



TÍTULO

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL AL PARADIGMA DE LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EL CASO DEL INSTITUTO HERBERT

AUTORA

Nayeli de León Anaya

	Esta edición ha sido realizada en 2010
Director tesis	Miguel López Melero
Tutor tesis	Joaquín Hernández González
Curso	I Maestría en la Escuela de la Diversidad: Educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones
Módulo presencial	2005
ISBN	978-84-7993-169-8
©	Nayeli de León Anaya
©	Para esta edición, la Universidad Internacional de Andalucía



Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 España.

Usted es libre de:

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.

Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciadador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
- **No comercial.** No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
- *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.*
- *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL
DE ANDALUCÍA

PROYECTO DE TESIS

“DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL AL PARADIGMA DE LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CASO DEL INSTITUTO HERBERT”

**Que para obtener el grado de Maestría en Educación Inclusiva. La
escuela de la diversidad: construyendo una escuela sin
exclusiones**

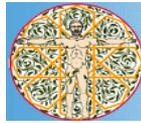
PRESENTA

Lic. Nayeli de León Anaya.

Director: Dr. Miguel López Melero.

Asesor: Dr. Joaquín Hernández González.

México, D.F. 2008



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL
DE ANDALUCÍA

PROYECTO DE TESIS

“DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL AL PARADIGMA DE LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CASO DEL INSTITUTO HERBERT”

PRESENTA

Lic. Nayeli de León Anaya.

Director: Dr. Miguel López Melero.¹

Asesor: Dr. Joaquín Hernández González.²

México, D.F. 2007

¹ Profesor de la Universidad de Málaga, España.

² Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D.F.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....p. 1

JUSTIFICACIÓN.....p.5

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: UNA VISIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

I.1 Marco legal.....p. 10

I.1.1 Educación Especial.....p. 14

I.1.1.1 Panorama histórico de la Educación Especial.....p. 17

I.1.1.2 Educación Especial en México.....p. 19

I.1.1.3 Necesidades Educativas Especiales.....p. 22

I.1.2 Integración Educativa.....p. 25

I.1.2.1 Integración Educativa en México.....p. 31

I.1.3 Educación Inclusiva.....p. 36

I.1.3.1 Barreras para el cambio.....p. 44

I.1.3.2 Formación del profesorado y de los profesionales de la educación.....p. 46

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO II: PROCESO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

II.1 Pregunta de investigación.....	p. 54
II.2 Objetivos.....	p. 54
II.3 Tipo de estudio.....	p. 55
II.4 Contexto de la Investigación.....	p. 56
II.4.1 Macro- Contexto.....	p.56
II.4.2 Datos de escolarización de personas en situación de discapacidad en la Ciudad de México.....	p. 58
II.4.3 Micro- contexto.....	p. 60
II.5 Técnicas.....	p. 74
II.6 Principios Éticos.....	p. 76

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

III.1 La investigación: los sucesos y eventualidades.....	p. 77
III.2 Los resultados: categorías y subcategorías.....	p. 79
Sujetos.....	p. 87
Contexto.....	p. 99
Procesos.....	p. 102
Cambios.....	p. 127

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

IV.1 Conclusiones.....p. 138

BIBLIOGRAFÍA.....p. 144

ANEXO 1.....p. 147

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

A la Universidad Internacional de Andalucía Sede Santa María de la Rábida, y la gente tan cálida que me acogió durante mi estancia.

A los amigos y amigas que conocí en la UNIA, porque gracias a ustedes mi vida dejó de ser la misma, porque somos gente que buscamos un mundo mejor, y porque nuestra amistad es inolvidable. Les llevo en mi corazón.

Al profesorado que formó parte de la Maestría, por compartir sus conocimientos.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por su apoyo e impulso a la superación.

Al Instituto Herbert, especialmente a la Mtra. Paty Martínez, por abrirme sus puertas y enseñarme tantas cosas.

Al Dr. Miguel López Melero, por contagiarme su entusiasmo y convicción por luchar por una educación respetuosa de la diversidad y por una sociedad más justa, por permitirme saber que es posible... Por ser ejemplo y amigo, gracias.

Al Dr. Joaquín Hernández González, por todos sus consejos, por su tiempo y la ENORME voluntad de guiarme en este proyecto, por su amistad y apoyo incondicional, miles y millones de gracias por siempre. ¿qué hubiera sido de esta tesis sin ti?

DEDICATORIAS

A mi papá, mamá y hermano, por ser cimiento de todos mis logros. Los adoro.

A Tita, porque tú sabes que eres parte importante de esto. Te quiero muchísimo.

*A Víctor, por estar ahí en todo momento y porque por ti también lo he logrado, y
aquí seguimos. Te Amo.*

INTRODUCCIÓN

*“Tanto la inclusión plena, como las actitudes deben comenzar de inmediato”
(STAINBACK, STAINBACK Y JACKSON, 2004. p. 30)*

¿Pero cómo vas a analizar un paradigma inclusivo en una escuela de educación especial? Esa pregunta me la hicieron en repetidas ocasiones, pregunta que estuvo a punto de hacerme abandonar este proyecto, pero me aferré a él, creí en él. ¿Por qué?, se preguntarán, pues por el hecho de que es una realidad, la Educación Especial prevalece, existe, y me parece que el cerrar los ojos ante ella, es justamente repetir lo que se ha hecho en la educación y en la sociedad con las minorías sociales; pero sé que por cerrar los ojos no desaparecerá, por cerrar los ojos no dejarán de haber alumnos dentro de estas instituciones, porque al cerrar los ojos estaría repitiendo lo que rechazo: la exclusión. Entonces dije ¿por qué no **incluir** una escuela de educación especial en una investigación enfocada en la educación inclusiva? ¿por qué no tratar de ver aquello que nos puede ofrecer esta escuela para transitar por el arduo camino de la inclusión? ¿por qué no ir construyendo una nueva sociedad para todas las personas, pero con todas las personas? Y espero que las respuestas las logren encontrar a lo largo de este trabajo, porque estoy convencida de que ustedes y yo sabemos que se puede hacer de este mundo, un lugar en donde quepan mucho y convivan muchos mundos.

La presente investigación tiene como objetivo aprender la manera en la que la comunidad educativa del Instituto Herbert, una institución de Educación Especial realiza su labor educativa, indagando el cómo lo hacen y porqué lo hacen. De esta manera se pretende, a su vez, poner de manifiesto a la institución, todos aquellos puntos positivos y negativos que se encuentren en el proceso de la investigación, con la idea de realizar los cambios pertinentes y viables que garanticen una educación de calidad para el alumnado, apuntando siempre al Paradigma de la Educación Inclusiva.

La escuela, en este sentido, es vista como la institución pública que debe ser capaz de ofrecer a cualquier tipo de alumnado, sin importar su condición (handicap, religión, etnia, etc.), la posibilidad de ser educado como cualquier persona. El paradigma de la Educación Inclusiva se basa en la idea de que la Educación que se brinda debe estar preparada para recibir alumnado diverso, con todo lo que esto implica, infraestructura, trabajo interdisciplinar y colaborativo, currículum, etc. Cabe señalar que esto no quiere decir que la escuela debe conocer todo una vez que se enfrenta al reto de formar alumnado diverso, pero sí debe tener la voluntad y la actitud de aprender y superar favorablemente ese reto, de tal forma que, entonces, la comunidad educativa se estaría convirtiendo en una verdadera institución de aprendizaje constante, tanto para el alumnado como para el personal que ahí labora (profesorado, profesionales de la educación, autoridades, administrativos). Como consecuencia de ello, se estaría a su vez construyendo una sociedad más justa, en donde todas las personas puedan convivir y se respeten y valoren en sus diferencias, combatiendo las prácticas de discriminación, que imperan en este mundo, evitando también la idea de que la Educación sea un privilegio de pocos, sino un derecho de todos.

Con este paradigma de la Educación Inclusiva, estaríamos entonces hablando de una verdadera atención a la diversidad, en donde se promueve la idea de un solo proceso educativo al alcance de todas las personas, y no diferentes tipos de educación, en donde se les rechaza a unos u otros. Dentro de la Escuela Inclusiva, por tanto, no se concibe la idea de la existencia de la Educación Especial, ya que se estaría reproduciendo ese modelo de sociedad que divide y segrega a las personas, en lugar de propiciar una convivencia de todos con todos.

En México como en otros países del mundo, aún existen instituciones especiales a nivel público como privado, cuya labor es educar a cierto tipo de alumnado, es decir, escuelas de Educación Especial. Ante esta inevitable realidad, lo cierto es que las personas que laboran en estas instituciones, tienen mucho que aportar

para la conformación de una Escuela Inclusiva, por tanto, en lugar de pensar en su extinción, sería mejor contemplar la idea de que sean estas mismas instituciones y las personas que ahí trabajan las que promuevan un cambio o esa transición a un proceso educativo general y no separado. Sabemos que todo cambio importante implica tiempo y seguir todo un proceso, pero a través de algunas características de la Educación Especial a la Educación Inclusiva, podemos bien iniciar dicho cambio de manera positiva.

Así, a través de un Estudio de Casos, se verán todas las aportaciones que una institución de Educación Especial (Instituto Herbert) puede hacer para la construcción de una escuela sin exclusiones.

Este trabajo se compone de cuatro capítulos; en el primero, se muestra todo el sustento teórico, en donde se hará un breve recorrido a las diferentes formas que han surgido con el fin de que la educación atienda a la diversidad. Esto inicia con un panorama de las diferentes leyes o estatutos que a nivel mundial y en México, han surgido en torno a la atención a la diversidad. Posteriormente se hace una descripción de la Educación Especial de manera global, un poco de su historia y específicamente se habla de la situación en México. Luego se hace mención a otra forma que surge para atender las necesidades educativas del alumnado, que es la Integración Educativa, aterrizando en esta respuesta educativa en México. Finalmente, se aborda la Educación Inclusiva, como el modelo a adoptar para una verdadera atención a la diversidad.

En el capítulo II, se hace referencia al proceso metodológico llevado a cabo, en donde se especifica el tipo de estudio, los objetivos, el macro- contexto y el micro- contexto, las técnicas utilizadas para recoger la información y los principios éticos que han guiado la presente investigación.

Dentro del capítulo III se encuentra el análisis de los resultados obtenidos, en donde se ponen de manifiesto los ejes de dicho análisis, así como las categorías

surgidas durante el trabajo de campo. Y por último en capítulo IV lo conforman las conclusiones a las que se llegaron al finalizar este proyecto, y las aportaciones finales del mismo.

Créanme que a lo largo de las siguientes páginas nos llevaremos algunas sorpresas, unas agradables y otras no, pero que finalmente se entretujan en esa realidad que se llama proceso educativo y que me ponen en la posición de decidir hacer algo, dar ese granito de arena para el cambio, o seguir como si nada, pretendiendo ignorar que la vuelta de la esquina hay una persona que no está recibiendo una educación como la que merece cualquier otra. Llámenme soñadora, llámenlo utopía, tal vez, y tal vez este cambio lleve mucho más años, tantos, que mi existencia ya no sea suficiente para presenciarlo, pero me quedo con la certeza de que hice algo, poco o mucho, pero algo por una sociedad, una escuela en donde tú y yo tengamos un lugar, a pesar de que seamos diferentes. Es hora de empezar, confío en que el cambio es posible, y en el fondo no creo que sea tan utópico, o ¿es a caso la dignidad humana una utopía?

JUSTIFICACIÓN

“Debemos darles todas las oportunidades para que ocupen el lugar que les corresponde dentro de la sociedad” (LÓPEZ MELERO, MIGUEL. 2003. p.67).

El presente trabajo decido realizarlo desde un contexto de Educación Especial en la Ciudad de México, ya que si bien es cierto que esto se contradice con la propuesta de la educación inclusiva, en donde no debiera existir un “doble sistema” educativo, ya que lo único que genera es la reproducción de una sociedad segregadora, también es cierto que no podemos extinguir esta modalidad e implementar otro rápidamente. Todo cambio social, el verdadero cambio social, de fondo, implica un proceso a seguir y tiempo, tiempo en el cual no vale detenerse, se debe avanzar, pero con pasos de plomo. Ante esto, insisto que si cerramos los ojos ante la Educación Especial, pretendiendo que con ello se favorece la inclusión, lo único que se hace es nuevamente repetir esa sociedad que cree que al no ver más allá, esa gente, esa vida, esa realidad es inexistente.

En México, existe de manera latente dentro de las personas que nos dedicamos a la educación, una profunda preocupación ante una evidente realidad en donde la oferta educativa deja mucho que desear para el alumnado en general, y más aún si hablamos de aquel alumnado que por alguna situación excepcional (discapacidad, religión, etnia, etc.) lo hace ser diferente a una “mayoría”.

Con la idea de que la educación responda a las necesidades educativas de las personas diferentes, han surgido diversas alternativas de atención, entre las cuales destaca la creación de escuelas de educación especial tanto a nivel público como privado, en las cuales se abre un espacio para que personas con necesidades educativas especiales, básicamente asociadas a situaciones de discapacidad puedan recibir educación.

Es bien sabido que esta alternativa no ha dado, en gran medida, los resultados deseados, ya que en el fondo no sólo se trata de dar educación a las personas diferentes, sino de reconocer, socialmente hablando, la diversidad que nos rodea y que con ello logren, además de tener educación, insertarse en una sociedad que limita, segrega y discrimina.

Estoy convencida de que la escuela debe convertirse en un espacio público al alcance de cualquier persona, cuyo principal objetivo es la formación de seres humanos autónomos. Los profesionales de la educación debemos trabajar para mejorar día a día las prácticas que se hacen en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo un marco de respeto a la diversidad; viéndola a ésta como un factor que enriquece dicho proceso, no un obstáculo que impide alcanzar objetivos de una escuela homogeneizante, clasificadora y segregadora.

Todo ser humano, por el simple hecho de existir, tiene derecho a recibir educación de calidad, de tal forma que es el contexto el que debe ofrecer todas las herramientas necesarias a esa persona, bajo un marco de equidad y respeto a las diferencias.

Hoy en día, en México se están abriendo algunas posibilidades para que el alumnado diferente se inserte a escuelas de educación regular, que es el proceso que se conoce como integración educativa. No obstante, esto se da de manera incipiente y aislada, y ha traído como consecuencia una fuerte tendencia en las escuelas a diagnosticar a gran parte del alumnado que no logra tener un buen rendimiento escolar, especialmente en la educación inicial, creando un sinnúmero de estrategias a seguir dentro del aula para que alcancen el nivel del grupo o del resto del alumnado. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, se parte de un modelo educativo homogeneizante, percibiendo a las personas desde sus deficiencias y centrando su atención en ellas, no en el contexto, por lo cual, los resultados han dejado mucho que desear. En pocas palabras, no se crean las condiciones necesarias para una buena inserción del alumnado en dichas

escuelas, por lo que las familias, en su mayoría, optan por regresar o bien meter a sus hijos en situación de discapacidad, a escuelas de educación especial.

Por lo anterior, la educación especial en México, sigue siendo un modelo que prevalece, pero que sin duda va en contra del Paradigma de la Educación Inclusiva, puesto que sigue segregando al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, evitando así la interacción con alumnado regular, lo que reproduce el modelo de una sociedad dividida y discriminatoria. A pesar de esto, no se puede erradicar de raíz una situación que lleva alrededor de 40 años predominando en el país. El cambio implica todo un proceso que lleva tiempo y un trabajo de probar alternativas, sin embargo, debemos apuntar a ello, trabajando y luchando constantemente contra esa resistencia al cambio, con esas actitudes que representan la barrera más importante a vencer.

El profesor ECHEITA (2006) afirma que la educación especial está ahí y en lugar de pretender erradicarla por su papel contradictorio con la Educación Inclusiva, se puede tomar como apoyo de la educación regular, y la iniciación de un proceso educativo incluyente.

El motivo por el que decidí trabajar en una escuela de educación especial es porque considero que a través de esta investigación se puede iniciar o generar un cambio en dicho contexto, y con ello, promover una nueva cultura y la consecución de una sociedad más justa.

Con la finalidad de aprender la manera en la que una comunidad perteneciente a una institución de educación especial realiza su labor educativa, indagar cómo lo hace y porqué lo hace al dar atención a un alumnado diverso y a la vez enriquecedor y fascinante, se ha decidido entrar en ese contexto, para también brindarles herramientas, propuestas y alternativas que apunten hacia un cambio en la educación que recibe este alumnado, todo, bajo un paradigma de la Cultura de la Diversidad y la Escuela Inclusiva (LÓPEZ MELERO, M. 1999).

Es por ello que se puede decir que, a lo largo de toda la investigación, habrá un aprendizaje mutuo entre la comunidad educativa a estudiar y la investigadora, enriqueciendo nuestra labor bajo un clima de respeto y calidez.

Se propone, también como alternativa a la atención a la diversidad, la creación de una cultura a través de la Educación Inclusiva, la cual pretende crear un espacio en donde todo el alumnado pueda aprender y desarrollar procesos cognitivos de una manera motivante y constructiva, focalizándose en el contexto, no en la persona. La persona es considerada desde sus potencialidades y capacidades, así como respetando sus diferencias, respondiendo a sus necesidades, al tiempo que se involucran a todos y cada uno de los protagonistas del acto educativo (LÓPEZ MELERO, M. 2004).

Lo anterior sin duda será una experiencia tanto para el alumnado, como para el profesorado, padres de familia, autoridades e investigadora.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: UNA VISIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

I.1. Marco legal

I.1.1. Educación Especial

I.1.1.1. Panorama histórico de la Educación Especial

I.1.1.2. Educación Especial en México

I.1.1.3. Necesidades Educativas Especiales

I.1.2. Integración Educativa

I.1.2.1. Integración Educativa en México

I.1.3. Educación Inclusiva

I.1.3.1. Barreras para el cambio

I.1.3.2. Formación del profesorado y de los profesionales de la educación

CAPÍTULO I: UNA VISIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

“¿cómo es posible que se siga favoreciendo la desigualdad, y se justifique políticas de exclusión que defiendan el elitismo, al considerar éticamente correcto “educar a los mejores y cuidar al resto”...?”
(ARNÁIZ, P. 2003. p.141)

I.1. MARCO LEGAL

El interés por mejorar los modelos educativos en el mundo, ha originado la creación de leyes y estatutos que garanticen la calidad educativa y que la misma esté al alcance de todas las personas.

De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos expedida en 1948, se afirma que todas las personas tienen derecho a la educación, independientemente de sus diferencias individuales o condiciones particulares.

“Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y en derechos y todos forman parte integrante de la humanidad. Todos los individuos y grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales. Sin embargo, la diversidad de las formas de vida y el derecho a la diferencia no pueden en ningún caso servir de pretexto a los prejuicios raciales; no pueden legitimar ni en derecho ni de hecho ninguna práctica discriminatoria” (Declaración de la UNESCO sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, 1981).

Con base en esta ley y tras una serie de esfuerzos de diferentes países y gobiernos por brindar a su población ese acceso a la educación, en 1978 se crea en el Reino Unido una comisión encargada de estudiar la educación en ese país (ECHEITA, 2006). El resultado de esa comisión, fue el Informe Warnock, de un gran impacto a nivel internacional, especialmente en el campo de la educación especial. Entre las premisas de este informe se destaca lo siguiente:

- a) Ninguna persona es ineducable, a pesar de la gravedad de su dificultad, por lo que debe ser incluido en un sistema de educación especial.
- b) Los fines de la educación deben ser los mismos independientemente de las diferencias del alumnado.
- c) Las necesidades educativas especiales las poseen todos los alumnos, lo cual implica hacer adaptaciones que van desde cuestiones temporales hasta permanentes. De esta forma, la educación especial es entendida desde una perspectiva amplia, no como un proceso independiente de una educación regular.
- d) Un alumno puede necesitar ayuda especial en cualquier momento de su escolarización.

Este Informe originó que muchos países se mostraran más comprometidos con la educación que brindaban. En junio de 1994 se celebra en España una Conferencia Mundial de donde se desprende un documento llamado “Declaración de Salamanca” en el cual queda plasmado el compromiso de diferentes países, entre ellos, México, por hacer las acciones pertinentes para ofrecer educación común para todo tipo de persona.

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...”(Conferencia de Salamanca. *UNESCO*, 1994, página 59-60)

En este Documento, se mencionan las siguientes declaraciones:

- a) los niños y las niñas tienen el mismo derecho a la educación, por tanto, se debe procurar que alcancen un buen nivel de conocimientos.
- b) cada persona tiene diferentes características en cuanto a intereses, necesidades, capacidades, que les son propios.
- c) todo sistema educativo debe estar creado para atender y respetar esas diferencias y necesidades.

- d) las personas con necesidades educativas especiales deben tener el derecho de ingresar a instituciones educativas ordinarias que le brinden la satisfacción de dichas necesidades.
- e) el hecho de que las personas con necesidades educativas especiales ingresen a escuelas regulares u ordinarias, permite, a su vez, evitar conductas discriminatorias, promoviendo una cultura de aceptación y respeto.

En nuestro país las autoridades educativas comenzaron a realizar acciones legales que garantizaran en la práctica lo descrito anteriormente. El resultado fue la Ley General de Educación, que desde 1993, decretó los siguientes artículos:

20.- “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.”

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

41.- “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.”

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

En la actualidad, esta ley conserva vigentes los artículos mencionados anteriormente.

Asimismo, se encuentra el Plan Nacional de Educación 2006-2012, el cual afirma que uno de sus propósitos es la realización de acciones y programas para tener una “Educación para todos”, eliminando cualquier tipo de rezago, en donde el respeto sea lo que impere en todo momento, ya que esto además de representar un acto de justicia es también un factor que beneficia el desarrollo social.

Además, de acuerdo a este plan, la idea es brindar no sólo mayor educación, sino mejor, es decir, que ésta sea de calidad, vista como la atención a las capacidades y habilidades individuales, así como el fomento de valores y de convivencia.

Uno de los objetivos rectores de este plan es incrementar la equidad y la igualdad de oportunidades en la educación, es decir, que el servicio educativo esté al alcance de cualquier persona sin importar su condición (género, capacidad física o intelectual, etnia, lugar de residencia, etc). Esto pretende lograrse con una mejor capacitación del profesorado y otorgando mayor presupuesto a este rubro. Aunque este plan aún se encuentra en proceso de concretar, se espera que sigan en esta misma línea que se plantea de inicio.

Como podemos notar, existe toda una estructura legal y una serie de planes en México que rigen y consolidan el derecho a la educación de calidad de cualquier individuo, independientemente de sus condiciones particulares. No obstante, a pesar de la creación de leyes y normas, éstas no se traducen en una práctica pedagógica que siga la misma línea; existiendo un gran abismo entre lo escrito y lo llevado a cabo, ya que no ha habido una verdadera aplicación de este tipo de

planes por diferentes factores, los cuales van desde lo económico hasta lo referente a la formación del profesorado para la atención a estas necesidades, pasando por la infraestructura física y curricular, entre otras cosas.

Han existido diferentes formas de responder a la necesidad de que la educación pueda ser recibida por todas las personas, sin importar su condición. Dentro de esas formas se encuentra la educación especial, de la cual se hablará a continuación.

I.1.1 EDUCACIÓN ESPECIAL

A partir de la creación de leyes y acuerdos en torno al interés de que la educación no fuera un privilegio de algunas personas, surge la Educación Especial como una primera forma de enfrentar al reto de hacerla llegar a todas las personas, tomando en cuenta a las minorías. La oferta educativa de estos centros es diferente a los de educación regular. Esta modalidad educativa tiene como finalidad brindar educación a aquel alumnado con necesidades educativas especiales, principalmente asociadas a discapacidad, con la idea de que se integren a su sociedad y mejoren su calidad de vida.

La Educación Especial pretende ser una manera en la que la educación esté al alcance de aquellas personas que por alguna razón o condición, se cree que no pueden acceder a una educación regular, dándoles los apoyos necesarios para el desarrollo de sus capacidades.

De esta forma, surgen escuelas o centros de educación especial cuya oferta educativa es diferente a la de las escuelas de las mayorías o escuelas regulares. Aunque sabemos que algunas de ellas han dado resultados en los avances del alumnado, también es cierto que la mayoría se convierten en el lugar ideal en donde los y las estudiantes están muy bien protegidos y eso representa cierta tranquilidad para sus familias, quienes, además creen no tener otra opción para sus hijos o hijas, o bien, se les niega el acceso al intentar incluirlos a una escuela

ordinaria. Esta situación, tiene como consecuencia un proceso educativo “dividido” y absolutamente segregador, lo que, a su vez, sólo deriva una fragmentación de la sociedad, de la cultura, de la humanidad, que pareciera que es lo que merece esta sociedad que no logra insertarse, o que no se le da un lugar en el mundo, bajo la perspectiva de las exigencias de las mayorías.

De acuerdo con la UNESCO (citada por ECHEITA, 2006), la Educación Especial es una forma de educación general que pretende mejorar la vida de las personas con alguna minusvalía, mediante la utilización de métodos pedagógicos y materiales modernos para remediar sus deficiencias.

AINSCOW (1995) sostiene que la Educación Especial es una respuesta educativa que divide al alumnado, el cual debe ser enseñado de forma diferente, por personal diferente y, si es posible, en lugares diferentes. Desde esta perspectiva, se plantean las siguientes premisas:

- Hay alumnado que es diferente al resto, los que se denominan especiales.
- Este alumnado especial necesita ayudas especiales para ser educado.
- Si este alumnado es diferente, se debe a limitaciones o deficiencias personales, que se traducen en problemas de aprendizaje.
- Las ayudas que requieren, las pueden obtener más fácilmente en grupos de personas con los mismos problemas, ya que así el proceso se hace homogéneo. A esto se le denomina discriminación positiva.
- Si se considera que hay un grupo catalogado como especial, entonces el resto es el grupo normal.

Como se puede observar, esta postura ha imperado en la acción educativa frente a la atención a la diversidad por años y sigue vigente hasta nuestros días, lo que ha hecho que la escuela siga reproduciendo un modelo social de exclusión y segregación, que ha traído una serie de consecuencias derivadas:

- Etiquetar al alumnado y con ello, fijar las expectativas que se tienen en torno a éste.
- La labor didáctica se ve limitada.
- Se limitan también las oportunidades de aprendizaje que se le da al alumnado.
- Se concentra el trabajo en la necesidad de recursos.
- La sociedad nulifica a las personas en situación de discapacidad, son invisibles.
- La educación general se ha mantenido como incapaz de atender al alumnado diverso.

Otro factor importante, es que mientras más siga vigente este modelo, las personas en situación de discapacidad pierden mucho al dejar de aprender cómo es un mundo regular que los excluye y no les permite formar parte de él, y, también el resto de las personas nos perdemos la oportunidad de convivir y conocerles, para comprendernos mutuamente y dejar de ser dos mundos, sino uno que respeta y acepta.

Sin duda alguna, la Educación Especial es un campo que se resiste al cambio, bajo la premisa de sus buenas intenciones para el trabajo con las personas en situación de discapacidad (ECHEITA, 2006). No obstante, es un hecho que sus buenas intenciones no han permitido que alcancen las metas que se proponen, sino, por el contrario, han propiciado la constante segregación del alumnado, amparados por el supuesto de que es por su bien, ya que en ese contexto sí se integra y no se le discrimina.

La situación descrita, conduce a plantear que la Educación Especial está desempeñando un papel contradictorio, que bien vale la pena analizar en su desarrollo histórico.

I.1.1.1 PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Durante la antigüedad clásica (JIMÉNEZ y VILÁ, 1999), cualquier persona cuya conducta o apariencia estaba fuera de la norma, se le atribuían razones de índole demoníaca o divina, motivo por el cual era excluido de su sociedad e incluso de la vida.

En la Edad Media, este tipo de ideologías prevalecían, aunque los infanticidios por estas causas iban disminuyendo; luego los niños y niñas eran abandonados, por lo que la Iglesia comenzó a crear asilos o instituciones de beneficencia que les acogieran brindándoles asistencia y protección básica. Pero esta acción no impidió que las familias siguieran abandonado, ocultando y rechazando a sus hijos o hijas.

Con el Renacimiento (siglos XV y XVI) surgen los primeros pensamientos humanistas, y con ello aparecen los primeros indicios de acciones educativas para personas en situación de discapacidad, especialmente aquellas asociadas a lo sensorial (sordera y ceguera), quienes fueron separadas de una enseñanza general. Estas experiencias en educación de personas ciegas y sordas se extendieron hasta en siglo XVIII, sin embargo, en esta época comienzan a tener auge la creación de hospitales, asilos, instituciones con una respuesta social segregadora y excluyente. A este período se le conoce como “el gran encierro” (FIERRO, citado por JIMÉNEZ y VILÁ, 1999).

En siglo XIX nace la Educación Especial como tal, gracias al médico francés ITARD, reconocido como uno de los precursores de esta modalidad educativa. En este siglo, SEGUIN aportó una pedagogía dirigida a las personas “idiotas” o con “retraso mental”. Sin embargo, a pesar de estos intentos, prevalece fuertemente el modelo de institucionalización, considerando a las personas en situación de discapacidad como enfermos sin remedio y que representan un estorbo social.

La Educación Especial tenía como finalidad mantener bajo control a las personas consideradas como deficientes, ya que de esta forma la sociedad no se vería amenazada, pues no intervenían en sus actividades ordinarias (VLACHOU, 1999).

Es hasta el siglo XX cuando, a raíz de la Revolución Industrial, cuando se establece la obligatoriedad de la educación. A nivel mundial, los gobiernos tuvieron que tomar medidas al respecto, lo que provocó la división del proceso educativo: la Educación General, o Regular, y, paralelamente, la Educación Especial. Esto trajo como consecuencia una clasificación del alumnado, en donde la psicología clínica tuvo gran influencia dentro del ámbito pedagógico, a través de la psicometría para la evaluación de las capacidades de éste. Todo esto con la idea de colocar a cada niño y niña en el nivel correcto, formando grupos homogéneos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Educación Especial tiene como propósito central que el alumnado desarrolle todas sus capacidades hasta lograr su autonomía e independencia. De manera específica se desglosan en los siguientes objetivos:

- Desarrollo físico, adquisición de destrezas motoras, educación física.
- Desarrollo cognitivo que conlleven a la estructura lógica del pensamiento.
- Desarrollo de las capacidades de lenguaje (comprensión y expresión).
- Superar deficiencias en desequilibrios de la personalidad.
- Adquisición de conocimientos para la independencia, cuidado personal y autonomía.
- Desarrollo de conductas que faciliten la adaptación e integración social.
- Adquisición de conocimientos para la vida cotidiana.
- Formación de actitudes personales y profesionales para la integración social (ARNAIZ, 2003).

Evidentemente, mientras más homogeneizado estaba el proceso educativo, más casos de segregación se presentaban, el resultado fue la necesidad de crear cada

vez más centros o aula especializadas, ya que el sistema regular no posee las condiciones para responder a las demandas educativas del alumnado cada vez más diverso. Como consecuencia de ello, el ámbito educativo se ve parcelado por diferentes especialidades con el fin de atender determinadas situaciones específicas.

A finales del siglo XX e inicios del presente, han surgido diferentes posturas en torno a la unión de la educación en un solo sistema capaz de responder a las necesidades educativas de todo tipo de alumnado. De esto se ampliará más adelante. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la realidad educativa es que existen aún instituciones de educación especial y en la educación regular prevalece la idea de que hay personas que simplemente no pueden pertenecer a esa modalidad, por lo que urgen medidas que vayan propiciando un cambio en este sentido, con el fin de construir un proceso educativo que trascienda a la creación de una sociedad más justa y democrática.

A continuación veremos algunas de las características de la Educación Especial en México, con el fin de contextualizar el panorama de la presente investigación.

I.1.1.2 EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

En México, en el siglo XIX, aparece el concepto de rehabilitación médica y terapéutica dentro del ámbito educativo, y con ello surge la Educación Especial (MEDRANO, 1988). Específicamente, en el año de 1867, durante la presidencia de Benito Juárez, se crea la primera escuela de Educación Especial, atendiendo alumnado con Sordera, llamándose “Escuela Nacional de Sordos”, y tres años más tarde, en 1870, se funda la Escuela Nacional de Ciegos. Estas fueron las primeras instituciones que dieron atención a alumnado diverso durante muchos años.

En 1932 se crea la Escuela de Educación Especial para niños anormales, en donde se aceptaba a alumnado en situación de discapacidad diversa.

A la par de que se creaban centros especiales públicos, también la iniciativa privada fundaba instituciones de esta índole, pero en su mayoría con una atención especializada en alguna situación de discapacidad en específico.

A partir de la creación de estas instituciones, surge la necesidad de formar profesionales capaces de trabajar y atender a dicho alumnado, por ello, en 1943, se funda la Escuela Normal de Especialización, que tiene como objetivo formar educadores con la preparación para atender a alumnado diverso a partir de diferentes especialidades como son: audición y lenguaje, deficiencia mental, infracción e inadaptación social, trastornos neuromotores, ceguera y debilidad visual y problemas de aprendizaje (www.sep.gob.mx). Cabe señalar que actualmente sigue vigente esta institución, ofreciendo también estudios de posgrado en torno a las mismas temáticas.

En 1970, la Secretaría de Educación Pública (SEP), crea la Dirección General de Educación Especial cuyo fin era atender y organizar todo lo concerniente a estos centros educativos.

Como se puede observar, la modalidad de Educación Especial tiene muchos años, situación que hace más difícil cambiar este sistema, para promover otro que, sin duda, resulte más justo; eliminando perspectivas que ha favorecido la Educación Especial como el énfasis en las dificultades del alumnado, la realización de diagnósticos enfocados en dichas dificultades, la segregación del alumnado, la clasificación de éste y la formación de profesorado especial (ECHEITA, 2006). Esta situación puede ser el motor que impulse el cambio, puesto que si bien es cierto que la Educación Especial no ha favorecido la creación de una sociedad más respetuosa, también es cierto que posee elementos de que carece la Educación Regular. De esta forma se puede trabajar de manera conjunta, con

aportaciones y aprendizaje recíproco. Todo esto con el objetivo de hacer un proceso educativo equitativo, pero sin sacrificar la calidad. Para ello, se deben tener las siguientes condiciones:

- El profesorado no debe pensar que la existencia de alumnado diverso en su aula, implica una amenaza o un factor que perturbe su labor.
- Considerar al alumnado diverso como un desafío y un reto a vencer.
- Poseer una actitud positiva.
- Mantener un trabajo colaborativo, una responsabilidad compartida del trabajo.

La Educación Especial, entonces, puede dejar de verse como el gran problema a vencer, sino que se puede considerar como la promotora de la solución a la problemática.

Por otro lado, JIMÉNEZ y VILÁ (1999) proponen dos ámbitos en los que puede existir un punto de encuentro entre la Educación Especial y la Educación Regular o General, los cuales son:

- a) Para fines educativos, en donde se emprenden acciones pedagógicas que permiten al alumnado alcanzar o favorecer su desarrollo. Un ejemplo de ello son las adaptaciones curriculares o metodológicas.
- b) Para fines no educativos, pero que el medio debe ser dentro de un proceso educativo, por ejemplo, la participación médica o el desarrollo facultades motrices o corporales en el alumnado.

Antes estos encuentros, se puede afirmar que la Educación Especial no debe distanciarse de la Educación Regular, sino complementarse, fomentando a su vez, un elemento que resulta imprescindible en este proceso de cambio: la interdisciplinariedad. Dado que no es posible ver una realidad desde una parcela de conocimiento, es importante permitirse el planteamiento de diversas disciplinas (dentro del ámbito educativo o fuera de éste) que permitan establecer propuestas

que respondan de una forma más adecuada a las necesidades de la sociedad y de la cultura.

Sin embargo, dentro de esta interdisciplinariedad, se debe garantizar una participación equitativa de cada disciplina, de tal forma que se evite que una de ellas quiera sobresalir por encima de otra. Ante esto, se pueden evocar términos como colaboración, construcción mutua del conocimiento, que garanticen una verdadera labor interdisciplinaria.

No se pretende erradicar por completo a la Educación Especial, sino promover un trabajo colaborativo en donde la Educación Regular se vea beneficiada con los conocimientos y experiencias que posee la especial, ya que modificar rápidamente un sistema establecido por años, es imposible, todo cambio implica un proceso que toma tiempo y un esfuerzo sostenido, lo que se dará de manera paulatina.

Si analizamos la prevalencia de la Educación Especial y si partimos del hecho que se menciona en el Informe Warnock (citado por ECHEITA, 2006), en donde se afirma que las necesidades educativas especiales pueden presentarse en cualquier persona, por lo que no se asocia directamente con discapacidad, podemos decir que todo el alumnado en general tiene necesidades educativas especiales. Ante este panorama, la existencia de la educación especial no tendría sentido alguno, sino que se gesta la idea de crear un sistema educativo abarcativo (inclusivo), respetuoso de la diversidad y capaz de atender las necesidades educativas de TODO el alumnado.

I.1.1.3 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Como se mencionó anteriormente, como consecuencia de la homogeneización del proceso de enseñanza, surgen las categorizaciones del alumnado y quienes salían del rango de lo “normal” o no pertenecían ninguna de las categorías

esperadas, no podían ser atendidos en un sistema educativo regular, por lo cual se le dio una connotación de “necesidad educativa especial”.

BAUTISTA (1993) afirma que el concepto de necesidades educativas especiales surge como un nuevo concepto de Educación Especial, en donde algún niño o niña con dificultad en el aprendizaje requería alguna medida o ayuda diferente que el resto de la clase.

A continuación se presenta un esquema en donde se exponen las características de la Educación Especial en comparación con las Necesidades Educativas Especiales (GALLARDO y GALLEGO, citado por BAUTISTA, 1993).

Tabla 1. Necesidades Educativas Especiales vs. Educación Especial

Necesidades Educativas Especiales	Educación Especial
Término amplio que propicia la integración escolar.	Término cargado de connotaciones peyorativas.
Énfasis en necesidades educativas temporales o permanentes del alumnado, sin ser peyorativo.	Es una etiqueta diagnóstica.
Engloba a la Educación Especial.	Alejado del alumnado “normal”
Es un término con relatividad conceptual.	Predispone a la ambigüedad, y por ende, al error.
La causa de las dificultades de aprendizaje es personal, escolar o social.	El origen de las dificultades son estrictamente personales.
Carácter positivo en el ámbito educativo.	Tiene implicaciones segregadoras.
Se parte de un currículum idéntico para todos.	Conlleva a un currículum especial y a Escuelas Especiales.
Fomenta adecuaciones curriculares individualizadas.	Implica un Diseño Curricular Especial.

Sin embargo, en la realidad práctica, este término fue planteado para disfrazar una realidad de segregación, ya que presenta una serie de anomalías. La primera es que este término es usado para la existencia de un currículum especializado. Otra de las anomalías es que tal parece que una necesidad educativa especial es más válida que el simple derecho que tiene cualquier persona a recibir educación. Finalmente, si debe existir un currículum paralelo, es porque el sistema no es capaz de responder al derecho de las personas a ser educadas.

El término de necesidades educativas especiales ha sido utilizado para designar a las personas en situación de discapacidad, lo que genera aún más una exclusión de la educación ordinaria, enfatizando que el problema es de ese alumno o alumna, quien, por sus “necesidades” no puede ser educado en ese contexto, en lugar de pensar que el entorno escolar es el incapaz de educar a su alumnado.

Si hablamos de una perspectiva amplia de las Necesidades Educativas Especiales, y retomando de nuevo el Informe Warnock, se puede afirmar que el alumnado en general posee Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su proceso educativo, por lo que no debe agregarse la connotación especial, sino simplemente Necesidades Educativas, en función de que no es exclusivo de un tipo de alumnado en específico. Por tanto, si todos los alumnos y alumnas presentan necesidades educativas en algún momento de su formación, ya no tendría sentido seguir hablando de Educación Especial, puesto que la educación General es la que debe responder a dichas necesidades.

De acuerdo con VLACHOU (1999), el término de necesidades educativas especiales implica que un alumno o alumna presenta alguna dificultad para aprender, en comparación con el resto del alumnado, con lo cual requiere de ciertas adaptaciones.

Sin embargo, este hecho ha favorecido que la “culpa” del fracaso escolar se le adjudique al alumnado, cuando en realidad es el contexto el que no es capaz de

atender a la diversidad que se presenta, las necesidades educativas no recaen en el alumno o alumna sino en el aula (AINSCOW, 1995).

Es importante que la Educación Especial deje de enfatizar su atención a las necesidades educativas del alumnado, sino priorizar sobre aquellas situaciones educativas que fomentan dichos cambios (JIMÉNEZ y VILÁ, 1999). Entonces, se reorientará la labor de la Educación Especial, y tendrá un acercamiento a la Educación General.

La Educación Especial no ha respondido favorablemente a la necesidades educativas del alumnado, ni tampoco ha formado a seres independientes y autónomos. La Educación Especial, como ya se vio anteriormente, es un ámbito que se resiste al cambio, por lo que la propuesta es que este modelo educativo sea un medio para la transición a una forma educativa que no excluya; puesto que la Educación Especial posee conocimientos que carece la Educación Regular, por lo que tiene mucho que aportar (ECHEITA, 2006). De esta forma, se deja de ver a la Educación Especial como un modelo en disputa con otro modelo más inclusivo, sino un sustento o cimiento, haciendo a ésta parte de la solución y no del problema.

La primera oferta que surge para promover una nueva modalidad educativa es la Integración Educativa, del cual se hablará a continuación.

I.1.2 INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La Integración Educativa surge como una forma de propiciar que el alumnado diverso reciba la misma educación que cualquier otro, tiene como base la educación para la normalización, bajo la premisa de la igualdad en donde se hacen todas las adecuaciones curriculares necesarias para la adaptación del alumno o alumna con necesidades educativas especiales a ese modelo educativo,

por lo que la atención está centrada en la persona que recibe educación (MORIÑA, 2004).

Desde esta perspectiva, es la persona diferente la que debe modificar algunos aspectos con la idea de tener una mejor adaptación al contexto, de ahí se desprenden las adecuaciones curriculares, pero que sólo fomentaban una disminución curricular, y con ello, una subcultura escolar (LÓPEZ MELERO, 2004).

No obstante que en este tipo de acciones se da un reconocimiento más tangible de la igualdad de oportunidades, ofreciendo el derecho de incorporarse a un centro educativo, no ha respondido como se deseaba a esa respuesta educativa que se pretende, ya que no se han dado modificaciones en el contexto o en las prácticas educativas, ni mucho menos en lo organizativo, es decir, continúa siendo un modelo excluyente que sólo palia las necesidades educativas de esas poblaciones minoritarias, en el afán de pretender que la persona sea la que se adapte al aula, no el aula a las personas.

Por el contrario, es necesario clarificar el significado de la integración educativa. La integración educativa se basa en cuatro principios, que son:

- a) Principios de normalización de los servicios, en donde las personas en situación de discapacidad deben recibir los mismos servicios que requieran, al igual que el resto de la comunidad.
- b) Principio de integración escolar, en donde la educación especial debe impartirse en centros ordinarios.
- c) Principio de sectorización de servicios y equipos multiprofesionales, en donde las personas en situación de discapacidad deben recibir atención específica que requieran.
- d) Principio de individualización de la enseñanza, en donde el alumnado con necesidades educativas especiales debe recibir atención individual con el fin de desarrollar sus potencialidades (GARCÍA, 2000).

Retomando el concepto de normalización, posee las siguientes características:

- 1) El hecho de que todas las personas, independientemente de su condición, son capaces de aprender y enriquecerse en su desarrollo.
- 2) Por el simple hecho de ser persona, ofrece los mismos derechos humanos y legales.
- 3) Normalización no es igual a normalidad, ya que la normalización implica aceptar al otro, independientemente de su condición (ILLÁN y ARNAIZ, citado por JIMÉNEZ y VILÁ, 1999).

La finalidad de la normalización es que cualquier persona tenga a su alcance todos los medios necesarios para mejorar su calidad de vida. No implica, por tanto, que las personas se vuelvan normales, ya que éste es un término subjetivo.

Con respecto al principio de sectorización, éste debe entenderse como la puesta en práctica del principio de normalización, en el sentido de que los servicios (incluyendo el educativo) deben descentralizarse, con el fin de que estén al alcance de cualquier persona, y no en sitios específicos.

A partir de este principio, HEGARTY (citado por JIMÉNEZ y VILÁ, 1999) propone algunas dimensiones a considerar en cuanto a la sectorización del servicio educativo en específico, éstas son:

- Criterios de admisión: La forma en la que se decide quién debe recibir este servicio.
- Dotación de personal: Tipo de personal necesario para atender las necesidades del alumnado.
- Programas de estudio y evaluación: Considerar modificaciones a los programas y tomar decisiones en torno a la forma en la que se supervisa el progreso del alumnado.

- Entorno físico: Instalaciones y medios necesarios, así como modificaciones arquitectónicas.
- Financiación: Formas de obtención de recursos.
- Padres: Relación familia-escuela, formas de participación.
- Relación con respecto a la enseñanza ordinaria: Integración con la enseñanza especial.
- Apoyo externo: Ayudas fuera de la escuela y la forma en la que éstas participan.

Hablar entonces de normalización, nos hace relacionarla ineludiblemente con la integración; la normalización es la meta y la integración el medio. De esta forma, la integración no hay espacio para la segregación o la exclusión de personas de cualquier condición.

En la práctica, la integración educativa ha tenido diferentes matices, lo cuales se han concretado en tres clases de enfoques, que son:

- Integración centrada en el emplazamiento del alumnado, en donde se ha promovido simplemente el contacto físico entre el alumnado.
- Integración centrada en proyectos de intervención sectorial, en donde se considera que este proceso sólo compete al alumnado integrado, sin influencia en el contexto, y se centra en el déficit de dicho alumnado.
- Institucional, que implica la desaparición de un sistema doble de enseñanza, en donde exista implicación de todo el centro y todos los actores involucrados (PARRILLA, citado por JIMÉNEZ y VILÁ, 1999).

De acuerdo con BAUTISTA (1993), se definen distintos grados de integración en las aulas:

- ✓ Integración Física, en donde hay diferencia en la Educación Regular y la Especial, pero el alumnado comparte espacios comunes, como patios, comedores.
- ✓ Integración Funcional, que a su vez posee tres niveles, que son: el uso de los mismos recursos para todo el alumnado pero en momentos diferentes; uso simultáneo de los mismos recursos; y uso de los mismos recursos simultáneamente, así como los objetivos.
- ✓ Integración Social, inclusión de un alumno o alumna “deficiente” en un aula ordinaria.
- ✓ Integración a la Comunidad, que es la continuación de la integración escolar, que se da en la etapa de juventud y adultez.

Una forma con la cual se ha llevado a cabo el proceso de integración en las escuelas, es a través de aulas de Educación Especial que se encuentran dentro de centros ordinarios, y donde acude el alumnado en situación de discapacidad en tiempo completo. Otra forma, es a través de aulas de apoyo, las cuales también se encuentran dentro de los centros ordinarios, pero el alumnado sólo acude por tiempo parcial a recibir algún tipo de apoyo o atención en específico.

Por otra parte, CASTANEDO (2002), afirma que existen diferentes Modelos de Intervención Psicoeducativa, con el fin de atender las necesidades educativas del alumnado excepcional.

El primero de ellos es el Servicio en Cascada de Deno (citado por CASTANEDO, 2002), en donde se proponen diferentes opciones de atención jerarquizadas en niveles, que son:

- Nivel 1, en donde el alumnado excepcional está dentro del aula ordinaria de tiempo completo, ya que es capaz de seguir en programa regular y sólo recibe ayuda de un profesor de apoyo itinerante.

- Nivel 2, con alumnado en aulas ordinarias, recibiendo apoyo fijo de parte de un profesor de apoyo.
- Nivel 3, con alumnado que está tanto en aulas regulares como especiales, en donde se le adaptan programas y recibe atención de profesor de apoyo.
- Nivel 4, alumnado que está en aulas especiales dentro de escuelas regulares, participando con el resto del alumnado pero no en actividades académicas. La atención que recibe es a través de un especialista dentro del aula.
- Nivel 5, en donde el alumnado acude a centros especiales.
- Nivel 6, alumnado que recibe educación en hospitales o residencias, a través de programas asistenciales.
- Nivel 7, en donde el alumnado sólo recibe servicios médicos y supervisión para su bienestar social.

En segundo Sistema es el de Ubicación en Contextos Instruccionales, propuesto por MEYEN (citado por CASTANEDO, 2002), en donde plantea 9 lugares o espacios en donde ubicar al alumnado excepcional, dependiendo de las necesidades educativas especiales que presente. Estos contextos de atención son: Aula ordinaria con participación total; aula ordinaria con asesoría permanente; aula ordinaria con asesoría itinerante; aula ordinaria con profesor de apoyo; aula especial y ordinaria; educación especial en el domicilio; educación especial en un centro específico; educación en hospital, y finalmente un centro residencia.

Por último, el tercer Sistema es el de Contenidos Curriculares, elaborado por DUNN (citado por CASTANEDO, 2002), y que se considera un complemento del Sistema de Cascada mencionado anteriormente. En este Sistema se diseñan contenidos educativos para los diferentes niveles de escolarización: preescolar (menos de 6 años), primaria (6 a 11 años), intermedio (12 a 18 años) y avanzado (más de 18 años). Estos contenidos se centran en 4 áreas curriculares, que son: Autonomía, lectura básica y habilidades de vida independiente; Comunicación,

lenguaje y desarrollo cognitivo; Socialización y desarrollo de la personalidad y Laboral, recreativo y actividades de ocio.

Como se puede ver, existen diferentes formas de aterrizar la propuesta de Integración Educativa, pero a continuación se hablará del panorama de la integración educativa en el contexto mexicano.

I.1.2.1 INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

En México, la Dirección General de Educación Especial es la que se encarga de promover la Integración Educativa, la cual se materializa a través de tres formas, que son (www.sep.gob.mx):

- a) Servicios escolarizados, donde se encuentran los Centros de Atención Múltiple (CAM), a los cuales asiste alumnado en situación de discapacidad que, según este servicio, no tiene posibilidad de ingresar a una escuela regular o ejercer alguna profesión, a recibir educación en un nivel inicial, preescolar, primaria o secundaria, o bien, les dan capacitación en algunos oficios para que se inserten en un campo laboral. Las edades van desde la infancia temprana hasta los 20 años.
- b) Servicios de apoyo, con las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), que brindan atención al nivel educativo básico en escuelas regulares con el fin de que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales tenga un mejor acceso al currículo, promoviendo que se desarrollen autónomamente y accedan a un ambiente regular, como cualquier persona. Estas necesidades educativas especiales pueden estar o no asociadas a situaciones de discapacidad, ya que también considera como necesidad educativa especial aquel alumnado que presenta problemas de conducta, lenguaje o emocionales. La atención que se da es por medio de un

equipo interdisciplinario, y las edades del alumnado al que atienden va de los 6 a los 14 años. El personal que labora en estas unidades son profesores o profesoras de educación básica, o bien profesionales de la educación con alguna especialidad en las áreas que se requieren según la necesidad.

De la misma forma, que trabajan las USAER, existen los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar

- c) Servicios de orientación, mediante los Centros de Recursos, Información e Innovación para la Integración Educativa (CRIIE), que informan a las comunidades educativas acerca de temas relacionados con la Integración Educativa.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, considera distintos niveles de integración, que son:

- Integración en aula con apoyo didáctico especial y apoyo psicopedagógico.
- Integración en aula con apoyo didáctico especial y refuerzo curricular, saliendo del aula de manera intermitente.
- Integración en aula, pero asistiendo paralelamente a aulas especiales, compartiendo sólo algunos momentos o actividades comunes.
- Integración en aula por determinados ciclos escolares:
 - a) Escuela regular y después especial.
 - b) Escuela especial y luego regular
 - c) Ciclos intercalados de educación especial y regular

Por otro lado, en México hay instituciones particulares que se encargan de atender algún tipo de alumnado en especial, por ejemplo, para autismo, síndrome de Down, parálisis cerebral, etc. pero con el fin de integrarlo a escuelas regulares, asignándole un profesor de apoyo o “sombra”, quien es especializado, está dentro del aula regular, y se encarga de darle al niño o niña integrada los apoyos que necesita para que participe como el resto del alumnado en las actividades

educativas que promueve la maestra titular. Además el alumno o alumna asiste a estas instituciones a recibir apoyo extraescolar, que es individualizada y enfatizada en áreas específicas que debe desarrollar o mejorar.

Cabe señalar que con este tipo de atención, el profesorado titular y de apoyo tiene poca interacción, ya que quien decide qué contenido trabajar y cómo hacerlo es el titular, mientras que las funciones del profesor de apoyo son de acompañamiento del alumno o alumna, limitándose a seguir las actividades diseñadas y planeadas por el profesor titular y tratar de que el niño o niña a su cargo las realice como el resto de la clase, evitando que ese alumno o alumna impida que el ritmo de la clase se altere (PEDRAZA, 2004).

Cabe señalar que en la actualidad, existen escuelas tanto públicas como privadas, que reciben alumnado diverso en sus aulas regulares, sin embargo resultan ser muy pocas y les ponen varias condiciones a las familias para ser aceptados.

Sin duda, este modelo implica todo un reto, que, tanto en el caso de México, como en otros países, ha existido una gran resistencia para generar dicho cambio, sin embargo, en la actualidad es una necesidad educativa y social, pero el cambio, como se mencionaba anteriormente, es todo un proceso en el que se debe trabajar, por lo que la desaparición de un sistema de educación especial implica tiempo (GARCÍA, ESCALANTE, et. al.,2000)

En función de lo anterior, BAUTISTA (1993) afirma que la integración educativa no implica la desaparición de la Educación Especial, pero no vista como proceso independiente, sino un proceso educativo integral. Es decir, que la Educación Especial funge como la generadora de un cambio.

En el caso de México, cada vez existen más escuelas que integran a alumnado en situación de discapacidad, sin embargo, ello no implica la realización de modificaciones en el proceso educativo, ni en las actividades del profesor, ni en la

organización del aula, ni mucho menos pensar en un cambio curricular, lo cual continúa siendo un modelo excluyente que sólo palia las necesidades educativas de esas poblaciones minoritarias, en el afán de pretender que la persona sea la que se adapte al aula, no el aula a las personas.

Lo anterior hace que la puesta en práctica de la Integración Educativa esté compuesta por una serie de contradicciones, como son:

- ✓ Principios teóricos y prácticas: hay más aceptación de las ideas de integración que la puesta en práctica de éstas de manera congruente.
- ✓ Sujeto y sistema: en donde los sistema imponen sus culturas de lo que creen que es lo mejor para las personas, es decir, trabajan para las personas pero sin tomarlas en cuenta.
- ✓ Profesionalización y compromiso de la comunidad: enfatizando la especialización que se oponen a las necesidades de la comunidad. (JIMÉNEZ y VILÁ, 1999).

Uno de los puntos importantes que se dan dentro de la Integración, y que resulta preocupante, es que dentro de un mismo contexto, en apariencia existe interacción y convivencia entre todo tipo de alumnado, pero en realidad, lo que sucede es una manera sutil de segregación y clasificación de éste; el profesorado, como los y las compañeras, saben que existen unas personas que pueden y otras que no pueden, que son aquellos (oprimidos) que se sumergen al contexto y deben asumir las condiciones y reglas impuestas por la hegemonía (opresores) (FREIRE, 2005).

Han existido diferentes perspectivas en el modo de actuar y considerar a las personas diferentes, las cuales son (LÓPEZ MELERO, 2004):

- Asimilacionista: en donde el ser diferente implica un problema social, y por ende, educativo, por lo que las minorías deben acatar lo que la mayorías

dicen. Esto quizá puede ser equiparado a la modalidad de la Educación Especial.

- Integracionista: en donde las mayorías tratan de beneficiar a las minorías ofreciéndoles espacios en común, pero donde las minorías deben aceptar las condiciones de las mayorías. Esta perspectiva equivale a lo que propone la integración educativa.
- Pluralista: en la cual se reconoce la diferencia como un valor, y tratan de convivir en espacios en común pero separados por sus diferentes características, dándole un toque de guetos en un mismo lugar, pero sin intercambio alguno, es decir, en palabras coloquiales, juntos, pero sin mezclarse.
- Intercultural: es en esta perspectiva donde se encuentran todas las diferencias entre sí, conviven y se enriquecen unas a otras, creando una sociedad tolerante y respetuosa del otro. Propuesta del Modelo de Educación Inclusiva.

I.1.3 EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva surge tras la necesidad imperiosa de buscar un modelo educativo que realmente responda a las demandas educativas de todas las personas, es decir, crear una escuela para todos y todas en donde se respete al ser humano; en el cual nadie sea excluido por alguna condición en particular, en donde el ser diferente sea visto como una derecho y un valor de la persona, no como algo que amenaza la dinámica escolar (LÓPEZ MELERO, M. 2004)

El modelo enfatiza que todas las personas, sin importar su condición, se incluyan a un proceso educativo común, que le permita desarrollar todas sus capacidades a partir de las modificaciones del contexto que sean necesarias para ese fin. Las personas deben ser aceptadas como son y no tratar de cambiarlas, sino que, lo que se debe modificar es el contexto, a diferencia de la integración, donde se pretende cambiar a la persona con el fin de que se adapte al contexto. En la educación inclusiva sucede lo contrario, lo que se debe adaptar a la persona es el contexto.

Con el fin de aclarar las diferencias entre la Integración Educativa y la Inclusión, se presenta un esquema a continuación (MORIÑA, 2004 p.37):

Tabla 2. Integración frente a Inclusión.

	Integración	Inclusión
Marco de referencia	Basada en la normalización	La educación es un derecho humano
Objeto	Educación Especial	Educación General
Alcance	Necesidades Especiales del alumnado	Todo el alumnado
Principio	Igualdad	Equidad
Foco	Centrado en el alumnado	Centrado en la escuela y la comunidad

Modelo	Interpretación de las Necesidades Educativas Especiales del alumnado	Interpretación sociológica de la discapacidad
Servicios	Integración	Inclusión total
Respuesta	Diferenciación Curricular	Currículum Común
Desarrollo	Recursos y apoyo	Organización escolar
Profesionales	De apoyo	Desarrollo profesional
Finalidad	Mejora del alumnado con Necesidades Educativas Especiales	Mejora de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, escuela)
Impacto	Cambio o innovación	Reforma educativa

En este esquema se aprecia que definitivamente la Educación Inclusiva implica la concepción de un modelo educativo totalmente diferente, en donde se haga todo un cambio cultural (LÓPEZ MELERO, M. 2004). Esto también implica que se debe considerar que el problema no es que haya personas que no son capaces de aprender, sino sistemas incapaces de enseñar.

La Educación Inclusiva retoma conceptos de VYGOTSKY (1997), quien afirma que la estructura cognitiva (funciones psicológicas superiores) del ser humano se construye en dos momentos: primero desde lo interpersonal o interpsicológico, es decir cuando la persona interactúa con su entorno mediado social e instrumentalmente, para posteriormente pasar a un plano intrapersonal o intrapsicológico, que es cuando interioriza la actividad. A esto se le conoce como ley de doble formación. La persona, entonces posee capacidades que lo ubican en una zona de desarrollo real, pero debe seguir avanzando en dicho desarrollo hasta llegar a la zona de desarrollo potencial. El espacio que está entre cada una de estas zonas se le conoce como zona de desarrollo próximo, y es ahí donde se debe situar la acción pedagógica.

De acuerdo a VYGOTSKY, se puede afirmar que no existe un desarrollo único y universal, y que, por tanto, todas las personas pueden aprender si las condiciones

del contexto son las favorables, propiciando que se superen los impedimentos que por alguna condición se pueden presentar en los seres humanos. Todos somos capaces de compensar las dificultades desarrollando otras capacidades, pero sin duda el proceso de enseñanza-aprendizaje es eminentemente social, así que se necesita de la interacción con el otro para lograrlo.

Desde la Educación Inclusiva, se toman en cuenta cuatro premisas que le dan sentido (MORIÑA, 2004):

- La inclusión como un derecho humano.
- La inclusión como el camino para alcanzar la equidad educativa.
- Toda persona tiene derecho a ser educado con sus iguales.
- La sociedad debe garantizar la inclusión.

La meta de la Educación inclusiva es fomentar que el alumnado *aprenda a aprender*, es decir, fomentar la formación de seres autónomos capaces de moverse de manera independiente fuera del ámbito escolar.

Ante esto, LÓPEZ MELERO (2004) afirma que lo que se debe garantizar en la escuela pública es:

- a) Aprender a conocer y descubrir el conocimiento.
- b) Aprender a hacer.
- c) Aprender a vivir juntos, en cooperación y en un clima de enseñanza compartida.
- d) Aprender a vivir con los demás y aprender a ser, y sólo se logra en la convivencia.

Evidentemente el hecho de que se construyan escuelas inclusivas requiere de toda una reestructuración educativa en todos los ámbitos, que van desde lo curricular, ya que este modelo debe partir de un currículum común lo suficientemente flexible y diverso como para responder a las necesidades educativas que todo tipo de alumno o alumna posee, sin importar su condición.

Otro cambio que resulta imprescindible en la construcción de escuelas inclusivas es la creación de una nueva organización de la escuela y del aula, no sólo en la cuestión de espacio físico y del tiempo, sino en la planeación de actividades y tareas, donde éstas sean pensadas en función de las características individuales de cada persona, pero que a la vez toda la comunidad se vea beneficiada con ellas, incluyendo al profesorado.

La creación de aulas inclusivas implica avanzar en los siguientes aspectos:

- Partir del conocimiento existente, en donde se tomen en cuenta las experiencias y conocimientos que ya se tienen, con el fin de retomar lo bueno e ir modificando lo que no. Esto implica todo un proceso de análisis y reflexión de la propia labor.
- Entender que las diferencias enriquecen, en donde la diversidad del alumnado es un actor que va a permitir un crecimiento profesional.
- Análisis de los procesos que conducen a la exclusión, como el hecho de que se apoye más a unos que a otros, cuando se hacen diferencias curriculares, cuando se etiqueta, etc.
- Confianza en el alumnado, pensando en las posibilidades que tiene éste, no en las dificultades, y teniendo en cuenta que todas las personas son capaces de aprender.
- Promover la confianza entre el mismo alumnado, en donde exista un ambiente de respeto mutuo.
- Crear un clima de cooperación entre alumnado y profesorado, lo que ayudará a valorar las diferencias y se logren alcanzar objetivos comunes.
- Diseño de un proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a la diversidad, propiciando una formación integral, donde no sólo el ámbito cognitivo sea el que se priorice, sino también un desarrollo social y personal.
- Uso de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, cuando se usan adecuadamente permiten construir mejores procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Crear un clima de cooperación entre profesorado, con la posibilidad de compartir con sus colegas experiencias y dudas de su práctica.
- Planificar contemplando a todo el alumnado, teniendo en cuenta los objetivos generales de la educación, creando un currículum común, significativo, midiendo los resultados desde el rendimiento individual y considerando el impacto del currículum oculto.
- Colaborar con las familias, permitiendo que éstas participen en la construcción de la comunidad de aprendizaje (MORIÑA, 2004).

La Educación Inclusiva ofrece muchas ventajas, dentro de las que cabe resaltar las siguientes (STAINBACK & STAINBACK, 2004):

- ◇ La comunidad en su totalidad se beneficia al apoyar al alumnado en general, no sólo a algunos.
- ◇ Los esfuerzos del personal se conducen a evaluar sus propias necesidades y a adaptar su enseñanza para apoyar a todo el alumnado.
- ◇ Se ofrecen apoyos sociales y docentes a todo el alumnado, puesto que la labor se centra en la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

El mayor de los retos de la Educación Inclusiva no sólo es cambiar la escuela, sino que estos cambios se extiendan a una sociedad, la cual cree que las personas que son diferentes, son deficientes, limitadas. Así se promueve el paso de una Cultura del Handicap o del déficit, que es la que ha imperado e impera predominantemente en la sociedad, a una Cultura de la Diversidad (LÓPEZ MELERO, 2004). Esta cultura de la diversidad implica que a nadie, por ninguna razón se le excluya ni directa ni indirectamente (despojar de sus derechos).

Este paradigma implica realizar rupturas de concepciones que prevalecen hasta nuestros días, que son:

- El concepto clásico de inteligencia como algo predeterminado desde el nacimiento, con lo cual imposibilita cualquier cambio o desarrollo de ésta. En lugar de ver a la inteligencia como algo ya dado e inamovible, no modificable, se debe ver como un proceso.
- El concepto clásico del diagnóstico como algo determinista, clasificador y que etiqueta. En lugar de ello, se debe considerar como una herramienta que permite ofrecer información y un gran aprendizaje para tomar medidas que logren una mejor enseñanza (LÓPEZ MELERO, 2004).

Es importante aclarar el hecho de que con este paradigma de la Educación Inclusiva, o la escuela para todos, no se requiere que las personas reciban algún apoyo en específico si lo requieren, pero este apoyo debe ser visto como algo necesario para su acceso al currículum común, no como una ayuda separada, aislada y reducida en áreas en las que se cree que la persona sólo es capaz de alcanzar.

En esta Cultura de la Diversidad, no hay personas deficientes, sino que se parte del hecho de que todos y todas son capaces de aprender si el contexto le brinda los medios para hacerlo y si los profesionales que están a su alrededor confía en las capacidades y competencias. El hecho de ser diferente es visto como un derecho que las personas poseen por el simple hecho de existir, y esas diferencias representan una riqueza y un valor.

Desde este modelo de Educación Inclusiva y con base en la Cultura de la Diversidad, queda obsoleta la idea de la Educación Especial, ya que se debe partir de un Proceso Educativo General, del mismo modo, no deberían existir Instituciones de Educación Especial, puesto que se sigue fomentando una segregación de la humanidad. Esto es un tipo de exclusión activa, aunque también puede existir una exclusión pasiva o silenciosa, que es lo que sucede con la Integración Educativa, modelo que tampoco debiera existir, puesto que la cultura homogeneizante predomina y es quien pone las reglas y condiciones para los grupos vulnerables.

Sin lugar a dudas, el cambio a una Modelo Inclusivo genera muchas resistencias de parte de los diferentes actores y protagonistas de la educación, argumentos, hay muchos, pero cabe señalar que este cambio es un proceso que toma tiempo y requiere que se den varias condiciones, como ya se mencionó, pero el cambio más importante es el de actitud, todo con la idea de la construcción de una escuela más democrática, justa y respetuosa, que sea el motor de la creación de una sociedad mejor.

LÓPEZ MELERO (2004) propone una serie de claves que permiten generar el cambio en las prácticas educativas, las cuales son:

- 1) Reconocer la Diversidad del alumnado como Valor, no como defecto, que implica la ruptura de la homogeneidad, de la superioridad de unos u otros, comprendiendo que TODOS y TODAS aprendemos, de diferente manera, pero aprendemos contando con la ayuda de los demás. Todo ello supone una ruptura de los etiquetajes.
- 2) Ver al aula como comunidad de convivencia y de aprendizaje, en donde el alumnado interactúe mediante el diálogo y actividades cooperativas.
- 3) Romper con un currículum planificado, ya que éste debe ser flexible y adaptarse a las necesidades del aula y los intereses del alumnado. Un currículum de la vida cotidiana.
- 4) Re-profesionalizar al profesorado para la comprensión de la diversidad, sabiendo que su labor es de gran compromiso social, en donde además debe tener una actitud de colaboración con la idea de compartir con sus colegas, tanto sus experiencias como sus dudas dentro del ejercicio de su práctica.
- 5) Organizar el tiempo y el espacio para una nueva escuela, haciendo de cada espacio un lugar y momento de aprendizaje. Formar grupos heterogéneos.
- 6) Aprender participando entre familias y profesorado, en donde se respeten ambos roles, pero se participe activamente con objetivos comunes.

Por su parte, ECHEITA (2007) presenta una serie de ingredientes que deben estar presentes en el proceso de cambio a la inclusión, estos son:

- a) Compartir lo que se desea en la comunidad. ¿Qué se busca? ¿Qué es la inclusión?
- b) Hacer visibles las perspectivas (concepciones).
- c) Cambiar la gramática escolar (estructura, sistema), innovar.
- d) Colaboración Inter e intrainstitucional para enfrentar el reto.
- e) Cuidar principios éticos.
- f) Ponerse en movimiento, ¡a trabajar!

Estos elementos no contemplan la idea de seguir una receta que lleve a la inclusión, ya que cada centro, cada aula, va encontrando su camino de manera específica, es decir, que de manera metafórica, estos ingredientes son necesarios para preparar el platillo, pero en cada contexto se le añade o quita, dependiendo de sus necesidades, para que al final, en cada escuela, en cada aula, se pueda saborear una deliciosa comida para todos y todas.

Cabe señalar que se considera un proceso de cambio ya que no es un lugar fijo o un estado, sino que se debe estar en constante movimiento.

Para promover que las aulas sean inclusivas, de acuerdo con STAINBACK & STAINBACK, (2004) se debe contar primero con el compromiso del profesorado, echar mano de los recursos y apoyos que ofrece la educación especial y establecer grupos de trabajo sobre inclusión dentro de la misma comunidad.

El verdadero desafío de la educación, y cabe decirlo, de la sociedad, ya no es entonces la integración, sino la inclusión, sin embargo, esto implica derribar una serie de barreras que impiden que se dé el cambio. A continuación se hablará de esta temática.

I.1.3.1 BARRERAS DEL CAMBIO

De acuerdo con ECHEITA (2006), las barreras que interfieren en la implementación de un cambio educativo se refieren a los obstáculos que surgen en el contexto social, es decir que si no se ejecuta una verdadera atención a la diversidad, no es problema del alumnado diverso, como se suele afirmar, sino que es el entorno que le rodea, el cual con sus prácticas, actitudes y características no permite la participación de determinado alumnado en un proceso educativo común. Las deficiencias no son de las personas, sino que nos movemos en un contexto deficiente.

Asimismo, afirma ECHEITA (2007) que una de las barreras que impide el cambio, es la existencia de la Educación Especial vista desde la rehabilitación, ya que se limita la calidad educativa, y esto debe superarse.

Las barreras a las que nos enfrentamos suelen limitar el aprendizaje y la participación del alumnado (BOOTH y AINSCOW, citado por ECHEITA, 2006), dentro de las cuales cabe resaltar las barreras físicas, en donde los espacios públicos no cuentan con la infraestructura e instalaciones necesarias como para que cualquier persona pueda moverse y acceder a cualquier lugar, por ejemplo, rampas, elevadores, dispositivos sonoros en los semáforos.

La ventaja es que las barreras físicas tienen solución, sin embargo, al parecer existen otras cuya erradicación implica un mayor esfuerzo, y es la barrera de las actitudes y el compromiso de parte de la sociedad (barreras mentales). Para comenzar a combatir este tipo de barreras, se puede comenzar porque en cada centro educativo se realicen preguntas como: ¿cuáles son las barreras de este lugar? ¿quiénes experimentan dichas barreras? ¿cómo podemos hacer para minimizar o eliminar las barreras que detectamos? ¿con qué recursos contamos y cómo los podemos explotar al máximo?.

En este momento no se pretende hacer un listado de barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en las escuelas, ya que esto es muy subjetivo y dentro de cada contexto deben evaluar específicamente todo aquello que impide la mejora y el cambio en los centros. Lo importante es tener presente que esas barreras existen, pero que pueden ser derribadas, el primer paso es reconocerlas, y tener la voluntad de derribarlas.

Para ello, existen acciones que facilitan la enseñanza inclusiva, que van desde un *macronivel* hasta un *micronivel* (GIANGRECO citado por STAINBACK & STAINBACK, 2004). Dentro del macronivel, se encuentra la forma de interacción del personal de una escuela, con lo cual se debe tener un modelo de organización que permita la iniciativa, la construcción de consensos, la creación de espacios para la colaboración, la redefinición de funciones. Dentro del micronivel, se incluyen los pequeños cambios que hacen las personas, acciones personales, que crean oportunidades de compromiso, en donde una persona se convierte en el eje de cambio.

A continuación presento una tabla en donde se pueden observar diferentes acciones que apuntan a una educación más inclusiva desde diferentes niveles (STAINBACK & STAINBACK, 2004).

Tabla 3. Acciones hacia la inclusión.

ACCIONES GENERALES	ACCIONES CURRICULARES Y DOCENTES
Descubrir y aprender sobre programas de inclusión.	Hablar con compañeros de diferentes áreas (fisioterapia, lenguaje).
Planear espacios de inclusión en la escuela.	Actualización y capacitación, para aprender nuevas técnicas.
Establecer políticas y procedimientos de transición para que los alumnos de la escuela reciban atención adecuada en	Leer bibliografía de innovaciones educativas enfocadas a la inclusión.

el aula ordinaria.	
Establecer procedimientos que eviten la clasificación del alumnado y su canalización a la educación especial.	Hacer grupos de trabajo en la escuela.
Planear un espacio de perfeccionamiento docente, con intercambio de experiencias con aulas regulares.	Contactar empresas para conocer perfiles que buscan al contratar.
Crear redes de apoyo interdisciplinario.	Criticar bibliografía sobre currículum y enseñanza.

Sin duda cualquier cambio genera resistencias, que se vuelven barreras, las cuales se manifiestan en diferentes actitudes especialmente del profesorado y de los profesionales de la educación que impiden la implementación de prácticas inclusivas en las aulas. Es por ello, que un punto importante a trabajar para la creación del cambio, es la formación del profesorado, del cual ya se habló anteriormente y se detallará a continuación.

I.1.3.2 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN.

Una de las situaciones que se pone en juego al momento de crear un proceso educativo inclusivo, es la calidad de la misma educación. ECHEITA (2006) afirma que un punto importante es que el profesorado no vea que el hecho de que en su clase exista alumnado diverso, dificulta su labor, sino por el contrario, que la diversidad le represente un reto o desafío que promueva la mejora de su práctica; ya que se verá obligado a desarrollar un pensamiento creativo e incluso a recurrir a colegas, haciendo un trabajo colaborativo y enriquecedor.

Sin embargo, el profesorado suele esgrimir argumentos tales como:

- a) Que están a favor de la inclusión, pero no están preparados para ella.
- b) Que están de acuerdo con la inclusión, pero que es un proceso muy lento, así que prefieren estancarse en sus mismas prácticas que avanzar en el cambio.
- c) Que tiene derecho a pensar de manera diferente, y estar en contra de este paradigma, cuando en realidad no es estar en contra de este paradigma, sino de los derechos de las personas (LÓPEZ MELERO, 2004).

Hablando de manera específica de los cambios en el profesorado, debe existir, por principio de cuentas una formación que le permita atender las necesidades educativas del alumnado, pero desde una nueva forma de concebirlo, repensando la diversidad desde una perspectiva más amplia en donde se le permita descubrir las diferencias, hacer uso de ellas en el aula a favor del resto del alumnado, es decir, para hacer del aula un espacio inclusivo, se debe pensar de manera inclusiva (STAINBACK & STAINBACK, 2004).

En efecto, una de las herramientas clave para el cambio, es entonces la formación del profesorado y de otros profesionales de la educación.

Este aspecto se puede modificar desde la formación inicial, en donde, en el caso de México, las facultades encargadas de formar profesionales de la educación (Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, Psicología Educativa, Pedagogía, etc.) se replanteen la tendencia que poseen en sus planes de estudio y contenidos, para que sus egresados sean capaces de tener una buena actitud y desempeñarse en la atención a la diversidad, no de la homogeneidad (ARNÁIZ, 2003).

Las instituciones formadoras de profesionales de la educación, deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Ofrecer conocimiento de la inclusión en lo teórico y lo práctico.
- Informar sobre las diferentes formas de atención al alumnado diverso.
- Transmitir conocimiento teórico y práctico de las formas de enseñar dándole énfasis a las actividades cooperativas y trabajo socializado.
- Formar en disciplinas de especialidad específica.
- Enfatizar las relaciones humanas dentro de la formación, con la idea de que sean más humanistas y capaces de entender las diferencias y aceptarlas (ROSALES citado por ARNÁIZ, 2003).

Por su parte, DARLING-HAMOND (citado por ARNÁIZ, 2003), afirma que el profesorado que la sociedad necesita actualmente, requiere de:

- ✓ Conocimientos para comprender y estructurar la Educación Especial.
- ✓ Conocimientos para entender y conocer las diferencias en el alumnado.
- ✓ Conocimiento pedagógico para enseñar de manera diversificada.
- ✓ Conocimiento para saber las formas de aprender del alumnado diverso.
- ✓ Conocimiento para evaluar las diferencias en las que el alumnado construye su aprendizaje.
- ✓ Conocimiento de estrategias de enseñanza para adaptarse a diferentes circunstancias.
- ✓ Conocimiento de tecnología educativa y recursos curriculares.
- ✓ Conocimiento de colaboración para potenciar el aprendizaje del alumnado.
- ✓ Conocimiento para reflexionar y evaluar su propia práctica.

Esto hace referencia a las personas que apenas se formarán en el campo educativo, pero hay otros que ya fueron formados y que, por tanto, requieren de una reprofesionalización, lo cual se lograría mediante una formación permanente con el fin de mejorar y actualizar sus funciones.

En el caso de México, hacen falta centros o instituciones que promuevan este tipo de formación, ya que si bien hay facultades, instituciones o universidades que

crean cursos, diplomados, talleres, especializaciones, etc. de educación continua, como se le nombra aquí, ésta no es lo suficientemente difundida, y muchas veces no está al alcance de los profesionales de la educación.

Aunque también es importante resaltar el hecho de que no es indispensable acudir a algún centro en específico para mantenerse actualizado, ya que desde la Educación Inclusiva, cualquier lugar de trabajo se puede convertir en un sitio de formación permanente, siempre y cuando se tenga la actitud de mejorar la propia práctica y se desee trabajar de manera colaborativa con los colegas, como parte de esa comunidad de aprendizaje que conforman. LÓPEZ MELERO (2004) afirma que el profesorado puede dejar de ser un simple aplicador de estrategias, técnicas y métodos, para convertirse en un investigador constante que está en búsqueda de mejores formas de realizar su labor.

Otro punto en torno a la formación permanente, dentro de la Educación Inclusiva, es que las escuelas deben ser las que impulsen que sea el mismo profesorado y los profesionales de la educación que ahí laboran, quienes promuevan el cambio mediante la motivación a que reflexionen sobre sus propias prácticas, experimentando diferentes alternativas junto con sus colegas (AINSCOW, 1995).

Por otro lado, PARRILLA (1992), afirma que la formación del profesorado ha continuado con un modelo que no va acorde a la inclusión, ya que se da desde una perspectiva doble: la del especialista, es decir el que está capacitado para trabajar dentro del ámbito de la Educación Especial, y la del generalista, que labora en la Educación Regular. Sin embargo, la propuesta radica en que la formación sea la de un solo profesional capaz de atender cualquier alumnado, ofreciéndoles las mejores herramientas para su formación.

PARRILLA (1996) propone también que dentro de los centros escolares deben formarse grupos de profesionales de la educación, en apoyo a la diversidad. Estos grupos deben trabajar de manera colaborativa, y no centrarse en la persona, es

decir, un modelo individualista, sino enfocarse principalmente en la escuela como contexto susceptible al cambio y mejora. Así, a través de un trabajo colaborativo, los profesionales de la educación pueden irse formando y actualizándose con el fin de enriquecer su práctica.

A continuación propongo un esquema en donde represento la idea de la transición al Paradigma Inclusivo que se puede retomar de la Educación Especial, en éste se puede visualizar cómo tanto la escuela especial como la regular permanecen como contextos cerrados, en donde sólo hay convivencia entre “iguales”, mientras que en la Escuela Inclusiva, el contexto es flexible al cambio, el profesorado trabaja codo a codo, complementado sus conocimientos para atender a todo el alumnado, que es diverso, convive y respeta las diferencias:

Tabla 4. Proceso de transición de la Educación Especial a la Educación Inclusiva.



Como se puede observar, si realmente se pretende dar una buena atención a la diversidad, se debe trabajar mediante el Paradigma de la Educación Inclusiva, lo que implica la realización de una serie de cambios que apunten a una nueva cultura escolar y, como se mencionó reiteradamente, a la construcción de una nueva sociedad, más justa, comprensiva y respetuosa de dicha diversidad, y los conocimientos y prácticas de la Educación Especial pueden ser una herramienta que permita iniciar ese proceso de transición al cambio, que es lo que intenta analizar en este proyecto de investigación.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO II: PROCESO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

II.1 Pregunta de investigación

II.2 Objetivos

II.3 Tipo de estudio

II.4 Contexto de la Investigación

II.4.1 Macro- Contexto

II.4.2 Datos de escolarización de personas en situación de discapacidad en la Ciudad de México

II.4.3 Micro- contexto

II.5 Técnicas

II.6 Principios Éticos

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

III.1 La investigación: los sucesos y eventualidades

III.2 Los resultados: Ejes de análisis y categorías

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

CAPÍTULO II: PROCESO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

*“Siempre y cuando queramos, podemos enseñar con éxito a todos los niños cuya escolarización nos afecte. Ya sabemos más de lo necesario para hacerlo. Que lo hagamos o no dependerá, en último extremo de nuestros sentimientos ante una realidad de que, hasta ahora, no hayamos hecho nada al respecto”
(EDMONDS citado por STAINBACK & STAINBACK, 2004. p. 276)*

II.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La Educación Especial, como mencionaba, prevalece, sigue viva, ahora la pregunta central de este trabajo es: ¿puede la Educación Especial, en este caso, el Instituto Herbert, ofrecernos elementos que permitan una transición a un paradigma de la Cultura de la Diversidad y la Educación Inclusiva? Para dar respuesta a esta interrogante y quizá hasta hacer surgir más, se presentan los siguientes objetivos:

II.2 OBJETIVOS

- a) Describir la manera en la que la comunidad educativa de una institución de Educación Especial -Instituto Herbert- realiza su labor educativa, indagando el cómo lo hacen y porqué lo hacen de esa manera.
- b) Poner de manifiesto a la institución, todos aquellos puntos positivos y negativos que se encuentren en el proceso de la investigación, con la idea de realizar los cambios pertinentes y viables que garanticen una educación de calidad para el alumnado.
- c) Ofrecer alternativas y propuestas de trabajo en la labor educativa bajo el marco de una Educación Inclusiva y de una Cultura de la Diversidad.

II.3 TIPO DE ESTUDIO

Dado que cualquier proceso educativo posee características muy peculiares que varían de contexto en contexto, y dado que los protagonistas son diferentes, interactúan y perciben su labor de manera muy distinta, se opta por seguir una metodología de carácter cualitativo, a través de un Estudio de Casos (STAKE, 2005) en donde se indague de manera específica y contextual, la situación descrita anteriormente. A través de la investigación cualitativa, y en específico, un estudio de casos, se analizará cómo es que funciona la Institución de Educación Especial, para comprender su experiencia y promover cambios o mejoras (PÉREZ, 1994).

FLICK (2004), afirma que una manera de realizar una investigación cualitativa, es mediante el análisis de los significados subjetivos. En este caso, los significados que se manejan por las personas que actúan y conforman la comunidad educativa del Instituto Herbert (BLUMER, citado por FLICK, 2004). Por tanto, estos significados se convierten en el punto medular de la presente investigación, tratando de reconstruirlos, ya que dan sentido a las acciones y valoraciones de los integrantes de esta comunidad educativa, como punto de partida de un cambio.

Este Estudio de Caso parte de la investigación cualitativa, ya que se aterriza la información de manera contextualizada, se hace una descripción de la situación, una reflexión de la misma y se dan diferentes propuestas de trabajo tanto a nivel escolar como a los padres de familia. Todo lo anterior se inserta en el siguiente contexto:

II.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

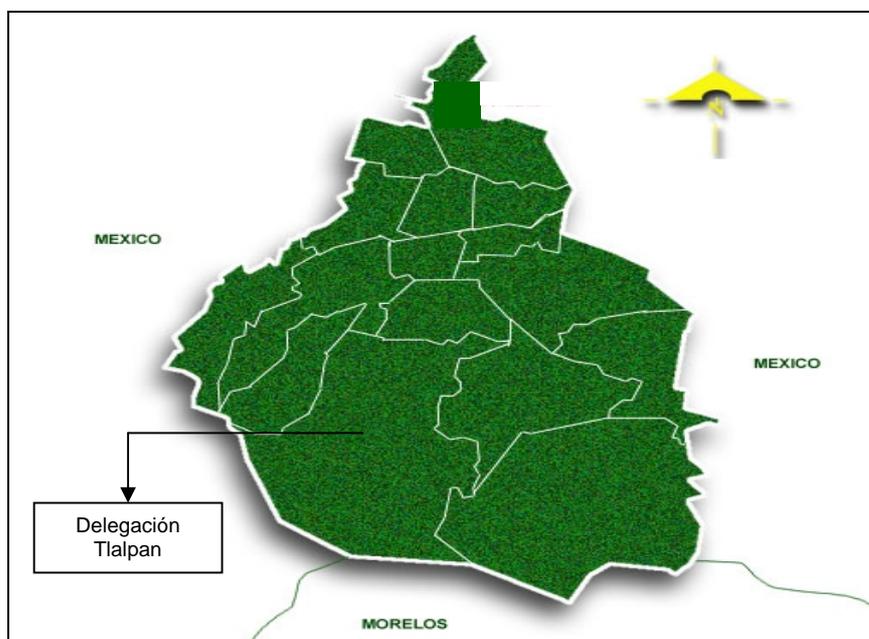
II.4.1 MACRO- CONTEXTO

La investigación fue realizada en una escuela de Educación Especial ubicada en la Ciudad de México, la cual es la capital de la República Mexicana, y se localiza en el centro de ésta. Tiene una extensión de 1, 499 Km. (INEGI, 2005), el número de habitantes es de 14, 007, 495 personas. El idioma predominante es el español, aunque cabe señalar que, sin tener una cifra exacta, alrededor de 100 mil personas hablan un dialecto, principalmente el náhuatl. La Ciudad de México, está dividida, administrativamente hablando, en delegaciones. De manera específica, la escuela en donde se trabajó, se ubica al Sur de la Ciudad, concretamente, dentro de las demarcaciones de la Delegación Tlalpan, como se observa en los mapas aquí presentados.

Mapa I. República Mexicana. Ciudad de México.



Mapa II. Ciudad de México. Delegación Tlalpan.



Dentro de la Delegación Tlalpan, se tiene una población de 581, 781 habitantes, algunos de ellos teniendo como principal actividad la agricultura y ganadería, pero debido a la baja tecnificación de estas actividades, la mayoría (89% aproximadamente) desempeña actividades de comercio, industria y servicios, teniendo así una diversidad productiva, entrelazando modernidad y vida rural tradicional. En esta delegación, se tiene una gran diversidad de instituciones educativas que van desde el nivel educativo básico, hasta el superior, tanto a nivel particular como público, lo que hace que la población tenga diferentes opciones para asistir la escuela, a pesar de ello, hay rezago educativo: sólo el 22.12% de los habitantes llega al nivel superior de escolaridad, y ya que abordamos el tema de la escolaridad, a continuación se presenta información que permite ampliar el panorama de este rubro, dentro de la Ciudad de México.

II.4.2 DATOS DE ESCOLARIZACIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA CIUDAD DE MÉXICO.

Como se pudo observar en el capítulo anterior, en México existe una estructura legal que, en papel, garantizaría que cualquier persona, sin importar su condición, tuviera acceso al sistema educativo, sin embargo en la realidad podemos observar que no es así. El siguiente cuadro presenta a detalle esa información (INEGI, 2005):

Tabla 1. Población en situación de discapacidad en la Ciudad de México, en rangos de edades.

Población en situación de discapacidad en la Ciudad de México.	De 0 a 14 años	De 15 a 64 años	De 65 en adelante	No especificado	Total
	29, 702	106, 035	52, 414	1, 190	189, 341

Del total presentado en la Tabla 1, veremos cómo se distribuye la población, según el tipo de situación de discapacidad que presentan (INEGI, 2005).

Tabla 2. Porcentaje de población según el tipo de situación de discapacidad en la Ciudad de México.

Motriz	Auditiva	De lenguaje	Visual	Intelectual	Otra
50.3%	16.2%	3.1%	19.8%	17.2%	0.9%

Como se puede apreciar, la mayoría de la población de la Ciudad de México, en situación de discapacidad, es de tipo motriz y se encuentra en edad de estar escolarizado y en edad productiva, no obstante, revisemos el siguiente esquema.

Tabla 3. Porcentaje de población en situación de discapacidad de 15 años o más, según nivel de escolaridad.

Nivel de escolaridad	Porcentaje
Sin instrucción	30.3%
Primaria incompleta	24.2%
Primaria completa	18.2%
Secundaria o equivalente incompleta	3.3%
Secundaria o equivalente completa	10.4%
Posbásica (media superior)	11.2%
No especificado	2.4%

En esta tabla se observa que gran parte de la población en situación de discapacidad no tiene escolaridad alguna, y vemos también que un alto porcentaje ha dejado trancos sus estudios. Las razones de esta situación pueden ser variadas, pero creo que la más importante es la **exclusión**, situación que no nos permite ignorar el hecho de que el promedio de escolaridad sea de 4.5 años.

Bueno, creo que no debemos abusar de las cifras, basta con mirar a nuestro alrededor y darnos cuenta de que las personas en situación de discapacidad, no están incluidos dentro del sistema educativo, se les niega el derecho a ser educados, formados, y ante eso, no podemos quedarnos de brazos cruzados.

Reitero que desde lo legal ya se han hecho acciones en México, pero esas acciones no han dado los resultados deseados, ya que a pesar de ello, seguimos hablando y, sobre todo, viviendo una escuela y, en consecuencia, una sociedad que segrega.

No bastan los buenos corazones, las buenas intenciones de mucha gente o hasta la compasión, que han sido motores importantes para crear instituciones que maquillan la realidad, se necesita ir más allá, se necesita crear una sociedad no para todos y todas, sino de todos y todas, y ver, desde nuestro sitio, preguntarnos

qué voy a hacer yo para defender el derecho de las personas a ser educadas en un lugar digno, en donde se resalten los valores y la dignidad humana ante todo, una educación con todos y todas y de todos y todas. Es algo que suena tan simple pero que parece serle arrebatado a las personas con la misma simpleza, sólo por el hecho de ser diferentes.

Pues bien, a continuación veremos el contexto específico en el que llevó a cabo este trabajo.

II.4.3 MICRO- CONTEXTO

Para la realización de la presente investigación se seleccionó un centro de Educación Especial privado, ubicado en la zona sur de la Ciudad de México, que atiende a alumnado que se encuentra en situación de discapacidad diversa (cognitiva, motora, de desarrollo, sensorial). El colegio se llama Instituto Herbert, es una asociación civil sin fines de lucro que se sostiene de las cuotas que pagan las familias del alumnado así como de donaciones de diferentes empresas e instituciones. El colegio da becas, pero sólo a una pequeña población.

La institución fue creada hace 22 años, ya que la dueña tiene una hija con Síndrome de Down, y al no encontrar un lugar para su formación, decide poner esta escuela, con el fin de que su hija, y otras personas bajo circunstancias similares tengan un lugar de aprendizaje y a la vez reciben terapia de lenguaje y física, evitando que las familias estuviesen yendo a muchos lugares para atender a sus hijos o hijas (Liliana, febrero de 2007).

La población que asiste a este Instituto proviene de familias de nivel socioeconómico medio-alto a medio-bajo, por lo que existe una gran diversidad en este sentido. El alumnado total es de 90, lo cuales presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que pueden ser síndrome de Down, autismo, parálisis cerebral, retraso mental, discapacidad motora y un caso

de síndrome de Rett. Cabe señalar que en algunos casos, el diagnóstico no ha sido corroborado. Las edades del alumnado van desde el año de edad hasta los 50, es decir, desde la infancia temprana hasta la edad adulta madura.

Las terapias, tanto física como de lenguaje, que son como actividades complementarias, se ofrecen al alumnado que consideran que las requiere, y acuden a ellas de media hora a una hora la semana, mínimo, aproximadamente.

Los grupos que se describen a continuación están a cargo de profesorado titular, quienes tienen una formación principalmente en Psicología, uno de ellos con maestría en Educación Especial, uno en Letras Hispánicas y una tiene estudios en Trabajo Social en la rama educativa. También en los grupos están a cargo de personal auxiliar, que tienen escolaridad básica, media superior o técnica en auxiliar educativo trunca, dos de ellas únicamente. El personal terapéutico tiene formación afín a la terapia que les da al alumnado.

Foto 1. La entrada principal y el patio de Herbert.



La institución tiene 6 grupos:

- ✓ Grupo de inicial: que está conformado por alumnado de nuevo ingreso generalmente, o que están en situación de discapacidad profunda. Las edades de este alumnado va desde el año hasta los 17. Este grupo está a cargo de un titular y dos auxiliares.

Fotos 2 y 3. En el grupo de inicial.





- ✓ Grupo de preescolar: conformado por alumnado que ya ha desarrollado un poco más sus habilidades de autonomía motriz gruesa, especialmente, y las edades van de los 4 años hasta los 11 o 12. En este nivel se focaliza más en desarrollar su autonomía de auto- cuidado y en trabajar motricidad fina y algunos contenidos básicos como colores, figuras, etc.). Este grupo está a cargo de una titular y una auxiliar.

Fotos 4 y 5. El grupo de preescolar.





- ✓ Grupo de primaria: el alumnado que lo conforma, además de tener más habilidades de autonomía (control de esfínteres, comer solo, etc.), ya ha aprendido contenidos académicos básico como colores, algunos números y letras, y ahí se les enfatiza en operaciones matemáticas y lecto- escritura. El grupo está a cargo de una titular y dos auxiliares.

Fotos 6 y 7: La primaria.



- ✓ Grupo de señoritas: en donde se dejan de lado cuestiones académicas y lo que se imparte principalmente son talleres que les permiten adquirir algún oficio especialmente enfocado en realización de manualidades, cuyos productos luego ponen a la venta (paletas de chocolate, almohadas, ornamentos). Las alumnas son adolescentes y adultas, y se encuentran dirigidas por una titular.

Fotos 8 y 9: Las señoritas.



- ✓ Grupo de jóvenes: que también es un taller ocupacional donde realizan productos de joyería de fantasía que ponen a la venta. También los alumnos son adolescentes y adultos, y están a cargo de un titular y dos auxiliares.

Fotos 10 y 11. Los jóvenes.



- ✓ Grupo de INEA: que es lo único que tiene validez ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), y a este grupo asisten algunos alumnos y alumnas de los talleres ocupacionales y algunos del grupo de primaria. Ahí pueden hacer sus estudios básicos de primaria y secundaria, y avanzar por grados. Este grupo está cargo de un profesor.

Fotos 12 y 13. INEA.



En la institución también cuentan con dos áreas de terapia: una de fisioterapia, atendida por una fisioterapeuta; y la de terapia de lenguaje, atendida por una terapeuta de lenguaje y una auxiliar.

Fotos 14 y 15. Terapia Física.



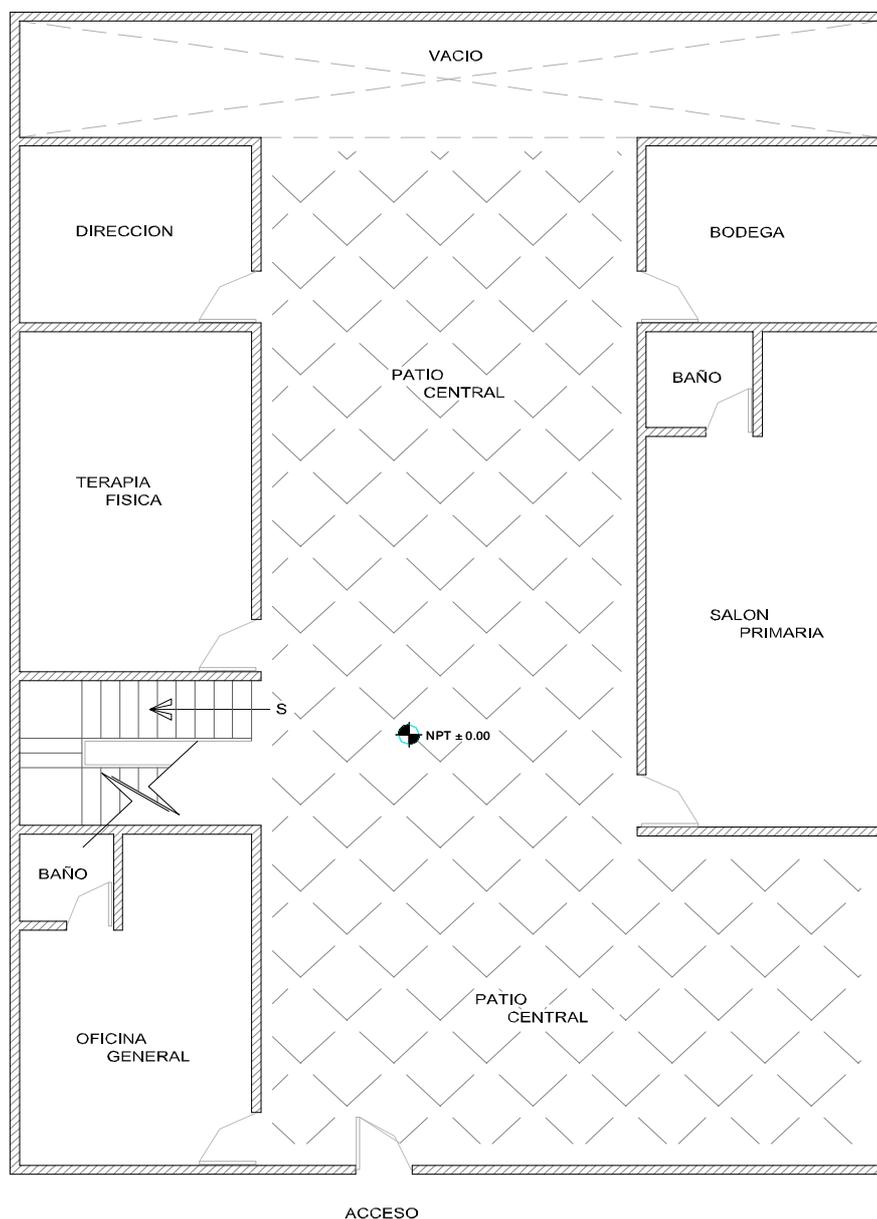
Como parte del personal administrativo y autoridades, está la Directora, que es la dueña del colegio, y cuya formación es en Psicología, pero no está permanentemente en las instalaciones. Ella se encarga de supervisar el trabajo del todo el personal en general y del trato con las familias. También está el Subdirector, que es hijo de la Directora y se encarga de la parte administrativa, por su formación universitaria en esta área. Cuentan también con la coordinadora, que es Psicóloga y terapeuta de lenguaje y se encarga de organizar y coordinar las diferentes actividades que realizan en la institución. Finalmente hay dos secretarías.

Es importante señalar que la mayoría del personal que labora en esta institución tiene ya varios años de antigüedad, quienes llevan menos tiempo es el personal terapéutico. Como ejemplo, hay auxiliares y maestras que tienen como mínimo 5 años de labor dentro de la institución, e incluso hay una maestra que ya tiene 10 años trabajando ahí. Existe sólo un caso de una maestra que entró como auxiliar pero posteriormente la ascendieron a titular de un grupo. Podemos afirmar que el personal tiende a ser estable.

La institución es una casa habitación, la cual fue adaptada como escuela. La fachada es de una casa ordinaria, al entrar está el patio central, el cual es pequeño, con una capacidad como para dos automóviles acomodado uno detrás del otro. Del lado izquierdo se encuentra una oficina donde están dos secretarías y la coordinadora, más adelante están unas escaleras que permiten acceder al segundo nivel de la institución; posteriormente está un cuarto pequeño donde se dan las terapias físicas; al lado de éste, se encuentra la dirección, en donde permanece la directora, así como su hijo que ejerce como subdirector. Del lado derecho, justo enfrente de la dirección, hay un cuarto que sirve de bodega donde guardan herramientas en general y artículos diversos (taladros, focos de reserva o fundidos, tablas de madera, etc.) Al lado de esta bodega está el salón de primaria, que es bastante amplio, y tiene un baño dentro de la misma aula. En la parte superior de la institución, subiendo las escaleras, se encuentra del lado derecho

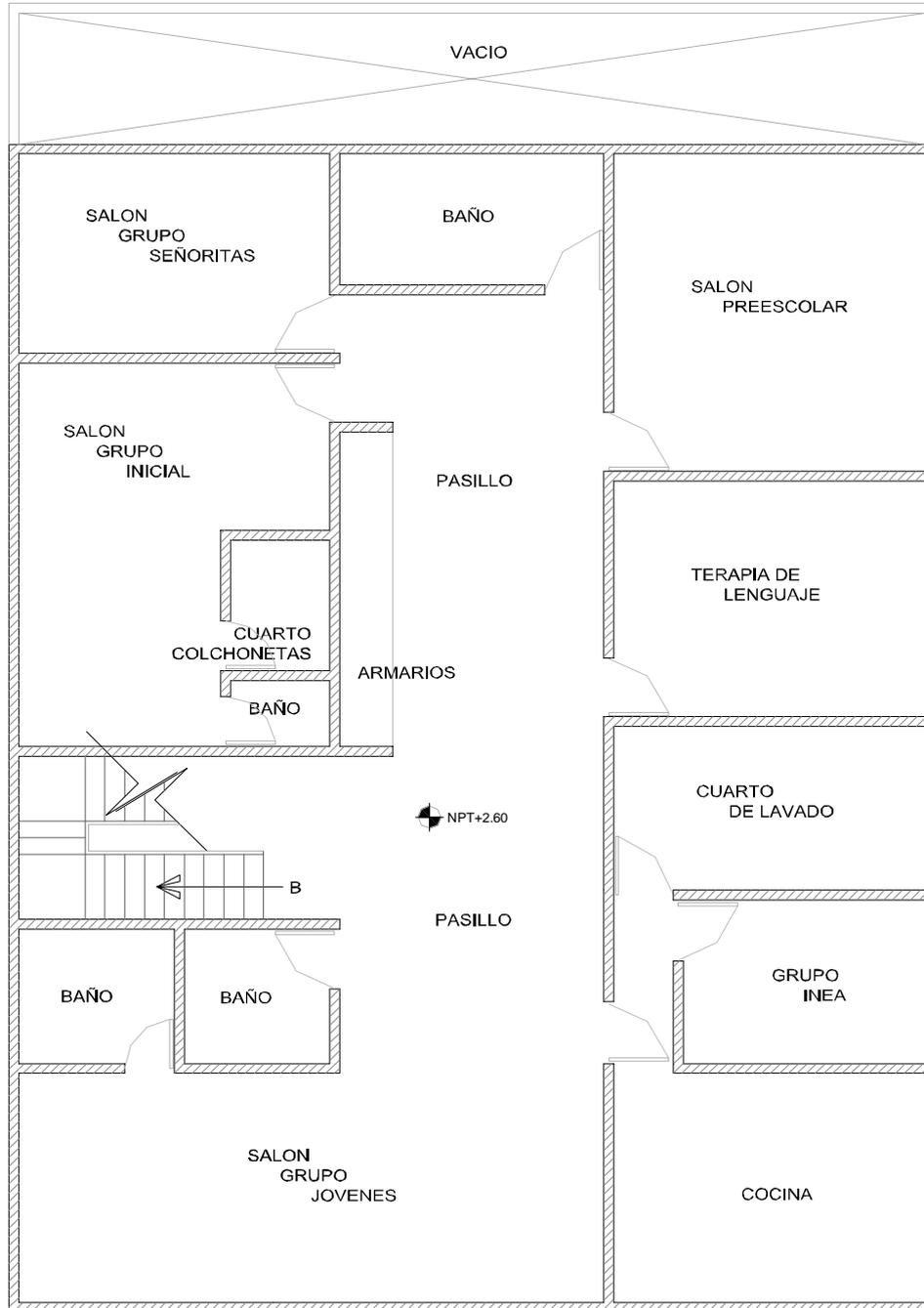
un baño para el grupo de señoritas, así como el espacio del grupo de jóvenes con su baño en un rincón, este sitio no es propiamente un cuarto o aula, ya que no está cerrado, no tiene puertas, por lo que está a la vista. Enfrente de las escaleras, hay un cuarto dividido en tres espacios: la cocina, el salón de INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos) y un patio de lavado. Hacia el lado izquierdo de las escaleras hay un pasillo pequeño, en la parte derecha del pasillo está el cuarto donde dan terapia de lenguaje, enfrente de éste hay un armario. Hasta el fondo del pasillo, justo de frente está el baño del grupo de preescolar; a la derecha del baño está el salón de preescolar, y enfrente de éste se encuentran las aulas de inicial con un baño en su interior y un pequeño cuarto donde tiene colchonetas; y el grupo de señoritas. Todas estas aulas parecen ser los dormitorios de la casa, por lo que el espacio es reducido, como se observa en el siguiente esquema:

Tabla 4. Plano de Herbert. Planta Baja.



Planta Baja

Tabla 5. Plano de Herbert. Planta Alta.



Planta Alta

La razón por la que se seleccionó este escenario es porque, dado lo propuesto por la Educación Inclusiva y la Cultura de la Diversidad, la educación especial no es la forma ideal de responder a las necesidades educativas de personas excepcionales, por ello, resulta interesante conocer la forma en la que se concibe y se realiza la labor educativa en un centro de este tipo y si, dentro de esta labor educativa, existen rasgos o indicios que apunten a un proceso de cambio y transición para la creación de una sociedad más justa, respetuosa y sin discriminación, promoviendo el paradigma de la Educación Inclusiva.

La negociación de acceso al centro fue una labor dura al principio, pero al final, gracias a la apertura de las autoridades que encabezan dicha institución, se pudo lograr. Los acuerdos para el trabajo se estipularon desde un inicio mediante un documento en donde se especificaron cada una de las actividades, así como los principios éticos que imperaron a lo largo de todo el trabajo. Cabe señalar que a lo largo de todo el proceso del trabajo en campo siempre conté con la disposición y apoyo de las autoridades.

En el trabajo de campo, se obtuvo la información de la siguiente manera:

II.5 TÉCNICAS

Las técnicas utilizadas para la recogida de información fueron divididas en tres (FLICK, 2004):

- A) Información Verbal. Ésta fue realizada mediante entrevistas con preguntas abiertas, dirigidas según el objetivo de la investigación, con la idea de reconstruir el punto de vista de las personas, dándole sentido y significado a su realidad. Si bien, existió una guía de las preguntas, éstas fueron variando según la misma entrevista o charla lo requirió.

Cabe señalar que las entrevistas se realizaron en un clima de respeto al profesorado, personal auxiliar y autoridades del Instituto Herbert. Estas entrevistas se caracterizaron por (RODRÍGUEZ, et. al, 1996).:

- a) Evitar emitir juicios sobre las personas entrevistadas .
- b) Dejar hablar a las personas y expresar libremente sus puntos de vista.
- c) Escuchar con atención lo que la persona entrevistada decía.
- d) Seguir de manera sensible el discurso de la persona entrevistada.

Esta información, fue grabada en cassettes, previo conocimiento de las personas entrevistadas, y fueron transcritas posteriormente.

- B) Información Visual. Esta información fue obtenida mediante la observación, en la cual adopté el rol de “el observador como participante” (GOLD, citado por FLICK, 2004) en donde se mantiene cierta distancia de los hechos y las personas, pero a la vez interviniendo en algunos momentos de los acontecimientos.

Este tipo de observación, también se le llama abierta, es considerada una técnica no interactiva, con el fin de no influir en el transcurso de los acontecimientos, dándole énfasis a la reflexión de éstos (GOETZ y LECOMPTE, 1988).

Esta información fue transcrita en los registros de observación y en un Diario de Campo, inmediatamente para no perder algunos detalles que pudieron ser de relevancia para la investigación.

- C) Información Escrita. Para obtenerla, se analizaron documentos existentes en la Institución como expedientes generales del alumnado y otros que fueron necesarios para complementar datos requeridos en algún momento.

Una vez obtenida la información de estas tres fuentes, se trianguló, con el fin de validar dichos datos y realizar el análisis de los resultados de forma precisa.

II.6 PRINCIPIOS ÉTICOS

Durante la realización de la presente investigación, se garantiza la confidencialidad de los datos aportados, así como el anonimato de los participantes, utilizando pseudónimos o claves, o bien, el camuflaje de algunas características para evitar su identificación o reconocimiento en algunas situaciones, pero **sin** alterar el sentido y veracidad de la información. Esto con el fin de respetar la privacidad de cada persona.

La información final de la investigación será entregada a los Directivos y protagonistas participantes de la investigación, y podrá ser publicada, dado que se tratará de un informe con carácter científico, pero siempre y cuando se sigan los principios éticos que aquí se mencionan.

Es importante añadir que cualquier negociación a la que se llegue para la realización de la presente investigación no es cerrada, rígida e inflexible, sino que puede llegar a modificarse a partir de una revisión profunda durante el proceso.

CAPÍTULO III:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

“...a mí me costó más trabajo hacerme a la idea que mi hijo iba a una escuela especial...porque yo creo que aunque los niños vengan a una escuela de educación especial, se les está discriminando...ellos pueden ir a escuelas regulares...” (Entrevista a madre de familia en abril de 2007).

III.1 LA INVESTIGACIÓN: LOS SUCESOS Y EVENTUALIDADES

Antes de entrar totalmente en el análisis de los resultados obtenidos en este trabajo, quisiera comentar un poco los sucesos y eventualidades que lo rodearon.

Si bien es cierto que la presente investigación fue planeada antes de acercarme al campo, sin embargo esa planeación no fue pensada como una situación rígida, por lo que siempre estuvo abierta a ajustarse a los acontecimientos emergentes, esto debido a que, como se mencionó en el capítulo anterior, se trata de una investigación cualitativa, en donde el trabajo con el ser humano es lo que la enriqueció y le dio sentido, por ende, al trabajar con seres humanos, no se pueden estipular situaciones inflexibles, siempre habrá circunstancias que obliguen a modificar los planes, pero sabiendo de antemano que en el cambio también está el aprendizaje.

Uno de los primeros sucesos fue el permiso de acceso al campo, ya que éste se tornó un tanto complicado de inicio, debido a que cuando acudí por primera vez, en febrero de 2006, la Institución acababa de pasar por un cambio importante a nivel de coordinación, por lo que su respuesta fue que considerarían mi ingreso. Esperé un tiempo, y en el mes de abril, ya teniendo una nueva coordinación al frente, me abrieron amablemente sus puertas para realizar el trabajo, el cual fue expuesto mediante un Documento de Negociación (Ver Anexo 1) en donde se especificaba la forma de trabajo, los objetivos de la investigación, así como una

calendarización de actividades que se llevarían a cabo durante el proceso, que de inicio, esa calendarización contemplaba iniciar en febrero, pero se tuvo que ajustar, considerando el ingreso al campo en abril o mayo.

Otro de los ajustes por los que pasó el proceso de la investigación, fue en cuanto a la recogida de la información, es decir, el período de observación, la realización de las entrevistas y el análisis de los documentos. Originalmente, esta actividad estaba considerada para hacerse hasta enero de 2007, pero debido a los períodos vacacionales de verano, navidad y semana santa, al hecho de que en ocasiones las personas a entrevistar estaban ocupadas, no asistieron o estaban de licencia médica, y por mi poca experiencia en torno a este tipo de actividades, tuve que ir más despacio, para garantizar la veracidad de los datos, culminando hasta mayo de ese mismo año.

En consecuencia, al prolongar la actividad anterior, el análisis de los resultados, la elaboración del informe y la entrega de resultados, tuvo que recorrerse, pudiéndose realizar durante el período de junio a septiembre de 2007.

De tal forma, si comparamos el calendario inicial, con lo que realmente se hizo, se podrá observar que sufrió cambios significativos.

Finalmente, deseo aclarar que hubo un momento, en el que estuve a punto desistir con la investigación, la razón fue porque varias personas me cuestionaron el hecho de indagar Inclusión dentro de una escuela de Educación Especial, siendo que es un tanto contradictorio en sí mismo, pero bueno, esta parte ya la comenté al inicio, pero a lo que quiero llegar es el hecho de que esas dudas, indecisiones e incertidumbres me hicieron atrasar un tiempo el proceso del trabajo, aunque finalmente mi convicción fue superior a la duda y proseguí, no me arrepiento, porque lo aprendido fue maravilloso.

III.2 RESULTADOS: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS.

A partir de las observaciones y las entrevistas realizadas, así como la revisión de documentos, se analizaron los datos agrupándolos en diferentes temas, que dieron lugar a categorías y subcategorías, y que permiten una interpretación y análisis minucioso. Estos temas son:

- Procesos, que hace referencia al trabajo cotidiano, las características y peculiaridades de éste, lo que se vive dentro de la institución y que le da forma a la vida de la comunidad que la integra.
- Sujetos, que se refiere a las características que posee dicha comunidad, desde el personal, las familias, el alumnado y las autoridades, teniendo la en cuenta la relación entre éstos.
- Contextos, que alude a la infraestructura física, pero también a la cultural que se concreta dentro de esta institución.
- Cambios, que tiene que ver con aquello necesario que permite la transición a un modelo educativo incluyente, así como las modificaciones que la comunidad en general podría hacer, tiene la expectativa o desea hacer para mejorar.

Para cada tema, hay una serie de categorías. Cada categoría, arrojó a su vez subcategorías, las cuales se presentan y describen de manera general en las siguientes tablas.

Tabla 1. Sujetos, categorías y subcategorías

TEMA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
S U J E T O S	1. Formación del personal	Profesion al No profesional	Se refieren al tipo de perfil que presenta el personal tanto titular como auxiliar de la institución.
	2. Motivos	2.1 Personales 2.2 Profesionales 2.3 Vínculo afectivo 2.4 Ingreso (familia)	Es la razón o razones que tuvieron las personas que laboran ahí para dedicarse a este trabajo, así como las familias con quienes se tuvo contacto para ingresar a su hijo o hija a esta Institución
	3. Concepciones	Trabajo docente-educativo. Alumnado. Escuela regular. Escuela especial. Educabilidad.	Se refiere a las ideas o nociones que influyen en la forma de trabajar y la posibilidad de modificar dicha labor.
	4. Relación familias-instituto.	----	Es el vínculo que se establece entre las familias y el personal que labora en la Institución.

	5. Antecedentes de escolaridad del alumnado.	----	Hace referencia a la historia escolar de algunos alumnos y alumnas previo a su ingreso a esta institución.
--	--	------	--

Tabla 2. Contexto, categorías y subcategorías.

TEMA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
C O N T E X T O	6. Apoyo de la institución	Capacitación/ actualización Moral Recursos Humanos	Es el clima que siente la comunidad que conforma la Institución, que le permite sentir respaldada su labor.

Tabla 3. Los Procesos, Categorías y Subcategorías.

TEMA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
P R O C E S O	7. Pautas y Estrategias de Enseñanza	Áreas prioritarias Planeación (Proyecto Escolar) Criterios de agrupación	Son las bases que guían el trabajo cotidiano dentro de las aulas con el alumnado.
	8. Continuidad y avances del alumnado	Acreditación	Se refiere al tiempo y formas que tienen en la Institución para determinar cuando en alumnado pasa a otro grado.
	9. Diagnóstico/ Evaluación	Acceso/ uso Elaboración Ingreso Tipo (Médico/ Académico)	Es la existencia información que les permite al personal de la Institución conocer las características específicas del alumnado, para tomar decisiones de trabajo.
	10. Trabajo conjunto	Manejo de alumnado Apoyo a otros grupos	Es la colaboración que existe entre las personas que laboran en la Institución.

S	11. Actividades del alumnado	<p style="text-align: center;">Autonomía/ dependencia</p> <p style="text-align: center;">Rutinas</p> <p style="text-align: center;">Planeación</p> <p style="text-align: center;">Reacciones del alumnado</p> <p style="text-align: center;">Interacción entre alumnado</p>	Son las tareas y trabajos que realiza el alumnado, y sus características principales.
----------	------------------------------	---	---

P R O C E S O S	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
	12. Supervisión del trabajo del alumnado	Retroalimentación Apoyo adicional Incongruencia de instrucciones y reglas de orden Etiquetas	Es el seguimiento que el personal de la Institución le da a las actividades del alumnado, y sus consecuencias.
	13. Teorías de base de la práctica	Ecléctica Pragmática	Es la existencia de alguna estimación o saber que oriente la labor cotidiana con el alumnado en la Institución.

Tabla 4. Cambios, categorías y subcategorías.

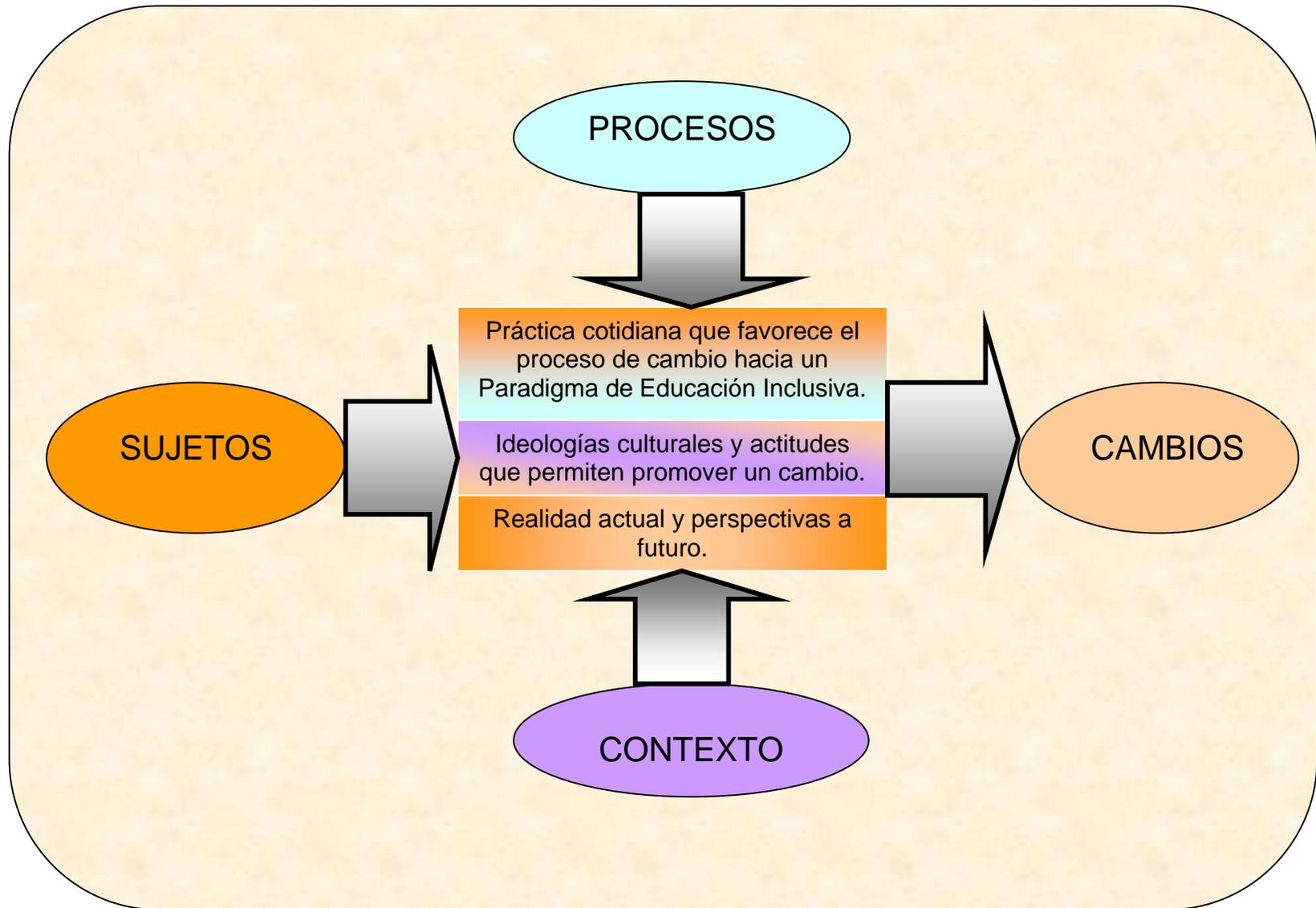
TEMA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
<p style="text-align: center;">C</p> <p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">M</p> <p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">O</p> <p style="text-align: center;">S</p>	<p>14. Transición y cambio</p>	<p>14.1 Instalaciones</p> <p>14.2 Profesionalización</p> <p>14.3 Materiales</p> <p>14.4 Administrativos</p> <p>14.5 Ambiente laboral</p> <p>14.6 Culturales</p>	<p>Son los elementos de apertura que permiten la posibilidad de lograr el proceso de cambio que se pretende a la Inclusión.</p>

Todas estas categorías y subcategorías fueron analizadas desde los siguientes ejes que guiaron la investigación con base en los objetivos planteados de la misma:

- ✓ Práctica cotidiana y aquella que favorece el proceso de cambio hacia un Paradigma de Educación Inclusiva.
- ✓ Ideologías culturales y actitudes que permiten promover un cambio hacia un Paradigma de la Cultura de la Diversidad y Educación Inclusiva.
- ✓ Situación actual y perspectivas a futuro.

A continuación muestro de manera esquematizada, la forma en la que se expondrá el análisis desde los ejes y temas.

Esquema 1. Ejes de Análisis y Temas.



Una vez establecida la forma en la que se llevó a cabo el análisis, comenzaré a describir las categorías y subcategorías formuladas desde cada tema.

SUJETOS

Las personas que participan en la comunidad Herbert son, por principio de cuentas las autoridades, en donde se encuentran la dueña, quien decidió poner este instituto ya que tiene una hija con Síndrome de Down. Ella acudió a varios sitios con el fin de darle una mejor atención, pero no encontraba nada que le agradara tanto en la parte de las terapias como en la parte académica, así que pensó que al igual que ella, seguro había muchas más familias en las mismas circunstancias, por lo que crea la Institución que ofreciera tanto la parte educativa como terapéutica (*categoría 2, subcategoría 2.1*).

“La escuela se funda pensando en mi hija con el fin de darle lo que yo no encontraba en otras instituciones...” (Entrevista realizada en febrero de 2007).

Cabe señalar que actualmente la dueña tiene una mínima ingerencia en las actividades que se llevan a cabo en la Institución, ya que acude poco tiempo sólo para supervisar el trabajo. La mayor parte de las decisiones que se toman están a cargo de su hijo menor que actualmente funge como administrador de la Institución y la coordinadora, quien antes estaba como terapeuta de lenguaje, pero desde enero de 2006 tomó este cargo.

Cada uno de los 5 grupos (inicial, preescolar, primaria, jóvenes y señoritas) están a cargo de un profesor (a) titular y personal auxiliar, excepto el de señoritas. Los grupos de jóvenes, inicial y primaria, tienen 2 auxiliares cada uno, por el número de alumnos (as) que forman parte de éstos.

Dentro de las actividades complementarias, el grupo de INEA tiene un profesor a su cargo, mientras que las terapias de lenguaje y física tienen a sus respectivos

terapeutas. En la terapia de lenguaje hay un auxiliar. El resto no posee este apoyo.

Por último, hay una secretaria, una cocinera y un chofer, pero no tienen participación directa en la formación del alumnado.

Las personas que laboran en la institución, y que participan en la formación del alumnado, poseen tanto una formación profesional (*categoría 1, subcateg. 1.1*), que son los titulares de los grupos, en lo que destaca la profesión en Psicología, uno de ellos con maestría en Educación Especial, aunque también hay quienes no poseen una formación profesional (*categoría 1, subcateg. 1.2*), que son los y las auxiliares, en donde vemos que hay quien estudió hasta secundaria o preparatoria, o bien quienes dejaron trucas carreras técnicas en auxiliar educativo o asistente educativo. El personal terapéutico, posee la profesión en la terapia que se encarga de darles al alumnado.

Como se observa, no hay una plantilla que, en gran medida tenga estudios propiamente en el campo educativo, y, de hecho al momento de contratar, no les piden un perfil en específico que tenga relación con la educación, sino que solicitan más a gente que quiera y pueda identificarse con el alumnado, sea más sensible, por tanto sustituyen la formación, por el afecto con el que se puedan involucrar con el alumnado.

“Que el profesor tenga una carrera dentro de la psicopedagogía, pedagogía, psicología o educación especial como tal, que estén titulados o a punto de, no necesitan mucha experiencia, aquí la adquieren, lo que si es que tiene que ser gente equilibrada emocionalmente, honesta y entregada...para los auxiliares se pide lo mismo pero sin títulos...” (Liliana, entrevista realizada en febrero de 2007).

Como parte de la comunidad Herbert están también el alumnado y sus familias. El alumnado que asiste al Instituto son 90, y poseen diferentes situaciones de discapacidad, desde Síndrome de Down, Parálisis Cerebral, Espectro Autista,

hasta Discapacidades Motoras, y en menor medida sensorial (ceguera y sordera). Las edades del alumnado van desde el año hasta la edad adulta (alrededor de los 50 años).

La participación de las familias en la educación del alumnado es muy poca, éstas no tienen espacios abiertos y definidos en donde se haga presente su participación (*categ. 4*), de acuerdo a lo que me refieren y pude observar que no hay una relación cercana entre ellos, la relación es cordial, y se dan charlas muy breves a la hora de la entrada y de la salida, es decir no hay tiempos ni espacios para entablar una relación o contacto con el personal docente y mucho menos con el auxiliar. Es el personal directivo quien tiene la relación más cercana con las familias ya través de citas o charlas más formales.

“Me llevo bien con las mamás que conozco, aunque no hay mucha relación.” (Nadia, entrevista realizada en diciembre de 2006).

...

“Hay un trato cordial entre el familiar que pasa por el alumnado y el personal que le abre la puerta, se dan las buenas tardes y se despiden amablemente.

Una maestra lleva a una alumna a la puerta y se la entrega a quien llega por ella, que al parecer es su mamá, ambas se tratan con respeto y cordialidad” (Observación realizada el 10 de noviembre de 2006).

El personal me comenta también que les gustaría que hubiera más trato con las familias, especialmente el personal auxiliar, ya que consideran que hay familias que se involucran poco en la educación de sus hijos o hijas y que no tienen forma de solicitarles su participación.

Aunque las familias refieren que el trato y la confianza de acercamiento es muy bueno con el personal directivo, y que les hace sentir bien el que siempre están abiertos y dispuestos a atenderles.

“La maestra o la coordinadora siempre están abiertas a escucharme, yo les tengo mucha confianza, también si ellas me quieren comentar algo, lo hacen, hay buena comunicación” (madre de familia, entrevista realizada en abril de 2007).

Está claro que el que no tengan un mayor acercamiento con el personal docente y auxiliar, que también tiene un papel fundamental y de mucho aporte, hace que las familias desconozcan lo que se trabaja con sus hijos e hijas, y que por ende, limiten la labor educativa; mientras que si hay comunicación frecuente y cercana, habría más posibilidad de acción, incluso para incorporar al alumno (a) a una escuela regular.

Por lo anterior, si lo que se desea es un cambio a una inclusión, se debe empezar por no excluir a nadie, ya que sería totalmente incongruente. Se debe fomentar una relación cercana entre las familias, el personal docente, auxiliar y directivo, abriendo tiempos y espacios de comunicación. Este elemento, sin duda permitirá transitar al cambio.

A partir de las entrevistas que hice a algunas familias, y charlas informales, los Antecedentes de escolaridad del alumnado (*categ. 5*) tienden a ser de un gran esfuerzo previo por ingresar a una escuela, lo que corrobora lo expresado por la dueña. Para la mayoría, el Instituto Herbert no es su primera experiencia de escolaridad, sino que antes ya pasaron por otros centros, en donde, o les rechazaban o el trato y los logros no fueron del agrado de las familias. La mayoría de las familias me refieren que han ingresado a sus hijos o hijas a escuelas regulares con sistema Montessori para su educación inicial (preescolar), pero ya para primaria no los aceptan o no encuentran una que les agrade. En una de las entrevistas, me comentaron que sacó a su hijo porque sentía que lo discriminaban y no lo hacían partícipe de las actividades como el resto del grupo. También me llegaron a referir que estuvieron en Instituciones de Educación Especial como los Centros de Atención Múltiple (CAM) de la Secretaría de Educación Pública (SEP),

pero no les agradó que no aprendieran nada y que además, regresaban con rasguños, pellizcos y heridas de algún tipo. Finalmente, hubo una familia que me refirió que su hijo estuvo en un centro especial, pero que lejos de trabajar con el alumnado, parecía sólo una guardería.

Como se puede ver, la constante es que la mayoría del alumnado ya trae cierta historia académica, caracterizada por el rechazo, la indiferencia, el disgusto y quizá hasta el maltrato, por lo que el hecho de que estén en el Instituto Herbert puede representar para ese alumnado y sus familias, no sólo el lugar en donde les tratan bien, donde procuran que desarrollen ciertas habilidades, sino que se le puede agregar otro valor, que es el que pueda ser la opción para que su hijo o hija acceda a una escuela regular con el respaldo, apoyo y trabajo colaborativo, y con ello, brindar una educación más completa.

Las familias con las que tuve contacto, coinciden en comentarme que las razones por las que su hijo (a) ingresó (*categ. 2, subcateg. 2.4*) a esta institución fueron que han buscado en muchas escuelas y les han cerrado las puertas, o bien, el trato que les dan les parece malo, y en este lugar encuentran la posibilidad de que los acepten, aprendan y además les den terapias de lenguaje y física, que les evita estar trasladándose a muchos sitios para atenderles.

También me llegaron a referir que metieron a su hijo (a) a esta institución, ya que consideran que requiere desarrollar algunas habilidades como lenguaje, para que posteriormente ingrese a una escuela regular. Otro de los motivos que me comentaron es que como la dueña tiene una hija en situación de discapacidad, vieron que había una gran comprensión y empatía de su parte.

“Lo metí porque el niño todavía no tiene un lenguaje claro, entonces le quiero dar las bases para que entre a una escuela regular.” (madre de familia, entrevista realizada en abril de 2007).

“...me gusta el trato y que la directora tiene una hija con una discapacidad.” (madre de familia, entrevista realizada en abril de 2007).

Con lo anterior podemos acercarnos a las razones por las que las familias eligen que sus hijos o hijas asistan al Instituto Herbert, pero el personal que ahí labora y que trabaja directamente con el alumnado, posee diferentes razones que le han llevado a ese sitio. La gran mayoría refiere que han llegado a trabajar dentro de la Educación Especial, porque se llegan a encariñar mucho con el alumnado y esto les engancha afectivamente, que deciden permanecer ahí (*categ. 2, subcateg. 2.3*).

“Yo estaba en otro trabajo, pero luego me vine para acá y me enamoré de los chicos a primera vista. Nunca me había sentido tan apta para dar amor...” (Rocío, entrevista realizada en diciembre de 2006).

“me gustó la educación especial...requieren que los queramos (al alumnado), si los queremos, ya podemos hacer todo por ellos...” (Alejandra, entrevista realizada en noviembre de 2006).

Aunque, por otro lado, hubo quienes comentan que ingresaron en este ámbito, por cuestiones de identificación personal (*categ. 2, subcateg. 2.1*), dado que en sus familias hay algún integrante que tiene alguna situación de discapacidad, y fue la necesidad de ayudarles o de ayudar a familias en las mismas situaciones lo que les llevó a entrar a este ámbito. Muestra de ello es la dueña y fundadora de la Institución, pero además hay otras personas que tienen los mismos motivos.

Finalmente también llegaron a comentarme que su ingreso a la Educación Especial, fue por el simple interés profesional (*categ. 2, subcateg. 2.2*) de hacerlo para conocer de ese mundo, pero fue minoría, sólo dos personas.

“Me interesa el manejo de habilidades humanas, el uso de sus recursos y me interesó que mis estudios en desarrollo fueran aplicados en niños con discapacidad,

me gusta experimentar y explorar con ellos, quiero darles calidad de vida y aquí he aprendido mucho...” (Hugo, entrevista realizada en diciembre de 2006).

A partir de lo anterior, puedo inferir que las personas dentro de esta escuela, es más sensible y humanizada, lo cual me lleva a pensar que, por una parte esto puede ser un factor que favorece el cambio, en el sentido de que se puede contagiar una actitud más humana, que permita estar a favor de la inclusión, y, por otra parte, a veces me da la impresión de que basta con tener buen corazón para lograr un cambio o para crear una sociedad sin exclusiones, pero no es así, ya que esto es sólo un ingrediente, pero que lo logra todo.

Puedo ver que las razones son muy distintas, y a la vez todas ellas muy válidas, pero me parece que especialmente significativa aquella de una madre que dice que su estadía en esta escuela es temporal, ya que lo que desea es que ingrese a un centro regular, lo cual denota que la Educación Especial, sí puede ser una plataforma que permita al alumnado ingresar a una sistema regular, pero no trabajando de manera separada, sino en colaboración con otros centros.

Al momento de observar las diferentes actividades que realizan en el Instituto Herbert, me daba cuenta que detrás de eso que hacen, hay una serie de creencias en torno a la labor que desempeñan las personas.

“...Esta labor (la educativa), implica enseñarle al otro (alumnado) a usar sus recursos...” (Hugo, entrevista realizada en diciembre de 2006).

La mayor parte del personal me comenta que en cuanto al trabajo docente o educativo (*categ. 3, subcateg. 3.1*) lo consideran como un trabajo de gran entrega, en donde no hay una retribución económica, sino más bien afectiva, creen que lo que se debe tener, más allá de conocimientos, es una profunda vocación, amor y gusto por lo que se hace. Refieren que la labor educativa es de gran valía en la sociedad. Sólo una persona se va más por el lado laboral, afirmando que el trabajo educativo es para enseñarle al alumnado a aprovechar sus potenciales.

“...quien trabaja en la educación, debe ser una persona muy entregada, porque lo que más se recibe es sentimental...” (Gerardo, entrevista realizada en diciembre de 2006).

Este aspecto me llama la atención en cuanto a que de nuevo se presenta con gran frecuencia el hecho de considerar que el afecto es lo que debe estar más presente. Hasta cierto punto coincido con ello, ya que es un hecho que en México, la labor educativa no se caracteriza por ser altamente remunerada, y menos si hablamos de instituciones privadas, por lo que se puede pensar que trabajan más por el vocación a lo que hacen, sin embargo, reitero el hecho de que no sólo con el amor las cosas salen bien, se requieren de otros ingredientes como el compromiso con el alumnado y los conocimientos compartidos en una actitud de plena colaboración. El afecto por sí no educa.

Por otro lado, en cuanto a la forma en la que conciben al alumnado (*categ. 3, subcateg. 3.2*) me encontré una tendencia a considerar al alumnado como personas normales, nada de especiales, creen que simplemente se les debe considerar como personas, y darles su lugar, que como cualquier persona tiene limitaciones, sin embargo no creen que sean deficientes ni enfermos. Hubo una persona que sí considera que son especiales, pero por su forma de ser, ya que afirma que son muy cariñosos y demuestran su afecto abiertamente.

“...no son enfermos, sólo son personas en condición diferente...” (Susana, entrevista realizada en enero de 2007).

También sólo hubo una persona que sí cree que son enfermos y discapacitados, y afirma que el reconocerlo no es actuar de manera peyorativa, sino aceptar su condición y no tratar de rehabilitarlos para hacerlos “normales”.

Por otro lado, un aspecto que me parece importante señalar, es que la mayoría del personal y las familias, conciben al alumnado de acuerdo a su edad, es decir a los

niños, niñas, jóvenes y adultos los ven como tal. Sin embargo también noté acciones que manifiestan sobreprotección, que puede encubrir una concepción de incapacidad de realizar alguna actividad, lo que también representa un obstáculo para su desarrollo y aprendizaje.

*“Algunos van terminando de comer, y recogen sus cosas, la auxiliar los va llevando al baño y la maestra les da de comer en la boca a quienes comen más lento”
(Observación realizada el 19 de abril de 2007).*

Asimismo, es importante señalar que me parece que un factor que hace que la mayoría del personal considere al alumnado como personas normales, se debe en gran medida a la convivencia cotidiana, el estar con ellos y ellas en día a día, hace que ya los vean de esa forma. Este punto permite inferir que si se promueve una inclusión educativa, el beneficio no sólo es para el alumnado que se incluya, sino para la sociedad en general, nos da la oportunidad de convivir cotidianamente con la diferencia y mirar a la diversidad con otros ojos, en pocas palabras, la inclusión trasciende la vida escolar y los beneficios académicos.

Otra situación que también fue constante, es la forma en la que conciben a la Escuela Regular (*categ. 3, subcateg. 3.3*) ya que la mayoría cree que el alumnado puede ingresar a una escuela ordinaria, que es lo ideal, pero que, por desgracia no tienen las condiciones para aceptarlos, por eso es que lo rechazan. Algunas de las personas afirman que ya se está promoviendo más, pero aún no se tiene la cultura de aceptación para que se den más casos, y consideran que se requiere del apoyo de especialistas para que tenga éxito, inclusive llegaron a comentarme que sería excelente si además de ingresar a una escuela regular, más tarde encontrarán un empleo.

“...no hay una cultura del respeto y hay discriminación, aunque eso (ingreso a la escuela regular) ya se está dando y es un gran paso, aunque es muy difícil. Yo incorporé a un niño a escuela regular y ha sufrido mucho porque los demás le hacen

*cosas y los maestros ni saben qué hacer con él. Se necesita apoyo especializado”
(María, entrevista realizada en diciembre de 2006).*

Aunque cabe mencionar que también hubo quienes, en menor medida, pero piensan que hay alumnado que no podría incorporarse en una escuela regular, por las condiciones que presentan y que por las reglas que se manejan en las escuelas ordinarias, difícilmente se lograrían adaptar.

Por su parte, las familias con las que tuve contacto, me comentan que lo que realmente desean para sus hijos o hijas es que estuvieran en una escuela regular.

A partir de lo anterior, creo que estoy ante un punto positivo que puede llegar a favorecer el cambio a la cultura de la diversidad, y es el hecho de que la mayoría crea que sí se pueden incluir en escuelas regulares, y aunque afirman que éstas no están preparadas para ello, se puede dar a partir del apoyo de gente especialista, y ¿quién mejor que ellos y ellas?, quienes a pesar de no tener la formación en el campo, han tenido la experiencia y vivencias que sin duda pueden enriquecer la práctica de las personas que laboran en la educación regular.

Otro punto es el hecho de que piensen que es el contexto el que les pone las barreras, no es el alumnado en sí mismo, es decir, la culpa es del contexto, no de la persona. No obstante, sí hubo sólo unas personas que no lo creen así, pero desde mi punto de vista, esto es parte de la transición, ya que, como mencionaba, el cambio genera resistencias, pero a la vez esas resistencias se traducen en barreras que se deben vencer, creo que no podemos esperar a que se den las condiciones para actuar, ya que éstas tal vez nunca lleguen, las condiciones las hacemos las personas, no llegan de fuera. Es cierto que hay cosas que no siempre están a nuestro alcance, pero lo valioso es aprender a trabajar con lo que se tiene, e iniciar la cadena.

“...debería haber algo más para ellos, que no les cierren las puertas, sino que al contrario, los acepten y los hagan productivos...y si los reciben es para adoptarlos, no marginarlos, y así es como se podrá hacer otra cultura...” (Gema, entrevista realizada en diciembre de 2006).

A pesar de lo anterior, me pude dar cuenta que conciben a la Educación Especial (categ. 3, subcateg 3.4) como la forma o alternativa del alumnado para que no se queden sin la posibilidad de estar en una escuela, pues es mejor que se vayan a una escuela especial, pues en ahí donde les dan lo que les es negado en otras escuelas, ya que además el trabajo es diferente y el trato es más personalizado, a diferencia de la escuela regular. No obstante, una persona me comentó que dado que las escuelas regulares ya están cambiando, a la larga cree que ya no habrá más escuelas de Educación Especial.

Las familias creen que, por ahora, mientras las condiciones cambian, ésta es la mejor opción que por ahora tienen sus hijos o hijas para ser educados, excepto una madre quien me dijo que la Educación Especial es una forma también de discriminar, y que a ella, le costó más trabajo hacerse a la idea de que su hijo no fuera aceptado en una escuela ordinaria, pero sabe que tarde o temprano lo logrará.

“...lo que pasa es que creo que aunque los niños vengan a una escuela de educación especial, se les está discriminando...” (madre de familia, entrevista realizada en abril de 2007).

El hecho de que consideren que la educación especial es el lugar en donde el alumnado puede tener el derecho a ser educado, es un argumento que me parece que sólo intenta justificar su labor; es como una justificación de resistencia al cambio. Pero por otro lado, un punto a favor, es que crean que la práctica educativa no debe ser homogénea, creo que es un aspecto muy valioso que también sirve de transición a la cultura de la diversidad, y que puede ser aportado por la Educación Especial.

Finalmente, algo que me comentaron tanto familias como el personal, durante mi estancia por la Institución es que creen que todo el alumnado es capaz de aprender y ser educado, (*categ. 3, subcateg. 3.5*) incluso varias personas afirman que les consta que son capaces de lograr muchas cosas que tal vez de inicio se pudo pensar que no era posible. Hubo quienes también comentan con gran seguridad que no se les debe menospreciar en ningún sentido, ya que nos pueden sorprender.

Gran parte del personal, hace énfasis en el hecho de que se les debe respetar el ritmo de aprendizaje y sus características y que con ello logran muchas cosas, y también afirman que los padres deben ser parte esencial de estos logros, ya que en muchas ocasiones se han enfrentado al hecho de que éstos los limitan y les dicen que no hagan cierta actividad, para evitar que se ensucien o se lastimen.

“...ellos pueden aprender todo, buscándole la forma.” (Marco, entrevista realizada en noviembre de 2006).

En este rubro hay dos elementos que considero son fundamentales, que son: la confianza y las expectativas que se tienen del alumnado. Me parece que la confianza de sus capacidades, debe ser primordial dentro de la práctica educativa, y con ello, no depositar expectativas negativas, ya que se convierten en limitaciones y profecías.

Quiero agregar que, a pesar de que conciben al alumnado como educable y capaz de aprender, en contraste con las observaciones, me di cuenta que en muchas ocasiones, lejos de enseñarle al alumno o alumna, o brindarle ayudas para que logre alguna tarea, el profesorado lo hace por ellos o ellas, especialmente en actividades relacionadas con el auto- cuidado (comer solos, lavarse los dientes, etc.)

“...La auxiliar se va llevando de uno por uno a lavarles las manos. Ya que están todos sentados con su comida, dan el buen provecho y sacan sus alimentos...hay a quienes les dan en la boca de comer...” (Observación realizada el 4 de octubre de 2006).

Todos estos sujetos con sus características que acabo de mencionar, actúan dentro de un contexto, que si bien ya se describió en el capítulo anterior, valdrá la pena hacer una breve recapitulación del escenario educativo.

CONTEXTO

Enfatizando en micro- contexto, la institución posee las instalaciones de una casa habitación, adaptada para los fines de la escuela. Tiene 2 plantas, en la parte de arriba están los grupos de inicial, preescolar, los jóvenes y señoritas, la cocina y la terapia de lenguaje, en la parte de abajo está el salón de primaria, la terapia física y oficinas de dirección. Las características físicas de la institución, es decir, los espacios en general son reducidos, los salones de clase y los cuartos donde les dan terapia son muy pequeños, con poca posibilidad de movimiento ni del personal ni del alumnado, además de que requiere de modificaciones arquitectónicas, ya que no cuentan con las instalaciones adecuadas que permitan la accesibilidad de las personas que asisten, como puede ser rampas, baños, barandales, etc.

Si tenemos en cuenta que el alumnado que asiste a este Instituto, está en situación de discapacidad diversa, me resulta impactante que no tengan las instalaciones adecuadas para permitir su acceso. Si la Educación Especial segrega y discrimina, pues al no tener las condiciones en el contexto que permitan el acceso a la Institución, y por ende la independencia del alumnado, es como una doble discriminación, es una discriminación en la discriminación, lo que me parece hasta indignante e incongruente. Si es que en verdad dicen que ahí les dan lo que en otros contextos les niegan, creo que deberían empezar por echar un vistazo a lo que los espacios ofrecen.

Por otro lado, los materiales y equipo con el que trabajan es muy poco, hay poca variedad y se ve ya deteriorado por el uso, por lo que el personal y el alumnado está limitado en este sentido, y pude observar que el alumnado ya lo maneja muy bien, llegando a dominar gran parte de éste, pero además está el hecho de que el profesorado no le pone retos diferentes con el mismo material. Lo anterior reduce y restringe las posibilidades de desarrollo de diferentes actividades en beneficio del alumnado.

En general puedo decir que es un contexto limitado de espacios, personal y materiales con los que se pueda trabajar. No se trata, quizá, de tener más material, sino de mejores ideas, que de hecho parecen tenerlas.

Es conveniente empezar por el Apoyo que da la Institución (*categ. 6*) en cuanto a Capacitación y Actualización (*subcateg. 6.1*) ya que, como mencionaba anteriormente, la formación de la mayoría del personal no está relacionada directamente con la educación, por lo que resulta una prioridad que se procure estar capacitándose y actualizándose. Para ello, la Institución debe promover y proporcionar los tiempos y recursos específicos para esa labor, sin embargo, la mayoría del personal me comentó que el apoyo lo reciben sólo en cuanto al tiempo y el permiso para acudir, pero en muchas ocasiones no lo hacen por falta de recursos económicos, y en ese sentido no hay apoyo, ni la Institución cuentan con actividades programadas para ellos.

“Es importante actualizarse, y dentro de la escuela nos han invitado a cursos, congresos, aunque me gustaría que fueran más seguidos. Eso me ha servido para el desempeño de mi trabajo, porque conoces a mucha gente que te da ideas” (María, entrevista realizada en diciembre de 2006).

Algunas de las personas me explican que en vacaciones los han llegado a mandar a cursos o pláticas que les invitan de otras instituciones de forma gratuita, pero que no comparten la información, les sirve sólo a las o las personas que acuden,

pero la guardan. También afirman que les dan prioridad a las personas que tienen más antigüedad. Ante esto, el personal busca por con sus propios medios, información que les sirva y les interese, pero esto no se puede corroborar, ya que además es muy informal.

“Yo leo mucho y me gusta buscar información en internet, si hay cursos y tengo la posibilidad, pues voy” (Erika, entrevista realizada en enero de 2007).

Reitero que, dadas las características formativas del personal, es preciso que la Institución abra espacios de capacitación que les permita enriquecer su labor a TODO el personal, y que si alguien asiste a un curso, tenga la oportunidad de compartir, analizar y usar la información junto con los compañeros y compañeras.

Cabe mencionar que gran parte de personal del Instituto Herbert lleva varios años trabajando ahí, por lo que se puede decir que no hay tanta rotación de personal. Esto es un factor que favorece la implementación de programas de capacitación que posteriormente se apliquen en la práctica y se le de consecución; también puede favorecer la ejecución de cambios, por lo que es un punto positivo para transitar a la cultura de la diversidad y la inclusión.

En otro apoyo, más de tipo Moral (*categ. 6, subcateg. 6.2*), la mayoría del profesorado y auxiliares me comentan que no sienten que se valore su trabajo, que se les reconozca, a excepción de una persona que afirma que siente un gran soporte de parte de la Institución, ya que además de confiar ella, la han apoyado en momentos importantes de su vida personal.

“Siempre me han apoyado...yo me siento más que una empleada...” (Pilar, entrevista realizada en enero de 2007).

Una muestra de lo anterior, es que hay profesorado y/o auxiliares que consideran que hay carencia de Recursos Humanos (*categ. 6, subcateg. 6.3*), ya que a veces

no se dan abasto en atender al alumnado, sin embargo, la Institución les niega esta posibilidad por la falta de presupuesto para pagar más sueldos.

“Me hace falta personal”, pero me dicen que no es posible, porque hay pocos alumnos y que no hay presupuesto” (Julia, entrevista realizada en enero de 2007).

Una constante en estos rubros, parece ser la falta de recursos económicos, sin embargo, creo que no se puede ni se debe responsabilizar a la cuestión económica como un obstáculo para avanzar, con esto no quiero decir que no sea un factor importante, pero no debe convertirse en la razón principal que detenga los cambios.

En mi opinión, si el Instituto no cuenta con capital para apoyar al profesorado y auxiliares con capacitación o más personal, deben juntos buscar alternativas económicas que compensen estas situaciones, incluso una forma de hacerlo puede ser fomentando el reconocimiento y la valoración del trabajo de todos y todas. Eso es muy apreciable y puede ser un factor que posibilite el cambio, a pesar de las limitaciones existentes.

En este contexto es en donde se lleva a cabo la práctica cotidiana, que será descrita en el siguiente tema.

PROCESOS

La labor educativa que realizan en esta institución posee varios matices, dentro de los cuales cabe destacar lo siguiente:

Evaluación y Expedientes

La forma en la que trabajan con el alumnado es poco clara, al momento en el que ingresa un nuevo alumno o alumna (*categ. 9, subcateg. 9.3*) no se le evalúa como

* La palabra *personal* fue cambiada para guardar el anonimato de la persona entrevistada.

tal, sólo las autoridades entrevistan a las familias y les piden un expediente medico, si es que cuentan con él, y eso es todo, los colocan en el grupo que consideran adecuado, les llega al profesorado y deben trabajar así. Algo que es imprescindible resaltar es que, algunas personas me comentaron que al momento de hacer la entrevista de parte de las autoridades, ven si se trata de un alumno o alumna en una situación de discapacidad muy profunda, no se le acepta, ya que le podrían ofrecer lo adecuado para esa persona.

“Tampoco aceptamos a personas que sólo vengan a custodia, porque no es guardería, en casos profundos, o si necesitan alguna situación médica muy específica, inyectarles algo, no es un hospital.” (Liliana, entrevista realizada en febrero de 2007).

Encontré muchas contradicciones de parte de lo que me comentaba el personal, ya que hubo quienes afirmaban que sí existe un expediente del alumnado con información diagnóstica y evaluativa en la dirección, otras personas dicen que quienes los tienen es el profesorado. Lo cierto es que en el análisis de documentación que hice, me di cuenta que los expedientes están en la dirección, pero la mayoría de éstos sólo contienen información administrativa, en cuanto a pagos de colegiaturas. El profesorado no posee información al respecto, ni el personal auxiliar, aunque cabe señalar que el profesorado afirma que sí tienen acceso a dichos expedientes, pero el personal auxiliar no.

En este sentido, el Acceso /uso (*categ. 9, subcateg. 9.1*) de estos expedientes es específico del profesorado, aunque hay quienes dicen que llegan a consultar esa información para saber desde dónde empezar a trabajar con el alumnado, pero hay otros, que, desde mi punto de vista fueron más honestos y dijeron que si bien tienen el acceso, pero que no les sirve de nada, ya que el contenido no es útil. Además, en el trabajo cotidiano, jamás observé que algún maestro o maestra consultara algo para realizar actividades con el alumnado.

“Los expedientes son un fólter con una hojita con datos del niño y algunas indicaciones, es de risa, o sirven de nada.” (Hugo, entrevista realizada en diciembre de 2006).

Por otra parte, parte del personal me comenta que la Elaboración (*categ. 9, subcateg. 9.2*) de este expediente corre a cargo de las autoridades de la Institución, quienes sólo entrevistan a las familias para hacer una historia clínica y, si a caso, les piden información médica. Quiero aclarar que lo que vi en los expedientes, sólo hay muy pocos que contienen esta información, y no está clara, es muy escueta y poco útil para el trabajo educativo con el alumnado. Parte del profesorado afirma que les hacen algunas pruebas de desarrollo y van observando al alumnado para obtener información académica. En realidad nunca vi que a algún alumno o alumna se le hiciera algún tipo de evaluación en este sentido, ni el momento de ingresar o en algún otro momento del ciclo escolar.

Me llama la atención que se afirme que no aceptan alumnado que sólo acuden por custodia, siendo que he visto que hay alumnos y alumnas que están ahí y sólo los tienen para cuidarles, ya que no trabajan con ellos y ellas actividades de aprendizaje, esto me resulta muy contradictorio.

“No recibimos a cualquier alumno, hay quienes tiene discapacidades muy profundas y no los recibimos, no pertenecen a nosotros.” (Mariano, entrevista realizada en febrero de 2007).

De nuevo no encontramos con la discriminación en un sistema segregador, en donde otras personas deciden arbitrariamente lo que es mejor para algunos, cuando es el sistema quien debe aceptarles y prepararse para ese reto. Todas las personas, sin excepción firmamos parte de la sociedad, y si “no pertenecen a nosotros”, entonces ¿a quienes les pertenecen?

Finalmente, puede ver que el tipo de información diagnóstica y/o evaluativa de los expedientes tiende a darle peso a la parte médica, mas allá de lo académico

(Subcateg. 9.4). Y aunque hay quienes me comentan que la información médica no les sirve de nada para trabajar con el alumnado, porque por un lado, trae información que supuestamente no es capaz el alumnado de hacer, y posteriormente se dan cuenta que sí lo logra, además hay veces que ni siquiera es correcto el diagnóstico que tiene.

“El diagnóstico médico no es importante porque luego te dicen que no pueden hacer muchas cosas y resulta que sí.” (Susana, entrevista realizada en enero de 2007).

También hay quienes afirman que evalúan diferentes habilidades y llevan un registro de ello, registro que al momento de solicitarlo al profesorado, nunca me los mostraron, ya que algunos dicen que no lo tenían, o que estaba en su cabeza.

“Nosotros evaluamos el lenguaje, hay una valoración física, si tiene pinza fina, hacemos registros e historias clínicas.” (Gerardo, entrevista realizada en diciembre de 2007).

También hubo quienes me dijeron que hasta les sacan copia a los análisis y estudios clínicos que les han hecho. Así, supuestamente los toman en cuenta para el trabajo. Sin embargo, yo nunca observé que se consultara en algún momento.

No descarto el hecho de que la información médica es necesaria en el sentido de que se deban tener ciertos cuidados y precauciones con el alumnado, si convulsiona saber qué hacer, si debe tomar algún medicamento o tiene algunas alergias, pero creo que se tiende a pensar o confundir en la educación especial, que con tener un diagnóstico médico o información es ese sentido, es suficiente para saber trabajar con el alumnado, cuando en realidad esto debe ser sólo información complementaria. En cualquier escuela, al alumnado, sin importar su condición se le deben pedir estos datos, ya que pueden llegar a influir en su proceso educativo, pero no lo determina.

La realización de una evaluación de los potenciales y limitaciones del alumnado, que como cualquier persona tenemos, en las distintas áreas de desarrollo, como pueden ser procesos cognitivos, lenguaje, etc. podría realmente ser útil y determinante del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Con base en todo lo anterior, creo que la Institución debe definir claramente un sistema de evaluación académica en donde se estipulen los momentos de realización (al ingreso, cada semestre, etc.), en donde participe también el profesorado y el personal auxiliar, teniendo en cuenta que la información que surge de ese proceso es útil para determinar la forma en la que se debe trabajar con el alumnado su inclusión, sus avances y desarrollo de capacidades.

Teorías o Enfoques

Al ver cómo se evalúa al alumnado para tomar decisiones sobre su forma de trabajo y/o su colocación en alguno de los grupos, me preguntaba si es que tenían alguna teoría o algún autor que les sirviera de base para su práctica, y pude darme cuenta que, como ya habíamos visto, la formación de la mayoría del personal de la Institución no está relacionada con la educación, por lo que desconocen teorías o autores que guíen su labor, sustituyendo esta carencia por pautas que creen que funcionan.

Ante esto, puedo afirmar que sólo algunas personas que tienen mayores conocimientos del campo educativo, tienden a ser Eclécticos (*categ. 13, subcateg. 13.1*) en su práctica, es decir, toman diferentes cosas de diferentes autores o corrientes, de acuerdo a lo que consideran adecuado para el momento.

“Un poco de Vygotsky y un poco de Piaget, a veces conductismo”. (Gerardo, entrevista realizada en diciembre de 2006).

“En un modelo holístico, lo mejor de todo, tomamos algo de Montessori, teorías psicológicas, de todo un poco, pero hay que estudiarle”. (Claudia, entrevista realizada en febrero de 2007).

Ante estos testimonios, y contrastando con lo observado, puedo decir que más allá de llevar a cabo teorías constructivistas como la de Piaget o Vygotsky, me parece que lo más usado es el conductismo, en donde refuerzan o castigan las conductas deseables o indeseables, según sea el caso. Lo holístico lo consideran en el sentido de que no sólo de abordan cuestiones académicas, sino también la parte terapéutica.

“La maestra de yoga les dice que quien haga bien el ejercicio tendrá una galleta” (observación realizada en noviembre de 2006).

La parte Montessori, parece tratar de serlo, aunque carece de mucha organización, guía, y sobretodo responsabilidad del personal docente y auxiliar por la formación del alumnado. Un punto positivo es que consideren que deben seguir formándose y aprendiendo, esa puede ser una actitud que favorezca el cambio.

Por otro lado, la gran mayoría del personal, basan su trabajo desde lo pragmático (*categ. 13, subcateg. 13.2*), es decir, no saben o no conocen si están trabajando con alguna teoría o algún autor, simplemente laboran con lo que su sentido común les indica que es lo mejor. Esto se da en mayor medida en el personal auxiliar, aunque también hay docentes quienes lo presentan.

“No sigo teorías más que lo que le indican algunos libros y el cariño”. (Marco, entrevista realizada en noviembre de 2006).

Si bien es cierto que la intuición y la creatividad de hacer cosas sin la formación para hacerlo, es algo también que resulta valioso, pero no se debe dejar a un lado el conocimiento para aterrizar acciones de una manera más estructurada, sin que esto implique el otro extremo, en donde la práctica se convierte en la mera

aplicación de teorías o estrategias de forma mecánica, como a veces sucede en las Escuelas Regulares.

Actividades

Aunque el trabajo cotidiano no está basado de, manera uniforme, en algún modelo en específico que le dé estructura, hubieron pautas constantes en los grupos que son sus áreas prioritarias (*categ. 7, subcateg. 7.1*) para la enseñanza del alumnado, son en cuestiones de auto-cuidado (que vayan al baño solos, que coman solos, etc.). Todo el personal coincide en que esto les permitirá ser más independientes en sus vidas.

Dentro del grupo de inicial, me comentan que enfatizan las áreas de motricidad, control de esfínteres y socialización, sin embargo, de acuerdo a las observaciones, el peso realmente se le da a la parte de motricidad gruesa, ya que lo demás no observé que se trabajara del todo. Las actividades del alumnado son individuales y en cuanto al control de esfínteres, es el personal el que mete al baño al alumnado y les deja ahí el tiempo que sea necesario hasta que logren hacer del baño, pero no hay una instrucción propiamente que permita a los alumnos y alumnas lograr ir al baño solos o avisar cuando desean hacerlo. Esto también me permite inferir que tampoco fomentan del todo las actividades de auto-cuidado.

La gran parte de las actividades van enfocadas a que el alumnado controle sus extremidades inferiores y superiores, quienes pueden caminar, lo hagan, que salten, etc. Puesto que estamos hablando de que en este grupo está, supuestamente el alumnado que presenta una situación de discapacidad más profunda, afirman que es por ello que se prioriza la motricidad, ya que consideran que es una de las primeras formas de lograr la autonomía.

“...los pone a mover el cuerpo, ya sea con su ayuda o sin ella, que caminen, extiendan extremidades, etc. Me dicen que le interesa que se muevan ya que es la

primera forma de autonomía...les ponen música de rock y se paran a bailar con un niño, bailan un rato y toman a otro, y así...” (Observación realizada el 6 de junio de 2006).

La parte académica en este grupo no se toma en cuenta, ya que afirman que primero desean desarrollar otros aspectos, antes de intentar que aprendan contenidos escolares.

En el grupo de preescolar, afirman que la prioridad, además del auto-cuidado, es el control de esfínteres, nociones espaciales (arriba, abajo, etc.), letras, números, colores y motricidad gruesa y fina. De acuerdo a lo observado, sí realizan más actividades en este sentido, sin embargo, en trabajo requiere de más instrucción y guía, ya que dejan que el alumnado trabaje solo mucho tiempo, con poca explicación, por lo que, aunque realice un ejercicio de noción espacial, por ejemplo, sino se le explica, la actividad pierde sentido.

“...Uno de los alumnos trabaja con semillas, metiéndolas en una botella... otro toca un marimba pequeña...uno colorea un carrito que la maestra le dibujó, uno está sin hacer nada. Otro alumno hace una unas planas de curvas en su cuaderno...” (Observación realizada el 4 de octubre de 2006).

Para el grupo de primaria, afirman que las áreas prioritarias son la motricidad gruesa y fina, el auto-cuidado, la lecto-escritura y operaciones matemáticas simples (suma, resta, multiplicación y división). Lo comentado, también coincide con lo que observé, pero al igual que en preescolar, se requiere de más trabajo instruccional, con el fin de que el alumnado realmente aprehenda los contenidos, y no solo haga la actividad por hacerla, como si fuese a asimilar la información sólo al colorear algo, por ejemplo.

“...a una alumna le pone una plana de la “u”, a otra una numeración, a otros los pone a iluminar diferentes cosas, ejercicios de caligrafía, que peguen cosas...” (Observación realizada el 31 de mayo de 2007).

Dentro de los grupos de señoritas y jóvenes, que son los talleres ocupacionales, no se ven contenidos académicos, ya que el énfasis se le da al aprendizaje de alguna manualidad que les permita vender productos y obtener un ingreso que les permita tener mayor autonomía, aunque también trabajan motricidad gruesa. Esto coincide con las observaciones. Pude ver que hacen joyería, pintan en tela, hacen paletas de chocolate, etc. aunque cabe señalar que no todo el alumnado participa de manera equitativa en este tipo de actividades, ya que hay a quienes les ponen otro trabajo por ejemplo, iluminar. En cuestiones de auto- cuidado, es más evidente la independencia que muestran, incluso hay quienes salen de la institución a comprar algo de comer a la tienda. También van al patio a hacer algo de actividad física, no están sentados en el aula todo el tiempo.

“...una parte del grupo elegida por el personal se pone en la mitad del patio para jugar fútbol, les ponen una red de portería. La otra parte del grupo tiene pelotas de colores y unos botes, les indican que deben meter la pelota en el bote que le corresponde según el color...” (Observación realizada el 14 de junio de 2006).

Es importante señalar que la institución le da gran énfasis a la parte de la motricidad gruesa, ya que como actividades complementarias al trabajo dentro del aula, gran parte del alumnado toman clases de yoga y natación, y acuden regularmente a una cancha de fútbol a que corran o caminen, jueguen. No todo el alumnado participa de estas actividades por indicación de las familias, o bien por cubrir una cuota adicional, en el caso de natación, específicamente.

Otras actividades complementarias son las terapias de lenguaje y física. En la terapia de lenguaje se enfatiza la atención, la memoria, como bases del aprendizaje, cromoterapia (luz en las pupilas para acelerar la actividad neuronal), así como las estrategias de comunicación y lecto- escritura; mientras que en la terapia física, se acentúa el trabajo a la mejora de la movilidad del alumnado. En ambas terapias, no todo el alumnado es el que asiste, esto depende de que las autoridades los consideren pertinente, pero, a pesar de ello, la gran mayoría del

alumnado acude, lo que hace que el tiempo de terapia que se les da sea muy poco.

Finalmente, están los cursos de INEA, en donde, también, a criterio de las autoridades, y por cuestión de edad, acude el alumnado que puede obtener su certificado de primaria y/o secundaria. En esta actividad se prioriza la lecto-escritura y matemáticas, pero a un nivel más profundo que como se aborda en primaria.

“...una alumna colorea figuras geométricas, otro hace operaciones matemáticas con ayuda del ábaco, otro hace una numeración de 2 en 2, otro hace una plana de un enunciado y otro hace algunas operaciones de álgebra...” (Observación realizada el 12 de septiembre de 2006).

Por otro lado, es evidente la falta de vinculación entre las actividades complementarias y las del aula, al parecer las áreas que enfatizan son iguales, pero el trabajo de éstas en las diferentes actividades está desarticulado, lo que hace que sea muy repetitiva la labor y se lleguen a descuidar otras áreas que pudieran ser muy necesarias, sin darle tanto peso a lo motriz y dar entrada a la parte social, por ejemplo.

Me llama la atención que lo trabajado en los diferentes grupos no tiene una consecución, incluso las áreas prioritarias llegan a ser repetitivas, lo cual nos habla claramente de una falta de planeación o de un Proyecto Escolar (*categ. 7, subcateg. 7.2*). Esto lo corrobora el personal, quien afirma que cada grupo tiene sus objetivos propios, que no son sacados de un Proyecto Común, pero comentan que están trabajando en construirlo.

“...hay mucho trabajo empírico...se están formando los programas, se quiere formalizar y sistematizar...” (Mariano, entrevista realizada en febrero de 2007).

“...en este momento cada grupo tiene sus objetivos, no hay un proyecto de escuela, se quiere adecuar el proyecto PEP de la SEP. La idea es que todo esté integrado con todo... pero eso lleva tiempo...” (Claudia, entrevista realizada en febrero de 2007).*

El adecuar un proyecto Oficial como el PEP, que está destinado a la Educación Preescolar, reduce las posibilidades de alumnado, dadas sus características tan diversas, por lo que sería conveniente hacer un Proyecto propio, que pretenda, sobretodo, potencialización de las capacidades del alumnado diverso.

La falta de un Proyecto, además de propiciar que cada grupo tenga diferentes actividades y enfatice áreas de trabajo por su cuenta, también provoca que los criterios que se tienen para formar los grupos (*categ. 7, subcateg. 7.3*) no sea clara.

En este sentido, por un lado el personal docente y auxiliares, comentan que las autoridades hacen una entrevista con la familia, y a partir de ello, se toma la decisión del grupo al que se va el alumno o la alumna, tendiendo un período de prueba, de lo contrario se cambia. Por otro lado, afirman que se toma en cuenta la situación de discapacidad que presenta el alumnado, y cuestiones administrativas (colegiaturas, etc.), pero también dicen que tratan de darle un poco de gusto a las expectativas de las familias; o bien, se toma en cuenta el factor edad, ya que si es más grande (adolescente mayor o adulto), se va a ocupacional.

“El que coloquen a un alumnos en cierto salón depende del estado anímico de los padres, lo que me parece correcto, para llenar el vacío de éstos y luego ya ubicarlos bien.” (Hugo, entrevista realizada en diciembre de 2006).

Por lo que observé y lo que me dijo el personal, puedo decir que absolutamente nadie tiene claros los criterios que tienen para agrupar al alumnado. Lo único claro

* PEP es el Programa de Educación Preescolar que tiene la Secretaría de Educación Pública para la etapa de Educación Inicial.

es que el profesorado y personal auxiliar no participan de esa decisión, sino que son las autoridades las que deciden, aunque parecen tampoco tener bien establecidos esos criterios para que el alumnado esté en uno u otro grupo.

En la Institución los grupos son muy diversos, es decir, en cada uno podemos encontrar diferentes situaciones de discapacidad, edades dispares, así como habilidades. No se pretende hacer grupos homogéneos en todos los aspectos, ya que en la diversidad, como vimos en la parte teórica de este trabajo, está la riqueza, el reto; pero al menos sí deben precisar lo que tome en cuenta para decidir el grupo al que se va un alumno o alumna, promoviendo la participación de las autoridades, profesorado, auxiliares y familias. Estos criterios, si aún no se han establecido, se pueden hacer teniendo en cuenta la transición a la Educación Inclusiva.

Finalmente, es importante señalar que las pautas y estrategias que maneja el personal, pretende sustituir la carencia de formación en el campo educativo que presentan, por el sentido común o tal vez experiencias escolares personales, trabajando lo que cada quien considera que es lo que el alumnado requiere.

“Lo importante es que ellos se sientan a gusto, que aprendan lo más que puedan de forma amena y sencilla.” (Marco, entrevista realizada en noviembre de 2006).

Un ejemplo de lo anterior, es la idea acumulativa que tienen del aprendizaje, es decir, como si la educación fuese sólo un proceso de agregar información, poniendo al alumno y alumna en una posición pasiva y meramente receptiva.

La acreditación de los aprendizajes

Es importante señalar que los estudios que realiza el alumnado en esta Institución no tienen validez oficial, ya que no tienen incorporación ante la Secretaría de Educación Pública (SEP); de acuerdo a lo que me comentan, no desean

incorporarse porque les limitan en sus actividades y les exigen demasiadas cosas, como el hecho de que el alumnado curse gradualmente la primaria en 6 años, o material e instalaciones diferentes. Además una persona me comentó que eso no les agrada ya que ahí tienen sus propios programas, yo me pregunto: ¿cuáles? Por otro lado, algunas personas afirman que prefieren que aprendan bien lo que se les enseña, a que sólo cursen la primaria y que al salir ni sepan ni leer.

“Hemos pensado en incorporarnos a la SEP, pero te ponen muchas complicaciones, nos afectaría porque nosotros tenemos nuestros programas. Hay alumnos que superan lo ocupacional y se van a trabajar, pero nosotros no los sacamos, pueden permanecer el tiempo que deseen, porque este ya es su círculo de vida”. (Mariano, entrevista realizada en febrero de 2007).

Lo único que tiene validez oficial son los cursos de INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos), en donde sí les dan un certificado de Primaria o Secundaria, tras haber realizado ejercicios de una serie de libros para cada grado con el apoyo del profesor y presentar exámenes. No obstante, no todo el alumnado está incluido, algunos por no tener la edad mínima para registrarse, que es de 15 años, y otros porque, a juicio del personal, no pueden aún aprender los contenidos abordados en los libros.

Es, entonces en los cursos de INEA, el único sitio en donde tienen clara la forma en la que el alumnado acredita para pasar a otro grado o nivel, que no va tanto en función del tiempo, sino en cuanto se cubran los libros correspondientes al nivel que cursa. En los otros grupos, la continuidad y avances del alumnado es confusa (*categ. 8, subcateg. 8.1*), desconociendo el momento en el que pasan de inicial a preescolar, de preescolar a primaria y de primaria a ocupacional.

El personal me comenta que sí se han dado casos de alumnado que pasa a otros grupos, pero que también hay quienes se quedan en donde están por muchos años. Por lo que observé y pude percatarme en las entrevistas y edades del alumnado, en realidad, la gran mayoría del alumnado se queda en el mismo

grupo, hasta por cinco años. No hay movimientos en ese sentido, incluso en ocupacional, afirman que se pueden quedar el tiempo que deseen, aún llegando a una edad adulta madura, como es el caso de algunos alumnos y alumnas. Me comentan que en realidad no les piden que salgan de la institución, ya que tanto para el alumnado como para sus familias, ese contexto ya lo ven como su núcleo social, o un empleo. Sólo hay una alumna que labora ya de manera formal en McDonald's, pero sigue acudiendo por las mañanas al Instituto.

En mi opinión, ese es otro punto que urge se esclarezca, ya que no creo que haya un solo alumno o alumna que no tenga avances o cambios que le den continuidad a su formación, y hagan que permanezcan por años en el mismo lugar, si así fuese, pues el personal debe seriamente preguntarse qué está haciendo mal y qué debe hacer para evitar esa situación.

En este sentido, considero que nuevamente nos estamos encontrando con la segregación dentro de la segregación, en donde se predetermina que un alumno o alumna puede o no hacer algo, sin bases para ello, se crean expectativas negativas en torno a lo que el alumnado puede lograr, situación que lejos de promover su desarrollo, lo limita, ya que además no se trata, efectivamente de que cursen los grados por cursar, sino que aprendan, y eso no lo da una incorporación a la SEP, eso es un compromiso que debe tener el personal, a través de un trabajo organizado, planeado y sistematizado.

Lo cotidiano

Dentro de las actividades y tareas que realiza el alumnado, se siguen las mismas rutinas (*categ. 11, subcateg. 11.2*), en donde el alumnado sabe muy bien lo que deben hacer al llegar a la escuela.

Todos los grupos tienen las mismas rutinas bien marcadas, los horarios de actividades y la distribución del tiempo, lo que permite también que el alumnado sea organizado y asuma que hay momentos para todo.

“Una niña juega con arena en una olla, otra con plastilina, otras acomodan material y otra camina por el salón, pintan garabatos en un cuaderno, manipulan figuras de madera, ensartan ruedas. Van haciendo cambio de material cuando se aburren de ese, lo hacen libremente”. (Observación realizada el 25 de mayo de 2006).

...

“Llegaron a la vez 3 alumnos y todos hacen lo mismo, dejar sus mochilas en un rincón, tomar algún material que les agrada de las repisas y se sientan, el lugar parece no ser asignado de manera estricta” (Observación realizada el 20 de junio de 2006).

Este aprendizaje también es útil para lograr una inclusión, ya que en las Escuelas Regulares, en la sociedad también hay momentos y lugares que marcan la forma en la que debemos comportarnos, lo que nos habla también de la posibilidad que tiene el alumnado de ser autónomo, objetivo que se tiene en la Institución como ya había mencionado.

A pesar de que se pretende la autonomía del alumnado, muchas de las actividades que realizan, lejos de propiciar esa autonomía, promueven que sean dependientes de alguien (*categ 11, subcateg. 11.1*), tanto en lo que se refiere al auto- cuidado, como en su aprendizaje y decisiones.

En todos los grupos que observé, el alumnado al momento de llegar, toma el material que quiere para jugar, ya que, aunque es material didáctico, no hay una actividad propiamente educativa, ya que el profesorado y el personal auxiliar desayunan o acomodan materiales del salón. En ese sentido, deciden el material que toman, pero en otros momentos, por ejemplo, a la hora de tomar el lunch, dejan que lo hagan solos, pero únicamente algunos, ya que a otros, en lugar de enseñarles, les dan en la boca, o bien, les lavan las manos, les lavan los dientes o

los dejan mucho tiempo en el baño hasta que terminen de hacer sus necesidades, aunque en ese momento no deseen hacerlo.

*“Un alumno llega y saca un flan de su mochila...la auxiliar se lo da en la boca...”
(Observación realizada el 6 de junio de 2006).*

Así, puedo afirmar que el profesorado requiere revisar de fondo si realmente lo que hace con el alumnado, realmente promueve su autonomía, aunque, en realidad, en un contexto de Educación Especial, aislados del resto de la sociedad, resulta más complicado que desarrollen habilidades de verdadera autonomía, de ahí la urgencia de transitar al cambio, a la Inclusión.

Las emociones

Me resultó muy interesante analizar las reacciones que tiene el alumnado ante las actividades que realiza (categ. 11, subcateg. 11.4) desde el agrado, hasta el enojo.

“Un alumno muestra enfado por la actividad que hace y no sigue las instrucciones de la maestra”. (Observación realizada el 1 de junio de 2006).

Aunque he de enfatizar el hecho de que la mayoría de las veces se muestran alegres en sus actividades, pero hay otras, en menor medida, en donde el alumnado parece fastidiarse de lo que hace y deja el trabajo.

*“Aunque las alumnas del fútbol están solas, se divierten mucho, ríen a carcajadas”.
(Observación realizada el 14 de junio de 2006).*

Está claro que el proceso de enseñanza- aprendizaje no tiene porqué ser un momento tedioso y aburrido para el alumnado, y, al igual que cualquier persona, cuando algo nos molesta, nos negamos a hacerlo. Ante esto, la planeación de las actividades puede y debe tomar en cuenta los intereses del mismo alumnado. Si

hablamos de inclusión, sería incongruente excluir a alguien para la realización de la labor.

En el caso del Instituto Herbert, definitivamente toman en cuenta los intereses del alumnado, pero para ponerle a hacer algo sin sentido, sólo manteniéndoles entretenidos, y ese no es el caso. Se debe conjugar una actividad que les sirva, que tenga una razón y les agrade a la vez; ese es el reto y esa también puede ser una aportación a la Escuela Regular, dentro del Paradigma de la Inclusión.

Algo que me parece importante señalar es la interacción que se da entre el alumnado durante las actividades (*categ. 11, subcateg. 11.5*), las cuales surgen no por las actividades de enseñanza, sino porque ellos mismos las propician, y mientras trabajan intercambian comentarios personales, o cuando terminan de trabajar se acercan y juegan o charlan. Sin embargo, como esto se sale de las actividades, es frecuente que el profesorado les llame la atención y les pida que guarden silencio y cada quien haga lo suyo.

“...el alumnado trabaja de manera individual, aunque mientras cada quien hace su actividad, charlan entre sí, incluyendo al profesor, tocan temas como programas de televisión, o de lo que comieron un día antes, incluso hasta bromeo, ya que también charlan de las novias y sus conquistas y demás”. (Observación realizada el 12 de septiembre de 2006).

Es importante que se fomenten actividades en donde el alumnado interactúe entre sí pero también para fines académicos, ya que esto puede ser muy enriquecedor en el proceso de aprendizaje. Una muestra de los beneficios que pueden resultar del trabajo en equipo con integrantes diversos para el aprendizaje, y de que la inclusión nos lleva sin lugar a dudas a una mejor sociedad, fue durante el curso de verano, en el cual asistió alumnado externo al Instituto, y donde pude observar los apoyos que se brindan mutuamente.

“Una de las alumnas externas termina su trabajo y se ofrece para ayudarle a la que regañó una maestra, le va dando instrucciones verbales de manera afectiva: “pinta acá, te falta este lado”. Luego le dice que se apure y que si quiere que ella pinte, pero le contesta que no, así que se limita a seguirla dirigiendo verbalmente”. (Observación realizada el 20 de julio de 2006).

En esta situación, la alumna del Instituto lograba tener una guía de su trabajo y, por tanto un aprendizaje, que no había recibido de parte del profesorado, y la alumna externa aprendió a ser más respetuosa, cooperadora y tolerante, que, insisto, son actitudes imprescindibles en la Inclusión y más allá, en la sociedad.

Así que, para quien aún dude o no crea que el cambio es posible, basta con ver este mínimo ejemplo para demostrar lo contrario, y tomar conciencia de lo mucho que se pierde separando y segregando a las personas.

La experiencia que tiene el personal mediante el trabajo de este tipo durante los cursos de verano, puede ser de gran utilidad en el proceso de cambio.

Organización

Como vemos, los horarios de las actividades están determinados, sin embargo, las actividades específicas carecen de una planeación (*categ. 11, subcateg. 11.3*), ya que el personal afirma que no pueden planificar dado que el alumnado es muy irregular en su asistencia, en el sentido de que llegan a faltar, o bien llegan enfermos o muy débiles si es que un día antes convulsionaron, etc.

La falta de planeación es evidente en la práctica cotidiana, en donde la mayoría de las veces fue notoria la improvisación del trabajo. Además porque les pedí al personal docente que me mostraran su trabajo planeado, y nadie lo tuvo.

“...les va poniendo trabajo a cada quien en sus cuadernos, observando primero lo que habían hecho antes. A una le pone una plana de la “u”, a otra una numeración,

a otros los pone a iluminar diferentes cosas, ejercicios de caligrafía, que peguen cosas...". (Observación realizada el 31 de mayo de 2007).

Debe quedar claro que una planeación no es algo que forzosamente deba seguirse al pie de la letra, debe ser algo lo suficientemente flexible como para tolerar algún imprevisto. En una planeación, no hay rigidez en las acciones, pero sí le da sentido a éstas, le permite al alumnado y al profesorado guiar su labor y enriquecerla.

Me parece que este es un punto en donde el Instituto Herbert le puede aportar a la Escuela Regular, ya que en este contexto, por el contrario, tienden a ser muy rígidos en sus actividades y seguirlas al pie de la letra, sin importar si el alumnado tiene alguna situación en particular que no le permita realizar dicha planeación. En cambio, de manera conjunta pueden hacer una planeación de la labor, teniendo en cuenta los posibles imprevistos, las características individualidades, analizando la forma en la que éstas pueden servir para poner en práctica actitudes en el grupo de tolerancia y respeto a las diferencias, actitudes indispensables en la Cultura de la Diversidad.

En el Instituto Herbert, dado que las actividades que se promueven son individuales, la supervisión del trabajo del alumnado es mínima en todos los grupos, al profesorado se le dificulta seguir lo que hace cada quien, así que descuidan a gran parte de éste, incluso hay alumnos y alumnas que pueden pasar hasta más de media hora con el mismo trabajo sin que nadie se le acerque ni le diga nada.

Seguimiento del trabajo del alumnado

El personal quien, en ocasiones llega a supervisar el trabajo del alumnado es el auxiliar, pero sólo retroalimentan (*categ. 12, subcateg. 12.1*) el trabajo mediante mensajes que van desde “muy bien, qué bonito”, etc.

Cuando el personal docente llega a retroalimentar al alumnado, le corrige los errores, en la mayoría de las veces de una forma muy cordial, pero hay quienes suelen llamarles la atención y decirles que lo hagan bien, lo que puede afectar al alumnado, ya que reciben regaños por algo que ni siquiera le indican cómo hacerlo o le guían su trabajo.

“El maestro corrige los errores que cometió la alumna de las restas y le dice que se fije en esa operación, ella observa y detecta su error, con cara de obvedad, el maestro sonriendo le dice: “muy bien””. (Observación realizada el 19 de septiembre de 2006).

El personal debe aprovechar los errores del alumnado ya que se convierten en oportunidades de aprendizaje si se trabajan sin crítica o regaños, de la misma forma, se debe reconocer cuando el alumnado ha hecho algo bien; pero lo más importante es que se sientan tomados en cuenta, que no perciban que hacen muchas actividades sin sentido.

En la práctica cotidiana, surgen momentos en los que el alumnado requiere de apoyo adicional para ejecutar la tarea que se le asignó (*categ. 12, subcateg. 12.2*). Este apoyo es brindado por el profesorado o personal auxiliar, pero, debido a la misma individualización del trabajo, hace que se descuide al resto del grupo por tiempos prolongados.

“La maestra se queda un buen tiempo con la niña de las plantillas, dirigiendo y apoyando con cuidado su trabajo y diciendo de lejos a uno que otro qué debe hacer”. (Observación realizada el 31 de mayo de 2007).

Además me pude percatar que en muchas ocasiones, los apoyos son brindados al alumnado que se le dificulta menos aprender algún contenido, es decir, se le da mayor atención a quienes representan menos reto para el personal. Esto es, sin lugar a dudas una práctica segregadora, ya que todo el alumnado debe y tiene

que ser tomado en cuenta, y, si realmente se hiciera un trabajo más supervisado, el personal tendría mayor conocimiento de las potencialidades que tiene el alumnado y sus limitaciones, y, ante esto planearía estrategias de enseñanza que permitan brindarse apoyos mutuos a través de grupos heterogéneos. Si esto lo trasladamos a una escuela regular, podemos encontrar mucha más diversidad, que lejos de impedir el avance del trabajo, lo enriquece.

Si la idea es que al alumnado se le pongan retos con la idea de que desarrollen más y mejores habilidades, pues eso mismo debe hacer el personal, ponerse retos para ser mejores profesionales, pero en definitiva el trabajo individual no es el camino.

Sin duda todos necesitamos del otro para aprender, ya que es una actividad meramente social, situación también inherente al ser humano. Todos y todas requerimos de ciertas ayudas, pero no se trata de darle de manera individual y descontextualizada ese apoyo, ya que ello sigue conduciendo a la segregación y la exclusión, lo que debe hacerse es pensar en las características individuales, y la forma en la que éstas benefician al grupo, pero para ello, deben fomentar el trabajo colaborativo.

Si se me permite, lo pondré a manera de metáfora. Supongamos que vamos a dar una cena a unos invitados, y sabemos que alguien es alérgico a algún alimento en especial, a otra persona no le gusta otro tipo de alimento; evidentemente no se va a preparar un guisado diferente para cada persona, sino que se trata de pensar en una cena que todos los invitados disfruten y que respete los gustos y necesidades de cada quien. Así debe ser el apoyo que se da, debe servir para beneficiar al resto del grupo, no sólo a unos cuantos, eso es Cultura de la Diversidad.

La supervisión del trabajo del alumnado, implica también vigilar la conducta y el orden, en donde encontré que hay una gran incongruencia (*categ. 12, subcateg. 12. 3*) en las instrucciones y las reglas.

Por un lado, el personal tiende a ser muy estricto al momento de establecer el orden en sus grupos, incluso hasta con mensajes un tanto agresivos; pero por otro lado, son demasiado permisivos.

“El profesor le llama la atención fuertemente a un alumno que por querer tomar una lámpara, se pega con otro niño y se pelea queriéndolo morder, lo carga y lo sienta en una silla, lo amarra y lo amenaza con traerle al perro, se lo acerca y el niño grita asustado, se lo aleja. El profesor le dice que si ya se va a portar bien, le asiente que sí, pero lo deja sentado”. (Observación realizada el 25 de septiembre de 2006).

...

“La maestra se percató que uno de los alumnos se para y se sale, pero no le dice nada”. (Observación realizada el 20 de junio de 2006).

En menor medida, sí se llegaron a presentar momentos en los que el trato fue más amable, e incluso hasta aleccionador, pero esto se da en raras ocasiones.

“La maestra les explica a dos alumnos que es bueno que sean amigos, pero deben respetar el material de cada quien”. (Observación realizada en 31 de mayo de 2007).

En este sentido, la forma en la que se regule el comportamiento puede convertirse en un momento de aprendizaje, en donde si algún alumno o alumna presenta una mala conducta, se le puede enseñar la forma correcta o la regla con congruencia y persistencia, y si algún alumno se ensucia al comer o molesta a alguien, en lugar de etiquetarlo (*categ 12, subcateg. 12.4*), con adjetivos negativos, mejor tomarse el tiempo de enseñarle a comer adecuadamente o a respetar.

“Un niño se para y le quita el lunch a otro, y nadie le dice nada, igual la manera de comer de un niño, batiéndose toda su ropa y su pelo, y no le dicen nada, hasta más tarde que la maestra sólo le dice “qué puerco eres””. (Observación realizada el 19 de abril de 2007).

Ejemplos de etiquetar pude ver muchos, ya que desafortunadamente es algo que se da con frecuencia, aunque todo el personal afirma que es negativo y que daña al alumnado, pero lo hacen, especialmente al establecer reglas y dar instrucciones de comportamiento.

Con esto no quiero decir que no se les llame la atención, se sancione o corrija una conducta, pero hay que hacerlo de manera consistente, no unas veces sí y otras no, mucho menos con mensajes agresivos y etiquetas, ya que eso confunde y no se logra nada.

Así, de manera general, puedo decir que sí hay atención particular al alumnado, como parte de los procesos que se llevan a cabo en el Instituto Herbert, esto puede ser una aportación para la transición a la Cultura de la Diversidad. Sin embargo, deben existir algunas modificaciones al respecto, ya que, como mencionaba anteriormente, no se trata de trabajar con algunos descuidando al resto, sino de valerse de la colaboración entre el mismo alumnado que permita realmente vivir un proceso de enseñanza- aprendizaje socializado.

Este punto puede ser un motivo por el que se cree el cambio a la inclusión es complicado, ya que conciben que atender a las diferencias es trabajar individualmente con uno u otro, cuando es el alumnado quien puede ser un apoyo entre sí, y al ser un apoyo, se aprende también a respetar y tolerar.

Competencia entre el profesorado

En la práctica cotidiana, la manera en la que el personal del Instituto Herbert trabaja, no sólo con el alumnado directamente, sino entre sí para el beneficio del alumnado tiende a ser muy individualista, de acuerdo a lo observado y las entrevistas.

Puedo afirmar que el personal carece de una actitud de colaboración, el profesorado de todos los grupos es individualista, así como el personal auxiliar, quien, en la mayoría de las actividades, se limita a realizar lo que el o la titular le indique, es decir que no hay colaboración entre el profesorado pero tampoco con el personal auxiliar, aunque se encuentren laborando en el mismo grupo.

El manejo del alumnado (*categ. 10, subcateg. 10.1*) lo hacen de manera individual, a partir de lo que cada quien considera necesario o adecuado para sus grupos, y en caso de que tengan alguna duda o no sepan de qué forma trabajar con un alumno o alumna, el personal auxiliar afirma que recurre al maestro o maestra titular. Una persona me dijo que le gustaría colaborar más, pero que se siente relegada por ser parte del auxiliar.

El profesorado afirma que lo que hacen es buscar en libros, en internet, o, principalmente preguntar a la coordinadora, o recurrir a gente conocida externa a la institución; hubo sólo una persona que me comentó que recurre a gente de la institución, pero con quien tenga confianza; y otra que dijo que no recurre a nadie ya que se considera una persona creativa y que encuentra una estrategia de trabajo que le funcione.

“Casi no recorro a nadie porque soy muy creativa, y me ha funcionado. “ (María, entrevista realizada en diciembre de 2006).

Un comentario recurrente en las entrevistas fue el hecho de que el personal percibe una gran competencia entre ellos, que no suelen compartir consejos o ideas, y que por ello prefieren resolver por su cuenta lo que se les presente. Pude corroborar esto en los comentarios que surgían de manera informal mientras estaba en las aulas, en donde fue evidente el deseo del personal por demostrar que sabían más que otros o podían hacer mejor las cosas que el resto de sus compañeros o compañeras.

Lo anterior no es para sorprenderse si se sabe que no hay un proyecto común de trabajo. Sin un plan, el trabajo pierde sentido, y, por tanto se propicia que cada quien tenga sus propios objetivos y resuelva sus situaciones de manera individual, es decir, vigile sus propios intereses aunque se sacrifiquen los intereses del propio alumnado.

El personal de las actividades complementarias, es quien más colabora con los grupos (*categ. 10, subcateg. 10.2*), pero en actividades de poca trascendencia, como el ir a la cancha o bien, organizar alguna festividad, sin embargo, esta colaboración no se da para la planeación y/o desarrollo de acciones educativas, por lo que esto también es un factor que hace que estén totalmente desvinculadas estas actividades con lo que hace el profesorado en las aulas.

*“Los días de cancha ayudamos a formarlos y bajarlos al patio, y apoyamos en las actividades físicas de ahí. En natación nos quedamos con los niños que no van”
(Edith, entrevista realizada en noviembre de 2006).*

La falta de colaboración es clara, como también lo es el hecho que esta situación se preste para generar un clima de competencia. Ante esto, el personal debe saber que no se trata de que nadie sea más que nadie sino que juntos logren trabajar en equipo, en donde se ayuden entre sí, compartan sus dudas, logros y fortalezas, y si alguien es muy creativo, pues compartir ese potencial con quien tal vez no lo sea tanto, ya que esa persona seguro tiene algo que el resto no, y lo puede compartir.

Otro punto es que una sola persona, aunque tenga el papel de coordinar, no puede resolver todas y cada una de las eventualidades que se presenten, de ahí otra de las bondades del trabajo colaborativo, que además permite compartir responsabilidades, no se puede depositar todo en una sola persona, ni para resolver los problemas de los demás, ni para pensar que una sola persona puede resolver sus propios problemas, no caigamos en la omnipotencia.

Lo mismo sucede en la transición a la Inclusión, en el Instituto Herbert, el personal tiene conocimientos que en escuelas regulares no poseen y viceversa, pero se pueden aliar y compartir todas esas experiencias, si se pretende lograr la inclusión.

Pensando que la inclusión es sólo asunto de la Educación Especial y depositar en ésta el cambio, para que sólo le diga a la escuela ordinaria cómo actuar o trabajar; o por el contrario, que es específico de la Escuela Regular y que ésta debe ver cómo lo resuelve, no permite avanzar en nada. O, en otro punto, si la Educación Especial piensa que puede cambiar por sí sola, y también lo hace la Educación Regular, pues seguiremos estancados en el mismo lugar. La Cultura de la Diversidad y la Inclusión es asunto de todos y todas. Ni la individualidad ni la omnipotencia llevan a alcanzar metas trascendentes.

Un factor clave de la Cultura de la Diversidad es la colaboración, por lo que en el Instituto Herbert se deben abrir espacios y tiempos en donde el personal trabaje de manera conjunta, ya que de esta forma se puede plantear un proyecto en común que tenga de base la Educación Inclusiva. Si se aprende a colaborar entre el mismo personal, se podrá colaborar con otra comunidad educativa, en busca de ese cambio, que es el tema siguiente.

CAMBIOS

El personal del Instituto Herbert, que, como ya se vio, en su mayoría considera adecuado el incluir al alumnado a Escuelas Regulares, pero también afirman que hay elementos indispensables para lograr esa Transición y cambio (*categ. 14*), que si bien ese cambio es con la idea de que la Educación Especial se convierta en un cimiento que permita la mejor inserción del alumnado, pero debiendo empezar por el trabajo dentro del Instituto Herbert, replanteando su práctica y modificando, desde ahí, aquellas acciones que se promuevan la segregación.

Dentro de esos elementos, se encuentran las Instalaciones (*categ. 14, subcateg. 14.1*). en este punto, todo el personal y las familias con las que tuvo contacto, coinciden en el hecho de que las instalaciones deben ser adaptadas a las necesidades del alumnado, afirman que, principalmente, requieren de aulas más grandes y rampas, pensando sobretodo en el alumnado en situación de discapacidad motora.

*“Me gustaría que pusieran rampas, porque eso de los escaloncitos está fatal”.
(Entrevista realizada a madre de familia en abril de 2007).*

Las autoridades también comparten esta situación, sin embargo comentan que eso requiere de una fuerte inversión, que por ahora es insolventable.

En este punto podemos ver que indudablemente, las instalaciones son la muestra más tangible de una práctica segregadora, que es absolutamente contradictorio. No es congruente el hecho de que en una escuela de Educación Especial, los espacios físicos tengan barreras. Y si bien es cierto que remodelar implica dinero, también es cierto que, como ya se mencionó, una de las características que distinguen a la Institución es la creatividad del personal, quienes a pesar de tener en contra la falta de formación, toman los recursos que están a su alcance, pues que sea esa misma creatividad la que les permita resolver el asunto de las instalaciones, de tal forma que sea a bajo costo, por ejemplo, en lugar de poner rampas de cemento, pueden poner unas tablas de madera que funjan como tal.

Otro de los elementos que fue recurrente en el personal fue el de la Profesionalización (*categ. 14, subcateg. 14.2*), en donde la mayoría comparte el hecho de que necesitan mayor capacitación, y que de hecho les gustaría acudir con mayor frecuencia a cursos o congresos.

*“...yo creo que las instalaciones es importante, poner rampas, baños adecuados...”
(María, entrevista realizada en diciembre de 2006).*

Aquí nuevamente nos topamos con la falta de recursos que dicen la autoridades tener y que les impide apoyar a su personal en esta demanda.

A pesar de lo anterior, hubo quienes comentaron el hecho de que si no puede ser que acuda todo el personal a capacitarse, y alguien tiene la oportunidad de hacerlo, comparta la información con el resto del personal, lo cual puede ser una solución económica. Pero deben abrirse los tiempos y los espacios para esos intercambios.

Por otro lado, la gran mayoría del personal considera que es necesario tener acceso a más Material (*categ. 14, subcateg. 14.3*), que éste fuera más variado, y de mejor calidad, incluyendo el que se usa para las actividades complementarias como las terapias. Una persona me dijo que le gustaría que hubiera más material audiovisual, y otra comentó que debería haber otro camión que permita transportar al alumnado no sólo para acercarlos a sus casas y que pasen sus familias por ellos ahí, sino para fomentar otro tipo de actividades como el que vayan a más paseos o al supermercado y que hagan compras.

Sin embargo, dos personas comentan que no es tanto el hecho de que se necesite más material, sino una mejor organización, y sacar provecho de lo que se tiene. Comparto con estas personas su opinión, ya que de lo contrario nos estaríamos enfrentado de nueva cuenta al punto de los recursos, y responsabilizarlos por lo que no se puede cambiar.

Con esto no quiero decir que efectivamente sea necesaria la mejora del material, pero considero que es más importante una buena organización, el uso de la creatividad y compartir el material entre todos los grupos, ya que tampoco el tener mucho material es sinónimo de la mejora del trabajo, lo importante es la voluntad y la actitud que se tenga para usar lo que está al alcance y explotarlo al máximo.

“...procuro que tengan más material aunque lo que he leído, sé que tampoco se necesita tanto...” (Claudia, entrevista realizada en febrero de 2007).

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública, ofrece a las escuelas incorporadas muchos materiales de gran riqueza y utilidad, por lo que también puede ser una razón para incorporar la escuela, ya que tendría beneficios en este sentido, además de que fomentaría una mejor estructura y organización de las actividades y facilitaría la inserción del alumnado a escuelas regulares .

Esto conlleva a implementar cambios Administrativos (*Subcateg. 14.4*), en donde se modifique la forma de organización, la estructura y sentido de la Institución. Algunas personas del Instituto, consideran que parte de esos cambios pueden ser que el pago de cuotas no sea un impedimento de ingreso de alumnado, que existan formas de evaluar el desempeño del personal, que reciban más incentivos de trabajo y contratar más personal.

Algo que me llamó mucho la atención es el hecho de que una persona me haya dicho que tiene muchas ideas que aportar, pero que no las trata de poner en práctica ya que no recibe los suficientes incentivos económicos para hacerlo. Esto me parece una actitud totalmente desfavorable para el cambio, ya que no se trata de esperar siempre algo económico a cambio, de fondo se trata de tener una profunda vocación, y una apertura a la mejora de la labor, sabiendo que se recibe a cambio la gran satisfacción de ver al alumnado que se desarrolla en un mejor contexto.

Como podemos notar, el cambio en el manejo de los recursos es una razón por la que recurrentemente el personal cree que no se puede avanzar, pero en realidad, sin restarle importancia, no podemos depositar nuestra labor a la existencia o no de buenos recursos, ya que el recurso más importante que se tiene es el humano. Así, lo que se requiere es un trabajo en equipo, en donde todos y todas se dirijan a las mismas metas, de lo contrario esto también se convierte en una lucha donde

cada quien está en busca de sus propios cambios a partir de sus necesidades individuales, lo que sin duda no nos conduce a ese cambio de fondo que buscamos, que es el de una mejor sociedad.

Lo anterior nos lleva a otro cambio muy solicitado por el personal, que es la mejora del Ambiente Laboral (*categ. 14, subcateg. 14.5*), en donde afirman que existe poco compañerismo y una gran rivalidad por lo que hace alguien mejor a otra persona.

“Sería mejor trabajar en equipo, con apoyo de unos y otros y no sólo viendo tus defectos para atacarte”. (Edith, entrevista realizada en noviembre de 2006).

El cambio no se da sólo con criticar el trabajo de los demás o lo que hace la institución, se da con el trabajo. Es importante reflexionar y evaluar lo que nos rodea, eso es cierto, pero no basta con ello, señalar errores no es avanzar, sino se tiene una propuesta de mejora que involucre a toda la comunidad.

Por último, el personal del Instituto hizo referencia a cambios Culturales (*categ. 14, subcateg. 14.6*) que desean, en el sentido de que algunas de las personas afirman que les gustaría que la sociedad no les señalara por ser diferentes, sino que fuesen tratados como personas.

“...yo cambiaría la forma de pensar de las personas que los ve como algo malo...”
(Pilar, entrevista realizada en enero de 2007).

Esta forma de pensar puede ser un gran aporte para la transición a la Cultura de la Diversidad, sin embargo, el personal debe realmente analizar que si esto es lo que quieren deben dejar de realizar prácticas excluyentes. ¿Cómo se pretende hacer un cambio cultural y que la gente acepte las diferencias si seguimos dividiendo un proceso educativo? Al momento de convivir de manera cotidiana con la diversidad, aprendemos a aceptarles y dejamos de verles de manera extraña. Esto sin tener

en cuenta lo enriquecedora que puede ser la experiencia de conocer lo diferente, ampliar nuestros horizontes, a poder ver más allá.

La escuela puede ser, entonces un espacio que permite el cambio cultural en la sociedad, lejos de ser un espacio que sólo reproduce una realidad que segrega divide y aprende a seguir discriminando. Es un hecho que no podemos hacer que una sociedad cambie de un momento a otro, el cambio es gradual, implica tiempo y trabajo, que debe empezar ya y lo que sí podemos hacer es cambiar lo que está a nuestro alcance, nuestras propias condiciones, que no llegan de fuera, las crean las personas. Si deseamos una mejor sociedad, comencemos por ser mejores nosotros, evitando cualquier indicio de exclusión, segregación o división.

La Cultura de la Diversidad y la Inclusión Educativa no es una corriente de “moda”, no es una tendencia ni una utopía, es un modo de vida, que debemos adoptar ahora mismo, si queremos cambiar para mejorar.

Es cierto que hacer un Proyecto Escolar es algo que lleva tiempo, pero más allá de que cada grupo vea cuál es la prioridad en su alumnado, una verdadera prioridad debe ser la creación de ese Proyecto que le dé sentido al trabajo, y considero que si, por ahora no lo hay, pues se puede empezar contemplando la Cultura de la Diversidad y la Educación Inclusiva, lo que puede ser un factor de cambio.

Hasta ahora hemos analizado y conocido lo que hay en cada una de las categorías con sus subcategorías correspondientes; pero ahora analicemos la forma en la que se relacionan cada una de ellas, como vemos en el esquema 2.

Esquema 2. Relación entre categorías.



El alumnado que asiste al Instituto Herbert, en su mayoría posee ya **Antecedentes de Escolaridad (5)**, habiendo pasado por varias escuelas sin éxito, desde la perspectiva de las familias. Esta categoría se relaciona directamente con la de **Diagnóstico y Evaluación (9)**, ya que si los alumnos y alumnas han tenido experiencias previas, es necesaria una evaluación que permita obtener información para tomar decisiones con respecto a su futura escolaridad, y, con ello proporcionarle continuidad y avances a su trabajo, mediante estrategias y pautas puestas en marcha con la idea incluirse en una escuela regular y, por ende, en la sociedad de la que innegablemente forman parte.

La categoría de **Formación del personal (1)**, se relaciona directamente con las **Pautas y Estrategias de Enseñanza (7)**, ya que la forma en la que trabajan con el alumnado, los conocimientos que ponen en práctica, depende en gran medida del perfil que las personas que laboran en el Instituto Herbert poseen; y como ya se había mencionado, son muy pocas las personas que tienen algún tipo de formación relacionada con el campo educativo, por ello es que sea indispensable la capacitación y la reprofesionalización, tanto del personal docente como auxiliar.

Evidentemente que el hecho de que no se tengan estudios relacionados con la educación, hace que desconozcan autores o **Teorías de base de la práctica (13)**, ya que como vimos sólo unas cuantas personas afirman que se basan en ciertas teorías ya que poseen una formación en el ámbito educativo, mientras que el resto basa su trabajo en lo que le dice su sentido común. Con esto no quiero decir que el personal aprenda una serie de teorías o postulados y que eso les permita mejorar su labor de manera directa, ya que se corre el riesgo de que caigan en la mera aplicación de estrategias o técnicas que tal u cual autor menciona. El proceso educativo no es lineal, no hay recetas ni fórmulas que sirvan para todos los casos, por tanto, el reto del personal es convertirse en buscadores de diferentes estrategias de enseñanza y formas de trabajo con el alumnado.

Para ello es necesario el **Apoyo de la Institución (6)**, en donde deben promover espacios y tiempos de tal forma que de manera interna o externa puedan asistir a cursos que les darán la posibilidad de mejorar su práctica y, especialmente beneficiar al alumnado.

Lo anterior es, indudablemente una realidad actual pero que puede representar la punta de lanza para la **Transición al Cambio (14)**, lo que se verá fortalecido con una actitud de colaboración que se aterriza en un **Trabajo Conjunto (10)**, en donde la participación de cada uno de los y las integrantes de la Comunidad Herbert sea de gran aporte, sin que ello implique que deba participar para demostrar que sé más que el otro, ya que en un verdadero trabajo colaborativo, tal vez alguien tenga mayor conocimiento de algo, pero seguramente otra persona posee lo que ese alguien no, y es ahí donde radica la valía del trabajo en equipo, de ser un complemento para alcanzar un bien común.

Evidentemente este trabajo colaborativo, desde la Educación Inclusiva implica NO excluir a nadie, pensando en que sabe menos o no puede aportar nada; TODOS Y TODAS somos capaces de contribuir con algo valioso. Así, se permitiría la participación más directa del personal auxiliar y se estrecharía la **Relación entre las Familias y el Instituto (4)**. Al estrechar esta relación, la **Supervisión del trabajo del alumnado (12)** mejoraría, ya que juntos se pondrían las reglas e instrucciones que permitan al alumnado tener congruencia entre lo que se vive en casa y en la escuela, dejando a un lado las etiquetas y malos momentos, que sólo obstaculizan la práctica.

Como puede observarse en el esquema, la categoría de **Motivos (2)**, aparentemente no tiene relación con otra, y digo aparentemente porque en realidad va relacionada con todas a la vez, sin embargo, la puse aislada, ya que creo que, independientemente de las razones por las que se estén dedicando a ello, la mayor parte del personal ha continuado trabajando en ese ámbito durante largo tiempo, situación que hace pensar que en el fondo hay algo que les vincula a

ello, y si importar qué, lo importante es que ya están ahí, y que el estar ahí implica la puesta en marcha de un compromiso con el alumnado, con la idea de brindarles una sociedad más justa y un trato digno. Es importante señalar que el hecho de que gran parte del personal sea estable, favorece la implementación de nuevas prácticas.

Un factor que influye también en la transición a la inclusión, son las **Concepciones (3)** que tiene el personal con respecto a su labor y lo que le rodea. Estas concepciones, que como vimos, en su mayoría son positivas en cuanto a que consideran que es necesario y están a favor de buscar que el alumnado esté en las escuelas regulares con las condiciones propicias para ello, se reflejan directamente en las **Actividades del Alumnado (11)**, en donde encontramos ciertas contradicciones en este sentido, ya que por un lado desean que el alumnado sea autónomo, creen es capaz de aprender y que puede incluirse en la sociedad, pero no todas las actividades apuntan a ello, a excepción de algunas como las de auto- cuidado y las que llevan a cabo en algunos grupos, que son propiamente académicas.

Sin embargo, el que se conciba el hecho de que el cambio es posible, permite darle **Continuidad y Avances (8)** a los logros del alumnado, evitando que se estanquen en algún momento. Me parece que si esto sucede, es sin duda porque algo se está haciendo mal, por ende, se debe modificar la estrategia de enseñanza. Parte primordial de estas concepciones que se cimientan en la confianza en las capacidades del alumnado, de lo contrario, ni las mejores estrategias harán que existan avances, ya que de antemano hay prejuicios que lo impiden.

Como podemos ver, este análisis e interpretación de resultados nos arrojan datos que permiten creer, que aunque de manera mínima y gradual, el cambio es posible, y si bien es cierto que la Educación Especial es una modalidad educativa que sólo reproduce la realidad de injusticia social, y que en el Instituto Herbert,

siendo una Organismo perteneciente a ese ámbito, ha promovido la segregación y exclusión de su alumnado en situación de discapacidad, también es cierto que hay elementos que permiten la construcción de una sociedad más justa y digna en donde quepan todas las personas, independientemente de su condición. De esta forma finaliza este capítulo, dando paso a las conclusiones de esta investigación.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

“Los grandes espíritus siempre han tenido que luchar contra la oposición feroz de mentes mediocres” (Albert Einstein)

En el Instituto Herbert, siendo una escuela de Educación Especial, existen puntos que permiten transitar al cambio de la Cultura de la Diversidad y la Inclusión Educativa, pero también hay aspectos que requieren ser analizados, ya que impiden esa construcción de una escuela y una sociedad justa y respetuosa de la diferencia. Estos puntos los muestro de manera general en los siguientes cuadros:

Cuadro 1. Puntos positivos y su aportación para el cambio.

POSITIVOS	APORTACIONES
Se cuenta con un personal muy sensibilizado con el trabajo con personas en situación de discapacidad.	En la escuelas regulares no tienen esa sensibilidad, por lo que pueden ofrecer esa humanización tan necesaria para la sociedad actual.
La comunidad Herbert considera que el cambio es posible, y que si no se ha dado es por fallas en el contexto, que es en donde se hace tangible la exclusión y la discriminación.	El promover que los cambios se hagan en el contexto permite dejar a un lado prácticas que van enfocadas a la necesidad de cambiar a las personas para que se adapten al entorno, ya que es éste el que debe de estar preparado para recibir a las personas diferentes.
La comunidad Herbert está formada por personas que saben trabajar con las diferencias individuales.	Considerar a las personas con sus diferencias individuales evita puesta en práctica de un modelo educativo homogeinizante, valorando las diferencias como un derecho, por lo que

	podremos prescindir de las etiquetas y clasificaciones del alumnado.
El personal, aunque posee poca formación en el ámbito educativo, tiene una gran experiencia en el trabajo con personas en situación de discapacidad y una creatividad que han compensado esa falta de formación.	La experiencia y la creatividad puede ser utilizada en la escuela regular para la planeación de actividades que atiendan a la diversidad.
La comunidad Herbert considera que el proceso educativo no tiene por qué ser tedioso y aburrido, creen que dentro del trabajo se pueden dar momentos agradables para todos y todas.	El trabajo puede ser motivante tanto para el alumnado como para el personal, lo que promueve mejores relaciones y aprendizajes.

Cuadro 2. Puntos negativos y perspectivas a futuro.

NEGATIVOS	PERSPECTIVAS
Falta de planeación de las actividades y falta de un proyecto común.	Planificar un proyecto institucional que permita unir esfuerzos, lo que se reflejará en el mejor trabajo y desarrollo del alumnado.
Escasa supervisión del trabajo del alumnado, lo que se traduce en pocos logros.	Con una correcta supervisión y promoviendo el aprendizaje cooperativo, los avances del alumnado serán más significativos.
Poca actitud de colaboración y trabajo en equipo.	Eliminar la competencia y la necesidad de demostrar quién sabe más, complementar conocimientos y mostrar apertura la colaborar crea un mejor clima laboral.

Necesidad de capacitación y profesionalización del personal.	Abrir espacios y tiempos de aprendizaje es indispensable para la mejora del trabajo.
--	--

Como se puede observar, el cambio a una verdadera Cultura de la Diversidad, no es un camino sencillo, es todo un reto, pero un reto que implica dejar a un lado la monotonía de convivir siempre con las mismas personas, reto de aprender a tolerar, trabajar y respetar a las personas sin importar su condición. Este reto implica un crecimiento en lo profesional y en lo personal, que conlleva a una satisfacción de saber que se hace algo para la construcción de una mejor sociedad.

Además, el cambio implica tiempo y trabajo, como ya habíamos mencionado, lo que hace que esto sea un proceso, no un estado, en donde de manera mágica se pase de un momento a otro, los cambios que son para mejorar y que realmente valen la pena, se da de forma paulatina. Con esto no quiero decir que debemos esperar sentados a que se dé el cambio, debemos ponernos a trabajar, tal vez avancemos lentamente, pero trabajando.

Me parece que el discurso de la mayoría es totalmente contradictorio con lo que hacen en la práctica, ya que contrastando las entrevistas con las observaciones, me doy cuenta que muchas de las actividades, lejos de parecer que los consideran como personas “normales”, lo que promueven es su trato diferenciado al resto de la sociedad, bajo la premisa de que este lugar es la opción para que tengan acceso a un servicio educativo. Creo que lo que hacen en la cotidianidad apunta más a considerar al alumnado como especial e incluso enfermo, y cuyo trabajo está más movido por la compasión, en lugar del amor, del que tanto hacen alarde. Pienso que si en realidad consideraran al alumnado como personas y ya, la práctica en este Instituto, sería radicalmente diferente y lejos de propiciar la segregación y división de la sociedad, trabajarían por crear las condiciones para hacer de ésta más justa y REALMENTE respetuosa de la sociedad.

Por otro lado, no cabe duda que el amor y el sentimiento es algo inherente a la labor educativa, pero también es una realidad que el actuar sólo con amor no es suficiente, ya que ello no justifica, bajo ningún aspecto, ninguna práctica segregadora ni garantiza que se hace lo mejor por el alumnado.

No podemos esperar a que las condiciones sociales nos permitan actuar, ya que quien hace las condiciones son las personas, no al revés. Es una realidad que hay condiciones que salen del nuestro alcance el poder modificar, pero podemos actuar desde nuestras realidades, y, metafóricamente, iniciar los primeros eslabones de una cadena que puede seguir creciendo gradualmente.

Ante este panorama, la propuesta que doy al Instituto Herbert, es diseñar y planear un nuevo proyecto que haga replantear, de inicio a fin, la labor que ahí llevan a cabo. Este nuevo proyecto implica aceptar al alumnado pero con la finalidad de que en la Institución encuentre una plataforma que le permita acceder a una escuela regular, e incluso a un campo laboral, para ello deben:

1. Fomentar el trabajo colaborativo con todo el personal y las familias que forman parte de la comunidad Herbert.
2. Propiciar la colaboración con escuelas regulares mediante convenios y acuerdos.
3. Basar el trabajo y las actividades en la confianza del alumnado, en que es capaz de aprender y desarrollarse, de ser autónomos (sin que esto se confunda con permitirle hacer lo que sea), sabiendo que las personas no nacen inteligentes, sino que se construyen, si las condiciones del contexto se lo permite. Si se planean actividades en donde se fomente el trabajo en equipo, en donde los potenciales del alumnado se compartan para metas en común, lograríamos hacer del proceso de enseñanza- aprendizaje algo más significativo para el alumnado, el profesorado y auxiliares.

4. Implementar medidas que promuevan la formación del personal y su capacitación, que les permitan adquirir conocimientos para enfrentar el reto de la Inclusión.

Con este nuevo proyecto, no se pretendería que el alumnado se estanque en grados o espacios que sólo le apartan de muchas posibilidades y experiencias que puede vivir en la sociedad a la que pertenece, no aislado.

Por último, me quiero referir a lo que aprendí, lo que me dejó el haber realizado esta investigación.

Por principio de cuentas, mi primer contacto con el Instituto Herbert fue muy sorprendente, ya que si bien en México no hemos avanzado significativamente en la Inclusión, pero no pensé que hubiera Instituciones que aislaran de esa forma las personas. Sin embargo, con el paso del tiempo tuve que admitir que es una realidad y que si hablamos de inclusión, debemos empezar por incluir todo lo que, en un momento dado nos puede ofrecer la Educación Especial, no pensar en excluirla de este proceso de transformación que la escuela y la sociedad reclama.

Como dije al inicio de este trabajo, de nada sirve que cierre los ojos o los excluya, ya que en el fondo me convertiría en cómplice de esa situación, así que preferí ver lo que podía hacer para cambiar esa realidad, y creo que al menos logré aportar un granito de arena ante un desierto gigante, mediante la concientización y la reflexión de que lo que hacen, aunque esté basado en el amor, no justifica la segregación ni la división social, ya que estarían creándole al alumnado una falsa realidad.

Por otro lado, me queda claro que la visión de una persona ajena al contexto, es muy valiosa ya que permite hacer evidenciar cosas o situaciones que por la misma cotidianeidad resulta imposible ver, y, por ende, cambiar para mejorar. En este caso, creo que tuve la oportunidad de ofrecer esa posibilidad de cambiar el

panorama de la comunidad Herbert y que puedan enfrentarse a la realidad que han construido y la que pueden llegar a construir. Eso fue una gran experiencia, y, por mi parte, deseo plantear la opción de realizar un taller de capacitación y reflexión de la labor con la comunidad que conforma la escuela, con el fin de iniciar ese proceso de cambio que, como se pudo ver, es algo que no puede esperar. Mantengo y reitero el compromiso con esta comunidad.

Finalmente, quiero insistir enfáticamente en un punto que ya había mencionado en el capítulo anterior, pero que me parece que es lo que más me ha dejado todo este trabajo que es el hecho de tener siempre presente que la Cultura de la Diversidad y la Educación Inclusiva no se trata de una corriente de moda o una tendencia, es un modo de vida que no sólo se aterriza en el campo educativo, sino en la vida cotidiana, en todo momento y en todo lugar.

Por ello, no me resta más que agradecer a la Maestría en la Escuela de la Diversidad, a la gente que, con ese pretexto pude llegar a conocer o tratar de manera más cercana, porque de verdad fue un parte-aguas que me cambió la vida, me hicieron una mejor persona, lo cual, no tendré nunca con qué retribuirlo.

Bibliografía

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales. Colección educación para la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Castanedo, C. (2002). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e intervención*. Madrid: Editorial CCS.

Declaración de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. España.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2007). *Ya no, pero todavía tampoco. Entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial*. Conferencia magistral presentada en el Congreso Internacional de Integración Educativa e Inclusión Social. Ciudad de Puebla, México.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Sao Paulo: Siglo Veintiuno Editores.

García, I. Escalante, I. et. al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.

Gotees, J.P. y Le Compte, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Ley General de Educación (2006) publicado en Diario Oficial de la Federación. México.

López Melero, M. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down*. Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y Formación*. Argentina: Cincel.

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

Medrano, E. (1988). *Aportaciones educativas de Don Vasco de Quiroga. Tesis para obtener el título de licenciado en educación primaria*. Jalisco, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Moriña, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Pedraza, M. H. (2004) "Maestras sombra: un modelo de integración escolar para niños con trastornos profundos del desarrollo". Ponencia presentada en el *Tercer Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social. Logros, retos y propuestas*. Cancún, Quintana Roo; México. Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración educativa.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Tomo I. Madrid: La Muralla, S.A.

Rodríguez, G. et.al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Stainback, S. y W. (2004) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Nárcea.

Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla, S.A.

Vygotsky, L.S. (1997). *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.

www.inegi.gob.mx (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática)

www.sep.gob.mx (Secretaría de Educación Pública)

ANEXO 1

DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN

Título de la investigación

Análisis del proceso educativo llevado a cabo en una escuela de educación especial: Propuestas y alternativas bajo el paradigma de la Cultura de la Diversidad y la Educación Inclusiva.

Naturaleza de esta investigación

El presente trabajo de investigación surge tras cursar la I Maestría en Educación Inclusiva en la Universidad Internacional de Andalucía, bajo la dirección del DR. MIGUEL LÓPEZ MELERO, reconocido internacionalmente por sus aportes para la creación de escuelas inclusivas, en donde el alumnado pueda recibir educación de calidad, independientemente de su condición: discapacidad, cultural, religión, género, etc.

Bajo el pleno convencimiento de que la escuela debe convertirse en un espacio público al alcance de cualquier persona, cuyo principal objetivo es la formación de seres humanos autónomos, los profesionales de la educación debemos trabajar para mejorar día a día las prácticas que se hacen en torno al proceso de enseñanza- aprendizaje, bajo un marco de respeto a la diversidad, viéndola ésta como un factor que enriquece dicho proceso, no un obstáculo que impide alcanzar objetivos de una escuela homogeneizante, clasificadora y segregadora.

Todo ser humano, por el simple hecho de existir, tiene derecho a recibir educación de calidad, de tal forma que es el contexto el que debe ofrecer todas las herramientas necesarias a esa persona, bajo un marco de equidad y respeto a las diferencias.

En la actualidad existe una fuerte tendencia en las escuelas a diagnosticar a gran parte del alumnado que no logra tener un buen rendimiento escolar, especialmente en la educación inicial, como niños y niñas, creando un sinnúmero

de estrategias a seguir dentro del aula para que alcancen el nivel del grupo o del resto del alumnado. Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, se parte de un modelo educativo homogeneizante, percibiendo a las personas desde sus deficiencias y centrando su atención en ellas, no en el contexto, por lo cual, los resultados han dejado mucho que desear.

Con la finalidad de aprender la manera en la que una comunidad perteneciente a una institución de educación especial realiza su labor educativa, indagar cómo lo hace y porqué lo hace al dar atención a un alumnado diverso y a la vez enriquecedor y fascinante, se ha decidido entrar en ese contexto, para también brindarles herramientas, propuestas y alternativas que apunten hacia las aportaciones que este contexto puede hacer para la conformación del cambio hacia un modelo de Educación Inclusiva, todo, bajo un paradigma de la Cultura de la Diversidad y la Escuela Inclusiva(LÓPEZ MELERO, M. 1999),

Es por ello que se puede decir que, a lo largo de toda la investigación, habrá un aprendizaje mutuo entre la comunidad educativa a estudiar y la investigadora, enriqueciendo nuestra labor bajo un clima de respeto y calidez.

Lo importante de la educación inclusiva es crear un espacio en donde todo el alumnado pueda aprender y desarrollar procesos cognitivos de una manera motivante y constructiva, focalizándose en el contexto, no en la persona, y considerando a ésta desde sus potencialidades y capacidades, así como respetando sus diferencias, respondiendo a sus necesidades, al tiempo que se involucran a todos y cada uno de los protagonistas del acto educativo (LÓPEZ MELERO, M. 2004).

Lo anterior sin duda será una experiencia tanto para el alumnado, como para el profesorado, padres de familia, autoridades e investigadora.

Pretensiones

Con la presente investigación pretendo:

1º Aprender la manera en la que la comunidad educativa de una institución de Educación Especial realiza su labor educativa, indagando el cómo lo hacen y porqué lo hacen de esa manera.

2º Poner de manifiesto a la institución, todos aquellos puntos positivos y negativos que se encuentren en el proceso de la investigación, con la idea de realizar los cambios pertinentes y viables que garanticen una educación de calidad para el alumnado.

3º Ofrecer alternativas y propuestas de trabajo en la labor educativa bajo el marco de una Educación Inclusiva y de una Cultura de la Diversidad.

Metodología

Dado que cualquier proceso educativo posee características muy peculiares que varían de contexto en contexto, y dado que los protagonistas son diferentes, interactúan y perciben su labor de manera muy distinta, se opta por seguir una metodología de carácter cualitativo, a través de un Estudio de Casos (STAKE, 2005) en donde se indague de manera específica y contextual, la situación descrita anteriormente.

Las técnicas utilizadas para la recogida de información serán mediante la observación no participante tanto de las aulas y otros espacios o áreas comunes que comparte la comunidad educativa. De la misma manera, se analizarán documentos de la Institución como Proyectos Anuales, Planificación de clases y otros que sean necesarios para complementar datos requeridos en algún momento. Finalmente, se harán algunas entrevistas a las personas que, durante la investigación, se considere puedan aportar información relevante que enriquezca ésta.

Por medio de este Estudio de Casos, se hará la descripción de la situación, una reflexión de la misma y se darán diferentes propuestas de trabajo tanto a nivel escolar como a los padres de familia.

Principios Éticos

Durante la realización de la presente investigación, se garantiza la confidencialidad de los datos aportados, así como el anonimato de los participantes, utilizando pseudónimos o claves, o bien, el camuflaje de algunas características para evitar su identificación o reconocimiento en algunas situaciones, pero **sin** alterar el sentido y veracidad de la información. Esto con el fin de respetar la privacidad de cada persona.

Cada informe que se vaya entregando, incluyendo el final, está sujeto a su verificación y negociación explícita con los protagonistas, para corroborar la fidelidad de los datos expresados, así como su redacción precisa. En caso de desacuerdo, se deberá notificar a la investigadora, con el fin de hacer constar en el informe las interpretaciones discrepantes e incluso crear una nueva redacción de un informe paralelo, partiendo del hecho de que cualquier interpretación es compromiso y responsabilidad de la misma.

La información final de la investigación será entregada a los Directivos y protagonistas participantes de la investigación, y podrá ser publicada, dado que se tratará de un informe con carácter científico, pero siempre y cuando se sigan los principios éticos que aquí se mencionan.

Es importante añadir que cualquier negociación a la que se llegue para la realización de la presente investigación no es cerrada, rígida e inflexible, sino que puede llegar a modificarse a partir de una revisión profunda durante el proceso.

Calendario de actividades

Las fechas tentativas de trabajo son las siguientes:

- Ingreso al campo de estudio: abril- mayo de 2006.
- Trabajo en el campo de estudio, observaciones, realización de entrevistas y análisis de documentos: junio de 2006- enero de 2007
- Análisis de la información obtenida: febrero-abril de 2007.
- Elaboración de informe final: mayo de 2007.
- Entrega y publicación de resultados: junio de 2007.

Posibles Conclusiones

Al término de la investigación se mostrará a la institución todos aquellos aspectos relevantes, tanto positivos como negativos, que se llevan a cabo durante el ejercicio de la labor educativa, con el fin de proporcionar información que permita realizar los cambios o modificaciones pertinentes que apunten a la mejora del servicio que ofrecen, todo esto desde una paradigma de la Escuela Inclusiva y de la Cultura de la Diversidad, propiciando que el alumnado se encuentre motivado por aprender, puesto que detrás de ellos hay un profesorado y padres de familia que confían en sus capacidades, en que es una persona que sabe tomar decisiones y que el hecho de ser diferente a los demás, no lo hace ser mejor ni peor, sino sólo eso, diferente, haciendo del proceso de enseñanza- aprendizaje algo más justo, más inclusivo, teniendo en cuenta a todos los actores involucrados en el mismo.

También se pondrá de manifiesto que si el contexto le ofrece al alumnado las condiciones a partir de sus necesidades y se les respeta, se puede prescindir de cualquier “problema de aprendizaje”, se puede ver la diferencia como un valor y no un estorbo que no permite continuar con un modelo didáctico homogeneizante y segregador, y así se evitarán etiquetas en el aula, basando entonces la educación en un clima de respeto y valores entre todas las personas.