

INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES EN ESCUELAS REGULARES EN MÉXICO: PROPÓSITOS Y REALIDAD

Elena Anatolievna Zhizhko*

RESUMEN. Este trabajo es el resultado de una investigación científico-sociológica dedicada al tema de la inclusión de los niños con diferentes capacidades físicas o psíquicas en las escuelas regulares en México. La autora concluye que, aunque las acciones de la integración de los niños con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE) en las aulas regulares en México se llevan a cabo gracias a la política educativa nacional con respecto a esta inclusión, que comenzó a implementarse hace varias décadas, la calidad de la atención a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, dejan mucho que desear. Según el estudio realizado, esto se debe a las deficiencias en la formación de los docentes; la ausencia de colaboración entre maestros de educación básica, especialistas de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (en adelante, USAER), padres, directores de escuelas, personal de apoyo, sociedad en general para promover la integración de los estudiantes con NEE; así como falta de información en los establecimientos educativos para los padres de familia y la sociedad en general, sobre las necesidades educativas especiales; escaso fomento de una cultura de respeto a la diversidad, reconocimiento y apreciación de las diferencias.

PALABRAS CLAVE. educación inclusiva; sistema educativo mexicano; niños con diferentes capacidades físicas o psíquicas; marginado por las habilidades físicas; modelo social de discapacidad.

* Pedagoga. Profesora en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Correo electrónico: eanatoli@yahoo.com

INCLUSION OF CHILDREN WITH DIFFERENT CAPABILITIES IN REGULAR SCHOOLS IN MEXICO: PURPOSES AND REALITY

ABSTRACT. This work is the result of scientific-sociological research studying the case of the inclusion of children with different physical or psychic capacities in regular schools in Mexico. Author found, that although the actions of the integration of children with SEN in regular classrooms in Mexico are taking place thanks to the national education policy regarding this inclusion, which began to be implemented several decades ago, the quality of attention to students with barriers to learning and participation leaves much to be desired. According to the study carried out, this is due to teachers training deficiencies; the absence of collaboration between basic education teachers, USAER specialists, parents, school directors, support staff, society in general to promote SEN students integration; the lack of information in the educational establishments for the parents and the society in general about the special educational needs, it isn't encouraged a culture of respect for diversity, recognition and appreciation of differences.

KEY WORDS. Inclusive education; mexican educational system; children with different physical or psychic capacities; marginalized by physical abilities; social model of disability.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de las personas con capacidades diferentes, es parte fundamental de la política internacional dirigida a consolidar la paz. Así, en 1995, la Conferencia General de la UNESCO proclamó la *Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, que en su artículo 8 establece: “La

educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de individuos, géneros, pueblos y culturas” (UNESCO, 1995). Además, la Fundación de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el documento *Focus peace education* (2015), proclama que las pedagogías que apuestan por la transformación y construcción de una cultura de paz, promueven cambios en la forma de relacionarse con personas y grupos, a través de prácticas de justicia social que incluyen relaciones justas, tolerancia, inclusión, respeto por los derechos humanos en todas las esferas (UNICEF, 2015, pp. 18-24).

Las personas con capacidades físicas o psíquicas diferentes forman parte de uno de los siete grupos de los marginados con las características básicas inherentes a los representantes de cualquier tipo marginal (cultural, socio-económico, político, religioso, etc.) (Moser, Polisaiev, Chernysh, Schulze, entre otros): las personas marginales se ven afectadas en su desarrollo personal, psicológico, profesional y social; sufren crisis de identidad; su estado psicológico provoca que internalicen su exclusión y dependan de ella en la medida en que no puedan vivir sin ella, perdiendo así su orientación e incluso el sentido mismo de la vida.

Por un lado, los marginados son una amenaza potencial para la estabilidad social porque tienen un sistema de valores socialmente aislado; pero, por otro lado, las personas marginales no relacionadas con las tradiciones de cualquier estrato social y que se adaptan fácilmente a cualquier nivel social, son la fuerza impulsora de la sociedad y sirven como innovadores que generan y apoyan ideas avanzadas (Zhizhko, 2019). De ahí la importancia de su inclusión en la vida social “regular” y la relevancia del abordaje de la problemática de la diversidad, inserción/integración, equidad y no discriminación.

En México hay más de 2,700,000 niños y jóvenes con algún signo de discapacidad; de ellos, más de 606,000 menores no reciben servicios educativos. De los 2,100,000 que obtienen alguna ayuda, más de 303,000 son atendidos por servicios de educación especial y solo 11,000 están integrados en escuelas regulares (Nungaray, 2018, p. 10).

Los estudios realizados¹ muestran que en su gran mayoría estos niños “integrados”, aparte de ser marginados por sus capacidades físicas, comparten los rasgos específicos de la marginación socio-económica habitando en las localidades deprimentes y aisladas socialmente, cuyas condiciones de vida inciden para incrementar la frecuencia de las enfermedades y la carencia de los estímulos que afectan diversas formas o niveles del aprendizaje. Ellos son víctimas de la segregación social y viven abusos y exclusión dentro de las aulas, lo cual perjudica su educación sistemática elemental y futura formación laboral.

De acuerdo con la *Encuesta Nacional Sobre Discriminación en México* (2010), la condición de discapacidad ha llevado a fenómenos como la discriminación, creando prejuicios de que hay personas consideradas “normales” o “competentes” y otras que por su condición física son “anormales” o “incapaces”, por lo que es de esperar que su participación en la sociedad sea limitada (Nungaray, 2018, p. 12).

Actualmente, las sociedades son más conscientes de la diversidad (física, cultural, económica, religiosa, etc.), generando acciones de inclusión, equidad y reconociendo el derecho natural y legal de cualquier ciudadano de integrarse a la sociedad desde temprana edad con igualdad de derechos. La urgencia de lograr una mayor equidad social y educativa, el compromiso de los sistemas educativos con la educación de valores para la ciudadanía democrática, la defensa de políticas inclusivas a favor de los segmentos sociales más desfavorecidos, el énfasis en la dimensión pedagógica de los cambios educativos, la necesidad de nuevos modelos de reformas que tengan en cuenta las insuficiencias de las experiencias pasadas, y los retos de la sociedad de la información y del conocimiento, son opciones de valor presentes en todos los actores políticos y sociales.

En México, el Artículo 3º de la *Constitución Política* garantiza a cada ciudadano el acceso igualitario y de equidad a la educación pública. Asimismo, la *Ley General de Educación* en su Artículo 41 establece los

¹ Consultar: León Anaya, 2010; Cornejo Lomelí, 2011; Almeida Vieira, 2011; Bueno Fraire, 2011; Córdova Bardales y Llajas Rojas, 2011; Hidalgo y Saavedra, 2013; Vázquez Ramírez, 2017; Nungaray, 2018; entre otros.

derechos de los niños y jóvenes de ingresar a la Educación Básica, y la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (proclamada por las Naciones Unidas en 2005 y adoptada por México en 2008), promueve la protección e inclusión de las personas con discapacidad.

Al mismo tiempo, a inicios del siglo XXI, a partir del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en México se efectúa la adecuación del currículo de Educación Básica haciéndolo accesible a los alumnos que presentan las Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE). Se reconoce que las escuelas regulares deben dotar de los recursos elementales al alumno para su pleno desarrollo, eliminando etiquetas mediante el apoyo generalizado, proporcionando a cada alumno programas educativos estimulantes adecuados a sus necesidades y que además potencien sus capacidades, permitiendo al alumno integrarse en el ámbito de la escuela común, ocupando un espacio social, estableciendo vínculos en la satisfacción de sus necesidades, creando espacios de aprendizaje mutuos y preparándose eficazmente para la sociedad (SEP, 2001).

De manera que en el sistema mexicano de educación básica se trabaja con el *Modelo Social de la Discapacidad*, donde se quita la mirada de la discapacidad como inherente a la persona y se coloca el análisis en los entornos inadecuados y las actitudes sociales hostiles que agudizan la discapacidad. En otras palabras, la mirada deja de posarse en la persona para situarse en las diversas barreras (físicas, económicas, políticas y sociales) construidas en los contextos, donde se acentúan las limitaciones y las convierten en discapacidad.

Sin embargo, ¿se da realmente la integración y la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las aulas regulares de educación básica en México? Según los estudios sobre los factores que facilitan y obstaculizan la implementación del proyecto de integración escolar como parte de la política nacional de aceptación de la diversidad² en la práctica existen múltiples limitaciones en aspectos de

² Consultar Reyes Hernández, 2000; Olmos Loera, 2002; Guerra Ortiz, Pia Meza y Soto Ceura, 2006; Perea Rodríguez, 2006; Moreno, 2007; Soto Builes, 2007; Rodríguez Rojas, 2007; Barrón Pérez, 2007; Cervantes Camacho, 2007; Soto Calderón, 2008; Romero, 2009; Cardona Acevedo, Diago Romero y Correa Montoya, 2010; León Anaya,

infraestructura, cobertura e inclusión. Para poder generar la inclusión dentro de las instituciones educativas, es importante la participación de actores políticos, educativos y sociales para dar viabilidad a formar sociedades integrales:

Se carece de una visión de política que articule los componentes del sistema educativo, se analizan las fallas administrativas y operativas por parte de las autoridades, y sobre todo, se exhibe la falta de seguimiento y evaluación en la implementación de esta política pública educativa en materia de discapacidad, la cual hoy podríamos considerarla como obsoleta al comprobar las limitaciones con las que opera, preponderando las expectativas que se requieren actualmente en la formación de ciudadano (Nungaray, 2018, p. 4).

Para una real inclusión de los niños con NEE a las aulas regulares, los investigadores encuentran tales obstáculos como: la incorrecta puesta en práctica del derecho de los niños con NEE para la integración e inclusión en el sistema educativo regular; falta de información sobre las capacidades especiales de los niños con NEE; acciones limitadas para erradicar la discriminación, segregación y marginación dentro y fuera de las escuelas de parte de los docentes y alumnos; inadecuada formación/falta de capacitación de los docentes, autoridades educativas y gubernamentales inmersas en la incorporación de los niños con NEE a la educación regular; falta de interés, colaboración, rol activo, desafíos, retos, compromiso, responsabilidad tanto de los actores educativos como de los grupos de apoyo; actitudes inaceptables de los padres de familia y la sociedad en general hacia los niños con NEE.

Respecto a la inadecuada formación de los profesores, los estudios previos encuentran que las competencias del docente que atiende a los alumnos con NEE, no están en sincronía con la conceptualización donde se considera que la discapacidad no está en el sujeto, sino que

2010; Cornejo Lomeli, 2011; Almeida Vieira, 2011; Bueno Fraire, 2011; Córdova Bardales y Llajas Rojas, 2011; Hidalgo y Saavedra, 2013; Vázquez Ramírez, 2017; Nungaray, 2018; entre otros.

es generada por la existencia de contextos inadecuados, estereotipados y rígidos con respecto a sus concepciones del ser humano. Los planes de estudio de las licenciaturas reformadas en el marco del *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* desde 2004, no logran a desarrollar esta idea en el maestro. Al finalizar sus estudios e ingresar al plantel educativo, pocos profesores consideran la diversidad de los alumnos con toda su problemática; rara vez generan alternativas metodológicas para atender la diversidad en el aula; sólo algunos presentan compromiso real ético y profesional con sus alumnos con NEE (Vázquez Ramírez, 2017).

De manera que el presente estudio cuyos resultados se despliegan a continuación, intenta saber si los niños con necesidades educativas especiales realmente se integran en las escuelas regulares en México, analizando el caso de algunas escuelas primarias del Estado de Zacatecas, México.

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cuanti-cualitativo, usando el procedimiento lógico-deductivo. Es un estudio descriptivo que contiene elementos de la indagación documental-bibliográfica y experimental con la muestra intencional (selección de manera directa de los individuos que reproducen de mejor forma los rasgos esenciales de la población estudiada: especialistas USAER, docentes frente a grupo, directivos). Se usaron las siguientes técnicas:

- Encuestas basadas en la escala Likert (general y sobre los saberes de los docentes en cuanto a la atención de los alumnos con NEE) a los profesores, directivos y especialistas USAER, que permitieron conocer la situación profesional y laboral de los maestros, formas en que trabajan en las aulas y el dominio/no dominio de las competencias para atender a los alumnos con NEE;
- Observación directa con apoyo de una guía de observación sistemática. Los aspectos a observar al interior del aula, fueron las estrategias que implementan el profesor titular del grupo y el especialista USAER para involucrar a los alumnos en las actividades, hacerlos interactuar, hacer accesibles los aprendizajes de acuerdo a su condición y propiciar un trabajo colaborativo que

ayude a la inclusión de los educandos con NEE; la dinámica de trabajo, el dominio de las competencias que los docentes ponen en práctica en la atención de los alumnos con NEE. Las observaciones realizadas, al mismo tiempo, fueron un importante instrumento para la elección del informante clave para la entrevista semiestructurada con el cuestionario abierto.

– Entrevistas semiestructuradas a los docentes y especialistas USAER, a fin de obtener sus opiniones, comentarios y experiencias respecto a la atención en las escuelas regulares a los alumnos que enfrentan una barrera para el aprendizaje y la participación.

Finalmente, el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, su triangulación y reflexión sobre los resultados obtenidos, permitió obtener las conclusiones.

DESARROLLO

La institucionalización de los servicios para las personas con discapacidad en México, inicia en el siglo XIX con el surgimiento del *Departamento de Corrección de Costumbres* (1806) cuyo propósito era instruir en las primeras letras a los menores huérfanos pordioseros (en su mayoría, indígenas) con o sin discapacidades. En 1817, por Decreto del Rey se legitiman los niños expósitos ante la sociedad, y la autoridad se hace cargo de ellos (Padilla, 1998).

En los años del movimiento por la Independencia (1810-1821), se articula un plan educativo uniforme, con el deseo de forjar un país libre unificado y próspero, cuyo principio era educar a toda la población sin excluir ningún sector de la sociedad. En 1814, en la *Constitución de Apatzingán* se señala que “[...] la instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad en todo su poder”. No obstante, no hubo la cobertura necesaria para la atención a los más vulnerables; además, no se consideraba que las personas con discapacidad pudieran integrarse en los centros escolares: “[...] triste tradición oficial tan tenaz en la vida de México: las leyes afirman con palabras enfáticas lo que se niega en la realidad” (Meneses Morales, 1983, p. 48).

La primera escuela de sordomudos con reglamento especial se establece en el Distrito Federal en 1861; en 1866, se inaugura la *Escuela Municipal de Sordomudos*, y en 1867, la *Escuela Normal de Sordomudos*. La enseñanza a los ciegos inicia en 1870 en la *Escuela de Ignacio Triqueros*, la cual, apoyada por el Ministro de Gobernación, se instaaura en 1871 en el antiguo Convento corpus Christi (Domínguez, 1892).

En 1877-1882, en los *Congresos de Higiene y Pedagogía*, se reconoce la importancia de educación especial y el valor de atender a las personas con discapacidad, y en 1890-1891, se incrementa la cantidad de escuelas especiales para ciegos, sordomudos y delinquentes juveniles. En 1925, se establece el Departamento de Psicopedagogía e Higiene (más tarde, el Instituto Nacional de Psicopedagogía) para el estudio de “los anormales infantiles” (López, s/f). Importa señalar que aunque en la sociedad de esta época se pretendía (en el discurso) construir “una educación para todos”, era inconcebible integrar a las personas con alguna diferencia física o mental al sistema educativo regular. Incluso, el derecho de las personas con discapacidad a la educación, se establece hasta 1935.

La necesidad de la educación especial dentro del contexto de la educación general, se reconoce en México hasta 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica. En los años ochenta del siglo XX, se crea el *Programa de Grupos Integrados*, permitiendo la atención de alumnos con NEE en los primeros grados de primaria regular; se elabora el *Manual de Operación de la Unidad de Grupos Integrados*, normando su estructura y funcionamiento. Al mismo tiempo se desarrollaban los servicios complementarios a la educación regular para los alumnos con dificultades de aprendizaje; los alumnos con discapacidad sensorial, mental o cerebral, eran atendidos en escuelas de educación especial, en los *Centros de Rehabilitación y Educación Especial* o en los *Centros de Educación Especial* (SEP, 2004).

A finales del siglo XX – inicios del siglo XXI, se reorientaron las formas de atención en los servicios de educación especial (*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (1992), la reformulación del artículo tercero constitucional, la promulgación de la *Ley General de Educación*, Artículo 41). Esta reorientación se produjo no sólo a

partir de los cambios en la legislación nacional, también influyeron las políticas internacionales, derivadas de reconsideraciones y análisis de los enfoques y las prácticas, que se concretaron en documentos como el Informe Warnock, *la Declaración de los Derechos del niño*, *la Declaración de los Derechos de los Impedidos*, *la Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990), el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y las Normas sobre igualdad de oportunidades para las personas con Discapacidad* (Naciones Unidas, 1993), en los que se reconoce el derecho de todas las personas a recibir una educación básica de calidad y se plantean las medidas para atender a los niños que requieran apoyos educativos distintos.

En los documentos rectores de la educación mexicana se plantea que la diversidad se refiere al reconocimiento de las capacidades, diferencias o modalidades de aprendizaje de los alumnos, implica para la educación especial un desafío constante, pues uno de sus principales objetivos es atenderla para que pueda responder a la educación de calidad, con equidad e impartida de manera igualitaria de acuerdo a las necesidades de cada individuo (DGSPE, 2009).

De esta manera, los servicios de educación especial en México tomaron una nueva perspectiva: a los alumnos con necesidades educativas especiales se les abrió el acceso a la educación básica regular, cuyo currículo se adecuó poniendo énfasis en la inclusión. Asimismo, surgieron los departamentos que promovieron las estrategias diversificadas para la atención de las necesidades de todos: la *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular* (USAER), el *Centro de Atención Múltiple* (CAM), la *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva* (UDEEI), las *Unidades de Orientación al Público* (UOP).

A la reforma de Educación Básica también coadyuvaron tales programas como: *La Mejora de los Aprendizajes* (CALIDAD), *Alto a la deserción escolar* (RETENCIÓN), *Normalidad Mínima Escolar y Convivencia Escolar*, *Ruta de Mejora de la Escuela* y *la Ruta de Mejora de la USAER*.

No obstante, la nueva política educativa nacional respecto a la inclusión de los niños con NEE a las aulas regulares, que empezó a implementarse hace ya varias décadas, el estudio de campo reveló que, si bien las acciones de esta integración se están llevando a cabo, la calidad de atención a los alumnos con barrera para el aprendizaje y

la participación, deja mucho que desear. En la investigación realizada participaron docentes, directivos y especialistas USAER de las escuelas primarias de Zacatecas, México. A todos los participantes se les aplicaron las encuestas; adicionalmente, se realizó la observación de la práctica docente y las entrevistas semiestructuradas y a profundidad a los profesores que atienden en sus grupos a los estudiantes con NEE y a especialistas USAER.

Las observaciones de la práctica docente se efectuaban periódicamente durante tres meses en el ciclo escolar 2016-2017, y permitieron, entre otras cosas, a elegir al informante clave para la entrevista a profundidad (docente que mostró mayor compromiso en su ejercicio profesional). Destaca que desde el inicio de las observaciones, algunos profesores se mostraron un tanto molestos frente al hecho de ser observados:

El observador toca la puerta del salón para pedir permiso de pasar. Abre un niño y le grita al profesor: “¡Profe, lo buscan!”. El profesor permite el acceso. El observador lo saluda y le dice que va a observar hoy a su grupo. El maestro pregunta: “¿Por qué conmigo? De seguro han de haber dicho los compañeros que empezara conmigo”. El observador contesta: “No. Decidí empezar con Usted ya que es uno de los profesores más antiguos en la escuela, me pareció pertinente empezar con Usted”. El profesor un poco molesto: “Bueno pues está bien..., pero éso no se hace, deberían de avisar con tiempo para prepararse uno.” El observador le recuerda que la semana pasada tuvo reunión con ellos, para presentarse y explicarles el motivo de su visita a la escuela. A esto maestro dice que se retiró de la reunión y no se enteró. Finalmente, permite al observador a pasar y realizar la observación. El observador busca un espacio en una esquina del aula para observar la clase, lo hace de pie, porque no hay sillas desocupadas. El docente dice: “Niños, pongan atención y escuchen lo que les voy a decir: pongan orden, hoy tenemos visita. Vienen a ver cómo trabajan y sobre todo cómo se comportan”. Luego cometa al observador: “Como podrá usted ver, no tenemos sillas de sobra. Le ofreciera la mía, pero no aguanto estar parado” (extracto del Reporte de Observación).

Esta actitud que mostró el maestro frente de todo el grupo, definitivamente no puede servir a los niños de ejemplo de buen trato de una persona ajena que por primera vez viene a tocar su puerta. ¿Estaría preparado este profesor a enseñar a sus alumnos a convivir con los niños “diferentes a ellos”? Más adelante, el registro de la observación revela otros aspectos que hablan de poco profesionalismo y compromiso del docente:

Comienza la clase escribiendo en el pizarrón el tema: La leyenda. Les pide a los niños leer el texto en su libro, para luego comentar de qué trata la leyenda, sus características y las partes que la integran. Posterior a la lectura, el profesor hace preguntas a algunos niños sobre lo leído, aunque no le permite terminar de explicar a uno cuando, ya le está preguntando al otro [...]. El profesor constantemente voltea hacia el observador, como tratando de justificar el motivo por el cual los niños no responden a las preguntas que les hace. Varias veces el docente les llama la atención a los niños diciéndoles: “¿Qué dirán de ustedes? ¡Nada más vienen a jugar y no ponen atención!, ¡Qué vergüenza! ¡Siquiera hoy demuestren que de verdad vienen a estudiar!” (extracto del Reporte de Observación).

Además, algunos otros aspectos procesuales de organización de la enseñanza dejan mucho que desear. Las observaciones mostraron que el docente no promueve que se establezcan relaciones de los aprendizajes tratados en la clase con otros aprendizajes tratados anteriormente, no actúa de modo que los alumnos duden y no acepten todo como una verdad acabada; no estimula la búsqueda independiente del conocimiento hasta llegar a la esencia del concepto y su aplicación; no usa el diálogo para construir el conocimiento con una amplia participación de los alumnos. Asimismo, los medios de enseñanza que usa, no responden a los intereses del grupo y no están adoptados a su desarrollo; tampoco se observaron las flexibilizaciones curriculares en determinados alumnos ni atención a las diferencias individuales de los estudiantes.

El profesor utiliza esencialmente un método explicativo caracterizado por su activa participación y una posición pasiva de la mayoría de

los alumnos, no se desplaza por distintos sectores del aula para facilitar la atención de los alumnos, no modifica la distribución de los alumnos en el salón de acuerdo a la tarea a realizar. Respecto a la evaluación, no se observó la retroalimentación oportuna, los trabajos calificados no tenían comentarios, correcciones, orientaciones; no se comunicaron y no se analizaron con los alumnos sus resultados; no se propició que los alumnos identifiquen sus progresos y dificultades; no se propusieron nuevas acciones en función de los logros y dificultades identificados.

Cabe mencionar que los datos que arrojaron las observaciones directas, distan mucho de la información proporcionada por los docentes en las encuestas. Así, el 48% de los profesores afirmaron que siempre generan ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en sus alumnos, y un 52% respondieron que lo hacen eventualmente. Respecto a la aplicación crítica del plan y programas de estudio para llevar a buen puerto el objetivo del aprendizaje, alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos, el 52% de los encuestados contestaron que siempre lo hacen, mientras que el 44% lo hace eventualmente. Lo que concierne al acompañamiento de la enseñanza con el material ilustrativo o didáctico significativo para los alumnos y que va acorde con sus intereses –incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)–, según la encuesta, el 36% de los docentes siempre lo usan como herramienta, un 16% se mantienen al margen de usarlo y el 12% no lo usa.

Lo que se refiere al empleo de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, a fin de medir su propio desempeño y el de su alumnado para identificar dónde es conveniente injerirse para corregir el logro de los objetivos establecidos, resulta que sólo el 40% de los maestros siempre aplican evaluaciones de seguimiento, y el 60% lo hacen eventualmente. Asimismo, a la pregunta si propician y regulan espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el propósito de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, el 40% de los profesores respondieron que siempre lo hacen como parte de sus funciones, y el 60%, casualmente.

En relación a las adecuaciones al currículo para atender las diferencias de los alumnos, dando alternativas para vencer barreras de

aprendizaje y adaptación a las condiciones de su alumnado, el 55% de los docentes aseguraron que lo hacen, y el 45% que lo hacen no regularmente. Finalmente, al preguntar a los encuestados si actúan de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en su práctica profesional, el 56% de ellos contestaron afirmativamente, y el 44% reconoció que no siempre.

De manera que hay serias discrepancias entre lo que sostienen los docentes en las encuestas o “como ven a sí mismo” y su actitud frente a grupo: la mayoría no hace lo que alega hacer. En estas condiciones definitivamente es complicado implementar con calidad la nueva política educativa de inclusión de los niños con NEE en las aulas regulares. Asimismo, durante las entrevistas, los profesores afirmaban que conocían el *Modelo Social de Atención de la Discapacidad*, y sabían cómo atender a los niños con NEE; sin embargo, hay que mencionar que no tomaron la entrevista con mucho agrado, cuestionaron las preguntas y contestaban de manera cortante:

Entrevistador (E): ¿Qué es insertar a un alumno con NEE a la escuela regular?

Docente (D): Inscribirlo a la escuela.

E: ¿Qué es la integración educativa? ¿Y la inclusión?

D: Integración, llevar al niño a la escuela para el desenvolvimiento del mismo. Inclusión, que el alumno con discapacidad forme parte del grupo regular.

E: ¿Cómo trabaja con la inclusión en las aulas?

D: Con el apoyo del maestro especialista de la USAER.

Entrevistador: ¿En qué consiste el Modelo Social de Atención de la discapacidad?

D: La preparación a través de las competencias curriculares.

Entrevistador: ¿En qué consiste una Barrera para el Aprendizaje y la Participación?

D: La condición que obstaculiza el aprendizaje.

E: ¿Qué acciones implementa cuando se presentan casos de discriminación debido a que un alumno presente alguna discapacidad?

D: Trabajar dinámicas de integración en el grupo.

E: De acuerdo a la Ley General para la inclusión de personas con discapacidad, ¿Qué acciones debe implementar el maestro para integrar a los alumnos que enfrentan una Barrera para el Aprendizaje y la Participación?

D: Asegurar la permanencia del alumno.

Entrevistador: ¿Qué estrategias emplea para abordar la sensibilización con los alumnos y padres de familia, para la eliminación de estereotipos, etiquetas o actitudes discriminatorias?

D: Con escuela de padres, trabajar en el aula respecto a las orientaciones individuales y con el grupo interdisciplinario (Extracto de la entrevista).

De hecho, como puede verse de este extracto de la entrevista, a la pregunta de cómo trabaja el profesor con la inclusión en las aulas, éste responde: “Con el apoyo del maestro especialista de la USAER”. En este sentido, es interesante que los resultados de la encuesta aplicada a todos los docentes participantes, reveló que el 32% de ellos se mantienen al margen de la colaboración con los especialistas USAER en beneficio de los alumnos con capacidad diferente, mientras que el 60% está de acuerdo en colaborar (aunque las observaciones mostraron que no siempre lo hacen), y sólo el 8% colabora arduamente para mejorar los resultados de la inclusión.

La inadecuada (o inexistente) colaboración con los maestros de USAER para atender la diversidad del aula, confirman algunos profesores: “[...] no hay suficiente coordinación y comunicación, ni adecuación curricular [...] no se conoce el proyecto con un plan anual de diagnóstico del niño [...] no se proporciona la formación adecuada para atender la diversidad” (Extracto de la entrevista).

Al mismo tiempo, los especialistas USAER durante las entrevistas califican la colaboración con los docentes frente al grupo como relevante, afirman que “[...] hay coordinación con los profesores para trabajar contenidos, estrategias, actividades complementarias, modificación de contenidos, adecuaciones del currículo para atender los problemas de cada alumno ubicando su valoración y tipo de caso, gestión de recursos y la planificación de trabajo por cada niño en el aula [...]”; que ellos siempre “[...] brindan apoyo y acompañamiento necesarios a cada maestro de grupo” (Extracto de la entrevista).

Es de destacarse que falla no sólo el trabajo conjunto del docente con el especialista en educación especial, sino que además se ausenta la intervención colaborativa de los profesores con los padres de familia, las autoridades educativas y la comunidad escolar en general, en la toma de decisiones y desarrollo de alternativas que contribuyan al éxito de todos los alumnos: sólo el 24% lo hace permanentemente, el 25% se mantienen indiferentes al respecto, y el 51% simplemente no lo hace. Algunos docentes, incluso, trabajan en sus grupos con los niños discapacitados con la renuencia de sus padres quienes a menudo presentan el desinterés y apatía en la mejora de sus hijos; no evalúan ni registran al inicio del ciclo escolar, la problemática que presenta el alumno con NEE, no dan seguimiento a sus necesidades, no promueven su adaptación a los nuevos grados académicos en el transcurso de sus estudios.

Llama la atención también el resultado de la encuesta en cuanto al compromiso moral para la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, fomento de la equidad, puntos trascendentales de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad* (Palacios, 2011). Se tiene que el 76% de los profesores afirma promover la equidad y propiciar la igualdad de oportunidades en el contexto áulico, el 20% lo hace no siempre, y el 4% no lo hace. Al mismo tiempo, el 56% de los encuestados no conoce la *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad* que precisamente plantea las acciones para reconocer el valor de las diferencias del alumnado y no sólo coadyuvar a su integración plena en el sistema educativo regular, sino también asegurar su permanencia en él. De tal manera que hay incongruencias en las respuestas de los docentes, lo cual permite dudar de su sinceridad. Da la impresión que tanto los maestros como los especialistas USAER simulan el cumplimiento de su trabajo, realmente no se preocupan del resultado de su actividad profesional.

En general, los resultados de la investigación sustentan las siguientes conclusiones.

CONCLUSIONES

El estudio realizado permite concluir que el desarrollo del sistema mexicano de educación especial, ha transcurrido con grandes dificultades, necesidades, tropiezos y desaciertos. Tanto los gobiernos como la sociedad en general por años no consideraban que los niños en condición de calle y discapacitados (sordos, ciegos, inadaptados sociales) pudieran integrarse en los centros escolares regulares. Su atención acontecía en los establecimientos especializados en un clima de exclusión y rechazo por el resto del socio, muchas veces en condiciones precarias usando los métodos pedagógicos inapropiados (modelo médico).

Hasta los inicios de los años noventa del siglo XX, surge el nuevo modelo educativo (psicogenético-pedagógico o asistencial) que pretende integrar bajo la supervisión y acompañamiento multidisciplinario, a los niños con NEE a las escuelas regulares. Sin embargo, este modelo no funcionó, no logro consolidarse, no tuvo cobertura necesaria ni dio los resultados esperados. De ahí que al iniciar el siglo XXI, se da una serie de cambios y reformas educativas que llevan a adoptar otro proyecto de atención inclusiva (modelo social) o así llamada Escuela para Todos.

A diferencia de la anterior, esta propuesta pedagógica no está aislada, sino que se encuentra en sincronía con los ideales de una nueva cultura de las sociedades globalizadas y diversificadas, que supone el desarrollo de una consciencia de real inclusión en todos sus ámbitos. Para fomentar esta cultura, en las instituciones, empresas, lugares de recreo/ocio, centros comerciales, vía pública, etc., se adaptaron rampas, estacionamientos, escaleras, barandales, elevadores, indicaciones en sistema braille para los discapacitados, entre otras adecuaciones que forman parte de la atención a la diversidad e inclusión de los discapacitados.

Sin embargo, el estudio realizado mostró que el nuevo *Modelo Social de Atención a la Discapacidad*, hasta hoy no se ha consolidado, tampoco se le dio la cobertura necesaria en las escuelas, puesto que aún existen las viejas prácticas de los modelos educativos anteriores: el médico y el asistencial. La información recopilada mediante las observaciones, encuestas, entrevistas, revela que salvo algunas excepciones, la actitud de los maestros sigue orientada al modelo de atención médica: para ellos el niño con NEE es un enfermo y no puede estar en un aula regular.

Las observaciones de la práctica docente, a partir del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* y los criterios que plantean las teorías de formación para el desarrollo de las estrategias de atención a la diversidad³, se detectaron las siguientes deficiencias del profesor:

–Desconocimiento del Modelo Social de Atención;

–Desconocimiento de los protocolos que se deben seguir al trabajar con alumnos que presentan NEE;

–Actuación aislada: ausencia del trabajo coordinado entre el maestro titular del grupo, el especialista de la Unidad de Educación Especial y las autoridades e instituciones de apoyo; falta de comunicación y discusión colegiada, lo que limita la actuación para atender los casos focalizados en un grupo;

–Incomprensión de su rol de mediador quien define las metas comunes, genera las interacciones que posibilitan el aprendizaje, propicia trabajo colaborativo, facilita la inclusión;

–Falta de responsabilidad y actualización: información básica de cómo en la vida cotidiana se debe atender a un niño con NEE, cómo adecuar los entornos y modificar los contextos para dar respuesta a sus necesidades; conocer casos clínicos de atención de personas con discapacidad, algunos manejos médicos, etc.;

–Insuficiente dominio de las competencias profesionales que ayudan a establecer lazos de aprendizaje y colaboración, apoyan el proceso de inclusión y propician una mejor atención a los alumnos con NEE;

–Falta de compromiso e interés por conocer más sobre las necesidades, deseos, intereses y expectativas de los alumnos que enfrenan una barrera para el aprendizaje y la participación;

³ De acuerdo con el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* (2004), las competencias deseables del nuevo maestro se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela (destrezas para atender las necesidades del alumno de forma particular, puesto que cada alumno tiene sus propias características) (SEP, 2004). Asimismo, las competencias se refieren a “[...] un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (DGSPE, 2004).

–Poca actitud abierta y flexible a los cambios y a la aceptación de la diversidad y relaciones sanas; suspicacia ante el hecho de que un niño con NEE es capaz de integrarse en el entorno social regular;

–Ausencia de ajustes razonables en los contenidos del currículo, flexibilización del plan de estudios y evaluación, para que los alumnos con NEE puedan acceder de una forma más fácil a los temas de trabajo; poco uso de evaluación formativa, que implica un constante monitoreo del desempeño y los logros de los alumnos.

Lo encontrado en la investigación realizada, da evidencia de una situación que demanda revisión integral y urgente. En primer lugar, resulta que al culminar su formación, los docentes no dominan las competencias profesionales especiales para atender la diversidad en el aula. Así, en el proceso de la enseñanza, los maestros no consideran la heterogeneidad de los alumnos con toda su problemática, no generan diversas alternativas de atención educativa que ofrezcan metodologías con actividades adecuadas para atender a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, no se capacitan ni se actualizan adecuadamente para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Mientras que los profesores no sepan atender la diversidad física, cognitiva, cultural y social de los estudiantes, desarrollar la inteligencia emocional y la capacidad de trabajo colaborativo con el personal de apoyo, resolver problemas de manera dialogada, será difícil integrar a los niños con NEE en las escuelas regulares.

En segundo lugar, la colaboración entre los docentes de educación básica, los especialistas USAER y los directivos de las escuelas, es prácticamente nula: no se les brinda acompañamiento necesario, no se orientan sus estrategias de trabajo para la integración de estudiantes con NEE. En general, no hay compromiso ético ni profesional de parte de los actores de la educación.

En tercer lugar, en los planteles educativos falta información para los padres de familia así como para la sociedad en general, sobre las necesidades educativas especiales; no existe una real intervención de los especialistas USAER, para cambiar los ambientes de hostilidad hacia la construcción de una cultura de respeto a la diversidad, reconocimiento y valoración de las diferencias, desarrollo de empatía con el Otro, el

“diferente”, a través las reuniones y otras actividades donde se expresen las inquietudes, ideas, dudas de los participantes. En definitiva, sin este apoyo y el trabajo colaborativo de todos los actores educativos (profesores, especialistas USAER, padres de familia, directivos, personal de apoyo, sociedad en general) no se dará la inclusión real de los niños con necesidades educativas especiales en las aulas.

Se considera necesario realizar las investigaciones exploratorias descriptivas, así como desarrollar los proyectos de intervención a fin de sensibilizar el personal educativo de las escuelas regulares, así como a los padres de familia y sociedad en general, para que comprendan la importancia real de la inclusión de los niños y jóvenes con NEE, en la vida social “normal”.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BARRÓN, H. (2007). *Docencia compartida: el rol protagónico de la EE y su inclusión de enseñanza matemáticas en el grupo regular, Zacatecas*. Tesis de Licenciatura. Zacatecas: UAZ.
- BUENO, E. (2011). *El colectivo: ¿trabajo en equipo o equipo de trabajo? en el caso de USAER N° 11, Zacatecas*. Tesis de Licenciatura. Zacatecas: UAZ.
- CERVANTES, S. (2007). *La inclusión de personas con discapacidad al mercado laboral mediante una formación para el empleo desde el sistema escolarizado de educación especial, Zacatecas*. Tesis de Licenciatura. Zacatecas: UAZ.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (2005). México: Porrúa.
- CORDOVA, J. Y LLAJA, C. (2011). *Programa FORTCADACU para mejorar la calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo*. Tesis doctoral. Lima: UCV.
- CORNEJO, A. (2011). *Integración al grupo de una alumna con NEE, Zacatecas*. Tesis de Maestría. Zacatecas: UAZ.
- DGESPE. (2009). *Modelo curricular para la formación profesional de los docentes de educación básica. Documento interno de trabajo*. México: SEP.

- DGESPE. (2012). *Plan de estudios*. México: SEP. Recuperado de: <http://www.DGESPE.sep.gob.mx/planes> Consultado 8/03/2018.
- DOMÍNGUEZ, M. (1892). *Reseña Histórica de la Escuela Nacional de Ciegos. Desde su fundación a la fecha*. México: Imprenta del gobierno Federal en el Ex-arzobispado, pp. 3-16.
- GÓMEZ-PALACIO, M. (2004). *Educación Especial, Integración de los niños excepcionales a la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: FCE.
- LÓPEZ, E. (s/a). *La Educación Especial y el enfoque Medico-Pedagógico*. Recuperado de: [http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan /prog/especial/3semes/lec_deshis/3 edespec.pdf](http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis/3_edespec.pdf)
- MENESES, E. (1983). *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1821-1911*. México: Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México.
- MILES, C. (2004). *Educación Especial para alumnos con deficiencia mental*. México: Pax Mexicana.
- NUNGARAY, J. (2018). *La inclusión de los niños con discapacidad en escuelas de educación básica*. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Política y Gestión Pública. Tlaquepaque: ITESO.
- PADILLA, A. (1998). Escuelas Especiales a Finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. enero-junio. Col. 3. Núm. 5. pp. 113-138.
- PALACIOS, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación. En *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- PEREA, L. (2006). *La integración educativa en la escuela regular: un desafío para los profesores de educación primaria, Zacatecas*. Tesis de Licenciatura. Zacatecas: UAZ.
- REYES, M. (2000). *Integración educativa en niños con discapacidad intelectual, Zacatecas*. Tesis de Licenciatura. Zacatecas: UAZ.
- SEP. (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la transformación y el fortalecimiento de las Escuelas Normales*. México: SEP.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Plan de estudios 2004*. México: SEP.
- SEP. (2009). *Plan de estudios. Educación básica primaria*. México: SEP.

- SEP. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. CAM y USAER. México: SEP-DEE.
- TANCK DE ESTRADA, D. (2000). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México: Colmex-CEH.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Centro Digital de Recursos de la DEE. Recuperado de: <http://educacionespecial.sep.pdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionMundial.pdf>.
- UNESCO. (1995). *Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. En Conferencia General de la UNESCO*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2015). *Focus peace education*. ONU-UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html
- VÁZQUEZ, T. (2017). *Competencia comunicativa del docente en la enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales*. Tesis de maestría. Zacatecas: UAZ.
- ZHIZHKO, E. (2019). *Migrant agricultural laborers in Mexico: transforming the marginal consciousness through education*. En César Álvarez Alonso. *Latin American Geopolitics: Migration, Cities and Globalization*. pp. 191-218. Nueva York: Palgrave Macmillan

Fecha de recepción: 7 de octubre de 2019

Fecha de aceptación: 26 de febrero de 2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>