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes*. *Participación Educativa* (18) pp. 8-24. España: Instituto Superior de Promoción Educativa
- López Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Innovación educativa*, (21) pp. 37-54. España: Universidad de Málaga.
- Medrano Mandriles, S. (2017). *Escuelas inclusivas. Una respuesta viable a la diversidad*. *Modelos Escolares* (1), pp.140-151. Durango, México: Instituto Anglo Español.
- ONU. (2006). *Convención sobre las personas con discapacidad*. Nueva York, USA: ONU.

Políticas en Inclusión Educativa. Perspectiva Durango, México - Matanzas, Cuba

Mtra. Citlali Maldonado Díaz

*Unidad del CIIDE José Santos Valdés
citlali.maldonado@durango.gob.mx*

Dr. Gerardo de Jesús Garza Rosales

*Unidad del CIIDE José Vasconcelos
gerardo.garza@durango.gob.mx*

Lic. José Luis Villagrana González

*Universidad Autónoma del Noreste
lvillagrana@uane.edu.mx*

Resumen. Desde la perspectiva internacional debe realizarse un análisis comparativo para rescatar las diversas formas de trabajo en el área de la educación inclusiva, pues establecer una paridad de condiciones representaría una real inclusión. Por ello se presenta un acercamiento respecto a las políticas implementadas desde Durango, México y Matanzas, Cuba. En ellas se pueden encontrar cuestionamientos o retos a los que podemos hacer frente desde una concepción de redes de apoyo entre comunidades y contemplando una apertura en la diversificación de herramientas a implementar en el quehacer docente desde la educación básica. Se trata justamente de incorporar naturalmente, desde las políticas públicas educativas, la idea de conectar académicamente con cualquier sujeto partiendo de la idea primigenia de que todos tenemos diferencias visibles o no visibles.

Palabras clave. inclusión, educación especial, políticas.

Introducción

En el estado de Durango el tema de inclusión se ha venido fortaleciendo gracias a los marcos normativos que han consolidado la integración de todos los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo, algunos documentos que establecen la incorporación de cualquier sujeto sin importar sus condiciones físicas, psicológicas, económicas, políticas, entre otras, son primeramente el artículo 3° de nuestra Constitución Política Mexicana, la Ley General de Educación, el Plan de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación de 2013-2018. En estos se toma en cuenta como parte de los objetivos, derechos o metas que aseguran la inclusión educativa de toda la población.

Para lograrlo se ha hecho un gran esfuerzo con programas federales y estatales: Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.

Educación Especial en Durango

El estado en este marco referente de trabajo considera uno de los principales retos para lograr una educación para todos, atender las necesidades educativas especiales dentro del Sistema Educativo Estatal (SEE); para desarrollar la estrategia de transitar de la educación especial a la educación inclusiva se han tomado diversas acciones en función del desarrollo tanto del docente como de la infraestructura de los centros escolares, pues la formación de los docentes y orientación sobre el trabajo incluyente y el equipamiento adecuado, así como los materiales didácticos pertinentes permiten una educación de calidad (Gobierno del Estado de Durango, 2017. p. 45).

Cubrir y atender a todos los estudiantes del territorio duranguense significa implementar una serie de acciones y programas para ampliar la cobertura escolar y poder así incluir a cualquier sujeto en edad escolar. Esto provocó que se pensara también en actividades que contemplen una sana convivencia puesto que entre los agentes involucrados en el proceso educativo se pudieran presentar algunas situaciones donde se rechace o discrimine a algún alumno o alumna, siendo pues una de las líneas de acción más importantes para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje completamente incluyente.

A nivel federal y fuertemente promovido por este estado, el Programa de Inclusión Social PROSPERA fue un servicio que proveía entre los ciudadanos más segregados una posibilidad de ser partícipes en múltiples escenarios, bajo esquemas de apoyos que les permitan a las familias mejorar sus condiciones de vida y asegurar el disfrute de sus

derechos sociales y el acceso al desarrollo social con igualdad de oportunidades (ONU, 2019). Uno de los escenarios es justamente el educativo, donde en base a los apoyos se buscó que sin importar cualquier particularidad todos y todas tuvieran la posibilidad de ingresar a su nivel educativo y sentir que estaban siendo respaldados, por ejemplo la implementación del Programa de Uniformes Escolares que desarrollo la Secretaria de Bienestar Social del Estado de Durango, tenía el objetivo de apoyar en el bienestar económico de las familias, sin embargo tuvo un efecto aún más profundo, pues dotaba de cierta identidad escolar a los jóvenes, y al mismo tiempo se dio una orientación a considerarse todos como compañeros, pues no importaba en qué nivel, centro educativo o bajo qué condiciones se estaba estudiando, pues se notaba que todos eran parte de la misma dinámica. Las acciones que más han fortalecido la inclusión son justamente las que tienen la mira en no hacer diferencias significativas, sin importar las condiciones que se tengan, todos son compañeros y como docentes tenemos que dar esas mismas respuestas, sin importar cual difícil sea el reto debemos vernos todos como un gran equipo con los mismos fines y apoyarnos en el desarrollo de las actividades educativas.

Inclusión en Matanzas

Son muchos los países que toman en cuenta estas acciones de participación, colaboración y equilibrio para lograr una inclusión educativa, uno de ellos puede ser Cuba, que al igual que nosotros han implementado una serie de acciones o programas que han tenido un efecto positivo, para conocer acerca de sus políticas y descubrir la paridad que condiciones entre estas naciones se realizó una entrevista con la maestra Leyanis Lantigua quien es master en ciencias de la educación, asesora del departamento de ciencia y tecnología e innovación y profesora de la carrera de educación especial de

la Universidad de Matanzas en Cuba, en donde comenta que los elementos que han promovido espacios educativos inclusivos así como normativas específicas para favorecer las prácticas inclusivas ha sido porque la atención a las personas con discapacidad es una de las prioridades de su política social, con ello se han garantizado y desarrollado acciones para la elevación de la calidad de vida y la equiparación de oportunidades.

El Estado Cubano desarrolla acciones que garantizan y potencian la plena igualdad social entre los hombres, desde los preceptos de su Constitución que definen y recogen los derechos y deberes de todos los ciudadanos para la plena participación en la sociedad y el derecho a la igualdad de oportunidades.

Conclusión

En Cuba la escuela que incluye es la que no impone requisitos de matrículas, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social de todos, es una escuela que se adapta a las necesidades de desarrollo de todos sus alumnos y no solo a la de los que presentan barreras de aprendizaje y participación. Similar a lo planteado en México donde se dota de derecho a todos para recibir educación y además se toma en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos (DOF, 2020, p. 7).

La consideración de la existencia de barreras para el aprendizaje en el alumnado, como parte de esta postura, implica la aceptación de la diversidad como cualidad inherente de todos los seres humanos y constituye preocupación constante de la comunidad educativa por la satisfacción de este empeño. En las actuales condiciones de

inclusión, donde no solo los escolares con barreras de aprendizaje asociadas a una discapacidad asisten a las aulas comunes, sino todos aquellos cuyas condiciones implican la búsqueda de estilos nuevos de enseñanza, educación y apoyos específicos que ofrezcan mejores oportunidades para desarrollar su potencial de aprendizaje dentro de la dinámica del aula común; se requiere instrumentar un proceso educativo eficiente, que se permita y potencie la inclusión de todos, en el espacio educativo con una mirada hacia la sociedad.

Podemos notar que los retos que se enfrentan para la inclusión son múltiples, desde los recursos financieros para lograr solventar programas o actividades, infraestructura que tiene deficiencias, entre otras acciones que se ven mermadas; al parecer el reto es en función de crear políticas con un enfoque muy específico para brindar el apoyo correspondiente. Por otro lado, la capacitación y actualización a pesar de ser constante y eficiente, sigue siendo un recurso que puede mejorar, brindando espacios de apoyo para los docentes que tienen alumnos con condiciones diferentes y que requieren una asesoría o dirección.

Referencias

Gobierno del Estado de Durango. (2017). *Programa Sectorial de Educación 2017-2022*.

<http://www.educadgo.gob.mx/seed/pdfs/prog-sectorial.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019). *Base de datos de programas de protección social no contributiva en América Latina y el Caribe. Prospera.*

Programa de Inclusión Social (2014-2019).

<https://dds.cepal.org/bpsnc/programa?id=92>

Diario Oficial de la Federación. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación.*
<https://www.constitucionpolitica.mx/constitucion-politica-estados-unidos-mexicano>

Retos de la USAER, en el Marco de la Educación Inclusiva

Mtra. Erika Ortiz Martínez

*Docente de la U.S.A.E.R. No. 8 de Educación Especial
omeril14@hotmail.com*

Resumen. Una de las prioridades del sistema educativo nacional al día de hoy es el favorecer la educación inclusiva, sus culturas, políticas y prácticas, ello conduce a corregir los errores de la desigualdad escolar, a partir del trabajo corresponsal y compartido entre todos los actores involucrados. El ensayo que se presenta tiene como propósito exponer algunas reflexiones sobre los retos a los que educación especial se enfrenta, específicamente los docentes de apoyo. Para lograrlo es necesario hacer un breve resumen del devenir histórico y como el transitar de la Integración Educativa a la Educación Inclusiva ha marcado nuestra forma de entender y actuar ante la diversidad y con ello dar voz a un grupo de compañeros profesionales que aman su trabajo, pero que no encuentra las condiciones necesarias para garantizar el derecho a una educación inclusiva con calidad y excelencia.

Palabras clave: Educación Especial, Integración Educativa, Educación Inclusiva, docente de USAER.

Antes de empezar

Educación especial se institucionalizó en México a mediados del siglo XIX, con el propósito de atender la discapacidad, desde entonces hasta la fecha ha sufrido grandes cambios, uno de los más importantes ocurrió en los años 1990 a partir del inicio de la integración educativa (Contreras et al., 2013).

Ahora de frente al horizonte de la Educación Inclusiva los profesionales de la educación especial, específicamente los que laboramos en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) nos esforzamos todos los días por dar sentido a nuestro trabajo, ya que nos encontramos ante una situación que provoca incertidumbre y confusión, porque existen imprecisiones conceptuales y diversidad de enfoques para poder entenderla, Jiménez y Aznar, (2016) señalan que desde la definición va a variar en algunos aspectos o incluso será totalmente diferente, de la que en realidad debería ser, debido a que va a depender de la finalidad o de las políticas de los estados.

Lo anterior nos lleva a hacer una reflexión profunda sobre nuestro quehacer docente, pero, para lograrlo, es importante identificar como se ha brindado atención a las

personas con discapacidad a través de la historia, debido a que éste es un referente sobre nuestro actuar. En la descripción se destacan las principales implicaciones de cada modelo de intervención por los que hemos transitado, para luego mencionar los retos, que enfrentamos los profesionales de la educación especial a la luz de la educación inclusiva.

El camino recorrido

A través de la historia cada civilización ha marcado la forma de actuar ante la discapacidad, desde el rechazo, el abandono, la burla, la persecución, hasta incluso la disposición de leyes para su exterminio. A partir de la Segunda Guerra Mundial el impacto provocado por el holocausto muchos países replantearon los derechos y las oportunidades de todos los seres humanos y se comenzaron a crear sistemas de educación especial paralelos a la educación regular y México no fue la excepción. Sin embargo, su crecimiento fue lento y no fue sino hasta 1970, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que se detonó la formación de escuelas especiales en todo el país (Contreras et al., 2013).

En México la educación especial fue institucionalizada con la fundación de la Escuela Nacional de Sordos en 1867, seguida por la Escuela Nacional de Ciegos, en 1870 (SEP, 2004), pero en Durango la atención a personas con discapacidad se remonta a 1958 (Barraza, López y García, 1998), desde entonces se ha seguido un proceso gradual en nuestro estado que ha abarcado períodos delimitados por los diferentes modelos de intervención.

El primer periodo destaca por el trabajo bajo el modelo asistencial, los principales actores fueron personas de la organización civil que se ocuparon en ofrecer a las

personas con alguna discapacidad los medios necesarios para que pudieran subsistir y ser autónomos. El segundo periodo se distingue por la atención de las personas con discapacidad bajo el modelo médico-terapéutico, el cual trajo consigo la conformación de instituciones dedicadas a brindar una atención especializada, ya que en este momento la prioridad era brindar el mejor tratamiento posible por medio de profesores especializados, particularmente capacitados y habilitados para atender sus dificultades. El tercer período se caracterizó por la implementación del modelo de Integración Educativa, resultado del proceso de reorientación operativa de los servicios de educación especial, la finalidad era adecuar al subsistema a las nuevas políticas nacionales (Barraza et al., 1993).

Con la integración educativa los servicios de educación especial se reorganizaron y surgieron instituciones como los Centros de Recursos para la Integración Educativa, los Centros de Atención Múltiple y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, estas últimas entre sus encomiendas tenían la tarea de identificar y atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Sin embargo, la atención que brindaba la USAER se ofrecía regularmente en el aula de apoyo, por lo que a pesar de que el alumno se encontraba “integrado” en la escuela regular, persistía la exclusión social y educativa de cierto grupo de alumnos con mayor vulnerabilidad y predisposición al abandono y rezago por la aplicación de políticas públicas, cultura institucional y prácticas docentes, de alguna manera excluyentes.

La evaluación celebrada en el año 2014 en Ginebra Suiza, en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, puso sobre la mesa esta realidad y la necesidad de eliminar y/o evitar todas las formas de exclusión y discriminación en las escuelas para favorecer una educación inclusiva en todos los niveles (ONU, 2014).

Situación actual

A partir de las diferentes convenciones internacionales, organismos como la UNESCO plantearon, que el derecho a la inclusión es una de las respuestas para que todos los y las estudiantes cuenten, y cuenten por igual (UNESCO, 2020), ya que su principal finalidad es favorecer la mejora y la calidad de la educación teniendo en cuenta a la diversidad y la participación e implicación de toda la comunidad (Ainscow y Echeita, 2011). Pero, ¿cómo el docente de USAER puede adaptar su actuar ante los retos y cambios que trae consigo la educación inclusiva?

A nivel nacional se ha intentado llegar a la educación inclusiva a partir de cada una de las reformas educativas y han surgido manuales de orientación que buscan dar respuesta a la pregunta anterior, desde posturas radicales hasta posturas que pugnan por transitar de la integración educativa a la inclusión educativa de forma paulatina.

El gobierno actual en materia educativa, refrenda el compromiso de brindar una educación inclusiva a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de México, a partir de la puesta en marcha de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, donde se busca la justicia social, bajo la premisa de una educación con *sentido humanista*, basada en la equidad y la excelencia (SEP, 2019).

Con lo que respecta al estado de Durango se han tenido que establecer puntos de partida en torno al actuar de los actores de la USAER, recientemente se elaboró el Manual de Procedimientos Unidad de Apoyo a la Educación Regular, (2021) donde establece que la misión del servicio es:

Colaborar con las escuelas de educación básica en la construcción de una educación inclusiva. Atender alumnos, proporcionar orientación, asesoría y

acompañamiento al Consejo Técnico Escolar (CTE) y a las familias para la identificación, eliminación y/o minimización de las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, específicamente aquellos que presentan condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, de conducta, comunicación, trastornos del espectro autista y trastornos con déficit de atención con hiperactividad (SEED, 2021, p.13)

Lo anterior nos lleva a pensar que la educación inclusiva no recae en el nivel de educación especial, sino que “colabora” al ser parte inherente de todo un sistema educativo, y nos lleva a pensar en un primer reto donde el docente de USAER debe ser parte de una nueva organización curricular, donde habrá de participar en la transformación de la gestión escolar e institucional y en el impulso de la participación social, garantizando el diseño universal para el aprendizaje más que la intervención individual o en pequeños grupos, tal como se advertía desde los planteamientos vertidos en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP-DEE, 2011).

En este contexto, se desencadenan retos que implican importantes y profundos cambios para el docente de la USAER y para el Sistema Educativo Nacional en su conjunto, toda vez que abre la oportunidad para trabajar de manera corresponsable, con la posibilidad de desplegar estrategias de asesoría, orientación y acompañamiento a la educación regular, haciendo énfasis en que la intervención de la USAER es de orden curricular, lo que en teoría posibilita mejorar en los procesos educativos en los diferentes contextos (escuela, aula y familia).

Sin embargo, no fuimos formados ni capacitados para hacer frente a tales planteamientos, lo que nos lleva a abrirnos paso con nuestros propios medios mediante la auto-capacitación y conformación de comunidades de aprendizaje, para atender los retos que emanan de las disposiciones legales y los referentes teóricos, así como el superar las barreras conceptuales heredadas de los diferentes modelos por los que hemos transitado.

Lo anterior hace evidente la necesidad de apostar por la formación docente, ya que la educación inclusiva implica “transformación” al ser un fenómeno que desafía de forma constante el quehacer pedagógico, Delgado y Reyes (2018), señalan que hace falta ver el tema de la formación de forma estructural, desde una visión compleja, en este sentido y desde una opinión personal resulta imperativo, entre otras acciones, revisar la formación inicial de los docentes en general, para que TODOS los egresados de las escuelas formadoras, independientemente del nivel educativo, sean capaces de entender que la educación inclusiva es una respuesta a la gran diversidad presente en el aula, mientras que los docentes en servicio debemos participar en procesos de formación donde se desarrollen competencias para una profesionalización con base en el enfoque inclusivo, tal como se señala en la ENEI (SEP, 2019).

Dice Gonzáles (2019) que, para avanzar en la ideal de una educación inclusiva, la actualización se convierte en un doble proceso de creación donde se reinventan las formas de acción política. Considero que esta forma de pensar favorecer a la educación inclusiva, sus culturas, políticas y prácticas, pero para educación especial es hoy un reto prioritario que conduce a corregir los errores de la desigualdad escolar, para lograrlo es importante echar mano del conocimiento acumulado, ya que si se olvida corremos el riesgo de repetir una y otra vez las prácticas excluyentes, que han estado presente en un

país como el nuestro marcado por profundos contrastes y que en ocasiones se han seguido replicando, algunas veces por la falta de conocimiento.

Si educación especial y educación regular comenzamos a entender que educación inclusiva no es igual a educación especial, se podrán ir haciendo cambios profundos en el sistema educativo en general, si podemos trabajar de la mano para diseñar y operar un currículo incluyente se habrá de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de Todos los alumnos, independientemente de las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje, ello nos llevará a asumir la justicia, la no discriminación, la equidad y la igualdad de oportunidades como ejes fundamentales para la intervención y hacer posible el avanzar de manera progresiva hacia la conformación de un sistema, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda, minimice y/o elimine las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno. Y entonces, y sólo entonces los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, habrán de adquirir las herramientas que les permita desarrollar todo su potencial y habremos de avanzar hacia una educación inclusiva con calidad y excelencia.

Referencias

Ainscow, M., Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 12, 26-46.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1

Barraza, M. A., López, P. L., y García, R. (1998), Cuarenta años de educación especial en Durango (1958-1998). México. UPD.

- Contreras, R. C., y García, C. I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (2), 77-91.
- Delgado, C. C., y Reyes, M. M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43), 69-85.
- Ocampo González, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- Jiménez, S. B., y Aznar, L. F. (2016). La inclusión y la creatividad en la educación infantil. Repositorio Institucional de Documentos. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/58234?ln=es>
- ONU. (2014). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Guía de Formación. Ginebra. ONU. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2021). Manual de Procedimientos Unidad de Apoyo a la Educación Regular. México, SEED.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios. México, SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2011), Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER. México, SEP-DEE.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. México. SEP. Recuperado en: <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>

Retos para Promover Escuelas Inclusivas desde el Papel de los Agentes de la Educación Especial

Mtro. Antonio Herrera Montes

Supervisión Escolar de la zona 9 de Educación Especial.

tonyhm27@gmail.com

Resumen. El enfoque de la escuela inclusiva surge al advertir el grado de exclusión y discriminación sobre grupos minoritarios de la población escolar, entre ellos alumnos de pueblos originarios, en situación de migrantes y particularmente de los que presentan discapacidad y asociados a las aptitudes sobresalientes. En el Sistema Educativo Nacional (SEN), se han impulsado políticas públicas para intentar erradicar este fenómeno, y han sido enmarcadas en la implementación de estrategias federales como el del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa y actualmente el de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial; sin embargo falta mucho trayecto por recorrer dada la multiplicidad de factores que intervienen en este proceso al generar ambientes y espacios inclusivos, sobre todo en el ámbito educativo. El presente trabajo ofrece un panorama sobre la inclusión en las instituciones del sistema educativo del estado de Durango, México y sin ser exhaustivo valora los retos y ofrece recomendaciones que se pueden impulsar desde la educación especial, a través de los servicios escolarizados, de apoyo y orientación que en lo general cuentan con especialistas, que en trabajo colaborativo con los maestros frente a grupo de educación básica, atienden a este sector minoritario de la población escolar en condición de vulnerabilidad, al favorecer la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, e impulsan el logro competencias para la vida, a fin de que egresen con mejores posibilidades del sistema educativo y alcancen por este medio su incorporación al ámbito productivo y calidad de vida digna.

Palabras Clave. inclusión educativa, trabajo colaborativo, eliminación de barreras

Introducción

La inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa, (Echeita, 2008; p. 37).

Diversos investigadores han planteado el fenómeno de la inclusión y equidad educativa, al advertir significativos factores de discriminación y exclusión que limitan la oportunidades que conlleva el derecho a la educación, tal como se ha planteado en las conferencias mundiales con enfoque en el principio de Escuela para Todos y la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje; otro enfoque que ha dado luz a la generación de sistemas flexibles de atención a la diversidad lo representan Tony Booth

y Mel Ainscow (2000), a través del “*Index for Inclusion*”, quienes aportan en dicho estudio un instrumento valioso puesto a disposición de los centros escolares a fin de que realicen una reflexión colectiva en torno a sus culturas, políticas y prácticas inclusivas, y proyectar así su transformación en la dedicada función de ofrecer mejores respuestas educativas para los alumnos que se encuentran inmersos en factores y condiciones de vulnerabilidad.

El criterio de la calidad educativa, sumamente evaluada por organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial que financian a los países en esta materia, centran su mirada en los resultados obtenidos por los sistemas educativos en el dominio de contenidos mayormente conceptuales de su alumnado, dejando de lado la inmensa riqueza de los aprendizajes, actitudinales y procedimentales, elementos que dan la integralidad del aprendizaje, premisa fundamental del ejercicio docente.

En ella, los colectivos escolares centran su ejercicio profesional en la eliminación y/o minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, al propiciar el uso de estrategias y recursos que favorezcan el acceso, la permanencia y sobre todo el logro educativo de todos los alumnos, sin importar sus condiciones personales: género, salud, medio social, cultura, credo, discapacidad, etc.

En este fin, se busca que los egresados del sistema educativo se reconozcan como ciudadanos del mundo en interacción plena con él, en franca relación con su medio ambiente y en sana convivencia, producto de la consolidación de la competencia del “saber hacer” con los aprendizajes recibidos al formar parte del sistema educativo,

Con sustento en lo anterior, la educación especial a través de sus servicios educativos, conformados por un equipo de especialistas, favorece los procesos inclusivos

de alumnos en situación de riesgo y vulnerabilidad, al interactuar de forma plena, con los agentes inmersos en el proceso escolar: comunidad, autoridades escolares, colectivo docente, padres de familia y sobre todo el alumnado: agentes principales del proceso educativo.

Desarrollo

La atención de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, representa un verdadero desafío para el SEN, pero sobre todo para el maestro frente a grupo de educación básica, dado que en las mallas curriculares de sus procesos formativos de nivel licenciatura son pocas las materias con enfoque de inclusión educativa que pueden cursar.

Se desprende que los docentes en formación solo cursan dos asignaturas con enfoque de atención a la diversidad en los semestres previos al cierre de su trayecto formativo; por lo que al estar en servicio manifiestan carecer de herramientas metodológicas para atender a la diversidad de la población escolar, particularmente de aquella que presenta discapacidad. En suma, los docentes se han visto rebasados en sus competencias profesionales dado que las características y necesidades de la población en riesgo de exclusión, rebasan los aspectos recibidos en su perfil de formación.

Bajo esta premisa, los servicios de educación especial (escolarizados, de apoyo y orientación), al prestar sus servicios entre sus múltiples funciones, se destacan los procesos de asesoría y orientación tanto a docentes frente a grupo, como a padres de familia, que encaucen su actuación al desarrollo de habilidades y competencias en sus alumnos e hijos respectivamente; así como el factor principal que es la atención de

alumnos población objetivo, a través de metodologías específicas que contribuyan a minimizar y a eliminar dichas barreras.

La falta de recursos plaza de nueva creación en el área de educación especial e inclusiva, limita que un importante número de escuelas de educación básica en la entidad no cuenten con este servicio educativo que contribuya a la generación de escuelas inclusivas; y aunque los docentes comprometidos con su función intentan atender a la diversidad, en algunos casos se siguen presentando rechazo de alumnos para el ingreso o permanencia en el servicio educativo al identificar que presenta condiciones severas asociadas a discapacidad, argumentando que mejor debería asistir a una servicio escolarizado de esta modalidad educativa.

Con estos factores analizados, se presentan los principales retos para que educación especial contribuya en el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas a través del papel que desempeñan sus agentes especialistas, los cuales se enmarcan entre otras, en los siguientes planteamientos:

En Materia de Normatividad y Reglamentación:

- Asegurar el ejercicio efectivo del derecho a la educación para todos, al posibilitar el acceso al servicio educativo, de todo tipo de alumnos en situación de vulnerabilidad, en franca igualdad de oportunidades que el resto de la población escolar.

En materia de actualización docente:

- Fortalecer el desarrollo de procesos de formación en la acción en los agentes de educación especial, sobre las diversas metodologías específicas de atención a la

diversidad, mismas que sirvan de base para asesorar a docentes frente a grupo y favorecer así la eliminación de barreras metodológicas en el aula.

En materia técnico-pedagógica:

- Favorecer el tránsito de una práctica educativa con enfoque homogeneizante, a un ejercicio docente multidisciplinar que dé respuesta a las características y necesidades particulares de los alumnos al valorar la diversidad como elemento enriquecedor del espacio áulico.
- Acrecentar el empleo estrategias metodológicas y el uso de recursos didácticos específicos que favorezcan la atención de la diversidad, en el desarrollo de la clase cotidiana.
- Enriquecer en los maestros frente a grupo el uso de las adecuaciones curriculares acordes al nivel de aprendizajes de los alumnos que las requieren, al modelar la práctica educativa en los contextos áulicos que cuentan con alumnos población objetivo.

En materia de organización escolar:

- Construir espacios de asesoría permanente entre colectivos de escuela regular y educación especial con sustento en los Programas Escolares de Mejora Continua, para el diseño de estrategias que modifiquen y enriquezcan planes de acción centrados en culturas, políticas y prácticas inclusivas, a fin de minimizar y eliminar los factores de riesgo de exclusión y segregación.

En Materia de Política Educativa:

- Ampliar la creación de servicios escolarizados y de apoyo que posibiliten la cobertura y atención a la demanda existente en el sistema educativo del estado de Durango.
- Transitar a la creación de servicios de apoyo con una estructura de un director, un máximo de cuatro docentes de apoyo, un psicólogo, un maestro especialista en alternativas de la comunicación, una trabajadora social, y un apoyo administrativo; a fin de que su labor profesional sea cercana y permanente a las escuelas atendidas, dejando un día de la semana para acciones de descarga administrativa y para ofrecer asesoría y orientación a planteles que no cuenten con servicio de educación especial, cercanos al contexto escolar de desempeño.

Conclusiones

La labor del personal de educación especial en su carácter de especialistas en la atención de los alumnos que presentan diversos retos de abordaje, ya sean estos asociados a la discapacidad, a otras condiciones y a las altas capacidades, ha sido la labor que, en el transcurso de su existencia como modalidad educativa, sus escolaridades

Así el papel de los agentes de la educación especial, tomando como base sus procesos formativos y los espacios de actualización docente que exige el desempeño profesional, contribuye en cierta medida a garantizar la inclusión de alumnos a los planteles escolares.

Luchar por procesos igualitarios y equitativos en la prestación de servicios educativos en beneficio de los sectores minoritarios de la población escolar, requiere de un esfuerzo compartido entre el colectivo docente de los planteles escolares de

educación básica (niveles y modalidades) y el personal de educación especial, a través del establecimiento de redes de colaboración entre todos los agentes educativos: autoridades, padres de familia y contexto comunitario, inmersos en la búsqueda de mejores procesos educativos para sus alumnos.

Hablar de educación inclusiva, requiere en su conjunto que, en ese esfuerzo compartido, se establezcan las bases de la eliminación de las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado con la implementación de estrategias educativas centradas en las características personales, garantizando así la participación de todo el alumnado; mismas que contribuyan en el desarrollo de competencias para la vida. Por tanto, la misión central de los agentes educativos de educación especial es la de contribuir a la generación de escuelas con enfoque inclusivo, al fomentar al análisis de características y condiciones de la gestión escolar en todas sus dimensiones, que permitan la construcción de una escuela para todos, donde todos los alumnos en su individualidad son importantes.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índex for Inclusion. Traducción Castellana. Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva.
- Echeita, S. G., y Duk, H. C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 6 , No. 2.

Tendencias de la Educación Especial en México

Mtro. Raúl Delgado Rubio

*Director de la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular No. 4J.
r.draul@hotmail.com*

Resumen. En el presente ensayo se abordan aspectos relacionados con la importancia de la educación especial para transitar a la educación inclusiva, repasando algunas iniciativas internacionales y nacionales, así como el fundamento legal que le ha acompañado y dado origen a diversos términos y transformaciones a través del tiempo. La finalidad es resaltar la importancia de la educación especial en la educación inclusiva, así como reflexionar sobre las tendencias de la educación especial en México y la necesidad de consolidar políticas educativas que tiendan a disminuir o eliminar las brechas de desigualdad e inequidad para lograr una verdadera escuela para todos.

Palabras clave: educación especial, educación inclusiva, tendencias

Introducción

La importancia de la educación especial en México y en el mundo es innegable y más en la actualidad con la educación inclusiva como una política internacional que busca la participación de todos en todos los aspectos de la vida, particularmente en lo relacionado al ámbito educativo. Dilucidar en los conceptos de integración e inclusión educativa, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y la participación, adecuaciones curriculares y ajustes razonables es de suma importancia, además recordar sus antecedentes se hace necesario para la comprensión de las tendencias de educación especial en México en el reconocimiento de ella como un derecho humano y en la educación inclusiva como la respuesta a la diversidad y garantizar la escuela para todos.

Tendencias de la Educación Especial en México

Los preceptos originados en la atención de la discapacidad surgen de diversas iniciativas internacionales como: la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en 1948, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de

las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, ahí se acuña el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), en 1994 durante la reunión de la UNESCO en Salamanca España y posteriormente en Dakar 2000 se retomaron y dan seguimiento a los convenios establecidos.

En México con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), y en este marco internacional se generan una serie de acciones como la promulgación del Art. 41 de la Ley General de Educación: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes” bajo el enfoque de integración educativa. Posteriormente y de acuerdo a Trujillo Holguín, J. A. (2020), el 15 de mayo de 2019 finalmente se plasmó la educación especial de manera explícita en el texto del artículo 3º, en el párrafo principal señala: “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” y el término de NEE que se venía empleando se diluye por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) propio del enfoque de educación inclusiva, de igual forma Trujillo Holguín, J. A. (2020), señala:

El término “inclusivo” lo define en la fracción II, donde establece un inciso especial en el que se asienta que: f) 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. (p. 26)

En este momento se comienza a configurar una nueva forma de comprender los servicios de educación especial en México y cómo podemos observar se ha tenido un giro radical en la concepción histórica con la aparición del concepto propuesto por Booth y Ainscow en 2002, y su idea de que la escuela está en constante cambio “Los centros educativos están siempre cambiando, de distintas formas y por distintas razones”

Se entiende a la inclusión como:

Un proceso de incremento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y reducción de la exclusión (tanto en la escuela como en la comunidad); inclusión como proceso de transformación y construcción de espacios y sistemas (procedimientos, políticas, leyes), que promuevan esta participación y que, por tanto, incrementen su capacidad para responder a la diversidad garantizando la equidad y, por último, inclusión como el proceso de llevar a la acción los valores que la sostienen. (Booth et al., 2015, p.8)

La educación especial en este proceso de transformación sin duda contribuye al logro de la educación inclusiva, desde sus inicios fue la respuesta a una escuela tradicionalista y excluyente, con la llegada de la educación especial finalmente se abren las escuelas a todos los alumnos sin distinción alguna y que se excluían de las escuelas regulares. Sin embargo (Juárez et al., 2010) aseguran que:

Después de 15 años de esta pretendida modernización de la educación, podemos aseverar que la escuela de la integración ha sido un fracaso, ya que no logró integrar a los niños y niñas con NEE, no permitió fortalecer el subsistema de educación especial,

no logró alcanzar la meta de ofrecer educación para todos, no promovió la equidad ni suprimió la marginación. (p. 69)

Difiero de esta afirmación, la educación especial ha sentado las bases de la inclusión en México y su proceso es muy importante para la transformación requerida, se ha podido atender la discapacidad desde la especialidad y sobre todo se ha garantizado el acceso a la educación de muchas personas que permanecían en casa por presentar una condición de vida asociada a discapacidad, ya sea en un Centro de Atención Múltiple (CAM), o en la escuela regular en conjunto con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se ha proporcionado la atención requerida.

Otro aspecto importante a considerar en la relación entre integración e inclusión en el ámbito educativo y su correspondencia con conceptualizaciones mismas de cada paradigma, específicamente NEE y BAP, que algunas veces son empleados en el lenguaje coloquial como sinónimos o de manera incorrecta. Así mismo es común escuchar la expresión “el alumno tiene BAP”, cuando desde su concepción las barreras para el aprendizaje y la participación se originan en el contexto por lo que no se encuentran en la persona.

Algo similar sucede con las adecuaciones curriculares y ajustes razonables. Según (García., et.al 2000) “Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no puedan ser cubiertas por el currículo común”. Para su diseño se deben establecer ciertas prioridades basándose en las principales necesidades, de acuerdo a los criterios de compensación, autonomía/funcionalidad, probabilidad de adquisición, sociabilidad, significación, variabilidad, preferencias personales, adecuación a la edad cronológica, transferencia y ampliación de ámbitos.

Desde el paradigma de la inclusión educativa en el fundamento legal se habla de los ajustes razonables, plasmados en el Art. 3º. Constitucional; Ley General de Educación en el Art. 7º, fracción II, el Art. 16º de los Criterios de la Educación, capítulo VIII de la Educación Inclusiva, Art. 6º, fracción V, Art. 65º, fracción VI; en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Art. 2º; en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Art. 4º y 54º, así como en SEP (2018) Estrategia de Equidad e Inclusión en Educación Básica:

Por ajustes razonables “se entenderán 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”. (p. 34)

Actualmente es común escuchar docentes referirse a los ajustes razonables como: ajustes curriculares, adecuaciones curriculares, adaptaciones curriculares, adecuaciones razonables, etc., de igual manera como ya se distinguió anteriormente sucede con necesidades educativas especiales para referirse a las BAP. Como se ha podido observar la legislación vigente únicamente considera los ajustes razonables y las BAP.

Con lo anterior no se pretende restar importancia al enfoque de integración educativa, al contrario, es necesario señalar su relevancia en el entendimiento actual de la educación especial. Existen preceptos con vigencia en el nuevo enfoque de inclusión como son algunos criterios mencionados anteriormente, que se empleaban en el diseño de adecuaciones curriculares y que bien se pueden considerar en los ajustes razonables, sin embargo, debemos apropiarnos de esta jerga lingüística para la construcción de entornos inclusivos.

Conclusiones

Al reflexionar lo anterior y las tendencias de la educación especial en México, se concluye lo siguiente:

-Los últimos 20 años de educación especial en México, han sido el puente para transitar hacia la educación inclusiva misma que ha llegado para quedarse, cada vez es más aceptada nacional e internacionalmente como una respuesta ante la segregación y exclusión, la tendencia debería ser disminuir o eliminar las brechas de desigualdad e inequidad que persisten en nuestro Sistema Educativo.

-Los servicios de USAER y CAM, deberán ser replanteados a la nueva concepción de educación inclusiva, para lograrla de manera gradual y concreta, coincido con Boot et al., (2015). “Es necesario que los centros escolares aborden las dimensiones de crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas”, dar este paso de cambio hacia la inclusión es trascendental, como cuando la primera mujer pisó una universidad o la primera persona de color fue a una escuela pública. Es necesario romper paradigmas y la tendencia debería ser concretar la idea de una escuela para todos sin distinción alguna.

- La tendencia actual de cambiar el currículo que forma docentes de apoyo debe partir de generar el debate sobre el perfil docente apropiado para atender la diversidad desde la formación inicial, actualización y profesionalización de docentes en temas de atención a la diversidad: ¿Qué es mejor profesionales generalistas como se propone en la inclusión educativa o especialistas como se fomentó en la integración educativa?

-Avanzar hacia un currículum dinámico y flexible, contextualizado en el alumno y que promueva el aprendizaje relevante para la diversidad, no solo en los alumnos sino también en el docente para la concreción de los ajustes razonables.

-Destinar mayor presupuesto para fortalecer la educación inclusiva y generar estrategias motivadoras para que los docentes participen activamente en los procesos educativos en cuanto a la mejora de las políticas educativas para la revalorización del magisterio.

Lo importante es valorar los avances y reconocer las necesidades que no se han cubierto, pero sobre todo “visualizar los retos que tenemos por delante para transitar a una auténtica cultura de inclusión” Trujillo (2020).

Referencias

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992).

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Booth, T., Simón, C., y Sandoval. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Nueva Edición Revisada y Ampliada. Index for Inclusión. Developing Learning and Participation in Schools: New Revised and Expanded Edition*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 13. No. 3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402001>

Diario Oficial de la Federación.15/05/19. *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.*

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. (1990). New York. UNESCO.

Delors, J. y Otros. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

García, I. et al (2000) *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. SEP, México.

J.M. Juárez, s. Comboni y F. Garnique, 2010. *De la Educación Especial a la Educación Inclusiva*. Argumentos UAM-X. México.

<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/352/351>

Ley General de Educación. Disponible

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromiso Comunes. (2000). Francia. UNESCO

SEP (2018) *Estrategia de Equidad e Inclusión en Educación Básica. Aprendizajes Clave para la Educación Integral*.

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

Trujillo Holguín, J. A. (2020). *La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo*. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>

**LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD O
APTITUDES SOBRESALIENTES EN LAS ESCUELAS DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

Modelo de Atención Inclusiva para Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad y/o Aptitudes Sobresalientes en Escuelas de Educación Básica

Lic. Cinthia Cruz Badillo Aragón

*Jefa del Departamento de Legislación y Normatividad del Instituto Estatal de las Mujeres
Aguyanemi27@hotmail.com*

Resumen. El Modelo de Atención que a continuación se presenta tiene como objetivo primordial dar a conocer una herramienta de aplicación al mismo tiempo de consideración inclusiva para niños, niñas y adolescentes con discapacidad y aptitudes sobresalientes en escuelas de educación básica, con ello hacer efectivo el derecho a la igualdad sustantiva así como facilitar la dinámica de trabajo en el aula para las y los formadores (as) educativos que tienen bajo su responsabilidad esta variante educacional a fin de evitar limitaciones, señalamientos, discriminación, ausencias escolares, discordias familiares, omisión de responsabilidades, heridas en la infancia que de no tratarse adecuadamente pueden tener consecuencias a largo plazo, por ejemplo en la construcción de la personalidad del niño o niña, lo que conlleva afectaciones en la salud emocional y que de no ser tratadas a tiempo pueden influir en comisión de acciones delictivas. **Palabras clave:** acceso, aptitudes, atención, básica, comisión, derecho, discapacidad, educación, heridas, igualdad, inclusión, infancia, interés, limitaciones, modelo, personalidad, planes, psicología, salud, sinergia, sobresalientes.

Introducción

En la actualidad existe un amplio marco normativo internacional, nacional, estatal y municipal en materia de protección de los derechos del niño, niña y adolescente sin embargo al no ser este nuestro tema central únicamente me enfocaré en decir que la gran mayoría coincide en que nuestra infancia tiene en todo tiempo el derecho a recibir educación además a través del ejercicio pleno de este derecho se logra el alcance de diversas habilidades sociales pero también de conocimientos generales y particulares que nos permiten desarrollarnos en los diversos ámbitos de la vida; de esta manera se destaca la importancia y necesidad que tenemos como sociedad, de que sin distinción alguna pueda la niñez ingresar al aula escolar donde una persona ampliamente capacitada y sensibilizada realice el proceso enseñanza- aprendizaje, o bien que la institución escolar cuente con lugares inclusivos todos los que sean necesarios para facilitar el acceso a la educación dicho de otra manera sumar en beneficio de la infancia.

Por tanto el Modelo que a continuación se presenta tiene como propósito fundamental ser una herramienta de fácil acceso y entendimiento para el personal que presta servicios educativos básicos que atienda o bien que en determinado momento asista población en situación de vulnerabilidad y con ello me quiero referir de forma muy específica a la comunidad escolar que cuenta con alguna discapacidad o bien que manifiesta aptitudes sobresalientes al interior del aula, conviene subrayar que en ocasiones el personal que no se encuentra sensibilizado para facilitar este tipo de atención educativa especial, omite realizar un adecuado proceso educativo y esto responde a diversas razones que serán objeto de estudio y análisis.

Desarrollo

En mi opinión no basta con que la plantilla docente de determinada institución escolar se encuentre capacitada en diversos temas, por ejemplo, en derechos humanos, inclusión, estrategias educativas, atención a grupos, lenguaje y comunicación, etc. También hay que llevarlos a la práctica a través de la sensibilización esto de acuerdo a la Real Academia Española (s/f), esta parte posibilita que nuestro aspecto emocional reaccione al mismo tiempo que trabaje para entender que un niño o niña con discapacidad o con aptitud sobresaliente requiere en primer lugar integrarse a su grupo de compañeras y compañeros de ahí parte el trabajo en equipo de la colaboración tanto de su grupo, como de sus maestras y maestros así como del resto del personal que forma parte de su escuela para ir a la par en su formación con los (las) demás. Considero que cuando un niño, niña o adolescente con estas dos condiciones no logra integrarse es porque al personal educativo le sobran excusas para evitar capacitarse y sensibilizarse así pues veamos en qué consisten dos de las principales razones que impiden un

adecuado proceso enseñanza-aprendizaje constituyendo al mismo tiempo acciones discriminatorias.

1. **La falta de interés:** Conviene subrayar que el personal educativo cumple con una función primordial recibir al niño, niña o adolescente en el salón de clase, esto además de la parte didáctica y formativa que será proporcionada en su momento, responde al proceso de inscripción que previamente se realizó por el padre, madre de familia y/o tutor por consiguiente el (la) docente comenzará a impartir clase pero ¿qué pasa si a ese grupo ingresa algún niño, niña o adolescente con necesidad educativa especial? Es posible que se atienda sin inconveniente no obstante habrá personal que omite interesarse en este tipo de atención y solamente relegará o dejará de involucrar al niño o niña con discapacidad o aptitud sobresaliente en las actividades propias de la enseñanza esto porque implica mayor esfuerzo dicho de otra manera esta es la falta de interés a la que hago referencia tengo a tal persona con estas necesidades pero no me intereso en que realmente se integre, entonces ya estoy desde esta actitud discriminando y creando serias heridas en la infancia que se verán reflejadas durante toda su formación escolar.
2. **Las excusas y/o pretextos a fin de no continuar capacitándose:** Además de la falta de interés existen las excusas y/o pretextos, inconvenientes para lograr una adecuada integración y asistencia de población con necesidades educativas especiales; en mi parecer cuando escuchamos hablar de capacitaciones, cursos, diplomados, conferencias, talleres, foros, mesas de trabajo, etc. que implican esfuerzo, tiempo y dinero traducido en tecnología (para la época en la que actualmente vivimos tuvo que ser así debido a cuestiones sanitarias) la mayoría sino es que todas nuestras reuniones

son a través de plataformas digitales por lo que necesitamos tener internet la mayor parte del tiempo, pues bien como se generan estas necesidades hay quien (no digo que todas y todos lo apliquemos) pero si considero que hay quien diga no tengo, ganas, ni tiempo de capacitarme en estrategias de educación mucho menos en **manejo y atención inclusiva para niños, niñas y adolescentes** que muestran necesidades especiales y quienes de alguna forma han caído en esta parte, lamento mucho decirles que es gracias a este tipo de evasivas que influimos en los estados emocionales de nuestra infancia, si consideramos que la escuela es la segunda casa, lugar de refugio de niños, niñas y adolescentes, lugar de recreación, de compañerismo, entonces este espacio escolar y las personas que tienen bajo su cargo la impartición de la enseñanza deben de contar con herramientas que hagan posible y accesible para todas y todos el derecho a la educación.

Es importante destacar que la Ley General de Educación considera que la labor de las y los maestros contribuye a la transformación social por lo que en aras de cumplir con este cometido tiene entre otros fines formar, capacitar, actualizar y a mi parecer también debe asumir la responsabilidad de sensibilizar en la atención e integración de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y aptitudes sobresalientes, las personas que se encuentran en esta condición educativa especial que son acompañados (as) de forma adecuada por sus padres y/o tutores, por sus maestros y maestras, haciendo posible esta **sinergia** que debe existir para un mejor desarrollo de su personalidad darán frutos en ese presente pero también en el futuro, de forma contraria serán vistos (as) como un problema para la familia, para la escuela, para la sociedad en general, lo mismo ocurre con las y los menores de edad que mantienen alguna discapacidad; por ejemplo una discapacidad motriz tenemos mucho que trabajar desde facilitarles el

acceso a los espacios escolares hasta promover dentro y fuera del aula, el respeto, la inclusión por parte de las y los compañeros (as) de grupo, o bien tratándose de una discapacidad visual los espacios escolares deben contar con material en braille en sus textos, pero también en las instalaciones, en el caso de la discapacidad auditiva contar con interpretes en cada espacio educativo donde nadie tenga que quedarse sin aprender, por todo ello a continuación se presenta:

Modelo de Atención Inclusiva para Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad y/o Aptitudes Sobresalientes

I. Objetivo: Facilitar el proceso educativo en niñas, niños y adolescentes con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, a través del efectivo acceso al derecho de inclusión.

II. Concepto del Modelo de Atención Inclusiva para Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad y/o Aptitudes Sobresalientes: Conjunto de herramientas que, al complementarse y realizarse de forma adecuada, permitirán que el proceso educativo se realice de forma oportuna además apegada al ejercicio del derecho a la educación inclusiva.

III. Población beneficiaria: Autoridades Educativas, Plantilla Docente, Plantilla Escolar, Padres y Madres de familia, Tutores (as), del nivel de educación básica comprendiendo: educación inicial escolarizada y no escolarizada, preescolar general, primaria general ambos niveles en la modalidad indígena y comunitaria, secundaria general, técnica, comunitaria, regionales siempre y cuando sean las autorizadas por la Secretaria de Educación del Estado de Durango, secundaria para personas trabajadoras, telesecundaria, Centros de Atención Múltiple (los que se enfocan a proporcionar atención especial) y Sociedad en General.

IV. Tiempo de Implementación: Inmediatamente a través de su difusión en todas las escuelas de nivel básico en todo el territorio del Estado.

V. Responsable de la Difusión; Secretaría de Educación del Estado de Durango, a través de las áreas administrativas que considere pertinentes, quienes serán las encargadas de realizar el diseño, impresión, distribución, así como verificación de cumplimiento.

VI. Glosario:

1. **Aptitudes sobresalientes;** La Secretaría de Educación define a las aptitudes sobresalientes como alumnos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico- tecnológico, humanístico- social, artístico- motriz. (SEP, 2016)
2. **Discapacidad;** deficiencia física, mental o sensorial ya sea de naturaleza permanente o temporal que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria que puede ser causada o agravada por el entorno económico o social (Ley de Inclusión Para las Personas con Discapacidad en el Estado de Durango, 2021).
3. **d/as;** discapacidad/ aptitudes sobresalientes
4. **Ficha de identificación;** el documento que contiene los datos de identificación de niño, niña y adolescente d/as
5. **SEED;** Secretaría de Educación del Estado de Durango
6. **Departamento de Educación Especial;** a través de la Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
7. **Convenios de Colaboración:** Documentos Legales a través de los cuáles se formaliza el cumplimiento de acciones en beneficio del presente Modelo de Educación Inclusiva para Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad y/ o Aptitudes Sobresalientes

VII. Herramientas del Modelo para realizarse al interior de la institución educativa:

1. Identificar a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en condición de d/as:

1.1. Una vez detectados (as) la Dirección Escolar llevará el control a través de la ficha de identificación d/as; cada ficha deberá contener por lo menos los siguientes datos:

a) Del niño, niña y adolescente;

Nombre completo, edad, domicilio, fecha de nacimiento, tipo de discapacidad y/o aptitud sobresaliente que presenta, adjuntar a la ficha documento expedido por especialista, en su caso medicamentos que toma, dosis, horarios de toma de los mismos, autorización de la madre, padre y/o tutor de proporcionarlo en caso de que la toma corresponda dentro del horario escolar.

b) De la madre, padre y/ o tutor:

Nombre completo, domicilio, lugar de trabajo, número de teléfono, etc. para una localización pronta, de ser posible adjuntar el dato de alguna otra red de apoyo (familia).

1.2 Informar a la madre, padre y/o tutor la necesidad de acudir al **Centro de Rehabilitación y Educación Especial de Desarrollo Integral de la Familia Durango;**

lo que contribuye en dos situaciones, atención por parte del personal especializado que atiende discapacidades diversas así como colaboración para la identificación de niñas, niñas y/o adolescentes con aptitudes sobresalientes, esto aplica para familias que desconocen el proceso que tiene que realizarse o que no tienen certeza del lugar a donde deben acudir es posible además que algunas familias cuenten con recurso limitado por lo que acudir a este Centro les será benéfico en su economía familiar ya que se paga una cuota mínima. También es importante mencionarle a la madre, padre

de familia y/o tutor la existencia de la atención privada para aquellas familias que cuentan con la posibilidad económica de sufragar el costo.

1.3 El total de fichas que se levanten se concentran en la Dirección Escolar enviando una copia al Departamento de Educación Especial de SEED.

1.4 Departamento de Educación Especial de SEED crea el archivo de expedientes d/as.

2. Contar con un profesional de la psicología al interior de las escuelas:

2.1 Este personal deberá proporcionar asistencia psicológica y primeros auxilios emocionales para el alumnado de forma periódica, contando con la previa autorización del padre, madre y/o tutor;

7.2 Deberá dejar evidencia documental de la atención proporcionada, así como sugerencias de trabajo tanto en el aula como de las actividades sugeridas para llevar a cabo en familia;

7.3 Puede incluso buscarse por parte de SEED, la elaboración de un Convenio de Colaboración con las Universidades Públicas y/o Privadas para la prestación del servicio social de pasantes de la Licenciatura en Psicología mayormente de los últimos semestres para que todas las Escuelas de Formación Básica cuenten con este perfil, es cierto que el Departamento de Educación Especial cuenta con personal que atiende, pero también es cierto que no es suficiente aunado a que generalmente atienden profesionales de la Educación, de la Pedagogía, de forma esporádica durante un mes acude algún profesional del Trabajo Social y en algunas instituciones algún perfil en Psicología por consiguiente es necesario que cada Institución cuente con un equipo sólido también de planta que pueda sumar para asistir en la mejora emocional.

3. Desarrollar habilidades sociales:

3.1 Por lo menos dos veces por semana realizar actividades de integración grupal; la docencia proporciona el conocimiento de diversas actividades de integración grupal, es el momento de ponerlas en práctica y mostrar siempre en todo momento tanto dentro como fuera del aula, que somos iguales en derechos a pesar de que nuestras habilidades y capacidades sean diferentes.

3.2 Fomentar el trabajo por equipos; en las actividades propias de la clase, extendiéndolo a tareas, trabajos de investigación, ferias de la educación, ciencia y tecnología, etc.

4. Crear el rincón de la calma al interior del aula:

En la Pedagogía Waldorf (Palencia, 2014), se enseña a respetar el modo de pensar y sentir de los niños lo cual involucra nuevos procesos de aprendizaje eso es lo que se busca con el rincón de la calma que las y los infantes sientan sus emociones pero que ello no sea un impedimento para aprender por lo que:

4.1 Este espacio permitirá reflexionar al niño, niña y/o adolescente en condición de d/as también contribuye a la reeducación de las generaciones pasadas en lo relativo a considerar que la indisciplina al interior del salón de clases se corregía castigando al (la) alumno (a) enviándolo a un rincón durante cierto tiempo y que a mi parecer únicamente le provocaba baja autoestima, así como exhibición también señalamiento para por parte de los (las) demás compañeros (as) de grupo.

4.2 El rincón de la calma deber ser útil también para el resto del grupo es posible que en la interacción con niños, niñas y adolescentes en condición d/as se pierda la paciencia fácilmente por consiguiente este espacio servirá para relajar además permitir continuar con las actividades escolares.

4.3 Este espacio será así mismo propicio para el personal educativo que entra en conflicto con sus emociones teniendo presente que no se atiende solo a un niño, niña y/o

adolescente sino a más personas, cada una de ellas con sus diferentes estilos de aprendizaje y habilidades por lo que es necesario colaborar con la plantilla docente, facilitándoles su trabajo frente a grupo.

4.4. La zona de la calma deberá contar con libros, revistas, juegos de mesa, peluches, plastilina, cuadernos para dibujar, pintar, crear, lápices de colores, crayolas, acuarelas, etc.

4.5 Este rincón será de fácil acceso y visibilidad al interior del aula.

5. Reconocer formas de aprendizaje:

5.1 Teniendo como referencia tres formas de aprendizaje; visual, cinestésica, y auditiva siendo que en el modelo de programación neurolingüística de Blander y Grinder (como se citó en, SEP, 2014) se admite que todos los seres humanos tenemos la oportunidad de conocer y estudiar, pero de diferente forma: por ejemplo, algunos (as) alumnos (as) aprenderán escuchando, otros (as) viendo, algunos (as) en movimiento, generalmente a estos (as) últimos (as) se les cataloga como indisciplinados (as).

5.2 Una vez identificado el tipo de aprendizaje desarrollar los contenidos adecuados al mismo.

6. Favorecer el desarrollo de las áreas lógico- matemática, ciencias de la naturaleza, sociales, musicales, de lenguaje y comunicación, etc.

6.1 Diseñar planes de trabajo especializados en la atención a niños, niñas y adolescentes con aptitudes sobresalientes; mismos que pueden ser creados a través de las tutorías que son admitidas año con año, los cuáles deben realizarse con un lenguaje claro y sencillo que sea entendible tanto para el personal docente con mayor experiencia frente a grupo como para el personal que recién se integra.

6.2 Estos planes de trabajo deberán hacerse llegar a cada Institución Pública y deberán considerar lo dispuesto en los planes de trabajo generales a fin de que el contenido sea el mismo pero adecuado a las necesidades del infante as por ejemplo donde se promueva el desarrollo de todos los campos formativos.

7. Capacitar a nuestra plantilla docente, en atención a niños, niñas y adolescentes con aptitudes sobresalientes:

7.1 Lo anterior implica, atraer expertos (as), que puedan facilitar temas, los cuales pueden ser replicados a través de las tutorías;

7.2 Buscar convenios de colaboración en el tema por ejemplo con el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango enfocados a la capacitación, desarrollo de estrategias de trabajo dentro del aula y la investigación en diversas áreas del conocimiento.

Conclusiones

Contar con niños, niñas y adolescentes dentro del aula educativa que se encuentren en condición de discapacidad y/o de aptitudes sobresalientes no debe ser impedimento para el logro de la enseñanza, poner en práctica el presente Modelo de Atención facilitará la dinámica de trabajo en clase, además contribuirá en una mejor educación, la que beneficiará no solo a la plantilla escolar, también a la plantilla docente, evitando deserción escolar, falta de interés, baja autoestima, contraria a ello fomenta el trabajo en equipo, el estricto apego al respeto de los derechos humanos, un bajo índice de conductas delictivas a temprana edad y suma de esfuerzos, logrando una verdadera **sinergia** para una mejora en la educación.

Referencias

Real Academia Española. (s.f.). Sensibilización acción y efecto de sensibilizar o sensibilizarse. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 09 de noviembre de 2021, de <https://dle.rae.es/sensibilizaci%C3%B3n>

Ley General de Educación, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>

Ley de Inclusión Para las Personas con Discapacidad en el Estado de Durango

<http://congresodurango.gob.mx/Archivos/legislacion/LEY%20DE%20INCLUSION%20PARA%20LAS%20PERSONAS%20CON%20DISCAPACIDAD.pdf>

Alumnos con aptitudes sobresalientes, disponible en:
https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/2016/info_Aptitudes%20sobresalientes.pdf

Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. Historia y Actualidad de la Pedagogía Waldorf. (Palencia, julio de 2014). Recuperado el 10 de noviembre de 2021, de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-124675/Historia%20y%20actualidad%20de%20la%20pedagogii%CC%80a%20Waldorf%20seguir%CC%80n%20Marii%CC%80a%20Jesui%CC%80s%20Marcos%20Martii%CC%80n.pdf>

Las personas con aptitudes sobresalientes: un grupo vulnerable poco visibilizado. Revista Electrónica Nexos. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/las-personas-con-aptitudes-sobresalientes-un-grupo-vulnerable-poco-visibilizado/>

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. Manual de Estilos de Aprendizaje. (México, 2004). Recuperado el 12 de noviembre de 2021, de https://biblioteca.pucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

Entre el Constructivismo Radical y la Modificabilidad Estructural Cognitiva, una forma de Intervención en Alumnos con Discapacidad Intelectual

Dra. María Cristina Manzanera de la Hoya

Docente del Centro de Atención Múltiple "Eva Sámano"

cristinamh9@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como intención discutir los puntos teóricos de dos grandes personajes contemporáneos, Humberto Maturana y Reuven Feurstein, desde las formas de concebir la realidad y el cómo la construye el hombre. Por otra parte, se proponen líneas de intervención que bajo la postura de estos teóricos pueden los estudiantes en situación de discapacidad tener un mejor desarrollo cognitivo.

Palabras clave: autopoiesis, constructivismo radical, modificabilidad estructural cognitiva, programa de enriquecimiento instrumental.

Introducción (problemática)

En el campo educativo en general, el principal objetivo es la atención de los alumnos de manera integral favoreciendo en ellos el aprendizaje de conocimientos que les permitan desarrollar habilidades y destrezas para hacer frente a las exigencias de la vida diaria. En el ámbito de la Educación Especial este objetivo no es diferente, sin embargo, en la modalidad de trabajo del Centro de Atención Múltiple (CAM), que atiende alumnos especiales con una Discapacidad Intelectual (DI) severa y/o múltiple, dicho objetivo está viciado de forma tal que parece ser "lo mejor o lo normal", ya que tanto las bajas expectativas de los padres hacia el desarrollo de los niños y las prácticas de algunos docentes que han caído en rutinarias o inexistentes, hacen que la escuela sea vista como una guardería y la atención de la mayoría de los maestros sólo mejora temporalmente, para efectos de una evaluación.

El presente documento tiene como intención el desarrollo de una estrategia sustentada en algunas propuestas teóricas del Biólogo Chileno Humberto Maturana

Romecín, quien propone el concepto del constructivismo radical en el cual, se hace una re-conceptualización del conocimiento en base a la forma de percibir el entorno físico y social que tiene cada ser humano de acuerdo a sus estructuras internas y/o conexiones neuronales, y el Psicólogo Rumano Reuven Feuerstein quien ha propuesto y elaborado la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) en la que la inteligencia se contempla como algo que consta de un determinado número de funciones cognitivas básicas. Tales funciones son compuestos formados a partir de habilidades innatas, historial del aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, motivos y estrategias; esto para enriquecer el enfoque constructivista con el que se trabaja y la perspectiva de atención que se les da a los alumnos del CAM a fin de favorecer en ellos una modificabilidad cognitiva que les permita estimular (potenciar) su desarrollo cognitivo para desenvolverse de manera funcional en el ambiente social y/o cultural donde se desarrollan.

Argumentación teórica

El presente trabajo se aborda desde dos puntos de vista: uno es el del biólogo chileno Humberto Maturana nacido en 1928 quien a raíz de diversos experimentos, concluye que una característica del operar de los diversos sistemas vivientes es su independencia relativa del medio que los rodea, lo cual se refiere a que ésta independencia, en algún momento del desarrollo, puede verse limitada a causa de factores internos del individuo; y del psicólogo rumano Reuven Feuerstein quien nació En 1921 y propone la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, en la que, en base al trabajo y atención de un mediador se pueden desarrollar conexiones neuronales (plasticidad cerebral) para favorecer su aprendizaje e inserción social. En lo personal, quise retomar sus trabajos ya que considero que son teorías similares o que tienen una

lógica continua en cuanto al desarrollo y adaptación del ser humano. En seguida se realiza una breve semblanza de cada uno de ellos.

Humberto Maturana Romecín y Reuven Feuerstein

Maturana nació el 14 de septiembre de 1928 en Santiago de Chile; en la década de 1970 creó y desarrolló junto a Francisco Varela el concepto de autopoiesis. En el año 2000, fundó junto a Ximena Dávila, el Instituto de Formación Matriztica.

Otro gran teórico es, Reuven Feuerstein, quien nació el 21 de agosto de 1921 en Botosan, Rumania; enseñó a niños supervivientes de la Segunda Guerra Mundial empezando así su carrera de atender las necesidades psicológicas y educativas de inmigrantes refugiados. Los campos de estudio más importantes en los que se desarrolló fueron la psicología del desarrollo y la psicología clínica y cognoscitiva, considerándola desde una perspectiva transcultural.

Comparaciones teóricas

Para Maturana, el organismo no reacciona frente al estímulo externo, sino sólo frente a un estímulo que es interno al sistema (Epistemología experimental); como resultado de su trabajo, también construye el término de “Autopoiesis” como la explicación de lo vivo siendo definido este a grandes rasgos como la composición química de los seres vivos, o la capacidad de movimiento autónomo, o la capacidad de reproducción, o la presencia de un ciclo vital que incluye siempre nacimiento y muerte.

Maturana y Varela (1984 como se citó en Rosas Díaz y Balmaceda, 2008) proponen un criterio de clasificación de los seres vivos que alude a un nivel lógico distinto; ellos plantean fijar la atención en su organización, la cual es el conjunto de “relaciones que tienen que existir o tienen que darse para que ese algo sea”; donde al considerar a

los seres vivos como una clase definida, de forma biológica se relacionan entre ellos, también proponen como rasgo característico de los seres vivos la reproducción a sí mismos de manera constante, lo cual denominaron como una organización autopoietica.

La propuesta de Maturana y Varela encierra un aspecto particular: por un lado se plantea que la organización característica de los seres vivos es la autopoiesis; por otro se afirma que la autopoiesis tiene como producto la organización de la máquina-ser vivo en cuestión, donde su identidad está especificada por una red de procesos dinámicos cuyos efectos no salen de esa red; en donde, “la noción de clausura operacional no debe ser entendida como sinónimo de cerrazón o ausencia de interacción de las unidades autopoieticas, sino más bien como operación al interior de un espacio de transformaciones”, Valera (1994 como se citó en Rosas Díaz y Balmaceda, 2008).

Así, el dinamismo propio del proceso de autopoiesis implica una permanente renovación de los componentes moleculares de la unidad autopoietica, es decir un permanente cambio estructural, siendo la historia de cambio estructural de una unidad particular lo que Maturana denomina ontogenética u ontogenia.

Maturana y Varela, sostienen que la contribución del sistema nervioso al operar de la unidad autopoietica de segundo orden consiste principalmente en la expansión del dominio cognoscitivo, a través de la expansión potencialmente infinita del dominio de conductas que el sistema viviente puede desarrollar como compensación de perturbaciones propiciadas en él, por ejemplo: la adaptación de las funciones corporales y del habla después de sufrir una lesión cerebral.

Las neuronas que conforman el sistema nervioso establecen el contacto entre ellas, esta ubicación intermedia entre sectores sensoriales y motores, a veces separados por largas distancias al interior del organismo no es meramente lineal, las neuronas que

contactan dichos sectores se relacionan entre sí, estableciendo una verdadera red de interconexiones entre neuronas, la cual tiene la particularidad de operar con clausura operacional, estableciendo correlaciones internas a sí mismo como sistema nervioso; al respecto, Feuerstein cree en la posibilidad de cambio en el ser humano mediante el principio de “autoplasticidad cerebral” que es la capacidad de las áreas cerebrales o de grupos neuronales de responder funcional y neurológicamente en el sentido de suplir las deficiencias funcionales correspondientes a una lesión.

Morin (1990) habla sobre una teoría sistémica donde afirma que “la inteligibilidad del sistema debe encontrarse no solamente en el sistema mismo, sino también en su relación con el ambiente y esa relación no es una simple dependencia, sino que es constitutiva del sistema” (p.24); comparando esta teoría con la propuesta de mi trabajo, relaciono las ideas de los teóricos, ya que Maturana desde su punto de vista como biólogo quien experimentó con animales pudo establecer un sistema complejo de funcionamiento del ser humano a nivel micro o individual y Feuerstein desde su punto de vista como psicólogo y pedagogo toma ese funcionamiento individual, tal vez deficiente, y lo ayudó a mejorar por medio de la intervención de un agente mediador a nivel macro, el cual puede ser definido como cualquier agente externo que produzca un cambio a nivel cognoscitivo en el individuo: la comunidad, la familia, el docente, etc. Estableciendo así la importancia de las relaciones entre sistemas y el medio donde se desenvuelven, ya que, como señala Morin (1990) “el sistema no puede ser comprendido más que incluyendo en sí al ambiente, que le es a la vez íntimo y extraño y es parte de sí mismo siendo, al mismo tiempo, exterior” (p. 25).

Para Maturana (1996 como se citó en Rosas Díaz y Balmaceda, 2008):

Un acto cognoscitivo es una acción efectiva en el dominio en que el observador espera que se dé la respuesta; él destaca el hecho que la evaluación del acto como cognoscitivo es relativo al punto de vista: los cambios estructurales que se propician en el organismo son valorados en función de la respuesta esperada. (p. 71)

Siguiendo la misma idea, Feuerstein considera que la inteligencia no es una cantidad fija sino una función de la experiencia y de la mediación de otros individuos importantes en el ambiente de un niño por lo cual, define la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva partiendo del principio de que todo ser humano puede ser modificado estructuralmente mediante la estimulación de un “aprendizaje mediado” en el cual el papel del instrumento humano (mediador) favorecerá una reacción ante alguna situación que se presente.

Por esto, puedo decir que las teorías propuestas, aunque sean diferentes se entrelazan en el desarrollo de un conocimiento o aprendizaje interiorizado en el individuo el cual se puede ampliar o modificar en la interacción con agentes externos.

Para Maturana, el cómo se construye, está íntimamente ligado al qué se construye; por lo cual esto se refiere a los acoplamientos de tercer orden, aquellos que se dan entre seres humanos en la dimensión del lenguaje. Al respecto, Feuerstein propone el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) que está dirigido a potenciar la inteligencia y por ende las capacidades del ser humano; éste ha sido diseñado para modificar las estructuras cognitivas de niños, adolescentes y adultos; buscando fundamentalmente, modificar la autopercepción que tiene el sujeto sobre sí mismo e incentivar un optimismo radical sobre sus posibilidades de cambio y mejora.

Por último, en lo que coinciden los dos investigadores es en el enfoque humanista de las teorías; ya que, para Maturana, el amor, entendiendo amor como la constante

aceptación del otro como legítimo otro, permite al educador y educando desplegar las acciones que son propias de su biología de ser humano, y en esta medida, aumenta la probabilidad que ellos sigan desplegando posteriormente su accionar en este mismo dominio, es decir, que se acepten y acepten a los demás tal y como son.

Él nos indica que lo mejor es aceptar nuestra naturaleza, nuestra propia forma de sentir y experimentar la realidad, no negarla, pues eso genera un malestar y nos hace la vida más difícil e incluso miserable. En otras palabras, nos recomienda aceptar que no existe una realidad objetiva donde se imponga una sola forma de entender las cosas, pues cada ser humano posee su propia realidad, y de esta forma, no excluimos al resto. Asimismo, esto obedece al hecho que nuestra naturaleza biológica está fundada en el amor, por lo que la no exclusión de distintas miradas, responde a ello; así, nuestros pensamientos o creencias no excluyen o niegan las de los demás y viceversa.

Para ello, además, debemos abrirnos al espectro emocional de nuestra existencia y recordar que no constituye una interferencia con el campo intelectual, sino que, a la inversa, las emociones entregan sentido y profundidad a nuestro razonamiento; además, al relacionarnos desde la aceptación del otro y no desde el conflicto, se producen numerosas reacciones en cadena, que nos hacen la vida más llevadera con los demás.

En la misma línea y forma de pensar, Feuerstein propone la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva donde explica que el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de alumnos con dificultades de aprendizaje; para ello debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica y ética humana. Para Feuerstein el Programa de Modificabilidad Cognitiva se centra en el principio de Autoplasticidad Cerebral que permite al sujeto adaptarse y prepararlo para enfrentar los retos del actual mundo globalizado.

La principal tarea de la educación es formar individuos inteligentes, y esa es una aspiración de principio para prevalecer en nuestro ambiente social; independientemente de las condiciones cognitivas, sociales, económicas y culturales. En esta tarea no solo deben comprometerse la escuela y los docentes sino toda la sociedad en su conjunto.

Feuerstein toma de Vigotsky la teoría de que el aprendizaje es una internalización progresiva de instrumentos mediadores, los mismos que pueden ser sociales y materiales; así como también que el aprendizaje debe preceder al desarrollo y este aprendizaje será solo posible gracias a la intervención de un mediador humano quien ayude a la interiorización y asimilación de los estímulos para favorecer un aprendizaje significativo en el alumno.

En relación al desarrollo de la inteligencia, Feuerstein señala que la esencia de ésta no es perceptible en lo que se pueda medir (asignar una calificación), sino en la construcción activa del individuo, por lo cual, él pone mayor énfasis en la importancia del desarrollo del lenguaje y en el condicionamiento del acto mental en todas sus fases, para lo cual, desarrolló el Programa de Enriquecimiento Instrumental que es un modo de pensar y resolver problemas a través del análisis reiterado de la información, diseñado sobre la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva.

El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)

Este programa es un instrumento que tiene como objetivo central modificar las estructuras cognitivas del sujeto, pero no todas, sino aquellas que actúan de manera deficiente y no le permiten desenvolverse como una persona competente; rescatando la capacidad positiva y operativa que ya posee el individuo y que, debido a sus condiciones

sociales y medio ambientales, en especial, por haber carecido de la experiencia enriquecedora de un maestro mediador, no ha podido potencializar.

Lo que intenta Feuerstein es modificar las estructuras cognitivas para que el sujeto se desenvuelva con mayor competencia y eficacia en la vida, para lo cual, el maestro mediador no sólo debe tener un tipo de personalidad necesaria para actuar como mediador sino, conocer el fin y el manejo operativo de cada uno de los instrumentos a aplicar. Una característica del PEI es lograr que el alumno desarrolle una motivación intrínseca, es decir, que haya logrado formar en sí mismo un deseo de aprender y mejorar.

Cuando el individuo sea capaz de enfrentarse a las tareas con mucha motivación y entusiasmo, entonces podrá estar en condiciones de repetirlas sin dificultad y luego interiorizarlas de tal manera que se desarrollarán hábitos, es decir, comportamientos cognitivos automatizados que servirán como base para otros más complejos.

Possible línea de intervención

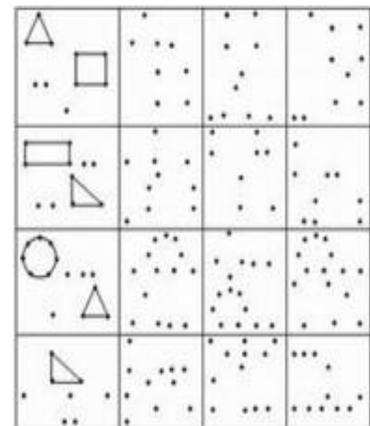
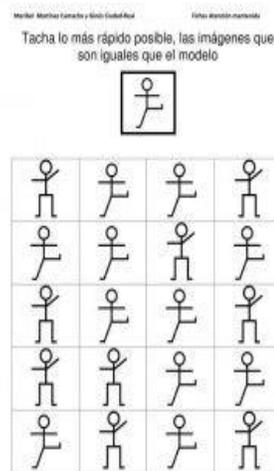
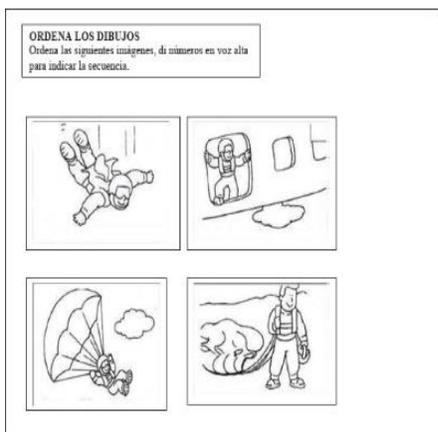
Desde el Constructivismo Radical de Maturana, se deben respetar las formas de concebir la realidad de cada persona, en especial de los alumnos, y en base a este respeto podemos trabajar implementando la propuesta de Feuerstein sobre el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) con todos los alumnos del CAM para favorecer en ellos un desarrollo el cual les permita desenvolverse en la sociedad. Los objetivos del programa son:

- Corregir o mejorar las funciones cognitivas deficientes en el sujeto; mediante un trabajo tutorial, ya sea de manera individual o subgrupal (dos o tres alumnos) con

los niños y jóvenes del CAM para guiarlos en la resolución de los ejercicios que propone el PEI.

- Crear un sistema global de operaciones y estrategias cognitivas para que interactúe con la realidad de manera más eficiente.
- Lograr que el alumno pueda desarrollar su pensamiento reflexivo; implementando actividades que les permitan desarrollar habilidades comunicativas; ya sea mediante la lectura de textos o el planteamiento de situaciones para reflexionar y buscar una solución.

Algunos ejemplos de los ejercicios que componen el PEI son Tabla 1. Programa Enriquecimiento Instrumental.



<http://www.orientacionandujar.es>

Con estos se favorece el desarrollo de habilidades intelectuales mediante la comprensión de ejercicios de relaciones temporales, orientación espacial y la organización de puntos.

El programa pretende también incidir sobre su actitud pasiva y dependiente del exterior y lograr que alcance mayor protagonismo en la resolución de ejercicios y en la toma de decisiones para enfrentarse a un determinado problema.

Durante la implementación del programa, como docentes, debemos de tener un tipo de personalidad para actuar como mediadores, un conocimiento del manejo operativo de cada instrumento a aplicar y ser respetuosos de los tiempos y las formas en que los alumnos construyen sus aprendizajes atendiéndolos con amor y cariño aceptando sus individualidades.

Conclusiones

Los teóricos que se analizaron, son contemporáneos y de forma directa o indirecta vivieron los estragos y las consecuencias que dejó la Segunda Guerra Mundial por lo que, bajo la misma perspectiva de ayudar a quienes resultaron más lastimados desarrollaron sus estudios, los cuales coinciden en el “amor y ayuda al prójimo”, no en una forma romántica, sino reconociendo las capacidades y percepción del otro y en base a éstas desarrollar una metodología de trabajo que los ayude a reinsertarse en la sociedad de la mejor manera.

Humberto Maturana propone el constructivismo radical que se centra en la evolución de la especie recomendando aceptar que no existe una realidad objetiva donde se imponga una sola forma de entender las cosas, ya que cada ser humano posee su propia realidad, obedeciendo al hecho que nuestra naturaleza biológica está fundada en el amor, por lo que debemos abrirnos al espectro emocional de nuestra existencia recordando que esta no interfiere con el campo intelectual sino que, el manejo de las emociones entregan sentido y profundidad a nuestro razonamiento.

Reuven Feuerstein desarrolla la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva para favorecer el desarrollo de los procesos y formas de pensamiento a través de la intervención de un mediador, quien se preocupa de dirigir y desarrollar la capacidad intelectual.

Ubicándonos en la realidad y en la problemática social que se vive actualmente, considero que es necesario complementar el enfoque constructivista que se tiene en el modelo educativo favoreciendo así la inclusión y el trabajo con los alumnos en general; a la vez que se desarrollará en los docentes una percepción más holística e integral de los alumnos a quienes atienden favoreciendo así el desarrollo de un trabajo bajo un enfoque ecológico-funcional el cual guía la forma de atención e intervención dentro de los Centros de Atención Múltiple.

Referencias

Arnold, M., (2003). Fundamentos del Constructivismo Sociopiéutico. Cinta de Moebio, 18: 162-173.

<https://nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26134/27432>.

Desarrollo de la inteligencia y gestión del talento. (2009, mayo 30). Aportes de Reuven Feuerstein. Blogspot. <http://talentojirjir.blogspot.com/2009/05/aportes-de-reuven-feuerstein.html>

Morin, E. (1990) Introducción al pensamiento complejo. Paris: Gedisa.

Rosas Díaz, R. y Balmaceda, C. S. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. (1ª ed). 2ª reimp. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Universidad de Chile. (2021). *Humberto Maturana Romesín*. Facultad de Medicina y Memoria Chilena. <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/grandes-figuras/premios-nacionales/ciencias-/6574/humberto-maturana-romecin>

Universidad Tecnológica Metropolitana. (s.f.). *Reuven Feuerstein*.

http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_feuerstein.pdf

WIKIPEDIA La enciclopedia libre. (2021, abril 30). Reuven Feuerstein. Recuperado el 22 de octubre de 2012 de https://es.wikipedia.org/wiki/Reuven_Feuerstein