

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Septiembre 2013 - Febrero 2014 / Volumen 7 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Editor invitado presente número:

Ismael García

Coordinación Editorial:

Versión electrónica: Verónica González de Alba

Versión impresa: Margarita Traverso

Comité Editorial:

Gerardo Echeita Sarrionandia	Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Eliseo Guajardo Ramos	Universidad Autónoma de Morelos, Cuernavaca - México
Ana Belén Domínguez Gutiérrez	Universidad de Salamanca, Salamanca - España
Fulvia Cedeño Ángel	Corporación Inclusión y Diversidad, Bogotá - Colombia
Ofelia Reveco Vergara	Universidad Central de Chile, Santiago de Chile
Odete Moliner García	Universidad Jaume I. Castellón, Castellón de la Plana - España
Arturo Pinto Guevara	Universidad Católica del Maule, Talca - Chile
Paula Riquelme Bravo	Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile
Rosa Blanco Guijarro	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura - Santiago de Chile

Consejo Editorial:

Mel Ainscow	Universidad de Manchester- Reino Unido
Jaime Bermeosolo Bertrán	Universidad Católica de Chile - Santiago de Chile
Abelardo Castro	Universidad de Concepción, Concepción - Chile
Soledad Cisternas	Naciones Unidas, Santiago de Chile
Windyz Ferreira Hidalgo	Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa – Brasil
Lani Florian	Universidad de Edinburgo, Escocia
Paulina Godoy Lenz	Instituto Profesional de Chile, Santiago de Chile
Seamus Hegarty	IEA, Londres – Reino Unido
Víctor Molina	Universidad de Chile, Santiago de Chile
Javier Murillo Torrecilla	Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España
Mariano Narodowski	Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina
Beatriz Rodríguez Sánchez	Secretaría de Educación Pública, D.F. – México
Rafael Sarmiento Guevara	Universidad Central de Chile, Santiago de Chile
Rodrigo Vera Godoy	Fundación HINENI, Santiago de Chile
Álvaro Marchesi Ullastres	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, España

Impresión:

Norte Grande EIRL
(02) 7733158

Edita:

Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480

I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378

Dirección electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Educación, Universidad Central de Chile.

Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5826770 - 5826720 – 5826760 - 5826747

Personas de contacto: Cynthia Duk, cduk@uccentral.cl

Santiago de Chile.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 7 N° 2
Septiembre 2013 - Febrero 2014

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, en el que se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.

- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.
- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de septiembre y 30 de marzo respectivamente (Ver normas de publicación en apartado final).

EDITORIAL

Toma de decisiones para una educación más justa

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

11-12

**SECCIÓN TEMÁTICA: LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE CARA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
THEME SECTION: SPECIAL EDUCATION IN THE FACE OF THE INCLUSIVE EDUCATION**

Presentación

Presentation

Ismael García Cedillo

15-23

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

THEME SECTION ARTICLES

**La educación especial en la era de la inclusión:
¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?**

**Special education in the era of inclusion:
The end of special education or a new beginning?**

Lani Florian

27-36

**Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile:
¿en punto de estancamiento?**

Special education and inclusive education in Chile: in point of stagnation?

Liliana Ramos Abadie

37-46

**La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva
Special education in Argentina. Inclusive education's challenges**

Guadalupe Padin

47-61

**Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica:
estatus, beneficios y retos para la inclusión**

**Special Education in the United States of America:
status, benefits and challenges to inclusion**

Kelly Kathleen Metz, Alex Chambers y Todd Fletcher

63-76

**Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva.
Special education in Mexico. Challenges of inclusive education.**

Silvia Romero Contreras y Ismael García Cedillo

77-91

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE
FREE THEME ARTICLES

Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa

Subjective meanings of strengths and weaknesses of the educational process of inclusion

Jennifer Brito Pacheco y Juan Mansilla Sepúlveda

95-113

La gestión de la diversidad cultural en España y México: construcción de la diferencia y exclusión en educación intercultural

The management of cultural diversity in Spain and Mexico: construction of difference and exclusion in intercultural education

Inmaculada Antolínez Domínguez

115-132

Menores migrantes no acompañados en un mundo de (des) protección. Una visión multidisciplinar: el caso español

Children unaccompanied migrants in a world of (des) protection. A multidisciplinary vision: the case of Spain

Héctor Del Sol-Flórez

133-157

Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción

Inclusion in education: components socio-affective and the role of teachers in its promotion

Natalia Torres, María Rosa Lissi, Valeska Grau, Marcela Salinas, Mariela Silva y Valentina Onetto

159-173

La participación familia - escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad

Participation of family and school in Mexico from an inclusive approach: reflections on family and disability

Patricia Barrientos Mendoza

175-193

La inclusión del alumno con discapacidad intelectual a partir del uso de blogs: una experiencia educativa innovadora

The inclusion of students with intellectual disabilities from the use of blogs: an educational experience

Ana Belén Troncoso, María Esther Martínez y Manuela Raposo

195-211

Cuerpos silenciados y educación inclusiva: análisis de las imágenes de libros de textos españoles de educación primaria

Bodies silenced and inclusive education: analysis of the images from spanish texts of primary education

Vladimir Martínez Bello

213-229

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Editorial

Toma de decisiones para una educación más justa

F. Javier Murillo y Cynthia Duk

¿Son admisibles unas escuelas no justas?

John Rawls, el máximo teórico de la Justicia Social, es muy claro al respecto: no es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, sobre todo deben ser justas. Y si no lo son, deben ser “reformadas o abolidas” (Rawls, 1971, p. 17). Luego si seguimos a este filósofo, o cambiamos las escuelas para que sean justas, o las cerramos. No hay alternativa.

Parece claro que construir un sistema educativo socialmente justo, no es sólo cosa de políticos y administradores, depende de las decisiones, de los comportamientos y de las actitudes de toda la comunidad educativa. Así, sería posible hablar de una escuela justa en un sistema injusto, incluso de un aula justa.

Una escuela será justa en la medida que haga un reparto diferenciado de los recursos y los esfuerzos en función de las necesidades de los alumnos (de esta forma conseguir, como diría Rawls, que las diferencias en resultados procedan del diferente esfuerzo de los niños y niñas, no del “azar” del nacimiento en aspectos tales como las condiciones sociales, cultura, género, capacidad...). Lo será en la medida que reconozca y valore las diferencias personales y sociales de todos los niños y niñas, y en la medida en que potencia la participación de todos y todas, especialmente de aquellos tradicionalmente excluidos. Pero también será una escuela justa en la medida en que contribuya a la construcción de una sociedad más justa.

Pero no queremos convertir esta editorial en un sesudo artículo de teórico sobre qué es o no la Justicia Social en educación. Apenas queremos recuperar una idea de Rawls para la reflexión y la provocación.

¿Cómo tomamos habitualmente una decisión para que sea justa?

En el momento de elegir una alternativa entre varias posibles igualmente atractivas, el camino más habitual es analizar las consecuencias de una decisión y optar por aquella que genera mayores beneficios a una mayor cantidad de personas. Parece razonable, es la llamada Regla de la Utilidad.

Rawls, sin embargo, propone otra, y la llama regla “maximin”. Según la misma, en situaciones de incertidumbre deben jerarquizarse las distintas alternativas conforme a sus peores resultados posibles. Con ello, deberá adoptarse la alternativa cuyo peor resultado sea superior al peor de los resultados de las otras alternativas.

Vamos a intentar poner un sencillo ejemplo educativo para ilustrarlo. Como miembros del Consejo Escolar tenemos que decidir sobre el destino de unos fondos que tenemos para mejorar la infraestructura de la escuela. Y debatimos sobre dos alternativas. Una posibilidad es invertir esos fondos en mejorar el campo de deportes, tiene desperfectos y causa trastornos a los niños que allí juegan. La otra posibilidad es invertirlo en eliminar unos escalones que hay en la entrada de la escuela.

Mediante la regla utilitarista, es posible que la decisión a tomar fuera mejorar el campo de deportes, dado que de esa inversión se beneficiarán una gran cantidad de niños y niñas. Sin embargo, si usamos la regla del maximin, el no tomar la primera alternativa hará que los niños tengan que seguir jugando en un patio con daños; no tomar la segunda alternativa hará que niños, niñas y adultos con movilidad limitada tengan muchas dificultades o incluso no puedan acceder a la escuela. En ese caso, está claro que la alternativa de que algunas personas enfrenten obstáculos para acceder a la escuela es mucho peor que una mayoría de niños jueguen en un campo de deportes mejorable. Por lo que se tomaría la segunda opción.

Esta regla alternativa desde la visión de la Justicia Social, nos abre una nueva forma de abordar los problemas y dilemas a los que habitualmente nos enfrentamos cuando intentamos organizar experiencias educativas en las que todos los niños y niñas tengan oportunidades de participar y aprender. Nos da pautas de cómo intervenir, cuánto intervenir, cómo repartir nuestro esfuerzo, como docentes y como directivos, para lograr escuelas más inclusivas y equitativas.

Referencia

Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. México: FCE.

Sección temática: La Educación Especial de Cara a la Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



La educación especial de cara a la educación inclusiva

Ismael García Cedillo*

Desde que empezaron a circular las ideas de la educación inclusiva, considerada por algunos teóricos como el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos en el mundo (Ainscow, 2002; Acedo, 2008), se empezó a ver a la educación especial como la chica mala de la película. Se ha sugerido que desaparezca, o bien que cambie para ajustarse a las ideas de la inclusión, incluso que se fusione con la educación general. Ya en números anteriores de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (RLEI) Guajardo reconocía una cierta “desprofesionalización” de los docentes de educación especial. Comentó que estos profesionales “ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico, ni tampoco han aprendido los del modelo educativo, y a los técnicos se les ha dificultado encontrar una estrategia efectiva para actualizarlos” (p. 121). Por su parte, Moliner, Sales y Moliner (2011), señalaron que “Es hora de dejar atrás los prejuicios, los profesionalismos y las etiquetas, las especializaciones, los tratamientos diferenciados y diferenciadores y todas aquellas prácticas que, legitimadas normativamente, enmascaran una ideología selectiva y que, en aras de garantizar la igualdad de oportunidades, permiten perpetuar las respuestas segregadoras y discriminatorias” (s/p).

¿Por qué perdió la educación especial su estatus de opción indiscutible para la enseñanza de los alumnos con discapacidad? Una parte de la respuesta considera que no ha cubierto las expectativas relacionadas con proporcionar una educación de calidad a sus alumnos (Escudero y Martínez; García, Romero, Motilla y Martínez, 2009), además de que no ha contribuido de manera más eficiente en su integración a la sociedad. Otra parte de la respuesta está, probablemente, en lo que no hizo, pues a pesar de los múltiples llamados a cambiar el modelo del que surgió (el modelo médico), no ha conseguido transformarse para adoptar el modelo educativo. Así, la educación especial ha continuado con sus prácticas tradicionales de diagnosticar, separar y educar en ambientes segregados (Ainscow, 2001; Arnais, 2002, 2004; Vislie, 2003; Infante, 2010; González, 2011).

Un trabajo por demás sugerente, que toca las aristas más relevantes de la situación de la educación especial en el contexto de la inclusión es el artículo de Lani Florian, que encabeza la sección temática de este número. Convoca a “reimaginar” la educación especial. Entonces, parece que la educación especial está terminando un ciclo, le urge renovarse para encarar las demandas de la educación inclusiva. Sin embargo, para dimensionar de mejor manera esta situación, se requiere de una primera precisión: ¿qué se entiende por educación especial?

* Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Doctor en Psicología clínica, Univaersidad Nacional Autónoma de México. ismaelgace@yahoo.com.mx.

De acuerdo con Soriano (2011), el término mismo de educación especial corresponde a realidades muy diferentes, según los distintos países. Cubre una variedad de alumnado que en algunos países corresponde exclusivamente a alumnos con discapacidad y en otros atiende a cualquier alumno que presente alguna necesidad educativa especial por diversas razones tales como la pertenencia a minorías étnicas, la pobreza, etc.

Cuando Florian habla de la necesidad de cambiar a la educación especial se refiere a ciertas prácticas de la educación especial, concretamente a las prácticas de enseñanza dirigidas a determinados tipos de discapacidad. Sin embargo, la educación especial es mucho más que eso. Es, por ejemplo, la enseñanza de la lengua de señas, la enseñanza del Braille, de habilidades sociales, de orientación y movilidad. Implica también la asesoría a los padres para que identifiquen las mejores maneras de apoyar a sus hijos en casa, la asesoría a los docentes regulares, por mencionar unos cuantos ejemplos, los cuales no están considerados en este llamado a transformar o reimaginar la educación especial.

Antaño, las cosas pintaban muy distintas para la educación especial. Entre sus muchos logros se cuenta que demostró que las personas con discapacidad son seres humanos capaces de aprender, de comunicarse, de trabajar, de llevar una vida plena, siempre y cuando se les brinden los apoyos que necesarios para satisfacer sus particulares necesidades. La educación especial mostró principalmente que las personas ciegas, sordas, con discapacidades motoras e intelectuales eran capaces de aprender, desarrollarse y contribuir a la sociedad. No cabe duda, que gracias al apoyo de la educación especial la vida de las personas con discapacidad cambió para bien.

Con el surgimiento del movimiento de integración educativa, si bien se comenzó a ver con cierta desconfianza la educación especial, ésta mantuvo en términos generales su protagonismo, siendo la encargada de identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos y de diseñar adecuaciones curriculares que facilitan el acceso al aprendizaje a los alumnos con NEE. Tampoco cabe duda que la vida de los niños con discapacidad cambió positivamente al pasar de las escuelas especiales a las escuelas regulares, tener la oportunidad de convivir con compañeros sin discapacidad y participar de las actividades curriculares comunes (Ruiz, 2011). De esta forma, la integración educativa amplió su cobertura a otros estudiantes que sin tener una discapacidad presentaban NEE. Estos estudiantes en lugar de ser constantemente reprobados y expulsados de las escuelas comenzaron a recibir los apoyos que precisaban para aprender. Asimismo, el resto de los estudiantes se beneficiaron de la experiencia de interactuar y convivir con estudiantes con NEE y en muchas ocasiones de otro tipo de adecuaciones realizadas en sus escuelas; incluso impactó las perspectivas de los docentes, quienes constataron que cuando cambian su forma de enseñar, los alumnos con NEE y con discapacidad logran aprendizajes muy alentadores (García y Romero, 2012).

¿Por qué, entonces, ahora se ve a la educación especial como un estorbo para la educación inclusiva? ¿Qué propone la educación inclusiva? ¿Cómo se define? ¿Qué es, una filosofía, un programa o un emplazamiento? (Ypinazar y Pagliano, 2004) ¿Propone lo mismo en todos lados?

Empezando con la última pregunta, se debe contestar que no. Como Florian menciona en su trabajo, hay dos posturas en relación con la educación inclusiva: la universalista y la moderada. Hasta donde he podido apreciar, la postura universalista se diferencia de la moderada básicamente

en dos o tres puntos. La postura universalista propone eliminar el concepto de necesidades educativas especiales, sustituyéndolo por el de barreras para el aprendizaje y la participación. ¿Cuáles son las implicaciones de este cambio? Pues que en el concepto de NEE se miraba al niño, al aula, a la escuela, a la familia y a la comunidad para identificar las posibles necesidades del alumno integrado a fin de ofrecerle los apoyos que requería para que éste aprendiera más y mejor. ¿Qué pasa cuando se deja de utilizar el concepto de NEE? Pues que en la ecuación anterior se colectiviza el factor alumno, a fin de evitar su estigmatización y eventual segregación, y se busca eliminar los obstáculos que podrían estorbar el aprendizaje de todos los alumnos. Y con esto, caemos en el viejo juego del dilema de las diferencias. Si identificamos al alumno con dificultades a fin de ofrecerle los apoyos que requiere para aprender, lo arriesgamos a la estigmatización y eventual segregación. Si no identificamos al alumno que tiene algún problema, éste difícilmente saldrá adelante, pues carece de los apoyos que precisa para aprender, a menos que su docente tenga la confianza de que puede enseñarle y utilice distintas estrategias para que todos sus alumnos aprendan.

En relación con este último punto se debe mencionar una obviedad: no todos los apoyos que precisa un niño son NEE son curriculares o didácticos. ¿Qué pasa cuando un chico no oye bien? ¿Cuándo no distingue con claridad los mensajes de la pizarra? ¿Cuando no alcanza a entender los mensajes porque se los están dando en un lenguaje poco comprensible para él? ¿No forman parte estas necesidades de los apoyos que el niño tiene derecho a recibir para que pueda aprender mejor? Como señala Blanco (2006):

“La educación especial debería atender aquellas necesidades educativas que requieren sus conocimientos, técnicas y recursos humanos especializados, sea quien sea que las presente. En muchos países existe un buen porcentaje de alumnos que requieren los recursos y ayudas que puede proporcionar la educación especial y, por el hecho de no estar etiquetados como alumnos con necesidades educativas especiales, no las reciben, con lo cual se está vulnerando su derecho a recibir una educación de calidad. Muchos de ellos, al no recibir oportunamente los apoyos necesarios, tienen dificultades de aprendizaje, se van desfasando cada vez más de su grupo de edad, y muchas veces terminan abandonando la escuela” (p. 13)

Tal vez resulten muy extraños a algunos teóricos inclusionistas los planteamientos respecto de derecho que les cabe a los alumnos con NEE de recibir apoyos personales, pues consideran que la satisfacción de esas necesidades personales debe correr a cargo de los sistemas de salud. ¿Y qué pasa cuando los sistemas de salud no lo hacen? Pasamos entonces, como comentamos antes, al otro extremo del dilema de las diferencias. Se identifica a los niños con dificultades para aprender y se les dan los apoyos que precisan. Pues esto es potencialmente dañino, porque algunos de estos niños serán estigmatizados y segregados, lo cual sin duda es verídico. Pero, no todos los niños sufrirán ese destino. Entonces, ¿por qué mejor no investigamos cómo es que algunos niños no son estigmatizados y segregados y aprendemos de su proceso para replicarlo con todos?

La educación especial de cada país tiene una historia diferente, los servicios de educación especial son distintos, la formación de los profesionales de educación especial es diversa, los mismos usuarios de sus servicios son distintos. Mientras en México los servicios de educación especial atienden al alumno con NEE con y sin discapacidad (entre estos usuarios están los niños con

capacidades y aptitudes sobresalientes), y oficialmente se considera que hay seis discapacidades (las propuestas por la UNESCO en 2012), en EEUU no se usa el concepto de NEE, sino de necesidades especiales y hay trece categorías de discapacidad. Mientras en México se da poca importancia al diagnóstico nosológico y los apoyos a los alumnos con discapacidad son escasos y para unos cuantos, en Chile y Argentina dicho diagnóstico es fundamental para que las escuelas en primer lugar y las familias en segundo, reciban una aportación económica; en EEUU dicho diagnóstico es fundamental para definir la elegibilidad de los sujetos para recibir atención en el continuo de servicios que se le ofrecen por parte de EE y para determinar su emplazamiento.

Volviendo al tema de los universalistas y moderados, los primeros mencionan que la educación inclusiva tiene el propósito de que en las escuelas las diferencias no sólo se toleren, sino que se consideren como un valor. Por tanto, todos los alumnos deberían asistir a las escuelas regulares. Ese propósito, tan loable, resulta muy difícil de conseguir pues demanda un desarrollo valoral muy elevado de parte de los docentes y de la sociedad en general. Como señala Echeita “Difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente,” (p. 40). En mi opinión, falta mucho por hacer para que la sociedad sea verdaderamente incluyente. Como dice Wilson (2000), la idea de inclusión no significa que debemos tratar de cambiar la percepción de la gente con respecto a otros, pues tal vez su percepción sea correcta, pero si se les puede enseñar a mantener las diferencias en proporción y se puede promover la idea de valorar y amar a los otros no por sus méritos públicos, sino por ser ellos mismos (p. 301).

Las ideas de la educación inclusiva son muy atractivas, a pesar de que existen algunas desavenencias de parte de algunos grupos sociales. Algunas asociaciones de personas sordas, por ejemplo, reivindican sus exigencias de una educación separada y de respeto a su cultura. Algunas instituciones privadas argumentan las bondades de su experiencia en la atención de alumnos con alguna discapacidad específica. Algunas personas con discapacidad se manifiestan en contra de que todos los alumnos con discapacidad estudien en las escuelas regulares (Secretaría de Educación Pública, 2004).

Tal vez la propuesta más importante de los teóricos universalistas sea la relacionada con los alcances de la educación inclusiva. No se trata solamente de conseguir lo que Baquero (2010) denomina “niveles de subsistencia educativa”, ni que los alumnos con discapacidad se vean beneficiados por unos apoyos que el resto de los niños no necesita, de lo que se trata es de cambiar estructuralmente las escuelas y los sistemas educativos con el fin de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos. Es la propuesta más importante y la más difícil de alcanzar, por supuesto.

Este número de la RLEI está dedicado a la educación especial y sus desafíos frente a los procesos de educación inclusiva. El propósito general del trabajo es el de *iniciar un diálogo sobre el futuro de la educación especial de cara a la educación inclusiva*. Este diálogo necesariamente pasa por conocernos en nuestras diferencias y reconocernos en nuestras semejanzas, para que el discurso tenga referentes compartidos. Se examina entonces la situación de algunos países de Latinoamérica (Chile, Argentina y México), además de los EEUU.

Como han señalado otros investigadores que han publicado en esta misma revista, Latinoamérica es la región del mundo donde se presenta la mayor desigualdad (Duk y Murillo, 2011; RIMISIP,

2012), y es además la más urbanizada (Perazza y Terigi, 2010). Particularmente en el aspecto educativo, México, Chile y Argentina se encuentran entre los países con mayores niveles de desigualdad entre el rendimiento de los estudiantes ubicados en el percentil 90 y el 10 (superior a 200 puntos) (Murillo y Carrasco, 2009). Por otra parte, hay investigadores muy destacados que mencionan que en los EEUU las inequidades en el ingreso económico han aumentado, causando diversos problemas sociales, entre ellos problemas en la educación. Comparado con otros países desarrollados, los EEUU tienen la discrepancia más alta entre los ciudadanos pobres y ricos (Strauss, 2012). Las reformas de Bush No Child Let Behind (“No dejar atrás a ningún niño”) de 2001 y la más reciente de Obama, Race to the Top (“La carrera hacia la cima”) han producido algunas mejoras, pero no han impactado de manera generalizada a la educación del país, que se ubica en general en la parte media en las comparaciones internacionales, con diferencias muy importantes entre los estudiantes con respecto a la raza y a la clase socioeconómica (Metha, 2013).

En el presente número de la RLEI se describen de manera general, para contextualizar, los sistemas educativos de cada país, la historia de la educación especial, los cambios que ha sufrido recientemente, su situación actual, sus retos y algunas reflexiones en torno a las principales argumentos que sostiene de Lani Florian en su artículo. Tenemos oportunidad, entonces, de echar una primera mirada a la educación especial en el contexto de la educación inclusiva en cada uno de estos países y entender que, para empezar, los sistemas educativos y la educación especial están organizados de maneras muy distintas. Se abordan temas como la importancia del diagnóstico, la magnitud de los apoyos, la jerarquía de la educación especial al interior de los sistemas educativos, su influencia sobre las prácticas de la educación regular, algunos resultados de su forma de organización, los retos actuales de la educación especial y cómo calan los conceptos de Florian en la ponderación del futuro previsible en cada uno de estos países.

Iniciamos este número con el ya mencionado artículo de Lani Florian La educación especial en la era de la inclusión: *¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?* (Special education in an era of inclusión: The end of special education or a new beginning?, traducido por Larisa García de Loera y Araceli Martínez Ramírez bajo la autorización de The Psychology of Education Review). En su trabajo, Florian expone los argumentos que la llevan a concluir que es necesario reimaginar la educación especial, pues ésta no tiene nada de especial, en el sentido de que no cuenta con didácticas particulares para enseñar a discapacidades específicas, pues la didáctica para enseñar a niños con alguna discapacidad pueden servir para enseñar a niños con distintas discapacidades, incluso a niños sin discapacidad. Florian critica de manera enfática las concepciones basadas en la normalidad y la idea de que las escuelas deben proporcionar apoyos adicionales a los alumnos que se desvían de la norma, pues esto perpetúa el status quo. La autora propone una pedagogía inclusiva como forma de poner en práctica las ideas de la educación inclusiva, aunque reconoce la complejidad de su implementación. En el plano didáctico, Florian propone la enseñanza diferenciada como una estrategia que permite ofrecer oportunidades de aprendizaje y participación a todos los alumnos.

En el siguiente artículo, Liliana Ramos, Directora de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Diego Portales de Chile, presenta la educación especial de su país. Liliana en su trabajo alude al que tal vez es el principal problema de la educación general y especial de Chile: su privatización y la consecuente promoción del *statu quo* de la desigualdad

debido en buena parte al modelo de mercado y su consecuente sistema de financiamiento de la educación. Como dice Fernández, el sistema de financiación ha traído como consecuencia que los centros educativos rivalicen por los recursos que otorga el estado, “esto en un país que no cuenta con una base igualitaria, con lo cual los resultados para la equidad han sido nefastos” (p. 73). Liliana aboga por una mayor amplitud de diálogo a fin de “proyectar una perspectiva inclusiva en la educación” y por aprender de las experiencias exitosas de las escuelas de educación regular en sus esfuerzos para lograr una mayor inclusividad.

A continuación se presenta el trabajo de Guadalupe Padin, quien se desempeña en la Coordinación de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional. En su artículo, Guadalupe pone el acento en algunos avances muy importantes de la educación especial argentina, que se expresan en un aumento considerable de estudiantes con discapacidad que acceden a la escolarización y en el hecho de que su participación en la educación común atravesase todo el sistema como una modalidad. Entre los retos están los problemas de diagnóstico y un desarrollo desigual en las distintas jurisdicciones. Como apuntan Leech y Larrondo (2007), en algunas jurisdicciones el 50% de la matrícula está integrada en la educación regular, mientras en otras no hay alumnos con discapacidad en el sistema común. Guadalupe concluye que el desarrollo de prácticas inclusivas compete a todos los que desempeñamos algún papel en la educación, “un ‘todos’ que no abogue por la invisibilización ni la destrucción del otro sino por potenciar los saberes de cada cual en un marco de respeto y colaboración que apunte a generar prácticas educativas que hagan efectivo el derecho a la educación de calidad para todos los estudiantes”.

El siguiente artículo lo presentan tres investigadores norteamericanos (quienes mantienen contactos muy cercanos con sus colegas latinoamericanos): Kelly Metz, Alex Chambers y Todd Fletcher, del Departamento de Estudios Psicoeducativos y de Discapacidad de la Universidad de Arizona. Con frecuencia trabajan en “Resplendor”, un centro educativo fundado por Todd en una localidad muy cercana a Guanajuato, México, donde proporcionan oportunidades educativas a niños de la localidad que viven con serias carencias económicas y culturales. Estos profesionales reflexionan en torno a la educación especial en y la educación inclusiva en los Estados Unidos de Norteamérica. Describen al sistema educativo general y la educación especial de su país y reflexionan sobre la práctica de proporcionar un continuo de servicios a los alumnos con discapacidad. Los avances logrados en la educación inclusiva en su país son impresionantes, en tanto ha crecido de manera significativa el número de alumnos con discapacidad que estudian en las escuelas generales, aunque muchos de ellos todavía están integrados con el modelo “de retiro”, esto es, salen parte del tiempo de su salón para recibir clases especiales en el aula de recursos. Esto probablemente tiene que ver con lo que mencionan Meng y Zhiyong (2004), quienes señalan que aunque la mayoría de los docentes de las escuelas ordinarias aprueban la educación inclusiva, el 80% preferiría que los alumnos con discapacidad se educaran en escuelas especiales. Kelly, Alex y Todd presentan un estudio realizado con autoridades de algunas universidades que forman docentes de educación especial; enfatizan la necesidad de mejorar estos programas de formación, particularmente para que los futuros educadores especiales aprendan a trabajar de manera colaborativa con el resto del personal docente. Llaman a “no tirar el niño, junto con el agua de la bañera”, refiriéndose al hecho de que, más que desaparecer a la educación especial, hay que corregir sus deficiencias y fortalecerla (el documento fue traducido por Araceli Martínez Ramírez).

Cierran la sección temática de este número Silvia Romero Contreras e Ismael García Cedillo. En su artículo abordan los principales retos que enfrenta la educación especial en México, mismos que no pueden desligarse del principal desafío del sistema educativo: aumentar la calidad de la educación para todos los alumnos. México se encuentra sumido en una profunda crisis política que se refleja en el ámbito educativo, en donde parece haberse perdido el rumbo. Los autores plantean que, dados los escasos apoyos que reciben los alumnos con NEE, sería poco conveniente abrazar las ideas de la educación inclusiva universal. Proponen la convivencia de procesos de integración, en tanto representan la identificación de alumnos con NEE para dotarles de los apoyos personales que requieren para potenciar sus aprendizajes, como de inclusión, por medio de la enseñanza diversificada.

Por su parte, la sección de temática libre incluye una variedad de siete trabajos que abordan interesantes temas relacionados con la inclusión educativa, entre ellos: interculturalidad, niños migrantes, recursos didácticos y tecnológicos que facilitan la accesibilidad, relación escuela-familia.

Cuando con Cynthia Duk, Directora de la Revista, platicamos sobre posibles temas de interés para la sección monográfica de este número, pensamos que describir y analizar la situación de la educación especial y sus desafíos frente a la educación inclusiva en Chile, Argentina, México y EEUU permitiría un primer encuentro entre distintos investigadores que posibilitaría compartir ideas e inquietudes. También pensamos éste fuera el inicio de un diálogo orientado a enriquecer las ideas y las prácticas de los profesionales de educación especial de Latinoamérica. Por tanto, esperamos que investigadores de otros países e incluso de los países que participaron en este número y que sustentan opiniones distintas a las aquí expresadas, se animen y compartan con los lectores de la revista sus ideas, críticas, preocupaciones y sugerencias para mejorar la forma en que se concibe y organiza y funciona la educación especial. Esperamos haber cumplido con este propósito. Ustedes, estimados lectores, dirán si lo hemos logrado.

Bibliografía

- Acedo, Clementina. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38 (1), 5-17.
- ARNAIZ, P. (2000): Educar en y para la diversidad. En SOTO, F.J. y LÓPEZ, J.A. (Coords.): *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Consultado el 2 de septiembre de 2013. <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/EDUCAR%20EN%20Y%20PARA%20LA%20DIVERSIDAD.pdf>
- Arnaiz, Pilar. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*. No. 327, pp. 69-82.
- Ainscow, Mel. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Fundación paso a paso. Consultado el 2 de septiembre de 2010.

- <http://www.ripei.org/files/COMPRIENDIENDO%20DESARROLLO%20DE%20ESC%20INCLUSIVAS.pdf>
- Beech, Jason y Larrondo, Marina (2007). *La inclusión educativa en la argentina de hoy. definiciones, logros y desafíos a futuro*. En UNESCO: Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 1-15
- Duk, Cynthia y Murillo, Javier. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2 (2), 30-42. Consultado el 14 de enero de 2013
- http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/articulo%20jorge%20revista%20reice.pdf
- Escudero, J y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*. No. 55; pp. 85- 105.
- García, I. y Romero, S. (2012). *Evaluación del proceso de integración educativa en México*. México (Reseñas de investigación en educación básica. Convocatoria 2006). Memoria Electrónica.
- González, F. (2011).). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Revista participación educativa*. No. 18: todos iguales, todos diferentes, pp. 60-78. España.
- Infante, Marta (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 287-297.
- Meng, D, Zhiyong, Z. (2007). The chinese “Learning in a regular classroom” and western inclusive education”. *Chinese Education and Society*, 40 (4), 21-32
- Metha, J. (2013). Why American Education Fails? And How Lessons From Abroad Could Improve It? *Foreign Affairs*. Consultado el 4 de junio de 2013
- <http://www.foreignaffairs.com/articles/139113/jal-mehta/why-american-education-fails>
- Murillo, J. y Carrasco, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abril-Junio 2009, VOL. 14, NÚM. 41, PP. 451-484.
- Perazza, R. y Terigi, F. (2010). Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 1, No. 1, 45-54
- RIMISP, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Social. (2012). *Pobreza y desigualdad. Informe Latinoamericano 2011*. RIMISP. Consultado el 4 de junio de 2013. <http://www.informelatinoamericano.org/skin/descargables/informe/Informe%20Rimisp%20Completo%20Web.pdf>
- Ruiz, A. (2011). Los servicios educativos de la ONCE. *Revista participación educativa*. No. 18: todos iguales, todos diferentes. España, pp-158-168

- Soriano, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *Revista participación educativa*. No. 18, pp. 35-45: todos iguales, todos diferentes. España.
- Strauss, V. (2012). Why almost all school reform efforts have failed? The Washington Post, Consultado el 5 de agosto de 2013. <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2012/10/17/why-almost-all-school-reform-efforts-have-failed/>
- Vislie, Lise. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *Eur. J. of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.
- Wilson, J. (2000). Doing Justice to inclusión. *Eur. J. of Special Needs Education*, 15, (3), 297-304.
- Ypinazar, V., Pagliano, P. (2004) Seeking inclusive education: disrupting boundaries of “special” and “regular” education. *International Journal of Inclusive Education*, 8, (4), 423-442

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?¹

Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning?

Lani Florian*

Resumen

El presente artículo analiza desde una perspectiva crítica los múltiples problemas y desafíos que enfrenta la educación especial ante los planteamientos actuales de la educación inclusiva. Aun cuando reconoce las aportaciones de la educación especial y el papel que ha jugado en la educación de los estudiantes con discapacidad, fundamenta la necesidad de reimaginar su rol, para lo cual es necesario tener muy claro que el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos es una cuestión de derechos e implica desafiar la idea de muchos maestros que las capacidades de aprendizaje son inmutables, superando el enfoque que destaca las diferencias por la búsqueda de formas de enseñanza que aseguren que todos los alumnos aprendan. Finalmente, propone la pedagogía inclusiva como un enfoque que trasciende los conceptos de educación especial y educación regular, pues se basa en el proceso de proporcionar apoyo a todos, teniendo en cuenta las diversas de características y necesidades de aprendizaje de cada uno.

Palabras clave: educación especial, necesidades educativas especiales, inclusión, pedagogía inclusiva

Abstract

This article analyzes from a critical perspective the many problems and challenges facing special education current approaches to inclusive education. While recognizes the contributions of special education and the role it has played in the education of students with disabilities , supports the need to re-imagine their role , for which it is necessary to have clear that the access to quality education for all learners is an issue of rights, to defy the idea of many teachers that students have immutable learning abilities and to search for the learning of all students instead of maintaining the approach that highlights the differences. Finally proposes the inclusive pedagogical approach as transcending the concepts of special and regular education, because it is based in the process to provide support for everyone, taking into account the diverse learning characteristics and needs of each.

Keywords: special education, special educational needs, inclusion, inclusive pedagogy

¹ Este artículo fue publicado con anterioridad en inglés en: *The Psychology of Education Review*, Vol. 34, No. 2, pp. 22-29 Autumn, 2010. Traducido al español por Larisa Loera de García y Araceli Martínez Ramírez.

* Catedrática de la Universidad de Edinburgo, Escocia

En años recientes, se ha visto a la educación especial como un sistema educativo paralelo o separado a aquél que se proporciona a la mayoría de las niñas y niños, y este sistema ha sido desafiado por las ideas de la inclusión, en la cual se considera que todos los niños deben formar parte del mismo sistema educativo. Existe un creciente reconocimiento de que los modelos tradicionales basados en las necesidades educativas especiales (NEE), que proporcionan servicios “diferentes” o “adicionales” a los proporcionados a otros niños de edad similar, son injustos porque conllevan a la segregación y perpetúan la discriminación. Los múltiples problemas de la educación especial están bien documentados e incluyen un amplio rango de problemas, entre los cuales se incluyen la identificación y clasificación (Florian & McLaughlin, 2008), el trato diferencial basado en clases sociales (Dyson, 1997), sobrerrepresentación de minorías étnicas (Gillborn & Youdell, 2000; Donovan & Cross, 2002), prejuicios institucionales (Harry & Klinger, 2006) y la propia estructura del sistema educativo (Youdell, 2006), por nombrar algunas. Durante los últimos 40 años se han hecho muchas críticas a la educación especial en la literatura (ver, por ejemplo, Ainscow, 1991; Dunn, 1968; Tomlinson, 1982; Skrtic, 1991; Sleeter, 1986; Thomas & Loxley, 2001). A pesar de lo anterior, hay una buena evidencia histórica (Winzer, 2007) de que sin un tratamiento especial (por ejemplo una legislación antidiscriminación, delimitación de los recursos, provisión de especialistas de apoyo), les es negada a los estudiantes con discapacidad la oportunidad de una inclusión significativa y total en las actividades de la vida cotidiana, porque la discapacidad es algo que por definición limita el funcionamiento, a menos que sea mediada de alguna manera. Así, nos enfrentamos a lo que Martha Minow (1990) ha llamado el dilema de la diferencia, donde la intervención especial es un remedio para la diferencia pero, a la vez, propicia una perpetuación del estigma asociado a ella. Este dilema también ha sido bien documentado en la literatura (Artiles, 1998; Dyson, 2001; Florian, 2007; Norwich, 2008).

Desde la década de los 90's, los países del Reino Unido, como muchos otros países, han estado trabajando para mejorar el acceso de los estudiantes con discapacidad y/o NEE a la educación regular. Sin embargo, el progreso ha sido lento y desigual. Como se ha explicado en una encuesta reciente sobre necesidades educativas especiales y confianza parental (Lamb Inquiry on Special and Educational Needs and Parental Confidence), mientras muchos niños son bien atendidos y tienen buenos avances, muchos otros tienen una experiencia menos positiva, y para algunas familias puede convertirse en una batalla asegurarles el apoyo educativo apropiado (DCSF, 2009). Durante el periodo del Partido Laborista (1997-2010), el gobierno británico promovió la política de educación inclusiva, pero mantuvo las políticas para las necesidades especiales, que siguen basándose en enfoques tradicionales (identificación y evaluación de las necesidades individuales, planes educativos individuales y apoyo especializado para aquellos alumnos que lo demanden. Como resultado de ello, la orientación estaba basada simultáneamente en enfoques tradicionales individualistas, como el uso del *kit de herramientas SEN* (DfES, 2001), y enfoques totalmente inclusivos como el uso del *Líder en Inclusión* (DfES, 2005). Por consiguiente, mientras ha habido llamados para implementar la educación inclusiva, aun permanece firmemente en su lugar la creencia de que los estudiantes con discapacidad necesitan protección especial.

Esta situación no es única para los países del Reino Unido. En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se aborda en el Artículo 24 el tema de la educación (ONU, 2006). Este artículo señala que el Estado deberá asegurar “un sistema educativo inclusivo en todos los niveles”, que “las personas con discapacidad reciban el apoyo requerido dentro del

sistema de educación regular, para garantizar una educación efectiva”, y que la capacitación esencial para el personal de educación básica “debe incorporar una mayor conciencia sobre la discapacidad, el uso de modos y medios de comunicación aumentativos y alternativos apropiados; técnicas y materiales educativos diferentes y apropiados para apoyar a las personas con discapacidad”. Aquí, se considera a la disponibilidad de apoyos especializados como un aspecto importante de la educación inclusiva. Pero ¿cómo puede proporcionarse apoyo especializado sin mantener la segregación y la discriminación? ¿Hay un futuro para la educación especial en la respuesta a esta pregunta?

¿Debe la educación especial ser especial?

Por mucho tiempo, se han hecho preguntas sobre qué es lo especial en la educación especial. Distintas revisiones han resumido trabajos que abordan esta cuestión, incluidos el realizado por Cook y Schirmer (2003) en la literatura americana, el de Lewis y Norwich (2005) en Reino Unido, acerca de la pedagogía especializada, y el de Davis y Florian (2004) en técnicas de enseñanza y los enfoques usados para los estudiantes con NEE. Davis y Florian señalan que, independientemente del tipo de discapacidad o de la categoría de la necesidad específica, se recomiendan las mismas estrategias de enseñanza. Cook y Schirmer encontraron muy poco que fuera esencial “en el contenido de (las) prácticas particulares efectivas que hicieran especial a la educación especial” (p.202). Lewis y Norwich llegaron a una conclusión similar y sugirieron que las estrategias de enseñanza fueran organizadas a lo largo de un continuo de alta a baja intensidad. Los tres análisis concluyen que, en la enseñanza de niños con discapacidad y otras necesidades educativas especiales, el énfasis debe radicar en la aplicación de una estrategia de enseñanza más que en el uso de una estrategia diferente. Esto es importante porque debilita el argumento de que diferentes estrategias de enseñanza son diferencialmente efectivas con diferentes tipos de alumnos, una justificación presente desde hace mucho tiempo y que promueve la continuación de una educación especial basada en la categorización de los estudiantes.

Es importante puntualizar que este descubrimiento –que el uso de estrategias de enseñanza diferentes no es significativamente efectivo con diferentes tipos de estudiantes- no significa que no existan diferencias educativas relevantes entre los estudiantes. Tampoco significa que no haya necesidad de apoyos especializados en la enseñanza relacionados con discapacidades específicas, por ejemplo la enseñanza del Braille o la lengua de señas. Sin embargo, como en el caso de las adecuaciones al espacio físico, inicialmente diseñadas para mejorar la accesibilidad de personas con discapacidad motora, las mejoras en la accesibilidad tienen beneficios para todos. Por ejemplo, las rampas en las esquinas de las calles ayudan tanto a quien empuja una carriola como a quien usa silla de ruedas. De forma similar, las estrategias de enseñanza y las intervenciones que han sido diseñadas para atender a una discapacidad en específico o a una necesidad educativa especial han resultado benéficas para otros. El uso de la lengua de señas, por ejemplo, puede mejorar las habilidades lingüísticas de los niños sin deficiencias auditivas (Daniels, 2001). Hegarty (2007) nos recuerda que “los procedimientos desarrollados originalmente para la educación especial han sido tomados y adaptados para el beneficio de un gran número de estudiantes que no caen dentro del ámbito de la educación especial” (p.535).

El problema aquí recae en la distinción entre la enseñanza especializada como un aspecto de la educación especial y la forma en que se proporciona dicha enseñanza. A menudo, las maneras

de prestar los servicios en las que se separa al alumno del resto del grupo, se justifican con el argumento de que con ellos se lleva a cabo la enseñanza especializada. Sin embargo, como se ha mencionado, algunos estudios sobre enseñanza especializada sugieren que lo sobresaliente en la enseñanza de niños con discapacidad y otras NEE es lo que Vaughn y Linan-Thompson (2003) han llamado la entrega de la instrucción. Nuevamente, el énfasis está en cómo la estrategia de enseñanza se ha modificado o adaptado más que en el uso de diferentes estrategias que han sido efectivas con otros. Con el tiempo, se ha hecho cada vez más claro que la selección de una estrategia de enseñanza tiene más que ver con lo que se está enseñando que con quien está aprendiendo o dónde está siendo implementada. Así, más que pensar en las diferencias entre los alumnos, es más útil pensar en términos de los logros del aprendizaje. De hecho, muchos maestros y especialistas hacen eso en la práctica. El punto clave es que las estrategias usadas por los maestros de alumnos con necesidades educativas especiales no son diferentes a las estrategias usadas en las aulas por maestros regulares (y viceversa), aun cuando la aplicación pueda ser diferente. Por lo tanto, el argumento de que los maestros regulares no tienen las habilidades necesarias para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales, una razón frecuentemente usada para excluir estudiantes con NEE de las aulas regulares, podría y debería ser cuestionado.

Habiendo dicho esto, no quisiera sugerir un argumento que señale que se puede enseñar a los grupos de estudiantes sin considerar a los individuos, o argumentar que “una buena enseñanza es una buena enseñanza”, o sugerir que los maestros regulares pueden enseñar a todos los alumnos sin ningún tipo de apoyo. En su lugar, desearía argumentar que los maestros están constantemente respondiendo a las diferencias individuales de los estudiantes dentro del contexto de salón de clases. Pregúntese a cualquier maestro sobre su clase y no tomará mucho tiempo antes de que empiece a hacer distinciones entre sus estudiantes. Podría hablar de niñas y niños, aquellos alumnos que se destacan y los que son muy callados, aquéllos que deben sortear muchas dificultades y los que son privilegiados, que pertenecen a minorías étnicas, que son aprendices de una segunda lengua, etc. Cada salón de clases es diverso y los maestros esperan que existan diferencias entre los estudiantes. Los maestros toman en cuenta todo tipo de diferencias en su práctica diaria. Las diferencias educativas de los alumnos se pueden encontrar en sus respuestas a tareas y actividades, más que en los criterios diagnósticos que son utilizados para categorizar a los estudiantes para determinar si son elegibles para apoyo adicional y por lo tanto, convertirlos en una responsabilidad que va más allá de las labores del maestro de clase. Los estudiantes varían en muchas dimensiones y los maestros están tomando múltiples decisiones constantemente sobre cómo responder a todas estas diferencias. Las diferencias en sí mismas son una cuestión de grado, más que de distinciones categóricas. Los maestros saben que lo que funciona para la mayoría de los alumnos puede no funcionar para algunos, dependiendo de las circunstancias. Es aquí donde radica la dificultad para articular lo que es característico sobre la educación especial.

Cuando un alumno comienza a experimentar dificultades de aprendizaje, y éstas se definen como discapacidad o necesidades educativas especiales, se inicia la respuesta tradicional, histórica y sistémica de separarlo. Cuando la magnitud de la dificultad excede la capacidad del maestro para actuar con confianza, se asume que el alumno necesita un maestro especial o un tratamiento especializado. El acto de obtener este apoyo requiere que el alumno sea identificado como alguien que tiene una dificultad, además de ser señalado como diferente del resto de los estudiantes. Recientemente se ha sugerido que es una aseveración sin fundamento que identificar las diferencias

(mediante la reubicación de los estudiantes en escuelas especiales y el uso de etiquetas como “discapacidad”) es necesariamente humillante, ya que no hay razones de peso para que “un alumno se sienta humillado por etiquetas del tipo ‘educación especial’ y ‘discapacidad’” (Cigman, 2007, p775). El problema radica en que estas señalizaciones de diferencia están asociadas con bajos niveles educativos y pobres resultados post educativos (más bajos niveles de rendimiento, más altos índices de desempleo, etc), y mucha gente es humillada no sólo por ser etiquetada, sino por las consecuencias que se asocian a dichas etiquetas. Por supuesto que las fallas en la experiencia educativa o los juicios sobre nuestras propias habilidades pueden ser humillantes para cualquiera que las experimente, sin importar si son etiquetados o en donde tenga lugar dicha humillación. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, hay evidencia de que para los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos y/o pertenecientes a alguna minoría étnica, como los niños Afro caribeños y los que están aprendiendo inglés, la estructura escolar los discrimina en formas que llevan a su sobrerrepresentación en la educación especial.

Es extremadamente sorprendente, entonces, que existan debates sobre lo que debe ser considerada como una adecuada respuesta educativa a la discapacidad u otras dificultades del aprendizaje y el grado en que estas respuestas reproducen o aminoran los problemas que se pretende resolver. Dichos debates han consumido mucha energía de los profesionales de la educación en los últimos años. Los académicos están ahora divididos en lo que Gallagher (2004) ha llamado las posturas empiricista y constructivista de la discapacidad y las necesidades educativas especiales, y lo que Cigman ha llamado puntos de vista universalista y moderado de la educación inclusiva. Estos debates han derivado en la polarización y confusión sobre el rol de los maestros especiales y la cuestión de si hay un futuro o no para la educación especial. Los maestros están atrapados en el dilema de la diferencia.

¿Podemos vislumbrar el fin de la educación especial?

Mientras continúan debatiéndose las múltiples tensiones entre la educación especial y la educación inclusiva, los dos conceptos se mantienen fuertemente vigentes tanto en las políticas educativas como en las prácticas. La eliminación conceptual de las necesidades especiales tanto como una forma de proporcionar el servicio, así como de una manera de describir a los niños, ha sido vislumbrado por los críticos de la educación especial (Gabel, 2005), los inclusionistas (Slee, 2007), y los activistas en favor de la discapacidad (Campbell & Oliver, 2000), pero esto no ha ocurrido. Esto es porque el cambio que se requiere para poner fin a las necesidades especiales depende, como muchos lo han comentado, de una reestructuración radical de los fundamentos de la escolarización. Esto ha sido muy difícil de instigar. En la educación, las necesidades especiales son a su vez un resultado y una parte de la estructura organizacional de los sistemas escolares, basados en la idea de que lo normal (como se expresa en la curva normal) se ha vuelto natural en la educación (Hart, 1998, Thomas and Looley; Fendler & Muzaffar, 2008). Recientemente Nussbaum (2004) puntualizó que en lo que respecta a las personas con discapacidad, la idea de normalidad está vinculada a dos ideas muy diferentes entre sí: frecuencia estadística (usual e inusual) y una concepción normativa de lo bueno (propio e impropio, apropiado e inapropiado). Nussbaum cuestionó la vinculación de estas ideas, pues hay muchísimos ejemplos de cosas que son típicas y que pueden no ser buenas y cosas que no son muy usuales y que son buenas. Su respuesta fue que

el concepto de “normal” es una construcción que permite a las personas protegerse a sí mismas de las imperfecciones de las que se sienten profundamente avergonzadas. En *Reimaginando la educación especial* (Florian, Op. Cit.) he sugerido que si este fuera el caso, entonces sin importar qué derechos educativos protege la educación especial, o qué se consigue para los individuos, nunca podrá ser “bueno”, ya que mientras permanezca el énfasis en la diferencia, lo “normal” puede ser defendido como un estándar apropiado. Más aun, mientras lo “normal” sea defendido como un estándar apropiado, los llamados para dar fin a la educación especial nunca prosperarán.

Por ejemplo, cada definición de educación especial y de necesidades educativas especiales (incluyendo la definición escocesa de “apoyo adicional”) de las que yo conozco, están basadas en una versión de la idea de que lo que proporciona la escuela debe satisfacer las necesidades de la mayoría de los estudiantes, mientras que unos cuantos en los extremos de la distribución normal tal vez requieran algo adicional o “diferente” de lo que está disponible ordinariamente. En este sentido, la educación especial, como se concibe actualmente, refuerza los argumentos que dieron origen al pensamiento basado en la curva normal. Como lo apunta Youdell:

“... se puede argumentar que mientras las Necesidades Educativas Especiales se encuentren frecuentemente en los extremos² de la educación, es en este lugar, en los límites, que las Necesidades Educativas Especiales se definen y así aseguran la continuidad del centro normativo³ de la educación” (p. 22).

Para muchos, esto ha sido suficiente para vislumbrar o al menos predecir el fin de la educación especial. Sin embargo, tal vez es un error el focalizarse solamente en los problemas de la educación especial y pedir su desaparición. Después de todo, es un instrumento del centro normativo.

Richard Ford (2005) usó el término de discurso de las diferencias para describir un conjunto de creencias, conversaciones y prácticas interconectadas que se refuerzan mutuamente y que se difunden socialmente. Este autor mostró cómo estos discursos, aunque útiles, también resultan problemáticos, ya que se coluden para afirmar medidas que, sin querer, afirman lo que pretenden criticar. Así las críticas a la educación especial, realizadas por maestros especiales, inclusionistas (me cuento a mí misma en este grupo) y los activistas en favor de la discapacidad también se enfrentan al dilema de la diferencia, ya que la crítica a la educación especial también tiende a afirmar el centro normativo de la curva normal. Los llamados para terminar la educación especial alejan nuestra mirada del fracaso de la educación regular para proporcionar lo que todos necesitan.

De cualquier manera, aquéllos que trabajan en la educación especial, no pueden ignorar los problemas que existen. Mientras que quizá no sean capaces de cambiar la estructura del sistema escolar, ellos pueden trabajar para reducir los efectos negativos de los problemas estructurales asociados a la educación especial. Previamente he sugerido:

“(a) una mayor claridad sobre el cumplimiento del derecho a la educación, (b) desafiar las creencias deterministas acerca del concepto de la capacidad y (c) un cambio en el

² En los extremos de la curva normal (nota del traductor)

³ Por centro normativo la autora se refiere a la media de la distribución de la curva normal, que se localiza en el centro de la curva (nota del traductor).

enfoque que va de las diferencias entre los alumnos hasta el aprendizaje de todos, estas tres cosas permiten establecer una agenda para las necesidades educativas especiales que pueda cambiar lo que es la educación especial y lo que puede llegar a ser en el futuro”.

Lograr lo anterior requiere que los así llamados maestros de educación especial diferencien entre los distintos servicios educativos o formas de atención y la enseñanza y el aprendizaje que se produce en ellos cuando piensan en cómo hacer su trabajo. Al igual que con los espacios de aprendizaje formal, los servicios educativos o formas de atención, son los contextos en los que se lleva a cabo el aprendizaje y la enseñanza. El hecho de que los servicios educativos para las necesidades especiales se hayan organizado históricamente en función de tipos de discapacidad o severidad, no implica que así deba hacerse en el futuro, particularmente a la luz de lo que ahora se conoce sobre las estrategias de enseñanza. Lo verdaderamente importante es qué hacen los maestros de educación especial y cómo lo hacen, no en dónde lo hacen.

En segundo lugar, ambos, los maestros regulares y los maestros especiales necesitan entender que solamente cuando la magnitud de las dificultades experimentadas por un alumno excede la capacidad de los docentes para saber cómo responder, que ese alumno tiene necesidades especiales o necesidades adicionales. Por lo tanto, cuando un alumno tiene dificultades, los maestros necesitan entender qué necesitan hacer para apoyarlo. Cuando se trabaja con los especialistas es para apoyar a los esfuerzos de los docentes para asegurar que el alumno está significativamente comprometido en las actividades que se realizan en el salón de clases. La característica distintiva de estas prácticas es el esfuerzo por evitar marcar a algunos alumnos como diferentes. Esto se discute de manera más amplia más adelante.

Por último, el final de una educación especial tradicional representa también el final de lo que consideramos injusto sobre los arreglos actuales. Esto no significa ni debe significar que los maestros y alumnos se las tengan que arreglar solos, sin ningún tipo de apoyo. Un nuevo comienzo para la educación especial consiste en reimaginar el uso del apoyo: lo que realmente importa es la forma en que los maestros responden a las diferencias individuales cuando enseñan a todo el grupo, las decisiones que toman sobre el trabajo grupal y cómo utilizan el conocimiento de los especialistas. Propiciar este cambio cultural es un trabajo imprescindible para el área de la educación especial. Los problemas estructurales del pasado no deben determinar el futuro.

¿Un futuro para la educación especial?

Mientras que el posicionamiento de las necesidades educativas especiales como un problema de injusticia ha remarcado el dilema de acceso y equidad inherentes a los sistemas educativos que se basan en el pensamiento de la curva normal, y las diferentes formas de apoyos para diferentes tipos de alumnos han dado lugar a la necesidad de dismantelar la educación especial, es necesario hacerse muchas preguntas sobre qué es lo que va a remplazarla. Aun cuando los sistemas educativos fuesen radicalmente reestructurados, ¿cómo podrían los maestros emprender la tarea de apoyar a todos sus alumnos? ¿Existe un futuro para una nueva forma de apoyo para todos (estudiantes y maestros de aula)?

Durante los últimos años, un grupo de colegas en Inglaterra y Escocia ha estado desarrollando el concepto de pedagogía inclusiva (Florian & Kershner, 2009; Florian & Black-Hawkins, 2010) como un enfoque que se distingue de los conceptos anteriores de educación especial y educación inclusiva, y que se basa en el proceso de proporcionar apoyo para todos, diferenciando para algunos. Al enfocarse en cómo los logros en el aprendizaje se consiguen mediante la participación en el aula, el enfoque de la pedagogía inclusiva reconoce las diferencias individuales entre los alumnos pero evita los problemas y el estigma asociados con la identificación de algunos alumnos como diferentes. Por un lado, no se busca la identificación directa de las necesidades educativas especiales o adicionales, sino que se enfoca en lo que puede hacerse en la práctica en el aula y abre un nuevo camino para los maestros de educación especial y los regulares, al trabajar colaborativamente para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Como una nueva forma de trabajo, la pedagogía inclusiva comienza con un cambio en el pensamiento pedagógico: de un enfoque que trabaja para la mayoría de los alumnos, además de proporcionar algo “adicional” o “diferente” para quienes que experimentan dificultades (algunos), por un enfoque que proporcione oportunidades de aprendizaje ricas y que sean suficientemente accesibles para todos, de tal forma que todos los alumnos sean capaces de participar en la vida del aula. Nuestros estudios sobre maestros comprometidos a desarrollar prácticas más inclusivas nos han proporcionado una rica base de estrategias prácticas que pueden ser utilizadas para apoyar la educación inclusiva (Black-Hawkins & Florian, 2010; Florian & Black-Hawkins, 2010).

Debido a que el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promueve un interés renovado por la educación inclusiva, el debate sobre cómo asegurar que “las personas con discapacidad reciban los apoyos necesarios dentro de los sistemas educativos generales” continuará. Para evitar los problemas del pasado se necesitan nuevas formas de trabajo en la educación especial. Los profesores de educación especial tiene un rol muy importante para promover y apoyar la participación y el éxito de todos los estudiantes; sin embargo, esto requiere, ambiciona y compromete a cuidar el aprendizaje de todos los alumnos y no solo de algunos. Hacer esto requiere de nuevas formas de trabajo por parte de los maestros de educación especial y éstas deben ser emprendidas a pesar de las barreras políticas que siguen vigentes.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Artiles, A. J. (1998). The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, 32(1), 32-36.
- Black-Hawkins, K. & Florian, L. (2010). *Teachers' craft knowledge of their inclusive practice: A theoretical and methodological exploration*. (University of Cambridge, unpublished manuscript, submitted for publication).
- Cigman, R. (2007). A question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 776-7793.
- Campbell, J. & Oliver, M. (2000). *Disability politics: Understanding our past, changing our future*. London: Routledge.
- Cook, B.G. & Schirmer, B.R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-204.

- Daniels, M. (2001). *Dancing with words: Singning for hearing children's literacy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Davis, P. & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for children with special educational needs: A scoping study*. Research Report 516. London: DfES.
- DCFS (2009). *Lamb Inquiry: Special educational needs and parental confidence*. London: DCFS. Retrieved 15 February 2010 from: www.dcsf.gov.uk/lambinquiry/related.shtml
- DfES (2005). *Leading on inclusion*. DfES 1183-2005 G. London: HMSO
- DfES (2001). *SEN lodkit*. DfES 0558-2001. Retrieved 15 February 2010 from: <http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DfES+0558+2001>
- Donovan, S. & Croos, C. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the 21st century: Where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 24(4), 152-157.
- Fendler, L. & Muzaffar, I. (2008). The history of the bell curve: Sorting and the idea of normal. *Educational Theory*, 58(1), 63-82.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. First published on 20 July 2010. (iFirst).
- Florian, L. & Kershner, R. (2009). Inclusive pedagogy. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds). *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (pp. 173-183). London: Routledge.
- Florian, L. & McLaughlin, M.J. (Eds.). (2008). *Disability classification in education: Issues and perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Florian, L. (Eds.) (2007). *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage.
- Ford, R.T. (2005). *Racial culture: A critique*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gabel, S. (Ed.) (2005). *Disability studies in education: Readings in theory and method*. New York: Peter Lang.
- Gallagher, D. (2004). *Challenging orthodoxy in special education: Dissenting voices*. Denver, CO: Love Publishing.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Hart, S. (1998). A sorry tail: Ability, pedagogy and educational reform. *British Journal of Educational Studies*. 46(12). 153-168.
- Harry, B. & Klingner, J. (2006). *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools*. New York: Teachers College Press.
- Hegarty, S. (2007). Special education and its broader contribution to the broader discourse of education. In L. Florian (Ed.). *The Sage Handbook of Special Education* (pp.7-20). London: Sage.
- Lewis, A. & Norwich, B. (Eds.) (2005). *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Mercer, J. (1973). *Labelling the mentally retarded: Clinical and social system perspectives on mental retardation*. Berkely, CA: University of California Press.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion and American law*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference: international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Nussbaum, M.C. (2004). *Hiding from humanity: Disgust, shame and the law*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sleeter, C.E. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children*, 53(1), 46-54.
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, CO: Love Publishing.
- Slee, R. (2007). Inclusive schooling as a means and end of education? In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp.160-174). London: Sage.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- UN (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Accessed 30 May 2010 from: www.un.org/disabilities/default.asp?id=284
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147.
- Winzer, M.A. (2007). Confronting difference: An excursion through the history of special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp.21-33). London: Sage.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusion and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.

Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento?

Special Education and Inclusive Education in Chile: in point of stagnation?

Liliana Ramos*

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

La educación especial en Chile, como en muchos países, se caracteriza por el dinamismo de su evolución como sistema. De ser, en sus primeros tiempos, un sistema paralelo a la educación regular, ha pasado a ser concebida como una modalidad del sistema educativo, cuya acción es transversal a los distintos niveles educativos (MINEDUC, 2009). En este devenir histórico es posible advertir, particularmente entre 1990 y 2004, importantes avances orientados hacia la adopción de un enfoque inclusivo. Sin embargo, desde 2005 a la fecha pareciera haberse impuesto y consolidado una barrera que ha desviado esta orientación, generando a mi juicio, una especie de punto de estancamiento de la educación especial. En este trabajo se arriba a esta noción de estancamiento, a partir de un análisis que involucra: provisión de información sobre las características del sistema educativo chileno; una descripción de los hitos que han marcado a la educación especial en Chile, particularmente en los últimos 24 años; una interpretación de estos hitos; y una discusión sobre los desafíos que como país tenemos respecto de esta temática. En esta discusión, se consideran algunos planteamientos de Lani Florian sobre la educación especial y su orientación hacia una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: educación especial-educación inclusiva-sistema escolar chileno-políticas de educación especial

Abstract:

Special education (SE) in Chile has had a dynamic evolution, as is the case in many countries. Initially a separate system from common education, it has become a part of it, and its actions affect the different grade levels (MINEDUC, 2009). In the period between 1990 and 2004, it adopted an inclusion perspective that, in my opinion, ceased to develop in 2005. In this work, an interpretation is offered for this turning point, through the analysis of the characteristics of the Chilean educational system, a description of the milestones that have shaped SE in the country -especially in the past 24 years-; an interpretation of these milestones, and a discussion of the upcoming challenges that the country will have to face in this area. The discussion follows the ideas about inclusion in SE proposed by Lani Florian.

Key words: special education, inclusive education, Chilean educational system, Special education policies.

* Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Antropología y Desarrollo. liliana.ramos@udp.cl

I. Contexto del sistema educativo chileno

Chile tiene una población aproximada de 16.634.603 personas (INE, 2012), con alrededor de un 26% que pertenece al tramo de edad entre los 5 y 19 años, es decir, al grupo que debiera acceder a la escolaridad obligatoria. La Ley General de Educación (LGE, MINEDUC, 2009) establece la obligatoriedad de la educación básica y la educación media, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población (MINEDUC, 2009).

La población estudiantil alcanzó a 3.252.040 estudiantes en 2012 (MINEDUC, 2012), distribuidos en los niveles de educación pre-escolar, básica y media. Cabe señalar que la educación parvularia no es obligatoria; sin embargo, de acuerdo a la LGE es deber del Estado promoverla en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición (4-5 años), sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica. Respecto a lo anterior, el actual gobierno ha impulsado la obligatoriedad del segundo nivel de transición o kínder, proyecto que, una vez aprobados los trámites legislativos, sería implementado a partir de 2015.

Con relación al financiamiento, administración y propiedad, Chile posee un sistema educativo de naturaleza mixta (MINEDUC, 2009). Solo una parte de este sistema es público e incluye a las escuelas administradas por los municipios y, en muy pocos casos, por corporaciones de administración delegada. La otra parte del sistema corresponde al sector privado, en el que se dan distintos mecanismos de financiamiento: subvención estatal, subvención compartida entre el estado y padres o apoderados, y pago total por parte de los padres o apoderados. Estas modalidades de financiamiento dan lugar a tres tipos de escuelas: las particulares subvencionadas, las particulares con subvención compartida y las particulares pagadas.

La mayor parte de los estudiantes recibe su educación en establecimientos de dependencia particular subvencionada, seguida por aquellos que la efectúan en el sector municipal. Un 8% asiste a colegios particulares pagados y sólo un 2% a establecimientos de corporaciones de administración delegada. Cabe señalar que esta distribución ha evolucionado favorablemente para las escuelas particulares subvencionadas, cuya matrícula ha aumentado de un 28,6% en 1985 a más de un 43% en 2005 (Elacqua, González & Pacheco, 2008); al año 2010, supera el 50 % ((Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez & Sobarzo, 2011, p. 315).

Como hemos visto, la gran mayoría de los estudiantes chilenos asisten a establecimientos educativos, particulares o municipales, que reciben subvención estatal. Este subsidio se traduce en un monto de dinero que brinda el estado por cada estudiante matriculado. En este marco, las escuelas deben competir por tener una mayor cantidad de estudiantes, con el fin de conseguir más subvenciones. En el caso de los sostenedores privados, estos pueden recibir subvención, montar sus escuelas y, además, lucrar con las ganancias obtenidas. De esta forma, el sistema educativo chileno constituye un experimento de mercado; la educación, de ser un derecho, se ha transformado en una mercancía, quedando a merced de enormes intereses empresariales (Assaél et al, 2011, p. 306).

Con relación al logro de los aprendizajes, los resultados de la prueba PISA de 2009 sitúan a Chile en el penúltimo lugar entre los países de la OECD en las áreas de lectura, matemáticas y

ciencias, con un puntaje promedio de 439. Una alta proporción de estudiantes chilenos (alrededor del 20%) pertenecen al grupo que internacionalmente presenta más desventajas, lo que revela la alta inequidad de la sociedad chilena (OECD, 2010). A nivel regional, los estudiantes chilenos se ubican por encima del promedio (a menos de una desviación estándar) en matemáticas y lectura (SERCE, 2008). Las inequidades socioculturales se evidencian en las diferencias significativas entre estudiantes rurales y urbano en matemáticas y lectura (OREALC/UNESO, 2008).

II. El devenir de la educación especial en Chile

La intención de este apartado es dar cuenta del acontecer de la educación especial chilena en el tiempo, identificando los hitos que han marcado tanto su origen como los cambios en sus orientaciones de sentido. Para esto, organizaremos esta historia en cuatro periodos: (i) Período 1852-1989: origen y consolidación de la educación especial; (ii) Período 1990-2004: la emergencia y consolidación de una orientación teórica inclusiva; (iii) Período 2005-2010: la contradicción; y (iv) Período 2011 a la fecha: el estancamiento.

Período 1852-1989: origen y consolidación de la educación especial

El origen de la educación especial en Chile, en términos de hitos, está marcado por la apertura de diversas escuelas especiales orientadas a la atención de personas con déficit sensoriales. La primera de estas escuelas fue fundada en 1952 y se destinó a la atención de los llamados sordomudos; solo a principios del siglo XX se evidencia la inquietud por el tratamiento educativo de personas con déficit intelectual, sin embargo, la apertura de la primera escuela focalizada en este déficit fue en 1928 (Caiceo, 2009).

Caiceo (2009) plantea que el año 1927 marca un hito relevante en el ámbito de la educación especial, ya que se reconoce oficialmente que el sistema educacional debe incorporar, como una modalidad de escuela primaria, las escuelas-hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales y retrasados mentales (Ministerio de Educación Pública de Chile, 1927). Efectivamente, este reconocimiento se establece en un decreto con fuerza de ley, que propone una reforma a la educación para el país. Si bien, este decreto fue tempranamente derogado, refleja la intencionalidad a nivel de estado, por hacerse cargo de una población que se asume en una condición de inferioridad y debilidad.

En este mismo sentido, tal como plantean Godoy, Meza & Salazar (2004) la educación especial, desde sus inicios, ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología (p. 3), construyendo una visión del sujeto con discapacidad como alguien que debe ser curado o corregido. Según las autoras, los enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su apogeo entre los años 1940 y 1960, período en que se consolida la atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares (p. 3). Entre los años 1960 y 1989 se consolida la existencia de las escuelas especiales, como la exclusiva respuesta educativa a la discapacidad. Se generan decretos que rigen el funcionamiento de estos establecimientos para poblaciones con déficit específicos, y se universaliza este tipo de educación.

En conclusión, vemos que este largo período se caracteriza por la emergencia de las primeras escuelas especiales y su progresiva institucionalización en el sistema escolar. Cabe señalar que, hasta el día de hoy, estos establecimientos están vigentes en Chile y que utilizan los mecanismos de financiamiento de la educación regular, de esta forma, existen escuelas especiales municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares pagadas.

Período 1990-2004: la emergencia y consolidación de una orientación teórica inclusiva

En 1990, Chile retorna a la democracia luego de diecisiete años de dictadura militar. Uno de los criterios estratégicos de las políticas educativas entre 1990 y 2004 fue el énfasis en el logro de la equidad, mediante la atención a las diferencias y la discriminación a favor de los más vulnerables (UNESCO, MINEDUC, 2004, p.9). En este contexto, este es un período nutrido de iniciativas políticas que tienden, en primera instancia, a la integración de estudiantes con discapacidad a la educación regular, y en segunda, a la instalación de una perspectiva teórica de educación inclusiva. Cabe distinguir que la educación inclusiva, a diferencia de la integración, implica una adaptación de la escuela a las necesidades y diversidad de todas y todos sus estudiantes, para facilitar su plena participación y aprendizaje (Tomasevsky, en Blanco, 2006). En el caso de la integración, son los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales los que deben adaptarse, en la medida que puedan, a los desafíos del currículum regular. En este sentido, el movimiento de la inclusión no tiene como foco a los estudiantes con discapacidad o necesidades especiales, sino que parte de la premisa de que todos los niños y niñas se caracterizan por sus diferencias. Al respecto Duk (2000) señala que, desde un enfoque inclusivo, la escuela no debe obviar las diferencias, actuando como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades.

Durante este período, en Chile se producen **cuatro** hitos que marcan la transición de un enfoque de integración a uno de educación inclusiva. El primero es la promulgación del Decreto N° 490 (MINEDUC, 1990), que constituye el primer recurso legal que avala la integración escolar de estudiantes con discapacidad en el país. Luego, en el año 1994 se promulgó la Ley N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad (MIDEPLAN), la que insta a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular a incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes. El tercer hito es el Decreto 01 (MINEDUC, 1998), que reglamentó el capítulo referido al acceso a la educación de la ley anteriormente mencionada, estableciendo los procedimientos para llevar a cabo proyectos de integración escolar financiados por recursos estatales (MINEDUC, 2005).

“En Chile, el modelo integracionista fue apoyado desde las políticas públicas a través de la Ley N° 19.284 de integración social de personas con discapacidad del año 1994 y el decreto 01 del año 1998, que abrió un espacio en las escuelas regulares para la integración de estudiantes con distintas necesidades educativas, aportando subvención estatal para contratar a un equipo profesional que comenzaba a trabajar en este ámbito”. (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo & Díaz, 2012, p. 46).

Los **tres** hitos mencionados generaron las condiciones de posibilidad para la implementación de la integración escolar en Chile. Sin embargo, fue el informe de la comisión de expertos de 2004, denominado *Nuevas Perspectivas y Visión de la Educación Especial*, el que estableció un marco conceptual y recomendaciones en la línea de propiciar un avance en el país, para superar el modelo de integración y transitar de manera efectiva hacia uno de inclusión. Con relación a la concepción de la educación inclusiva, el informe plantea:

“...recientemente se ha comenzado a hablar del movimiento de la inclusión que es más amplio que el de integración, ya que no se trata sólo de lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente educados en escuelas especiales u otros programas diferenciados, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y jóvenes, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno”. (MINEDUC, 2004, p. 58)

Dentro de sus recomendaciones, este documento propone que la integración de los niños con discapacidad debe dejar de ser voluntaria, a objeto de que aquellos niños que bajo ningún concepto han de estar escolarizados en escuelas especiales, tengan plaza en alguna de las escuelas de educación común del sector (MINEDUC, 2004, p. 71). De igual forma, sugiere la restricción progresiva de la escolarización en escuelas especiales, permitiendo que sólo accedan a ellas aquellos alumnos que requieren adaptaciones muy significativas del currículo común y la atención de personal especializado de forma intensiva y permanente, y cuando se hayan agotado todas las posibilidades de escolarizarlos en las escuelas comunes (MINEDUC, 2004, p.72).

Podríamos decir que este informe, emanado del Ministerio de Educación y de amplia difusión entre los actores del mundo de la educación especial, marcó el momento en que, con mayor profundidad, Chile avanzó hacia la construcción de una visión inclusiva de la educación, reconociendo los aportes de la educación especial y del movimiento de integración, que se había venido forjando desde 1990. Sin embargo, esta perspectiva quedó relegada a un terreno teórico, ya que como veremos más adelante, el sistema escolar no logró modificar sus expectativas ni su orientación práctica, hacia un modelo inclusivo de educación.

Período 2005-2010: la contradicción

A fines de 2005, el Ministerio de Educación promulgó la Política Nacional de Educación Especial 2006-2010, la cual fue elaborada de manera participativa con representantes de asociaciones e instituciones de y para personas con discapacidad, del Colegio de Profesores, de la Coordinadora Nacional de la Educación Especial, de colegios profesionales, académicos de universidades y profesionales de la Comisión de Expertos de la Educación Especial (MINEDUC, 2005, p. 8).

Al analizar los desafíos que se propuso esta política, es posible pensar que el documento de la comisión de expertos del 2004 estaba, en términos de ideas, bastante adelantado para lo que era posible de implementar en Chile. Esto, porque la política, en vez de avanzar hacia la construcción de una educación inclusiva, se propuso mejorar la integración escolar y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes integrados, sin tensionar al sistema educativo regular y los

cambios que éste debería generar, para promover el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes, más allá de sus diferencias culturales, sociales o de aprendizaje.

Por otra parte, esta política nacional, lejos de desincentivar la matrícula de estudiantes en escuelas especiales, se propuso fortalecer estas organizaciones y la calidad de sus procesos educativos, propiciando las condiciones para que estos establecimientos se organizaran de manera similar a los establecimientos de educación regular, desarrollando los niveles de educación parvularia, básica, media y de adultos (MINEDUC, 2005, p. 55). Coherente con lo anterior, en la legislación chilena actual, la educación especial o diferencial es concebida como una modalidad educativa que contempla las siguientes opciones de funcionamiento: escuelas especiales, que atienden a estudiantes con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje; los establecimientos de educación regular con proyectos de integración escolar y grupos diferenciales, para estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje respectivamente; y las escuelas y aulas hospitalarias, destinadas a niños y niñas hospitalizados (MINEDUC, 2005).

Ahora bien, en 2008 Chile ratificó la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. No obstante que esta Convención de la ONU plantea claramente que la opción educativa para las personas en situación de discapacidad ha de ser una escuela inclusiva, la legislación chilena sigue promoviendo la existencia de escuelas especiales. De hecho, la Ley N° 20.422 (MIDEPLAN, 2010) define la educación especial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción tanto en establecimientos de educación regular como especial (MIDEPLAN, 2010).

Claramente, la Convención está más alineada con los planteamientos visionarios de la Comisión de Expertos de 2004, que con la política de educación especial gestada en 2005. Por esta razón, este período aparece como un tiempo de contradicciones, en que las perspectivas de derecho asociadas a la inclusión educativa entraron en contradicción con las decisiones políticas de la época y con la realidad cotidiana del sistema escolar chileno.

Un factor que ha contribuido a agudizar esta contradicción, ha sido la implementación del Decreto N° 170 (MINEDUC, 2009), el cual fija normas para identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de la subvención de educación especial. Este instrumento ha redefinido la idea del proyecto de integración, ampliando su cobertura a estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias, es decir, aquellas que no están asociadas a una situación de discapacidad. No se pronuncia sobre la subvención para la integración escolar de estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada, con déficit sensorial o trastornos de la comunicación y la relación. Para estos casos, un informativo ministerial señala que sigue vigente el decreto 01 del año 1998 de MINEDUC, lo que se interpreta como una falta de incentivo a la integración de estudiantes en situación de discapacidad.

En conclusión, nos encontramos frente a un escenario contradictorio, que no asumió los desafíos planteados ni en 2004 por los expertos, ni en 2008 por la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad. Es decir, un escenario que claramente no ha incentivado una perspectiva inclusiva en la educación chilena.

Período 2011 a la fecha: el estancamiento

De acuerdo a información entregada recientemente por la Ministra de Educación, la cantidad de estudiantes en proyectos de integración escolar ha aumentado de manera considerable en los últimos años: si en 2009 había 68.117 matrículas, hoy esa cifra llega a los 210.331 niños (MINEDUC, 2013). Si bien estas cifras resultan promisorias, lo cierto es que, con la implementación del Decreto N°170/2009, la categoría de estudiantes integrados incluye a quienes están en situación de discapacidad y a quienes presentan las llamadas necesidades educativas especiales transitorias, es decir, estudiantes con diagnóstico de: déficit atencional, trastornos del aprendizaje, coeficiente intelectual límite, o trastornos específicos del lenguaje; condiciones que no constituyen discapacidad. De esta forma, no es fácil comparar las cifras de 2009 con las de 2013. De hecho, efectivamente en 2009 hubo 68.117 estudiantes en proyectos de integración, sin embargo, si a esta cifra le sumamos los 64.440 alumnos atendidos en grupos diferenciales de escuelas comunes, en total fueron 132.557 estudiantes los que se beneficiaron de la atención de la educación especial.

Podemos suponer entonces que parte significativa del incremento de alumnos integrados a la fecha, se debe a la incorporación de estudiantes con necesidades educativas transitorias, sobre quienes no sabemos cuántos corresponden a niños y niñas con déficit atencional o coeficiente intelectual límite. Tampoco sabemos cuántos de ellos experimentan una situación de discapacidad, ni qué tanto se ha incrementado la matrícula de las escuelas especiales.

Por otra parte, a nivel de políticas, no contamos con información pública que nos permita verificar los avances de la política de educación especial propuesta para el período 2006-2010.

Sí sabemos, que la implementación de la Ley N° 20.422 (MIDEPLAN, 2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, fue evaluada por una comisión de la Cámara de Diputados, y que en el informe emanado en noviembre de 2012 se explicita que ninguna de las medidas relativas a la temática de Educación e Inclusión Escolar contaba con normativa reglamentaria.

Es probable que este estancamiento se deba al tipo de sistema educativo imperante en el país, sustentado en un modelo de mercado. Este modelo incentiva la competencia entre establecimientos, los cuales son medidos por los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes. En este contexto, contar con buenos proyectos de integración o con escuelas que practiquen enfoques inclusivos no es considerado como un factor de éxito. De esta forma, quienes creen en la integración y en la inclusión, de alguna manera, “navegan contra la corriente”.

III. Discusión: desafíos a futuro

El análisis precedente constituye una interpretación respecto del devenir de la educación especial en Chile, desde sus inicios hasta nuestros días. Este tipo de análisis permite pensar y re-pensar el sistema escolar regular y especial, y plantearse algunos desafíos sobre cómo seguir hacia adelante en la perspectiva de avanzar hacia la construcción de una educación inclusiva.

Un **primer desafío** es identificar la situación de los escolares con discapacidad en Chile. Es importante detectar los efectos que ha tenido la implementación del decreto N° 170 en la reducción o ampliación de la cantidad de estudiantes con discapacidad, que participan en los proyectos de integración escolar. De ser negativo este efecto, será necesario generar políticas que contribuyan a revertir esta situación, considerando que el acceso a la educación regular constituye un derecho consagrado en la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad, ratificada por el país en 2008.

Un **segundo desafío** tiene que ver con ampliar las redes de diálogo cuando se trata de proyectar una perspectiva inclusiva en la educación. En este sentido, pensar en la educación inclusiva para Chile supone una profunda discusión, con la participación de diversos sectores sociales y no sólo de aquéllos vinculados a la educación especial. Probablemente, la falta de consistencia entre los desafíos planteados por la comisión de expertos en 2004 y la política establecida en 2005, no es más que una consecuencia de falta de amplitud del diálogo. En este sentido, es evidente que la educación inclusiva constituye una propuesta para la educación regular, que supera la experiencia desarrollada por la educación especial, particularmente en el terreno de los proyectos de integración escolar. Por lo demás, dialogar en torno a la educación inclusiva, hoy en día es una necesidad, debido a la progresiva conciencia de la diversidad de los estudiantes y sus familias, manifestada en cuestiones religiosas, culturales, sociales, de identidad de género, entre otras.

Un **tercer desafío** es sistematizar y aprender de las experiencias desarrolladas por escuelas regulares que han implementado proyectos de integración y que han logrado avanzar hacia un enfoque inclusivo. La relevancia, en estos casos, está en aprender de los procesos vividos por los equipos de estos establecimientos, de las preguntas que se han formulado, y de las decisiones que han tomado para desarrollar culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Finalmente, un **cuarto desafío**, que me parece novedoso y a la vez necesario, es generar un puente de diálogo entre la escuela especial y la escuela regular. Es razonable, considerando la lógica de competencia que prevalece principalmente en la educación regular, que existan muchos detractores de la integración escolar, quienes además, visualicen la inclusión como una utopía inalcanzable. En esta línea, vale la pena preguntarnos por aquello que tenemos que aprender de las buenas escuelas especiales, en términos de cómo organizan su currículum, cómo son tratados las y los estudiantes, y cómo se generan las condiciones para la promoción de aprendizajes significativos. Es probable que la educación regular pueda encontrar respuestas interesantes a sus desafíos, y viceversa. No se trata de fomentar la educación segregada, sino que de pensar en una nueva *forma* de la educación chilena como totalidad; una forma que, en todo caso, aprenda de lo que ha construido. En este sentido, la educación inclusiva podría constituirse en una respuesta de avanzada al funcionamiento, tanto de la educación regular como de la educación especial, pero la forma de esta educación, *diferente para todos y todas*, dependerá en gran parte, de la calidad del diálogo educativo y político.

Para enfrentar este diálogo con altura de miras se requiere establecer con claridad su sentido. Si éste apunta al aprendizaje de todos y todas los estudiantes, desde un enfoque de derecho y considerando sus diferencias individuales, posiblemente estaremos en un buen camino. Pero, si la discusión se centra en cuestiones gremiales, administrativas y de conveniencia económica, difícilmente se podrá avanzar en una senda innovadora y constructiva. Tal como señala Lani

Florian (2010), el final de una educación especial tradicional representa también el final de lo que consideramos injusto sobre los arreglos actuales (p. 26). En este contexto, la autora propone que un nuevo comienzo para la educación especial supone re imaginar el uso del apoyo y propiciar un cambio cultural en la relación entre los docentes de educación regular y especial (Florian, 2010).

El estancamiento evidente de la educación especial, posiblemente es un síntoma de las contradicciones vitales de nuestro sistema educativo. En este contexto, tomar con seriedad el desafío de la educación inclusiva para Chile, necesariamente tensionará el modelo educativo imperante. Pero claramente, esta una discusión en la que llevamos una buena cantidad de años y que ha marcado las demandas de los movimientos sociales contemporáneos por una educación pública, equitativa, de calidad y que propenda a la cohesión social. De esta forma, re posicionar el enfoque de la educación inclusiva, quizás sea una contribución al debate educativo y a las decisiones políticas que de él se deriven

Bibliografía

- Assaél J., Cornejo R., González J., Redondo J., Sánchez R. & Sobarzo M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115) 305-322. Consultado el 26 de julio de 2013 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092004>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15. <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>. Consultado el 19 de julio de 2013.
- Caiceo J. (2009). Esbozo de la Educación Especial en Chile: 1850-1980. En *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.102-122.
- Cámara de Diputados de Chile. Departamento de Evaluación de la Ley. (2012). Evaluación de la Ley N° 20.422. Consultado el 22 de julio de 2013 en http://www.evaluaciondelaley.cl/foro_ciudadano/site/artic/20121211/asocfile/20121211164002/informe_final_ley_20422__27_dic_.pdf
- Duk C. (2000). El enfoque de la educación inclusiva. Consultado el 19 de julio de 2013 en http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf
- Elacqua, G., González, S., & Pacheco, P. (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. In C. Bellei, D. Contreras & J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (pp. 134-155). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Florian L. (2010). Special Education in an era of inclusion: the end of special education or a new beginning. En *The Psychology of Education Review*, Vol 34, N° 2.
- Godoy M.P., Meza M.L., Salazar A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile, MINEDUC.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2012). Síntesis de resultados CENSO 2012. Chile. Consultado el 27 de julio de 2013 en http://estudios.anda.cl/recursos/censo_2012.pdf
- Manghi D., Julio C., Conejeros M.L., Donoso E., Murillo M.L., Diaz C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Revista Perspectiva Educacional*, Vol 51, N° 2.

- MIDEPLAN. (1994). Ley 19.284, de Integración Social de Personas con Discapacidad. Chile: MIDEPLAN.
- MIDEPLAN. (2010). Ley 20.422, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Chile: MIDEPLAN.
- MINEDUC. (1998). Decreto 01. Chile: MINEDUC.
- _____ (2005). Política Nacional de Educación Especial. Santiago: MINEDUC.
- _____ (2009). Cuenta sectorial. Ministerio de Educación. Revisado en febrero de 2013 <http://www.gobiernodechile.cl/cuenta-publica-2010/ministerio-de-educacion/cuenta-sectorial/>
- _____ (2009). Decreto 170. Chile: MINEDUC.
- _____ Orientaciones técnicas para programas de Integración Escolar. Chile: MINEDUC.
- _____ (2013). Noticia Ministra Schmidt: Debemos aprender a valorar y respetar la diferencia. Chile: MINEDUC. Consultado el 4 de septiembre de 2013 en http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=25290&id_portal=1&id_seccion=10
- Ministerio de Educación Pública. (1927). Ley N° 7.500: Reforma Educacional. En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile - www.leychile.cl - documento generado el 21-Jul-2013.
- ONU. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- UNESCO, MINEDUC. (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile. Consultado el 22 de julio de 2013 en http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf

La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva

Special education in Argentina. Inclusive education's challenges

Guadalupe Padin*

Recibido: 28-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

En el presente trabajo se hace una descripción de la evolución de la educación especial en Argentina y se abordan los retos que enfrenta el país para satisfacer las necesidades de la diversidad de estudiantes, focalizando en aquellos que tienen discapacidad, para proporcionar una educación de calidad a todos los niños. El marco de referencia del estudio es el trabajo de Lani Florian (2010), quien retoma algunos de los cuestionamientos que se han hecho a la educación especial por su carácter estigmatizante y segregador, y se identifican los retos que enfrenta esta modalidad del sistema educativo de cara a la educación inclusiva. El escrito pretende analizar los avances y futuros caminos por recorrer para que todos los estudiantes sean reconocidos y valorados y reciban propuestas educativas de calidad, de manera de participar en la sociedad en igualdad de condiciones a partir de descubrir los “nuevos mundos” que la escuela, como una de las instituciones portadora de la cultura, tiene el deber de enseñar.

Palabras Clave: Educación especial, discapacidad, integración educativa, educación inclusiva

Abstract

This paper describes the evolution of special education in Argentina and addresses the challenges faced by the country in satisfying the needs of diverse students, focusing on those with disabilities, in order to provide quality education for all children.

The conceptual scheme is based on Lani Florian's work (2010), which analyzes some of the questionings about special education, considering its stigmatizing and segregating character, and identifies many challenges to achieving inclusive education.

The study aims to examine the progress and future paths to ensure that the students could be recognized and appreciated, and receive good quality education proposals, in order to participate in our society in equal terms, discovering “the new worlds” that the school, as a cultural institution, has the duty to teach.

Keywords: Special Education, disability, educational integration, inclusive education

* Pedagoga. Trabaja en la Coordinación de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional.
guadapadin@hotmail.com

Introducción

En Argentina, las propuestas educativas se vieron favorecidas por las políticas públicas, y muchos alumnos con discapacidad que antes no tenían acceso a la educación, hoy se encuentran en el sistema educativo; también, muchos alumnos que asistían sólo a la educación especial, en la actualidad cursan su trayectoria escolar en escuelas regulares. Sin embargo, una gran cantidad de niños aún permanece fuera de las escuelas; otros, sin tener discapacidad, transitan por las propuestas de la modalidad rotulados bajo la categoría “discapacidad mental leve”, luego de haber fracasado en su paso por la escuela regular.

Para abordar estas temáticas, las preguntas de investigación que se abordan en el presente estudio son: ¿cómo se ha implementado la educación para las personas con discapacidad en Argentina?, y ¿cuáles son los retos que enfrenta el país para implementar la inclusión educativa?

Para contestar dichos interrogantes se utilizaron fundamentalmente fuentes secundarias referidas a la legislación de la educación especial, la integración educativa, los programas de formación y distintos documentos relacionados con el tema, en los últimos siete años. Asimismo, se han utilizado los últimos datos estadísticos disponibles respecto a variables poblacionales y educativas de la población en edad escolar y, particularmente, de aquellos que tienen una discapacidad. Finalmente, se han mantenido intercambios con los referentes de la educación especial del Ministerio de Educación Nacional para ahondar en las estrategias que la modalidad está llevando adelante en la actual gestión educativa.

Características generales del sistema educativo en cifras

La Argentina tiene una población de 40.117.096 habitantes (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010) de los cuales 8.996.095 son estudiantes de la educación obligatoria (5 a 17 años), siendo la tasa de escolarización el 94% (que comprende el nivel inicial, a los 5 años; el primario, de 6 a 12 años; y la educación secundaria, de 12 a 17 años).

De acuerdo con las estadísticas brindadas por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio Nacional (DiNIECE), entre los años 2001 a 2010 el acceso a la educación inicial ha aumentado un 17,2%, en un período de decrecimiento poblacional de -4,4% para la población de 3 a 5 años (de 1.265.771 niños que accedían a este nivel en 2001, en 2010 han pasado a asistir 1.484.207). Respecto al nivel primario, la tasa de asistencia en la década ha crecido del 98,3% al 99%. Finalmente, en el nivel secundario la tasa bruta de escolarización es de 89%, mientras la tasa neta¹ es de 82,2%, mostrando una evolución de la matrícula de 8% entre los años 2001 a 2010 (que aumenta de 3.904.915 a 4.213.136 estudiantes).

En relación al egreso, en el nivel primario la variación en la década ha dado un aumento de 4,6%. En el secundario, entre los jóvenes de 15 a 19 años, ha sido de 24,8% (14,2% más que el crecimiento poblacional).

¹ La tasa bruta de escolarización refiere a la asistencia al Sistema Educativo de los jóvenes entre 12 a 17 años, mientras la tasa neta refiere a la asistencia al nivel secundario.

En el país funcionan 42.087 escuelas entre establecimientos de enseñanza primaria y secundaria. 31.787 son estatales y 10.300 son privados. A los colegios del Estado asisten 7.523.700 alumnos; a los privados, 2.948.900 alumnos (Navarro, 2010). A este respecto, es de considerar que:

Mientras el porcentaje de alumnos que asiste a establecimientos privados ha crecido en los últimos años, los fondos públicos transferidos a este sector de enseñanza se han mantenido en el orden del 13% del presupuesto consolidado, lo que debe interpretarse como una decisión de privilegiar el financiamiento de la educación pública. Por eso es que el incremento relativo de la matrícula privada no habilita a hablar de privatización, ya que en la última década el Estado ha recuperado roles históricos que había perdido y que implican una mayor responsabilización con la educación pública. Lo dicho no desmerece la importancia que sigue teniendo la educación privada en la gestión de las políticas educativas, en la medida que las transferencias o subsidios a las escuelas de este sector siguen siendo un aporte fundamental para su existencia y desarrollo. Al respecto téngase en cuenta que algo más de dos tercios de las escuelas primarias privadas los reciben y que el 94% de los alumnos de este nivel concurren, o bien a escuelas de gestión estatal, o bien a escuelas privadas que reciben subvenciones para solventar proporciones variables de los sueldos de sus docentes. (Ministerio de Educación, 2013a:7)

En lo que respecta a los resultados de las evaluaciones internacionales entre los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (PISA), en 2009 los estudiantes argentinos (en una muestra de 199 escuelas de todo el país, en la que se evaluó a un total de 4.774 estudiantes de 15 años, de los cuales el 64% eran de secundario regular), han obtenido 398 puntos en lectura, 388 puntos en matemática y 401 puntos en Ciencias, ubicándose en el segundo puesto del grupo C.

Respecto a su lugar en comparación con el resto de los países de América Latina, en el área de lectura se encuentra sexta de ocho países, con un promedio 10 puntos inferior al regional. En el área de Matemática, donde ocupa el cuarto puesto, promedia 5 puntos por debajo de la media de América Latina. Finalmente, en el área de Ciencias se ubica sexta, con 4 puntos por debajo del promedio.

Sin embargo, es de destacar que, respecto de los puntajes promedio del 2006, la Argentina ha evidenciado un aumento en las tres áreas de conocimiento. Asimismo, estos resultados también deben analizarse a la luz del fenómeno de masificación que vive la educación secundaria en Argentina. Su tasa neta de escolarización para el 2009 era de 81,1%, uno de los valores más elevados de la América Latina (Ministerio de Educación, 2011b).

En lo que refiere a la inversión en educación, se pasó de un 3,64% del Producto Bruto Interno destinado a la Educación en 2003 (\$13.684 millones) a 6,47% en 2011 (\$117.835 millones), superándose la meta presupuestaria establecida en la Ley de Financiamiento.

Características generales de la atención educativa a las personas con discapacidad en cifras

Respecto a la cantidad de personas con discapacidad, el último Censo calcula esta cifra en 5.114.190 con una prevalencia sobre el total de la población del 12,9%, si bien allí se incluyen a todas

aquellas personas “que cuentan con certificado de discapacidad como a quienes no lo poseen, pero declaran tener alguna/s dificultad/es o limitación/es permanente/s para ver, oír, moverse, entender o aprender” (Indec, 2012:139), de las cuales 575.606 están en edad escolar obligatoria –de 5 a 19 años-, con una prevalencia sobre la población de la misma franja etaria de 5,5%.

De acuerdo a los datos de la Diniece (RA 2010), la modalidad de educación especial cuenta con 1.821 escuelas de las cuales el 78% son estatales. En ellas, 1.095 unidades educativas se abocan al nivel inicial, 1.519 a la educación primaria, 510 a la secundaria y 767 brindan talleres de formación integral. Atiende a 172.688 alumnos. De estos, 127.508 sólo asisten a un establecimiento de educación especial y 45.180 están integrados en escuelas regulares.

Los profesionales abocados a educación especial son 43.401. Se encuentran, dentro de la planta funcional, 3.279 en dirección, 23.220 frente a alumnos, 8.628 como parte de los equipos transdisciplinarios y 6.933 en Apoyo; mientras 1.341 desempeñan funciones fuera de la planta funcional.

Uno de los logros más importantes, en términos estadísticos, refiere al aumento en la matrícula de alumnos con discapacidad que asisten sólo a educación especial y, fundamentalmente, de los integrados con apoyo del personal de la escuela especial, mostrando una variación del 16% y 91% respectivamente entre los años 2001 a 2010 (Relevamientos Anuales 2001 a 2010). Ello implica que muchas personas con discapacidad que antes no accedían al sistema educativo, hoy están comenzando a cursar o retomando sus estudios. Y muchos alumnos con discapacidad que sólo transitaban su escolaridad en una escuela especial, en la actualidad comparten las escuelas regulares con otros compañeros con y sin discapacidad, avanzando en los hechos con el principio de inclusión educativa.

Breve repaso de la historia de la educación especial

La institucionalización de la educación especial en la Argentina comienza en el año 1885, con la creación del primer establecimiento para la atención de la población con discapacidad, el Instituto Nacional para niños sordomudos y la Escuela Normal anexa para la formación de pedagogos especializados.

En sus orígenes, este tipo de educación se concebía como un subsistema de educación basado en el modelo médico. Marcado por un abordaje terapéutico, este tipo de educación comienza con su dilema ya que, al tiempo que cuestiona y revierte las sospechas de “ineducabilidad” de las personas con discapacidad, genera un sistema segregado con ámbitos específicos para su atención que se evidencia durante casi todo el siglo XX.

En ese momento, las escuelas especiales se caracterizaban por:

- tener una menor cantidad de niños por maestro, lo cual favorecía la individualización de la enseñanza;
- trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios formados según el tipo de discapacidad de la población atendida;

- usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad².

Luego, de acuerdo a los tiempos históricos, las normativas de derechos humanos y el aporte de las personas con discapacidad y sus familias en términos de hacer valer sus derechos, el país adoptó medidas, normativas y creó organismos con el propósito de garantizar los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad (SIRIED, 2012:14).

Recién en el año 1988 se aplica el Plan Nacional de Integración Escolar, donde se introduce la centralidad en los aspectos educativos en detrimento del modelo rehabilitador imperante hasta ese entonces.

Diez años después, y en el marco de la Ley Federal de Educación, se firma en el Consejo Federal de Educación el Acuerdo Marco para la Educación Especial y el Acuerdo Marco sobre la Evaluación, Acreditación y Promoción donde se establece que:

La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.

Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular. (Ministerio de Educación, 1998:1)

Ya a partir del 2003, la educación especial se replantea el lugar que le toca como parte de los Regímenes Especiales en la Ley Federal de Educación y la responsabilidad que le cabe en la construcción de políticas de inclusión educativa.

Situación actual y legislación

A diferencia de lo que acontecía con la anterior Ley Federal de Educación donde el discurso predominante, tanto a nivel internacional como nacional, había llegado a responsabilizar a la educación especial de la educación inclusiva a través de la atención a la diversidad, con la sanción de la Ley de Educación N°26.206 (LEN) cambia este panorama.

A partir de su sanción en el año 2006, la LEN define que la educación especial sólo se encargará de la atención educativa de los alumnos con discapacidad. Por tanto, a diferencia de algunos países de la Región, en Argentina la atención a la diversidad y las llamadas “necesidades educativas especiales” no son las banderas de la educación especial, como así tampoco se entiende que la modalidad deba ser responsable de la inclusión educativa. Por el contrario, para asegurar esta última se plantea la corresponsabilidad de todo el Sistema Educativo en el cuidado de la trayectoria escolar de todos los estudiantes. Tal como allí se sanciona:

² Ver Marco teórico de la educación especial. Breve recorrido histórico (2007).

Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional (...)

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (...). (LEN, Art. 11, incs. e) y f)

En este sentido, todos los niveles de enseñanza y las modalidades de enseñanza como transversales a los mismos, deberán brindar los apoyos y recursos para hacer efectiva la inclusión respetando las características de los estudiantes.

La educación especial, como una de las ocho modalidades del Sistema, debe:

(...) dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (...). (LEN, Art. 17)

A partir de 2006 la función de la educación especial se basa en ser transversal a los niveles y otras modalidades del Sistema Educativo, brindando a los/as alumnos/as con discapacidad, más allá del tipo de escuela a la que asistan, una clara pertenencia a los Niveles a los que, como se mencionó anteriormente, también les cabe la responsabilidad de la inclusión.

Específicamente, el Capítulo VIII “Educación Especial” de la LEN señala:

La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (Art. 42)

Por su parte, en el documento “Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. *Orientaciones I*”, que fue construido federalmente en un período de dos años, contando con la participación de los distintos actores implicados en todas las provincias del país, se acuerda que toda estrategia de integración, más allá de su forma y el contexto de política inclusiva, implica transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. En ese sentido, se expresa que la integración, desde que comienza a ser planificada, debe tener un carácter flexible y plausible de

ser sometida al análisis de sus efectos, proyectando la progresiva intervención integradora hacia prácticas inclusivas.

Tal como se explicita en el escrito, tomando las consideraciones de la cuadragésima octava Conferencia de la UNESCO del año 2008: “Proponemos pensar la integración como “un medio estratégico-metodológico”. La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común” (Ministerio de Educación, 2009:20)

Avanzando en la normativa para la educación especial a partir del marco de la LEN se han acordado dentro del Consejo Federal de Educación³, los lineamientos educativos para la Modalidad en la Resolución CFE N° 155 “Modalidad educación especial” (2011c), donde se vislumbra el enfoque del modelo social de la discapacidad propuesto por la OMS y plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, que es Ley Nacional en la República Argentina.

La educación de las personas con discapacidad como parte de una política transversal al Sistema Educativo no sólo se expresa en las estadísticas que, como hemos mencionado en el apartado específico, indican que la matrícula en escuelas regulares de alumnos con discapacidad ha aumentado un 91% de 2001 a 2010.

Se expresa y profundiza en resoluciones del CFE que se han publicado en el último tiempo, como lo es la Resolución CFE N° 174 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación” donde se consideran puntos específicos en referencia a los alumnos con discapacidad, dentro de un enfoque que promueve una enseñanza de calidad para todo/as:

(...) Se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto (Ministerio de Educación, 2012b:2)

Allí se avanza en concretar un marco donde las modalidades de enseñanza, en tanto transversales a los distintos niveles del Sistema educativo, coadyuvan a garantizar la igualdad en el derecho a la educación, mediante procesos de articulación y responsabilización de todos los actores involucrados. Para el caso de la educación especial, esto se expresa en los niveles educativos, proponiendo:

³ El Consejo Federal de educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. Las Resoluciones del Consejo son de carácter obligatorio conforme lo establece la Ley de Educación Nacional y el Reglamento de Funcionamiento del mismo, aprobado por Resolución CFE N° 1 (2007b).

- Que en el nivel inicial la trayectoria escolar sólo tenga como requisito para el pasaje de año/sala/sección la edad cronológica y, en el caso de los alumnos con discapacidad que requieran apoyos, se les brinde una trayectoria abierta y flexible que privilegie la asistencia a la escuela de educación común;
- Que en el nivel primario el pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y del nivel sean abiertas y flexibles, privilegiando la asistencia a la educación común y asumiendo la co-responsabilidad para asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes.

Cambios en la educación especial

La decisión política que asume la gestión del Ministerio Nacional (consensuado con las provincias, los sindicatos y otras organizaciones de la comunidad), de asumir el modelo social de la discapacidad para el diseño de políticas educativas que quedarían plasmadas en la LEN, considerando a todo el Sistema Educativo como responsable de la construcción de una real inclusión educativa, y definiendo a la educación especial como garante de la educación de los/as estudiantes con discapacidad, es uno de los puntos nodales que marcan el avance hacia la construcción de cultura inclusiva a nivel macro educativo. Con ello en mente es que se toman las siguientes decisiones:

- Diseñar propuestas de educación temprana a ser desarrolladas fuera de los ámbitos de la escuela especial, tomando a la comunidad como base para su desarrollo;
- Mejorar la calidad de las estrategias de enseñanza considerando el lugar y la importancia de los saberes disciplinares;
- Promover la revisión de las estrategias de integración a escuelas comunes implementadas hasta el momento;
- Proponer una formación integral y permanente para los adolescentes y jóvenes con discapacidad dando prioridad a valores que conducen a una sociedad más justa que crea en la libertad, la afectividad y el respeto;
- Ampliar la oferta educativa para los jóvenes con discapacidad, promoviendo la reflexión sobre su lugar como ciudadanos activos que participan y desarrollan su cultura.

En la Resolución N° 155 se plantea que la integración, como estrategia para la inclusión educativa, sea promovida en la mayor medida de lo posible, de manera que las escuelas de educación especial se conviertan progresivamente en un espacio institucional destinado a los alumnos con discapacidad que, por la especificidad de su problemática, requieran abordajes pedagógicos más complejos.

Asimismo, se entiende a la inclusión educativa como política pública y la integración como una estrategia (entre otras) para alcanzar el objetivo de la inclusión, y señala:

La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje (Ministerio de Educación, Op. Cit.:6)

En consonancia con estos lineamientos, se producen diferentes materiales nacionales donde se retoman experiencias de integración y se brindan sugerencias para realizar configuraciones de apoyo de manera que todos los alumnos con discapacidad, independientemente de la escuela en la que se encuentren, pueden acceder al currículum. Algunos de ellos son:

- *“Educación e inclusión para los jóvenes”* (Ministerio de Educación, 2007a) donde se publican los aprendizajes de las experiencias de 26 escuelas de cinco provincias (una por región⁴) que han llevado adelante el Programa para promover la integración efectiva de adolescentes con distintas necesidades educativas, el reconocimiento y aceptación de las diferencias entre jóvenes, el auto-reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derechos, su formación como ciudadanos y su preparación para el futuro laboral;
- *“Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes”* (Ministerio de Educación, 2008a) es la segunda publicación del Programa, donde se avanza en las posibilidades de transformación de las escuelas de formación laboral dependientes de la Modalidad Educación Especial, formulando proyectos de educación integral;
- *“Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones I”* (Op. Cit., 2009), donde se sistematizan las orientaciones respecto de la Modalidad Educación Especial y su proyección en el Sistema Educativo nacional.
- *“Una escuela para todos. Hacer públicas buenas prácticas de educación inclusiva”* (Ministerio de Educación, 2011d), en donde se presentan aportes en torno al diseño de configuraciones de apoyo para modificar las barreras al aprendizaje y la participación, la articulación con la comunidad educativa con la mirada puesta en la centralidad de la enseñanza y en las trayectorias educativas por medio del trabajo en red con la comunidad y la construcción de acuerdos en el interior del sistema educativo, entre otras dimensiones que atraviesan las narrativas.
- *“Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos”* (Ministerio de Educación, 2011a), en donde se presentan algunas herramientas –conceptuales, pedagógicas y didácticas– para el abordaje de la alfabetización inicial con alumnos ciegos, disminuidos visuales, sordos e hipoacúsicos, en base a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que son quienes enmarcan los contenidos que deben enseñarse y aprenderse en las escuelas de nivel primario.

⁴ Para el Ministerio de Educación, a los fines operativos se distribuyen las 24 jurisdicciones del país en cinco regiones: Noroeste (NOA), Noreste (NEA), Cuyo, Centro y Patagonia.

- “*Materiales de Conectar Igualdad para la Modalidad*” (Ministerio de Educación, 2012a) donde se presenta un repertorio de herramientas, programas y recursos para el uso pedagógico de las netbooks que se entregan a los estudiantes con discapacidad desde el Programa Conectar Igualdad para la Modalidad.

De acuerdo a los referentes consultados, tanto el documento “Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1” elaborado en 2009 como la Resolución N° 155 de 2011 han sido hitos fundamentales a la hora de avanzar en los acuerdos que implican la construcción de las bases que dan sustento a la Modalidad. El primero, presentando las definiciones políticas y conceptuales que la caracterizan; el segundo, definiendo criterios y políticas respecto a su lugar e injerencia en la estructura del Sistema Educativo.

Respecto a la concreción de esta estructura y gestión específica en los establecimientos escolares es de destacar que, debido a que la Argentina es un país federal, le corresponde al Ministerio Nacional establecer las pautas generales mediante el debate con las distintas provincias en mesas nacionales, y cada jurisdicción regula sus mecanismos contextualizándolos a su realidad. Por ello es que, debido a que son precisamente las jurisdicciones de quienes dependen las escuelas, cada modalidad provincial establece acuerdos y normativas que contemplan, entre otras temáticas, la integración escolar.

En esta misma línea, los formatos específicos que se ha dado cada provincia para el “día a día escolar” en la modalidad, varían en cuanto a la manera en que se establece la interacción entre establecimientos educativos para definir la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, todas realizan apoyo a la integración en escuelas comunes de alumnos con discapacidad y casi la totalidad de las provincias cuentan con al menos un “centro de recursos” en las cuales el personal sólo está abocado a apoyar la escolaridad de los alumnos con discapacidad en la escuela regular, mediante el diseño de diversas configuraciones de apoyo. Asimismo, todas las escuelas especiales brindan apoyos específicos en contraturno para los alumnos con discapacidad integrados que lo necesiten (orientación y movilidad, braille, tiftotecnologías en el caso de los alumnos ciegos, lengua de señas para alumnos sordos y talleres a la comunidad educativa, etc.),

Como regla general, en la mayoría de los casos el circuito para pedir apoyo a la escuela especial si el alumno asiste a un establecimiento regular, proviene de una demanda directa de la escuela común de la zona a la que este alumno asiste o de la familia.

Los responsables de la evaluación pedagógica para determinar el tipo de apoyo que precisan los estudiantes pueden ser: el equipo técnico educativo de la escuela especial, el equipo técnico educativo de la escuela regular o el equipo encargado a nivel provincial o zonal de orientar las trayectorias educativas, aunque los primeros también realizan su aporte en estas últimas situaciones. Sea quien fuera quien inicie el proceso, luego los equipos de ambas instituciones mantienen reuniones y se convoca asimismo a la familia y estudiante para evaluar el ámbito más conveniente para realizar la trayectoria educativa y el tipo, frecuencia e intensidad de los apoyos que se requieren.

Amén de las especificidades que emanan de las particularidades jurisdiccionales, lo cierto es que a nivel nacional se ha avanzado en diversos sentidos en cuanto a la atención de las personas con discapacidad.

Ello se evidencia no sólo en las normativas sino en las diversas acciones que están llevando adelante en todo el país, tal como veremos a continuación.

Logros

Uno de los aspectos refiere a la formación docente inicial, que ha cambiado el diseño curricular y, a partir de la sanción de la LEN requiere un mínimo de 4 años de estudio incluyendo, entre otras modificaciones, la realización de prácticas desde el inicio de la cursada.

En lo que atañe específicamente a la educación especial, se han elaborado las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del profesorado de Educación Especial” donde se explicita que:

Los diseños curriculares para la formación docente inicial de la Modalidad deberán reflejar los acuerdos locales que se alcancen respecto del desarrollo de políticas educativas que involucren procesos o experiencias que den lugar a prácticas de integración educativa” (...) “las propuestas curriculares deberán formar a sus egresados para el ejercicio profesional en: escuelas de Educación Especial; instituciones educativas de cualquier nivel y modalidad, como apoyo a procesos educativos de alumnos con discapacidades temporarias o permanentes; e instituciones no escolares donde se brinde atención a personas con discapacidad, de cualquier edad (Ministerio de Educación, 2008b:24)

De otra parte, todos los alumnos y docentes de las escuelas especiales participan del programa Conectar Igualdad, donde se brinda una netbook por estudiante para fortalecer la propuesta pedagógica con centralidad en la enseñanza y se incluye en su escritorio virtual desarrollos de contenidos digitales a utilizar en las propuestas didácticas.

Esto es acompañado, asimismo, por políticas de desarrollo profesional docente para contribuir a la transformación de modelos y procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, se han realizado talleres por parte de docentes especialistas en accesibilidad / tecnologías de apoyo para estudiantes con discapacidad visual, talleres brindados en los Congresos Regionales de Conectar Igualdad y sobre uso pedagógico de las TIC en educación especial en las 24 jurisdicciones del país.

Además, el Ministerio de Educación desarrolla la Especialización Docente en Educación y TIC, en la cual se han inscripto 1.800 docentes de educación especial para el año 2012.

De otra parte, en la actualidad todas las escuelas especiales del país se encuentran realizando “Proyectos escolares socioeducativos con centralidad en la enseñanza en educación especial”, cuyo objetivo es promover el desarrollo integral de las personas con discapacidades temporales o permanentes dentro de una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, su integración y el pleno ejercicio de sus derechos, promoviendo que todos aquellos estudiantes que se encuentran cursando su trayectoria educativa en escuelas especiales compartan espacios curriculares junto con pares de otras instituciones a tiempo parcial o completo.

Sumando a ello, 100 escuelas especiales se abocarán en 2013 al “Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad”, que se basa en que las instituciones enfatizen la centralidad de la enseñanza para garantizar la igualdad de oportunidades a toda la población escolar, mediante el diseño de estrategias interinstitucionales con espacios formalizados y sistemáticos de trabajo, que tiendan a generar culturas inclusivas entre las escuelas especiales y otros establecimientos educativos.

Recursos como las bibliotecas docentes, han llegado a todos los establecimientos de educación especial en el año 2011, y en el presente año se proveyó de libros literarios de primer y segundo ciclo para los alumnos que asisten a escuelas especiales.

Otro punto importante en relación a generar los entornos adecuados para que los alumnos con discapacidad puedan contar con la accesibilidad adecuada, refiere a la modificación de las barreras a la participación. En este sentido, si bien son muchas las escuelas que aún continúan presentando barreras que impiden la presencia de estudiantes con discapacidad, mediante el *Plan 700 Escuelas* del Ministerio Nacional, se construyeron 1.611 establecimientos con condiciones arquitectónicas de accesibilidad y se encuentran otras 269 en proceso de construcción⁵.

Principales retos de la educación especial

Habiendo hecho un repaso por las principales características que enmarcan la educación especial y los avances para lograr la inclusión educativa, resta considerar los principales retos que se plantean en el panorama nacional.

De una parte es de considerar que, más allá de los acuerdos generales alcanzados, hay una importante disparidad provincial en cuanto a las estructuras que se han dado para llevar adelante los lineamientos de la Modalidad. Mientras algunas jurisdicciones cuentan con dotación de personal suficiente en las coordinaciones, otras no han avanzado en una estructura de gobierno específica. Afín a ello, también es heterogénea la cantidad de supervisores que están abocados a acompañar a las escuelas para el desarrollo de los lineamientos pedagógicos y de gestión.

De otra parte, son heterogéneas las experiencias en cuanto al grado de articulación interinstitucional para que no sea el alumno con discapacidad, o el docente de escuela especial, quien se tenga que adaptar a la escuela regular, sino que sea la institución en su conjunto quien se dé nuevos formatos organizacionales para atender a la diversidad.

Finalmente, puede pensarse que, si bien se está avanzando en la problemática en términos de que gran parte de esta población está integrada, aún muchos alumnos que asisten a escuelas de educación especial no tienen ningún tipo de discapacidad orgánico o funcional sino que son caratulados bajo la categoría de “discapacidad mental leve”, cuando en verdad lo que presentan son problemas de aprendizaje o de conducta en muchos casos. En este sentido, el reto es avanzar junto con el resto de las escuelas del Sistema Educativo y sus actores, en superar el principio de homogeneización para dar lugar al cuidado de las trayectorias escolares respetando la

⁵ Ver Plan 700 Escuelas (2013b).

heterogeneidad de los estudiantes. Y asumirse en el nuevo paradigma donde la educación especial ha cambiado su lugar, lo cual es un proceso arduo tanto para las instituciones regulares como para las especiales.

¿Cuál es el futuro de la educación especial en Argentina?

En los puntos anteriores se ha presentado brevemente una descripción de lo que actualmente acontece en la educación especial en la República Argentina. Ahora bien, el desafío mayor es cómo continuar en vistas a proporcionar una educación que, al tiempo que haga accesible y brinde los recursos necesarios para desempeñarse en un marco común, respete la diversidad.

Este dilema es parte inherente de las prácticas educativas desde la constitución del Sistema Educativo Nacional, donde las oportunidades de ascenso social implicaban “olvidar” las diferencias, ocultas tras los guardapolvos blancos.

Decimos entonces que, sin desmerecer las variantes y especificidades, la educación especial atraviesa por similares problemas que el resto del sistema escolar. La tensión entre igualdad/diferencia, inclusión/exclusión siempre estuvo presente en los modelos educativos.

Sin embargo, creemos que para avanzar en propuestas que superen las críticas clásicas al dispositivo escolar, es importante no caer en extremos que pocas veces son buenos consejeros cuando se pretende analizar una realidad compleja. Antes que eso, proponemos despejar algunos nudos que muchas veces obstaculizan la discusión.

En primer lugar, sin pretender ser exhaustivos sino con el ánimo de abrir el debate, sería importante distinguir entre la escuela especial (como ámbito institucional específico) y la educación especial (entendida como aquella que diseña configuraciones de apoyo para brindar atención educativa a las personas con discapacidad en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común).

En segundo término, no reducir la temática de la educación de personas con discapacidad a polos nuevamente opuestos que la ubican como un todo homogéneo vs. categorizaciones que etiquetan a cada uno según su forma, tamaño, tipo y color.

Pensar en un modelo social exige al mismo tiempo atender a las particularidades de los sujetos y responsabilizarse por el papel que la escuela debe cumplir. En este sentido, avanzar en prácticas inclusivas debe implicar a todos aquellos que tenemos un papel a desempeñar en el campo de la pedagogía. Un “todos” que no abogue por la invisibilización ni la destrucción del otro sino por potenciar los saberes de cada cual en un marco de respeto y colaboración que apunte a generar prácticas educativas que hagan efectivo el derecho a la educación de calidad para todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, entendemos que proponer el fin de la *educación* especial implicaría convertir en muros las barreras para participar y aprender, desmereciendo el trabajo de quienes se dedican a la atención educativa de la trayectoria educativa de esta población, ya sea en escuelas regulares o especiales. Sin embargo, es importante considerar las debilidades y fortalezas de la

formación de los docentes para que, al tiempo que quienes están formados dentro de la educación especial aporten configuraciones de apoyo para el cuidado de la trayectoria escolar, los docentes de escuelas regulares puedan compartir su conocimiento respecto a la formación en disciplinas, en vistas a avanzar en procesos de construcción que recuperen y potencien los distintos saberes docentes, así como el aprendizaje conjunto entre los alumnos de ambas instituciones para generar prácticas inclusivas. Ello aparece como un horizonte más cercano y constructivo que lleva a fortalecer los aprendizajes de todos a partir de la construcción de una pedagogía y de una cultura inclusiva.

En este sentido, compartimos con Florian que: Un nuevo comienzo para la educación especial consiste en reimaginar el uso del apoyo: lo que realmente importa es la forma en que los maestros responden a las diferencias individuales cuando enseñan a todo el grupo, las decisiones que toman sobre el trabajo grupal y cómo utilizan el conocimiento de los especialistas. Propiciar este cambio cultural es un trabajo imprescindible para el área de la educación especial. Los problemas estructurales del pasado no deben determinar el futuro. (2010:26)

Bibliografía

- Argentina, Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010. Censo del Bicentenario: resultados definitivos* (Serie B. N° 2. 1° Ed.). Buenos Aires: Indec.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. (1998). *Serie A-19. Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2007a). *Educación e inclusión para los jóvenes. 2005-2007*. Buenos Aires: ME/PNUD.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2007b). *Resolución N°1 CFE Reglamento de Funcionamiento del Consejo Federal de Educación*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008a). *Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes. 2005-2008*. Buenos Aires: ME/PNUD.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008b). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del profesorado de Educación Especial*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones I*. Buenos Aires: Coordinación Nacional de Educación Especial.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011a). *Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos*. Buenos Aires: Coordinación Nacional de Educación Especial.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011b). *PISA 2009. Programme for international student assessment. Argentina. Resumen ejecutivo*. En: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011c). *Resolución N°155 CFE Modalidad Educación Especial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011d). *Una escuela para todos. Hacer públicas buenas prácticas de educación inclusiva*. Buenos Aires: Coordinación Nacional de Educación Especial.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012a). *Materiales de Conectar Igualdad para la Modalidad*. Buenos Aires: Conectar Igualdad.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012b). *Resolución N°174 CFE Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2013a). *A propósito del debate sobre la evolución de la matrícula en el sector privado*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2013b). *Plan 700 Escuelas*. Disponible en: <http://www.700escuelas.gov.ar/web/>
- Colegio Los Robles (2007). *Marco teórico de la educación especial. Breve recorrido histórico*. Disponible en: http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com.ar/2007/10/breve-recorrido-historico-de-la-educacin_16.html
- Florian, L. (2010): Special education in an era of inclusion: the end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, Vol. 34, No. 2, 22-29.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Ley N° 26. 378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Buenos Aires, Argentina, 6 de junio de 2008.
- Navarro, R. (2010, Noviembre 30): Construir en el país como mil escuelas. *Página 12*, p.24
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad. Resultados de la primera fase de aplicación. Año 2012*. Santiago: Eroles, D. y Mascardi, L.

Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión

Special Education in the United States: status, benefits and challenges for inclusion

Kelly Kathleen Metz*, Alex Chambers** y Todd Fletcher***

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

Los autores proporcionan una breve reseña de la historia de la educación especial de los Estados Unidos de Norteamérica y describen su estatus actual, con un énfasis en los beneficios, retos y obstáculos que han enfrentado los educadores en su búsqueda de programas y políticas educativos inclusivos. Se examinan los programas de educación especial para profesores respecto del modo en que preparan a los futuros docentes para atender a los estudiantes en un ambiente inclusivo. Teniendo en cuenta la carencia de investigación y de información sobre los programas de preparación de docentes de educación especial, los autores utilizaron encuestas electrónicas para recoger información empírica adicional sobre la preparación de los futuros maestros de educación especial para trabajar en un ambiente inclusivo. Los autores concluyen con sugerencias para superar los obstáculos hacia la inclusión y mejorar la calidad de los servicios de educación especial inclusiva.

Palabras clave: educación especial, políticas, practicas inclusivas

Abstract

The authors provide a brief history of special education in the Unites States and describe the current status of special education with an emphasis on the benefits, challenges and obstacles faced by educators in moving toward inclusive education policies and programs. Special education teacher preparation programs are examined in regard to the manner in which they prepare future special educators for serving students in an inclusive environment. The authors conclude with suggestions for overcoming obstacles toward inclusion and improving the quality of inclusive special education services.

Key words: special education, policies, inclusive practice

* Certificado de Maestro de Educación Especial en el estado de Arizona y candidato doctoral en el Departamento de Discapacidad y psicoeducativa estudios en la Universidad de Arizona. toddf@email.arizona.edu

** Candidato Doctoral en el Departamento de Discapacidad y psicoeducativa estudios en la Universidad de Arizona. signalex@email.arizona.edu.

*** Profesor Asociado en el Departamento de Discapacidad y psicoeducativa estudios en la Universidad de Arizona. toddf@email.arizona.edu

Historia de la educación especial en EEUU¹

La educación pública comenzó en las colonias de los Estados Unidos de Norteamérica (EEUU) a mediados de 1600, pero en ese momento, la escolarización era únicamente proporcionada a los niños; tanto las niñas como los niños y niñas con incapacidad² eran excluidos. La primera ley educativa obligatoria en EUA fue promulgada en Boston, Massachusetts en 1852; sin embargo, los servicios educativos continuaban sin ser proporcionados a los niños con discapacidad. A pesar de las leyes de educación obligatorias, las personas con diferentes discapacidades eran mantenidas en sus casas y les fue negada la educación formal hasta principios de 1900. Los primeros servicios de educación especial eran principalmente servicios institucionalizados, y estos fueron establecidos no tanto por el interés en el individuo o por fines educativos; sino por la carga que las personas con discapacidad representaba para las familias y comunidades. Así, la meta de estas instituciones era primariamente la segregación y la provisión de cuidados custodiales (Osgood, 2008).

El primer programa formal de educación especial en EUA fue el Asilo Americano para la educación de los sordos y los retrasados (American Asylum for the Education of the Deaf and Dumb), en Hartford, Connecticut, establecido por Thomas Gallaudet en 1817 (Osgood, 2008). Otras instituciones de educación especial incluyen el Asilo de Nueva Inglaterra para los ciegos (New England Asylum for the Blind), establecido en 1832 por Samuel Howe, y la Escuela para niños idiotas y de mente enfebrecida de Massachussets (School for Idiotic and Feeble Minded Children), establecido en 1848, también por Howe (Winszer, 2009). Durante la década de 1940, los programas de educación especial atendían principalmente a estudiantes sordos, ciegos, dañados cognitivamente, o alguna combinación de estas tres (Osgood, 2008).

La educación especial en EUA ha evolucionado de mantener a las personas con incapacidad o discapacidad en sus casas (1600 a principios de 1900) a proporcionar simplemente cuidado custodial en instituciones (mediados a finales de 1800), a proporcionar servicios de educación especial en escuelas públicas o privadas, pero en clases separadas, segregadas (mediados a finales de 1900), para finalmente proporcionar un continuo de servicios que incluye clases separadas y segregadas, así como servicios de educación especial inclusivos proporcionados dentro de las aulas generales³ (finales de 1900 a la fecha). Algunos eventos cruciales que han conformado esta manera de proveer servicios de educación especial en EEUU son los siguientes:

- En 1975, el Congreso aprobó el Acta Educativa para todos los Niños Incapacitados (PL 94-142). Esta legislación aseguraba una educación gratuita y adecuada (FAPE, por sus siglas en inglés) para todos los niños con discapacidad, y además ordenaba que los niños fueran

¹ Traducción: Araceli Martínez Ramírez

² En inglés, de acuerdo con el Merriam-Webster Dictionary (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/disabled>), hay una diferencia entre *handicapped* y *disabled*. El primer término se refiere a una discapacidad física o mental, el segundo a una discapacidad producida por enfermedad o por lesión, o bien al lesionado física o mentalmente que enfrenta limitaciones para desarrollar su actividad laboral o educativa. Para marcar esta diferencia, que no existe en español, se ha traducido *handicapped* como incapacidad y *disabled* como discapacidad (Nota del traductor).

³ En inglés se considera que el término “regular”, que se usa en español para designar a las escuelas comunes es inapropiado, pues implica que otras escuelas son “irregulares”. Por ello se usa en su lugar el término “general”. Nota del traductor.

educados en ambientes menos restrictivos (LRE, por sus siglas en inglés). Las siglas LRE querían decir que el emplazamiento educativo de un niño con incapacidad debería permitirle ser educado junto a niños sin discapacidad en el mayor grado posible. Este plan incluía la elegibilidad de los niños para ser considerados con problemas de aprendizaje específicos, que son definidos como, "...un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el uso y comprensión del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse como una habilidad poco desarrollada para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear, o hacer cálculos matemáticos, incluyendo condiciones como discapacidades perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo". La categoría de problema específico de aprendizaje (SLD, por sus siglas en inglés) fue y continúa siendo la mayor categoría en la cual los estudiantes reciben los servicios de educación especial.

- En 1990, el Acta Educativa para Niños Incapacitados fue reautorizada y renombrada como Acta Educativa para Niños con Discapacidad (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, PL 105-117). Además de cambiar el término incapacitado a discapacitado, los cambios incluían la extensión de la elegibilidad para niños con autismo y niños con daño cerebral traumático y ordenaba que se pusiera en operación un plan de transición para los estudiantes que cumplieran 16 años. Un plan de transición se refiere a un plan que considera la trayectoria laboral a largo plazo o las metas vocacionales del estudiante. IDEA fue recientemente reautorizada en 2004. El cambio más significativo esta vez fue el cambio en el modelo de discrepancia (discrepancia entre habilidad cognitiva y logro) para determinar si un niño tiene un problema específico de aprendizaje, lo cual permite tomar otras medidas para determinar la elegibilidad. Esto incluye enfocarse en proporcionar instrucción basada en evidencias a los estudiantes, además del método de Respuesta a la Intervención (RTI, por sus siglas en inglés) para determinar la elegibilidad para recibir servicios de educación especial.
- En 2007, el acta Ningún Niño Dejado Atrás (NCLB, por sus siglas en inglés) fue aprobada por el Congreso. Esta acta señala que para el año 2014, todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, deberán ser competentes en lectura y matemáticas.

Situación actual de la Educación Especial en EUA

Las políticas, procedimientos y costumbres actuales de proporcionar los servicios de educación especial son guiados por los mandatos federales ya mencionados; sin embargo, son interpretados e implementados a niveles local y estatal. Cada estado tiene su propio departamento de educación. Las escuelas proporcionan servicios en áreas geográficas definidas como "distritos". Un distrito puede ser tan pequeño como una o tres escuelas primarias, o tan grande como cientos de escuelas que incluyen escuelas primarias, secundarias y preparatorias.⁴

⁴ De acuerdo con el Centro Nacional de Estadísticas Educativas, en 2011 había alrededor de 13,600 distritos de escuelas públicas conformados por cerca de 98,800 escuelas públicas, incluyendo 5,300 escuelas autónomas. En 2010 había 33,400 escuelas privadas. En el otoño de 2012 se esperaba que se inscribieran en las escuelas públicas 49.8 millones de estudiantes (35.1 millones de preescolar al 8o grado y 14.8 millones en los grados 9o. al 12º). Se esperaba que 5,3 millones de estudiantes adicionales atendieran a escuelas privadas. Se esperaba que el sistema de enseñanza

A los estudiantes considerados elegibles para obtener los servicios de educación especial, les son proporcionados los servicios por su distrito local en un continuo de emplazamientos que pueden variar desde escuelas de educación especial privadas (pagadas por el distrito escolar, que puede contratar a una agencia privada para proporcionar los servicios a los estudiantes con incapacidades más severas, cuyas necesidades pueden estar más allá de lo que puede proporcionar el distrito), pueden ser clases autónomas, localizadas en una de las escuelas del distrito, pueden ser recursos que implican emplazar al estudiante en los salones de educación general, de donde son sacados parte del día (llamados servicios de “retiro”) para proporcionarles los servicios especiales por un educador o terapeuta especial, hasta servicios totalmente inclusivos, que generalmente significa que el estudiante reciba todos sus servicios de educación especial dentro del aula general.

Categorías de Elegibilidad

Hay 13 categorías de elegibilidad conforme a la ley federal. Al examinar las formas de educación especial de varios estados, se encuentra que el número y nombre de las categorías de elegibilidad varía ligeramente. Esto no se debe a que en un estado la prestación de servicios sea mayor que en otro, o que no se atiendan a diferentes categorías de discapacidad. Esto se debe a que algunos estados los servicios han agrupado dos categorías en una, o han utilizado varios nombres para la misma categoría; entonces, todo el mundo está al servicio de las mismas 13 categorías elegibles. Según el Instituto de Ciencias de la Educación (<http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>) el porcentaje de estudiantes a nivel nacional que reciben servicios en programas financiados con fondos federales es del trece por ciento, para todas las categorías de discapacidades. Ver en la Tabla 1 la lista de las trece categorías de elegibilidad y el porcentaje aproximado de estudiantes que recibe servicios bajo cada clasificación. Las primeras cinco categorías que se enumeran aquí se consideran “discapacidad de alta incidencia”, es decir estas son las categorías en las que la mayoría de los estudiantes reciben los servicios. Todas las demás categorías se consideran “discapacidades de baja incidencia”, con menos del 1% de los estudiantes que reciben servicios en estas categorías (“Categorías de Discapacidades,” 2012).

pública empleara a aproximadamente 3.3 millones de profesores de tiempo completo en el otoño de 2012 (“Students with Disabilities,” 2013)

Tabla 1. Categorías de Elegibilidad para Educación Especial

Discapacidades elegibles para servicios de educación especial.	Porcentaje de estudiantes que reciben servicios bajo esta categoría de elegibilidad.
Discapacidad de Alta Incidencia	
Discapacidad Específica de Aprendizaje	5%
Trastornos Emocionales	1%
Discapacidad Intelectual o Retraso Mental	1%
Trastornos del Habla o del Lenguaje	2.9%
Otros Problemas Crónicos de Salud (incluyen condiciones tales como TDAH, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, y las condiciones de salud crónicas como el asma)	1.3%
Discapacidades de Baja Incidencia	
Personas con Problemas Auditivos	<1% para todas estas categorías combinadas
Discapacitados Visuales	
Autismo	
Discapacidades Múltiples	
Discapacidades Múltiples con grave Deterioro sensorial	
Discapacidades Ortopédicas	
Lesiones Cerebrales Traumáticas	
Retraso Grave en Edad Preescolar	
Retraso del Desarrollo	

Procedimientos para la Identificación

Este es un breve resumen de los principales pasos del proceso de evaluación. Inicialmente se obtiene el consentimiento escrito de los padres. A continuación, el equipo de evaluación multidisciplinaria (Multi-disciplinary Evaluation Team - MET) lleva a cabo los procedimientos de evaluación necesarios. La evaluación no puede basarse en los resultados de una sola prueba, sino que además puede consistir en pruebas de aprovechamiento y cognitivas para determinar si hay una discrepancia entre aptitudes y logros o Respuesta a la Intervención. (RTI) Desafortunadamente, a pesar de que está permitido el uso de RTI en lugar de las pruebas estandarizadas, no se puede diagnosticar una discapacidad específica del aprendizaje de esta manera. Pero también se pierde valiosa información de diagnóstico acerca de los estilos de aprendizaje y las fortalezas y debilidades que puede proporcionar información para mejorar la educación. Dentro de los 60 días de obtener el consentimiento, el equipo de evaluación multidisciplinaria debe reunirse para discutir los resultados de la evaluación y determinar la elegibilidad (Metz, 2011)

Si el MET determina que un niño es elegible para recibir servicios en una de las 13 categorías de discapacidad, a continuación se desarrolla e implementa un Plan de Educación Individual (Individual Education Plan - IEP). El IEP incluye la categoría de elegibilidad, el emplazamiento elegido, el nivel actual de desempeño académico y funcional, metas y objetivos anuales, y las adaptaciones y modificaciones requeridas (Metz, 2011)

Contínuo de Servicios de Emplazamiento

Tenemos una variedad de opciones de emplazamiento disponibles para estudiantes que requieren servicios de educación especial. El nivel más intensivo de los servicios sería en una escuela de educación especial separada. Una escuela especial separada podría ser apropiada para un estudiante con problemas de conducta extrema, puesto que él o ella no puede funcionar en una escuela general sin hacerse daño a sí mismo o a otros. También podría ser una opción para un niño con problemas de salud extremos que requieren más atención y cuidados de los que el personal de enfermería de la escuela general podría proporcionar. Además, hay escuelas separadas para las personas sordas, donde pueden recibir toda la instrucción y las actividades extraescolares en un lugar donde puedan tener comunicación directa y fluida con maestros y compañeros, sin pasar la información a través de un intérprete.

El siguiente nivel de intensidad sería una clase de educación especial autónoma en una escuela general. Esta puede ser una opción apropiada para un estudiante que puede ser atendido en una escuela general pero que necesita apoyo en todas las áreas, más allá de la que podría ser proporcionada por un maestro de apoyo.

El nivel final del servicio: aula de recursos o de apoyo. Un maestro de apoyo puede proporcionar cualquiera de los siguientes servicios, en función de las necesidades del alumno: servicios de “retiro”, lo que significa que él o ella proporciona servicios de instrucción en una o más áreas a los estudiantes, individualmente o en pequeños grupos en el aula de apoyo; los servicios de inclusión, es decir, una maestra de educación especial les proporcionar instrucción y apoyo dentro del aula de educación general y, finalmente, la consulta en los servicios (es decir, el maestro de educación especial colabora con el maestro de educación general para dar consejos sobre los emplazamientos más convenientes para los estudiantes con necesidades especiales).

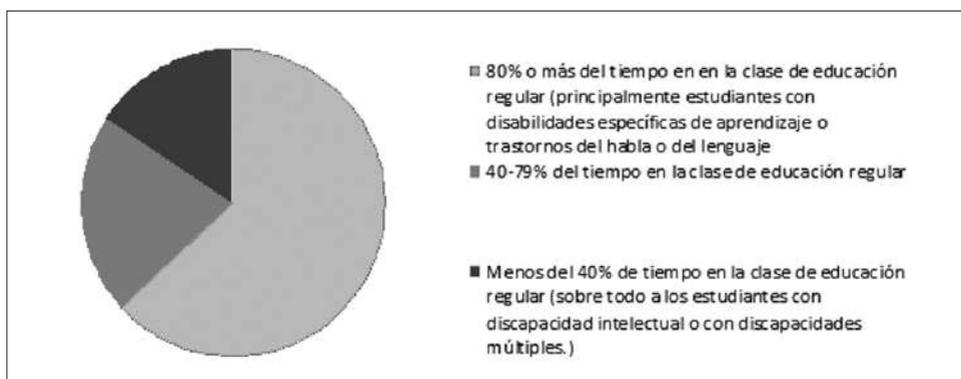
Inclusión

Actualmente, los educadores no se han puesto de acuerdo acerca de cuál es la definición exacta de “inclusión”, cuál debería ser la opción de emplazamiento para el estudiante individual, o cómo exactamente deberían proporcionarse los servicios de inclusión. A pesar de lo anterior, en esta sección examinaremos algunos de las tendencias actuales en inclusión, así como algunos de los modelos de entrega de servicios. Mientras que la inclusión, entendida como la práctica de educar a los niños con discapacidad dentro de las aulas generales junto a niños que no tienen discapacidad, se está volviendo una opción cada vez más popular de proporcionar servicios de educación especial, sigue existiendo gente que se resiste a la idea de educar estudiantes con discapacidad dentro de las escuelas generales. Por otro lado, hay críticos de la educación especial que abogan porque se proporcione el 100% de los servicios de educación especial a todos los estudiantes únicamente en el aula general, independientemente de la naturaleza o severidad de su incapacidad. Otros optan por un término medio para determinar el emplazamiento y los servicios de acuerdo a las necesidades de cada individuo y el ofrecimiento de servicios de acuerdo a un continuo en la variedad de opciones de emplazamiento descritas más arriba.

Tendencias en Inclusión

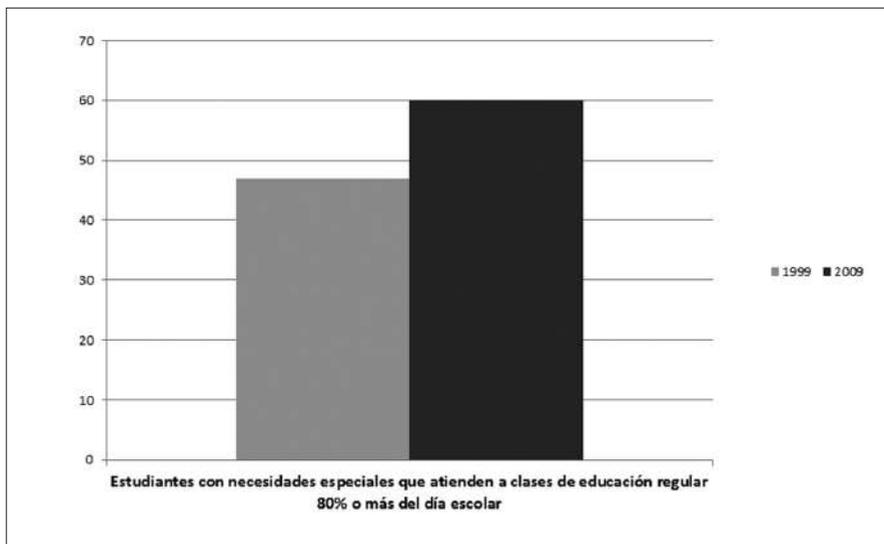
Los reporte del Departamento de Educación de los EEUU muestra una tendencia creciente en los últimos 15 años en el número de estudiantes con discapacidad educados en las escuelas públicas y aulas generales entre el período de 1984 a 1999 (McLaughlin & Jordon, 2005). Estadísticas recientes muestran que esta tendencia continúa. De acuerdo al Reporte Estadístico 2012 del Departamento de Educación del Centro Nacional para la Educación, para el otoño de 2009, cerca del 95% de los estudiantes de entre 6-21 años fueron educados en escuelas generales (opuesto a escuelas separadas o servicios institucionalizados para estudiantes con discapacidad). Cerca del 60% de este 95% de estudiantes con discapacidades identificadas estuvieron recibiendo la mayor parte de su educación dentro de las aulas generales, lo cual significa que ellos fueron retirados de las aulas generales para recibir servicios de educación especial menos del 21% del tiempo y casi 15% de ellos fueron educados fuera de los salones de educación general más del 60% del tiempo. La mayoría de los estudiantes atendidos más del 60% del tiempo fuera del aula general eran estudiantes con discapacidad intelectual o discapacidad múltiple. La mayoría de los estudiantes que fueron atendidos primariamente dentro del aula general incluía estudiantes con problemas de habla o lenguaje o estudiantes con problemas de aprendizaje específicos (IES 2013). Ver Figura 1.

Figura 1. 95% de estudiantes con discapacidad que atienden a las escuelas generales



Este es un incremento de trece por ciento en la atención de estudiantes con discapacidad en un ambiente inclusivo desde 1999, cuando el 47% (opuesto al 60% en 2009) de los estudiantes con discapacidad que atendían escuelas generales eran educados en las aulas generales al menos 80% del día escolar. Ver Figura 2.

Figura 2



Beneficios de la Inclusión

La inclusión puede ser benéfica para todos: estudiantes con necesidades especiales, estudiantes sin ninguna discapacidad identificada y profesores generales y especiales. Mientras los profesores generales y especiales combinan sus conocimientos y habilidades para enseñar en equipo a la clase entera, ellos aprenden el uno del otro y crecen profesionalmente. El profesor general, acostumbrado a trabajar con grupos más grandes de estudiantes que el profesor de educación especial, puede tener mayor experiencia en el manejo del salón. El profesor de educación especial, teniendo entrenamiento y conocimientos acerca de diferentes discapacidades y métodos alternativos, puede ser más hábil para proporcionar la instrucción diferenciada y para satisfacer las necesidades individuales. Cuando ambos combinan sus fortalezas, todos los estudiantes se benefician de su experiencia combinada. Adicionalmente, tener dos profesores en el mismo salón mejora la proporción de personal por estudiante, al menos por el periodo que el profesor de educación especial este programado para ese salón. Y finalmente, los estudiantes no elegibles o no identificados también están recibiendo apoyo. No es solamente el profesor general quien aprende más acerca de la instrucción diferenciada mientras planea y consulta con el profesor de educación especial, sino en tanto ambos profesores agrupan varias configuraciones de estudiantes de educación general y especial para proporcionarles instrucción en grupos pequeños, los estudiantes generales también están recibiendo instrucción por el profesor de educación especial. A pesar de estos avances en inclusión, hay desventajas potenciales también.

Retos u Obstáculos para los Servicios Inclusivos

El proceso de inclusión requiere tiempo para una planeación y colaboración conjuntas. En segundo lugar, el profesor de educación especial puede caer en desempeñar el rol de ayudante, más que fungir como un profesor del equipo. Evadir este escenario requiere profesores con una

buena relación, compromiso con la enseñanza en equipo, y tiempo suficiente para la planeación en conjunto. Otra preocupación es que los alumnos con discapacidades más severas no se puedan beneficiar del currículum general *incluso con apoyo*. Algunas veces el recurso de sacar al estudiante del salón o un salón de educación especial autónomo puede ser el ambiente menos restrictivo (LRE).

Modelos de Entrega de Servicios Inclusivos

Los métodos que los profesores de educación especial pueden emplear para satisfacer las necesidades de sus estudiantes dentro del aula general pueden incluir todos o alguno de los siguientes: a) asesoría con el profesor general para proporcionar las modificaciones o adaptaciones que permitan a los estudiantes con necesidades especiales acceder al currículum general, b) modificar materiales o crear materiales o currículum suplementarios para apoyar al profesor general a diferenciar la instrucción para los alumnos con necesidades especiales, c) trabajar uno a uno con el estudiante con necesidades especiales dentro del aula general apoyándolo para que participe en la lección grupal del profesor general, d) trabajar con el estudiante con necesidades especiales dentro del aula general usando varias formas, uno a uno o grupos de enseñanza pequeños que incluyan alumnos con necesidades especiales específicos junto con otros estudiantes con necesidades especiales o compañeros sin discapacidad, o e) simplemente la enseñanza en equipo con el profesor general. Este método diseñado para satisfacer las necesidades de los estudiantes es referida algunas veces como “servicios de entrada” (opuestos al modelo de “retirada”) (Weishaare, Borsa & Weishar 2007, p 123) o “co-enseñanza”. Un excelente tutorial sobre el trabajo colaborativo entre profesores generales y de educación especial con diferentes recursos de “co-enseñanza” puede encontrarse en el siguiente link: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/esp_spanish/chalcycle.htm

Preparación de los Docentes

Debido a la actual tendencia hacia la educación inclusiva, los programas para la formación de docentes deberán preparar a los futuros profesores para que proporcionen los servicios de educación especial en un ambiente inclusivo; sin embargo, la investigación en inclusión y sobre cómo los nuevos profesores de educación especial están siendo preparados en estrategias inclusivas, es limitada (Brownell, Ross, Colon, & McCallum, 2005). Brownell et al. (2005) encontraron que de 64 programas de formación para docentes en educación especial seleccionados en todo EUA, mientras que el 74% hacen un énfasis en alguna forma de trabajo colaborativa, únicamente el 33% de los programas incluían trabajo de campo en ambientes inclusivos. Más aún, mientras que el 52% de estos programas abordan el tema de la diversidad o de la inclusión, raramente se describe la pedagogía de estos temas.

De acuerdo un reciente Reporte de Noticias Mundiales y de EEUU, los once mejores programas de formación docente son: Universidad Vanderbilt (Peabody), Universidad de Kansas, Universidad de Oregon, Universidad de Texas-Austin, Universidad de Virginia (Curry), Universidad de Florida, Universidad de Washington, Universidad de Illinois (Champaign), Universidad de Minnesota,

Universidad de Wisconsin-Madison y la Universidad de Maryland⁵ (“Best Grad Schools,” 2014). Sin embargo, después de hacer un análisis por palabras clave de la descripción de los cursos de estos programas, en los cinco mejores programas de los ya mencionados, no se encontró la palabra “inclusión”. Invitamos a estas once universidades a responder una encuesta electrónica para conocer cómo abordan el tema de la inclusión en sus programas de formación docente.

Habida cuenta de la escasez de investigaciones sobre los programas de formación docente de educación especial y la incapacidad de obtener información suficiente solamente de descripciones de los programas universitarios y catálogos de cursos, decidimos utilizar las encuestas para reunir evidencia empírica adicional acerca de si y cómo los programas de preparación de maestros de educación especial están abordando el tema de la inclusión. Invitamos a las once universidades a responder a una encuesta electrónica diseñado para determinar cómo definen la inclusión y en qué medida responden a la inclusión dentro de sus respectivos programas. Las encuestas fueron enviadas a los jefes de departamento y los profesores responsables de proporcionar la formación docente de educación especial de cada universidad. Recibimos respuesta de las siguientes universidades: Universidad de Maryland, Colegio Park (noreste de los EUA), Universidad de Illinois (medio oeste de EUA), Universidad de Florida (sureste de EUA), Universidad de Virginia (sureste de EUA). El siguiente es un resumen de los resultados obtenidos.

Cuando se preguntó si el programa de formación docente en educación especial preparaba a los profesores para atender a los estudiantes en un ambiente inclusivo, educándolos junto a sus compañeros sin discapacidad en el aula general, cada uno de los sujetos que respondieron contestaron afirmativamente; sin embargo, cuando fueron cuestionados sobre cómo definían la educación inclusiva en su programa, tres de cuatro encuestados dieron una definición o descripción que corresponde a una enseñanza en un ambiente menos restrictivo (LRE), pero no necesariamente que los estudiantes están recibiendo los servicios de educación especial en el aula general. El encuestado de la Universidad de Florida mencionó que la educación inclusiva se refiere a “estudiantes con discapacidad que están siendo atendidos en ambientes generales, recibiendo servicios individuales apropiados”. Ver Tabla 2 para un resumen del número de cursos que la universidad ofrece en los que se aborda la educación inclusiva, así como el número de horas prácticas que los estudiantes trabajan con estudiantes con necesidades especiales en el aula general.

⁵ Notar que los rangos no están basados en la evaluación de la efectividad del programa de preparación de los docentes o de los resultados positivos de los estudiantes que se graduaron de esos programas, sino en la información demográfica de interés a estudiantes potenciales, tales como la retención y graduación de los estudiantes, cuerpo docente y selectividad y recursos financieros.

Tabla 2. Resultados de la Encuesta sobre Preparación de Maestros de Educación Especial

Pregunta de la Encuesta	University of Maryland	University of Illinois	University of Florida	University of Virginia
¿Cuántos cursos ofrecen que se enfocan totalmente a atender alumnos en ambientes inclusivos?	0	5 o más	5 o más	0
¿Cuántos cursos ofrecen que incluyen algunos objetivos que atienden específicamente la enseñanza de estudiantes en ambientes inclusivos?	7 o más	7 o más	7 o más	7 o más
¿Cuántas horas de práctica o experiencia de campo pasan los estudiantes trabajando con estudiantes elegibles de educación especial en el salón general?	Varía por estudiante. Tratamos de asegurar que todas las experiencias de campo sean en ambientes inclusivos.	Cuatro semestres, alrededor de 1400 horas.	1400 horas.	14 – 16 horas al semestre. (210 – 240 horas)

Cuando se les preguntó su percepción sobre los retos u obstáculos más grandes que tienen que enfrentar para formar a sus estudiantes para enseñar en ambientes inclusivos, los encuestados mencionaron: el número de los salones inclusivos disponibles para el trabajo de campo, encontrar profesores tutores de alta calidad, y encontrar las oportunidades para que sus estudiantes practiquen los métodos y procedimientos que necesitan dominar, debido al rechazo de algunos docentes generales para el uso de estos métodos. A cada profesor de nuevos docentes también se le preguntó qué aspectos (si existiera alguno) de la educación inclusiva abordan en su programa de formación de docentes generales. Cada encuestado respondió que, como mínimo, cada programa de formación docente incluye un curso en el que se ofrece un panorama de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales. Tres de los encuestados también indicaron que el programa también cubre adecuaciones o modificaciones curriculares para permitir a los estudiantes con necesidades especiales el acceso al currículum general, así como métodos para diferenciar la instrucción; sin embargo, solamente dos de los encuestados señalaron que su programa de preparación de docentes incluye enseñanza en cómo consultar, colaborar o enseñar en equipo con otros docentes de educación especial o terapeutas.

Discusión

El tema de la inclusión está plagado de controversias ya que algunos “inclusionistas” sugieren eliminar el concepto de educación especial que identifica a algunos estudiantes como discapacitados y ofrece servicios diferentes de aquéllos que son proporcionados para la mayoría de los estudiantes (Florian, 2010). Estos críticos de la educación especial tienen un argumento válido cuando señalan que los servicios de educación especial no son tan diferentes de los métodos o materiales que proporcionan los profesores generales. Esto es frecuentemente cierto y no es una crítica reciente. Hace quince años algunos investigadores realizaron un estudio sobre

la enseñanza de la lectura en los salones de apoyo y encontraron que los profesores de educación especial no estaban proporcionando enseñanza uno a uno o con grupos de trabajo pequeños con intervenciones específicas diseñadas para abordar los déficits de los lectores pobres (Vaughn, Moody, & Shuum, 1998). Sin embargo, el hecho de que los profesores de educación especial no siempre proporcionen el tipo de enseñanza único e intensiva que se promete, no significa necesariamente que la solución sea eliminar la educación especial. Esto sería como tirar al bebé con el agua de la bañera. Sentimos que parte de la respuesta consiste en examinar los métodos de los profesores de educación especial que sí están proporcionando lo que se prometió. Dos factores que pueden llevar a los profesores de educación especial a proporcionar instrucción diferenciada y única, como se especifica en el plan de trabajo individual son las siguientes:

1. Capacitación y actualización constante para los profesores de educación especial y psicólogos educativos que les preparen adecuadamente para solucionar los problemas de aprendizaje a través de la adecuada instrucción intensiva.
2. Mantener el número de casos del profesor de educación especial en un tamaño manejable que permita proporcionar enseñanza uno a uno o en grupos de trabajo pequeños.

Agregar a la controversia que mientras los inclusionistas son críticos de la educación especial, así también algunos profesores de educación especial lo son de la inclusión, señalando que mientras la inclusión ha ganado popularidad en las políticas sociales, hace falta investigación basada en evidencias que apoye la eficacia de la inclusión (IRIS, 2013; Winzer, 2009, p200).

Como se mencionó anteriormente, sentimos que existen amplios beneficios de la inclusión para niños con y sin discapacidad, así como para los profesores; sin embargo, persisten algunas preocupaciones. Debería mencionarse que la *exposición* al currículum general no significa el *acceso* al currículum. De la misma manera en que los profesores de educación especial que usan los servicios “de retiro” han fallado en algunas ocasiones para proporcionar la instrucción diferenciada, los profesores de educación especial que usan el modelo de “entrada” o de inclusión también pueden fallar en proporcionar la instrucción adecuada si no se realizan las adecuaciones y modificaciones adecuadas que permitan al alumno con necesidades educativas especiales realmente acceder y participar en el currículum general. También nos preocupa el bienestar de los estudiantes con discapacidad múltiple o discapacidad intelectual severa, quienes no pueden acceder al currículum general, incluso con apoyos extensos. Si bien estos estudiantes constituyen un grupo pequeño de la población con necesidades especiales, no por ello se pueden perder de vista sus necesidades únicas en medio de la controversia inclusiva.

A pesar de las controversias que rodean a la inclusión y la posible reestructuración de la educación especial, permanece un principio fundamental en el que todos coincidimos: la enseñanza efectiva es enseñanza efectiva, independientemente del emplazamiento en el que tiene lugar. Nosotros planteamos que los profesores impreparados que utilizan ambos modelos de servicios inclusivos y segregadores pueden fallar en el uso de prácticas docentes efectivas, lo que puede dar lugar a una falta de progresos adecuados del estudiante. Contrariamente, profesores efectivos y bien preparados en ambientes inclusivos y segregadores pueden proveer una enseñanza adecuada, llevando a los estudiantes a resultados muy positivos. Nos gustaría ver a los profesores de educación especial continuar con la enseñanza en un continuo de opciones de emplazamiento

diseñadas particularmente para las necesidades del alumno, lo que reconoce la inclusión como una opción viable para muchos estudiantes.

A la luz de que el hecho de que la inclusión exitosa depende de la colaboración efectiva entre los profesores generales y de educación especial, ofrecemos las siguientes sugerencias para fortalecer la implementación de prácticas inclusivas:

- Los programas de formación docente tanto para profesores generales como especiales deberían incluir entrenamiento en cómo colaborar en equipos multidisciplinarios.
- Debería destinarse tiempo para la colaboración. Los profesores de educación especial se enfrentan a una serie de obstáculos respecto a cómo motivar a los profesores generales para trabajar con ellos. Estos obstáculos puede incluir resistencia por parte de los docentes generales por alguna de las siguientes razones: a) ansiedad por tener a otro docente en el mismo salón y miedo de que sea juzgada su efectividad en la enseñanza, b) desacuerdo con los métodos y materiales propuestos por el profesor de educación especial, c) preocupación de que los métodos propuestos requieran una cantidad excesiva de tiempo extra de preparación. Aunque el profesor de educación especial sea muy hábil para manejar estos conflictos, si el profesor general debe trabajar hasta tarde, entrar temprano o renunciar a su receso o al tiempo planeado para otras actividades a fin de consultar o trabajar colaborativamente con el profesor de educación especial, los profesores generales serán más resistentes a trabajar colaborativamente.
- Deberían proporcionarse cursos de actualización en los que se use la co-enseñanza y la colaboración. El entrenamiento debería incluir ejemplos de lo que *no* es la co-enseñanza. Por ejemplo, no se trata que un docente tome todas las decisiones acerca de qué y cómo enseñar, mientras que el otro profesor funciona como un apoyo instruccional.

En medio de la controversia y reforma, podemos asegurar un futuro brillante para todos los estudiantes si tomamos en cuenta que el educador efectivo es aquél dedicado a trabajar como parte de un equipo multidisciplinario para encontrar, desarrollar e implementar las prácticas necesarias que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.

Bibliografía

- Best grad schools. (2014, July) US News & World Report Education 2014. Retrieved from <http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/special-needs-education-rankings>
- Brownell, M., Ross, D., Colon, E., & McCallum, C. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general education. *Journal of Special Education*, 38(4), 242-252.
- Categorías de discapacidades bajo la ley IDEA. (2012 November). National Dissemination Center for Children with Disabilities. Retrieved from <http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/spanish/gr3sp.pdf>
- McLaughlin, M.J. & Jordan, A. (2005). Push and pull: forces that are shaping inclusion in the

- United States and Canada (D.R. Mitchell, Ed.) In *Contextualising Inclusive Education* (pp.89). London: Routledge.
- Metz, K. K. (2011). Educación Inclusiva en Los Estados Unidos de América. *Educación Inclusiva III*. Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública.
- Students with disabilities, inclusion of. (2013 July). Institute of Education Sciences. Retrieved from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>
- Vaughn, S., Moody, S., & Schumm, J. (1998). Broken promises: reading instruction in the resource room. *Exceptional Children*, 64(2)11-225.
- Winzer, Margaret A. (2009). *From Integration to Inclusion: A history of special education in the 20th century*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva

Special Education in Mexico. Challenges of inclusive education

Silvia Romero Contreras* y Ismael García Cedillo**

Recibido: 29-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

El objetivo del presente trabajo es identificar los principales retos de la educación especial en México de cara al proceso de educación inclusiva. La educación especial en México tiene una larga tradición, se inició de manera institucionalizada desde mediados del siglo XIX. En los años 1990 sufrió cambios muy importantes a partir del inicio de la integración educativa. Estos cambios han provocado mucho desconcierto entre los profesionales de la educación especial, quienes se esfuerzan de manera cotidiana por dar sentido a su trabajo. Además, la estructura del sistema educativo mexicano abona a la confusión, pues no proporciona condiciones institucionales óptimas para su desempeño. A pesar de lo anterior, las investigaciones realizadas sobre el tema muestran que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) integrados se han beneficiado en su desarrollo emocional y social e incluso académico, aunque falta mejorar los resultados en este último aspecto. Con las propuestas de la educación inclusiva (eliminación del concepto de NEE, búsqueda de cambios institucionales más que apoyos individuales, énfasis en el aprendizaje de todos los alumnos, entre otros), los retos que enfrentan los servicios de educación especial se han agudizado. No se ha concretado por completo el proceso de integración y algunos profesionales de educación especial aspiran a una educación inclusiva muy radical. Es momento, entonces, de que investigadores, autoridades, y de manera muy destacada docentes y familias, reflexionen acerca del futuro que debe perseguir la EE en el país.

Palabras clave: educación especial, necesidades educativas especiales, discapacidad, educación Inclusiva

Abstract

The purpose of this work is to identify the main challenges of the Mexican special education system in order to address the demands of inclusive education. Special education in Mexico has a long history; it became institutionalized in the middle of the XIXth century. In the 1990's, special education went through a transformation due to the emergence of educational integration. These changes have caused confusion in special education professionals, as they struggle to make sense of their work. Moreover, the structure of the Mexican educational system contributes to this confusion, as it does not provide adequate conditions for the delivery special education services. Nevertheless, research shows that,

* Profesora-Investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. romerosil@gmail.com

** Profesor-Investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. ismaelgace@yahoo.com.mx

students with special educational needs (SEN) who attend general schools have benefited in their emotional, social and even educational development, even though efforts still need to be made to improve this later aspect. With the proposals of inclusive education (the elimination of the concept of special educational needs, the implementation of institutional changes as opposed to individual supports to children, and a greater emphasis in all students' learning, among others) special education services face now greater challenges. So far, the process of educational integration is not complete and some special education professionals aspire to a very radical version of inclusive education. Under these circumstances, researchers, policy makers and, most importantly, teachers and families need to reflect on the future goals that special education needs should pursue in the country.

Keywords: special education, special educational needs, disability, inclusion

Introducción

La educación especial (EE) en el mundo se ha ido transformando en las últimas décadas. Primero con el movimiento de la integración educativa y ahora, de cara al proceso de educación inclusiva. La educación especial se encuentra en una situación teórica de desconcierto e indefinición, al grado que algunos autores se preguntan si debe desaparecer; en cambio, en el terreno práctico se encuentra conformada por instituciones sólidas que no parecen susceptibles de cambios drásticos en el corto plazo.

El objetivo del presente trabajo es identificar los principales retos de la EE en México ante la posibilidad de implementar la educación inclusiva. Por esta razón, se ofrece un panorama general del sistema educativo mexicano y una breve descripción del devenir histórico de la educación especial en el país. Posteriormente se describe su situación actual y cuáles son los desafíos que enfrenta a la luz de las propuestas de la educación inclusiva. Finalmente, compartimos nuestra opinión sobre el futuro de la educación especial, considerando los puntos de vista de Lani Florian (2010). Para conseguir el objetivo mencionado, se revisaron y analizaron distintos documentos oficiales y las investigaciones que a la fecha se han realizado para evaluar los avances de la integración educativa y de las formas de trabajo de los profesionales de educación especial de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Especial (USAER) y de los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Sistema educativo mexicano

La población total del país está conformada por un poco más de 112 millones de personas, (INEGI, 2011). México tiene uno de los sistemas educativos más grandes y complejos de Latinoamérica OECD/CERI (2005). Se organiza en tres niveles educativos: educación básica (preescolar, de los tres a los seis años, primaria, de los seis a los doce años y secundaria, de los doce a los quince años), media (preparatoria, de los quince a los dieciocho años) y superior (a partir de los dieciocho años). La educación es administrada por cuatro instancias: federal (11% de la población), estatal (71%) y privada y autónoma (18% entre las dos) (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2012a).

De acuerdo con estadísticas de la SEP (2013a), el sistema educativo mexicano atiende a un total de 35 millones 405 mil estudiantes; de ellos, se encuentran en educación básica 26 millones 080 estudiantes; alrededor de cuatro millones 335 mil estudian la educación media superior y tres millones y 312 mil la superior. La escolaridad promedio de la población es de 8.9 años (SEP, 2013a). Esto corresponde a la secundaria no terminada, pues no se contabiliza la educación preescolar en esta cifra. En la educación básica hay 222,350 escuelas, la mitad de éstas es multigrado, donde un maestro atiende a más de un grado. En educación básica trabaja un total de un millón 156 mil docentes (SEP, 2012a).

La gran mayoría (91%) de las escuelas de todo el sistema educativo es pública; hay relativamente pocas escuelas privadas, en parte porque su sostenimiento depende por completo de las cuotas que pagan los padres de familia, ya que el gobierno no las apoya desde el punto de vista económico. La educación privada atiende al 11% de los alumnos de educación básica y al 15% del total de alumnos (SEP, 2013a).

Los estudiantes mexicanos obtuvieron los últimos lugares en matemáticas, lengua y ciencias al compararlos con los estudiantes de los países de la OCDE en la última evaluación internacional (OECD, 2010). En el nivel regional, los estudiantes mexicanos puntúan por encima del promedio (aunque a menos de una desviación estándar), al compararlos con estudiantes de Latinoamérica y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2008). La deserción es de 0.7% en primaria, 5.3% en secundaria y 14.4% en preparatoria. Los principales datos de reprobación son: 3.2% en primaria, 15.1% en secundaria y 32.5% en preparatoria (SEP, 2012b)

El estado mexicano ha hecho enormes esfuerzos por atender a toda la población estudiantil, y sus logros son notables. Sin embargo, el país enfrenta diversos retos en materia educativa, siendo los más urgentes garantizar la educación básica completa y la educación superior. De cada cien estudiantes que ingresan a la primaria, 88 llegan a secundaria, 66 llegan a preparatoria, y únicamente 33 entran a educación superior (SEP, 2013b). Otro reto urgente consiste en elevar la calidad de la educación que se ofrece.

Breve historia de la educación especial

La educación especial institucionalizada se inició en México con la fundación de la Escuela Nacional de Ciegos, en 1870, seguida por la fundación de la Escuela Nacional de Sordos, en 1861 (SEP, 2004).

Durante casi un siglo, el crecimiento de la educación especial fue muy lento. No fue sino hasta 1970 que, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), se detonó la formación de escuelas especiales en todo el país. La DGEE ejerció una fuerte influencia en todos los estados los cuales organizaron sus sistemas de educación especial de manera diversa. En algunos estados estaba conformada en direcciones, en otras en departamentos y en otros en institutos. Independientemente de su organización, la educación especial estaba muy a la cola en los organigramas de las Secretarías de Educación estatales.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992) produjo grandes cambios en la estructura de la educación especial, pues en dicho acuerdo se modificó la Ley General de Educación, en cuyo Artículo 41 el país inició formalmente el proceso de integración educativa (DOF, 2012), lo que también implicó un cambio en la orientación de los servicios, pues pasaron a trabajar desde un modelo médico a un modelo social-educativo.

Antes de la reorganización, los principales servicios de educación especial estaban organizados de la siguiente manera (SEP, 2006):

Servicios indispensables: atendían a estudiantes que tenían alguna de las siguientes discapacidades: neuromotora, auditiva, visual e intelectual. Estos estudiantes eran atendidos en las escuelas de educación especial (específicas por discapacidad), Centros de capacitación para el trabajo y Grupos integrados (grupos de niños reprobados, con discapacidad intelectual leve o de niños sordos), que estudiaban grupos segregados dentro de las escuelas regulares.

Servicios complementarios: atendían a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, en los Centros Psicopedagógicos.

Después de la reorganización, los servicios se quedaron como sigue (organización vigente a la fecha):

Los servicios indispensables se transformaron en los Centros de Atención Múltiple. Ahora atienden a alumnos con distintas discapacidades en la misma institución. En teoría, atienden a niños con discapacidades muy severas o con discapacidad múltiple; organizan los grupos por nivel de edad y se les imparte el mismo currículo que a los alumnos de las escuelas regulares.

Los servicios complementarios se transformaron en las Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular (USAER). En cada unidad hay generalmente cinco profesionales: un director, un trabajador social, un psicólogo, un maestro de comunicación y un maestro de apoyo (de estos últimos puede haber más de uno). Las USAER atienden a un promedio de cinco escuelas de manera itinerante, con excepción del maestro de apoyo, que puede permanecer en una sola escuela. Entre las principales funciones de las USAER están: realizar las evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes en la elaboración de las adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y orientar a las familias.

Además, se crearon los Centros de Recursos para la Integración Educativa, cuya función es ofrecer orientación a los docentes con respecto al trabajo con los niños con NEE, organizar cursos y proporcionar bibliografía especializada y apoyo de cómputo para realizar búsquedas en Internet.

Situación actual

Se calcula que en el país hay 5'739, 270 personas con discapacidad (PNFEEIE, 2012). Según datos del año 2011, la educación especial atendió a 501,387 alumnos, de los cuales 313,271 no tenían discapacidad (2012b). El subsistema cuenta con 1,546 Centros de Atención Múltiple (CAM) y atiende a 28,000 escuelas de educación básica que realizan experiencias de integración. De los alumnos atendidos, 188,000 presentan discapacidad, no se sabe cuántos en CAM y cuántos

integrados a la escuela regular. En educación especial trabajan alrededor de 45,000 profesionales. Se cuenta con 3,882 USAER y 188 Centros de Recursos para la Integración Educativa (PNFEEIE, 2012).

Recientemente, el país adoptó la clasificación propuesta por la UNESCO para la región en cuanto a la definición de la discapacidad. Así, oficialmente se aceptan seis tipos de discapacidad (física, intelectual, mental, auditiva, visual y múltiple). Además, la educación especial atiende a los alumnos con habilidades y aptitudes sobresalientes cuya cifra ascendió a 165,865 en 2012 (PNFEEIE, 2012).

Como se dijo antes, la integración educativa inició oficialmente en México en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A pesar de los cambios realizados en la educación especial, en el plano operativo la integración educativa se inició de manera ordenada y sistemática a partir de 1998, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa, mismo que se transformó en 2002 en el actual Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). La integración educativa en el país se orienta a los alumnos con NEE asociadas o no a discapacidad. La integración debe tener las siguientes características: a) promover que los alumnos con NEE estudien en las escuelas y aulas regulares; b) ofrecer a los alumnos con NEE los apoyos que precisan, particularmente las adecuaciones curriculares, y c) ofrecer el apoyo de los profesionales de educación especial a las escuelas. La definición de NEE plantea que éstas aparecen cuando los alumnos presentan un ritmo de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros y los recursos de la escuela son insuficientes para apoyar sus aprendizajes. Se precisa que las NEE están asociadas a las siguientes condiciones: a) ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño; b) ambiente escolar en que se educa al niño, y c) condiciones individuales del niño (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000, p. 52)

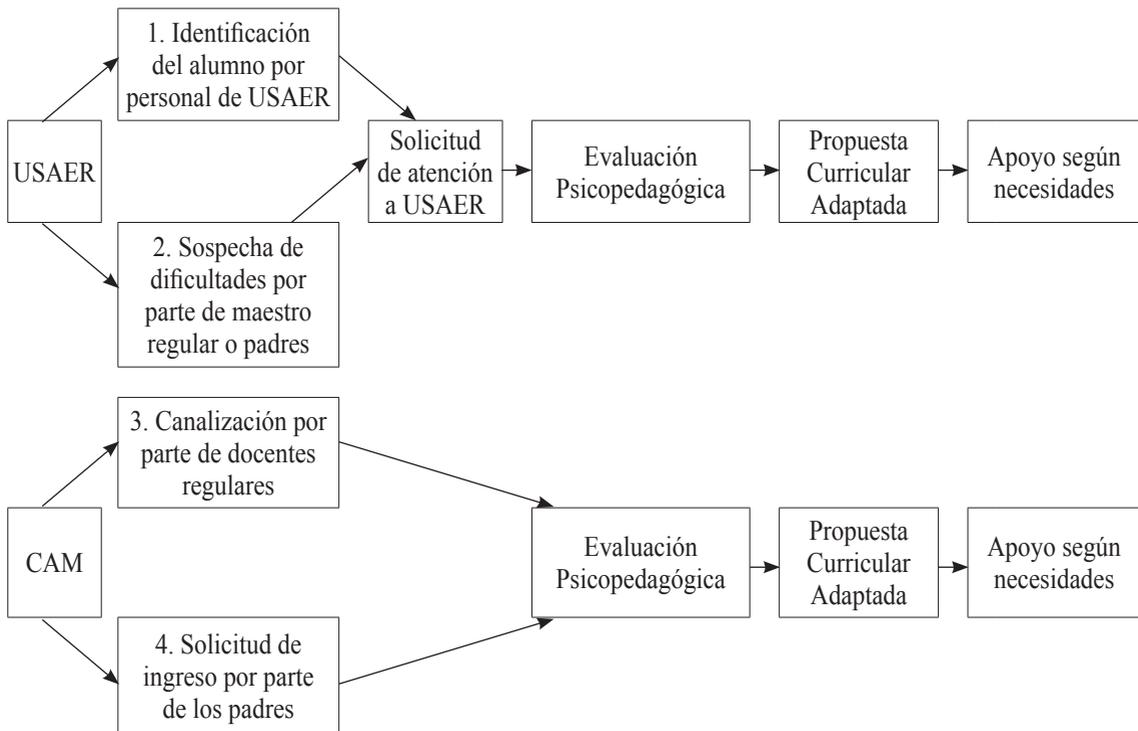
Tener o no una discapacidad oficialmente reconocida en el país tiene pocas repercusiones. La Ley para la Inclusión de Personas con Discapacidad (DOF, 2011) y la Reglamentación de dicha ley señalan que los niños con discapacidad gozarán de becas, así como prótesis, órtesis y el apoyo técnico que precisen (DOF, 2012). No obstante, esta reglamentación no ha sido implementada en la mayoría de los estados del país.

Desde al año 2002, al proceso de integración educativa lo organiza, controla y regula el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. Así, el proceso de integración educativa está ligado a la educación especial.

La educación especial proporciona servicios en dos instituciones, principalmente: las USAER y los CAM.

En la figura 1 se esquematizan las formas en la que se encuentra actualmente organizada la atención de un alumno por parte de los servicios de EE. Las rutas representadas en la figura 1, se explican a continuación:

Figura 1. Maneras de acceder a los servicios de Educación Especial: USAER y CAM en México



En USAER:

- 1) El alumno es identificado por el personal de las USAER, quien realiza observaciones dentro de las aulas regulares. Una vez identificado, se le realiza la evaluación psicopedagógica, se diseña su Propuesta Curricular Adaptada, en la que se expresan las adecuaciones curriculares que se diseñaron para él o ella y cuya puesta en práctica recae en el docente regular. Además, probablemente reciba atención por parte del maestro de apoyo, la cual en ocasiones se ofrece dentro del aula regular, aunque generalmente se ofrece en el aula de apoyo, junto con otros alumnos con NEE¹.
- 2) Los docentes regulares o los padres de familia solicitan a la USAER la evaluación de los niños por sospechar alguna problemática que le dificulta seguir el ritmo de aprendizaje del resto del grupo. La USAER entonces inicia el procedimiento de realizar la evaluación psicopedagógica, diseñar al propuesta curricular adaptada y la atención del maestro de apoyo.

¹ La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal ha desarrollado un nuevo Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial que busca modificar el modelo de atención descrito en el presente artículo. Por ejemplo, menciona que las estrategias de apoyo de la USAER para la educación básica son de asesoría, acompañamiento y orientación a las escuelas, de diseño y desarrollo de estrategias diversificadas en el aula e implantación de estrategias específicas para los alumnos con discapacidad. Dirección de Educación Especial (2011).

En CAM:

- 3) Los docentes de escuela regular canalizan a los niños directamente a algún Centro de Atención Múltiple (CAM), en el cual le realizan la evaluación psicopedagógica y definen su PCA.
- 4) Los padres solicitan al CAM el ingreso de sus hijos por sospechar o por contar con un diagnóstico de discapacidad. Se inicia entonces el proceso de realización de la evaluación psicopedagógica y del diseño de la PCA.

Las evaluaciones realizadas al proceso de integración educativa en México (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2003; UPN, 2003; Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2004, 2005 y 2008; SEP, 2004) coinciden en que:

- a) La integración educativa ha conseguido logros muy importantes, relacionados con: 1) un incremento notable de niños atendidos e integrados; 2) el número de docentes de escuelas regulares y profesionales de educación especial que han recibido algún curso sobre la integración educativa; 3) un cambio notable en la actitud de los docentes regulares, incluso de aquellos que no cuentan con el apoyo del personal de EE, para recibir a niños con NEE y con NEE asociadas a discapacidad; 4) avances importantes en la evaluación de los alumnos, que pasó a ser más personalizada; 5) satisfacción generalizada de los padres de los alumnos integrados por los logros de sus hijos; 6) una actitud de aceptación de los niños sin NEE y de sus padres; 7) logros importantes de los alumnos integrados en cuanto a su desarrollo emocional y social, e inclusive algunos logros en el ámbito académico, y 8) la sistematización de la integración educativa, en el sentido de que a un número cada vez más amplio de alumnos integrados se le realiza una evaluación psicopedagógica con un sentido educativo y no clínico, se le diseña una PCA y se le da seguimiento.
- b) Pese a los avances mostrados en las evaluaciones mencionadas, la EE solamente apoya al 13% de las escuelas del país (SEP, 2011). El apoyo que brindan las USAER o los CAM a las escuelas regulares muestra carencias importantes, pues el modelo de atención itinerante permite, en el mejor de los casos, dar apoyo solamente a los alumnos que presentan necesidades más notables; así, por ejemplo, cuando un psicólogo atiende cinco escuelas, sus posibilidades de brindar apoyo individualizado son muy limitadas.
- c) La integración educativa se identifica con el apoyo que ofrece la EE. Aunque ha crecido de manera indeterminada el número de escuelas sin el apoyo de EE que aceptan a niños con NEE asociadas a una discapacidad o a un trastorno severo, para muchos docentes de las escuelas regulares la atención de los niños con NEE es responsabilidad de los profesionales de EE (Romero-Contreras, García-Cedillo y Fletcher, 2013). Así, hasta cierto punto, la EE se ha convertido en un obstáculo para el avance de la integración educativa (García, 2011).
- d) Además es muy difícil que la integración educativa alcance logros significativos en un sistema educativo que se caracteriza por su rigidez, por los malos resultados académicos de sus estudiantes y por su complejidad. De hecho, a pesar de que hay datos que indican que los maestros mexicanos reciben más cursos de actualización que sus contrapartes de

la OECD (el 92% de los docentes ha participado en actividades de desarrollo profesional) (OCDE, 2013); al igual que los docentes de la OCDE, demandan que los cursos versen sobre la enseñanza a los alumnos con necesidades especiales (OCDE, 2008).

Principales retos de la educación especial

En los Centros de Atención Múltiple:

Mejorar la calidad de la educación que imparten. Aunque son escasos, hay estudios que muestran que en los CAM se da muy poco énfasis a la enseñanza y que muchos funcionan más bien como espacios de custodia, no educativos (Ezcurra, 2003; Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2005; Ponce, Hernández, López y Pérez, 2006; García, Romero, Motilla y Martínez, 2009).

Identificar mejores formas de organización. A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica del que se habló antes, las escuelas especiales pasaron a ser Centros de Atención Múltiple. Las autoridades propusieron que los grupos escolares se formaran tomando en cuenta la edad, con lo cual estudian en el mismo grupo niños con muy distintas discapacidades y distintos niveles de competencia curricular, lo que ha propiciado una situación casi caótica, pues a lo anterior se agrega que deben seguir el mismo currículo de la escuela regular. Esta forma de trabajar ha resultado francamente ineficiente, y no se vislumbran cambios promovidos por las autoridades en el corto plazo (Ezcurra, 2003; Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2005; García, et al., 2009).

Preparar a los docentes para la realización de prácticas inclusivas. Generalmente, los CAM son escuelas en las que no se desarrollan prácticas inclusivas de manera preponderante. Los niños del CAM conviven muy poco con niños de escuelas regulares y con alumnos de distintos grados escolares. La organización por grupo de edad implementada en los CAM, hace muy difícil el seguimiento del currículo de la escuela regular. Por lo general, los docentes tienen bajas expectativas en cuanto al aprendizaje de sus alumnos (García, et al., 2009).

Propiciar la integración de la mayor cantidad posible de estudiantes. Los grupos escolares del CAM deben, según la normatividad, estar formados por ocho a quince estudiantes (SEP, 2006). Sin embargo, hay muchos CAM que no tienen la demanda mínima y entonces se ven obligados a retener estudiantes que deberían estar integrados o a ofrecer servicios de evaluación y de educación remedial cuya eficacia se desconoce (García, et al., 2009).

Transformarse gradualmente en centros de recursos. Los CAM deberían atender solamente a niños cuyas demandas de apoyo rebasen las posibilidades de las escuelas regulares, por ejemplo, algunos niños con discapacidad múltiple. No deberían tener cuotas de atención. Esto, en la actualidad, podría representar su desaparición, por lo que, una opción es que se constituyan en centros de recursos, donde los profesionales apoyen la integración de los niños con NEE a la escuela regular ofreciendo capacitación a los docentes y a los profesionales de la USAER, y realizando proyectos de investigación para mejorar la calidad educativa, además de atender a un pequeño número de alumnos con necesidades educativas que la escuela regular no puede atender.

En los servicios que atienden a los alumnos en las escuelas regulares (USAER):

Evitar la etiquetación. A muchos niños con NEE se les denomina “niños de apoyo”, en alusión a que reciben el apoyo de los servicios de EE (García, et al., 2009). Aunque la etiqueta, en general, no parece generar prácticas segregadoras o discriminatorias muy severas, debe evitarse.

Enfatizar los aprendizajes. Muchos docentes regulares tienen expectativas de aprendizaje limitadas de los niños integrados (SEP, 2004). Los profesionales de la USAER podrían propiciar un cambio en las expectativas de los docentes regulares.

Orientación a los docentes y a los padres por parte de los servicios de EE. Ésta es la función primordial de los servicios de apoyo de la EE y no siempre se les da esa prioridad, pues en muchos casos se prefiere el apoyo individual a los alumnos con NEE.

Promover el trabajo colaborativo entre la educación regular y la EE. Los profesionales de ambas instancias deben tener espacios institucionales para trabajar de manera colaborativa. Esto regularmente no sucede, en parte, debido a la corta jornada laboral (3 y 4 horas en preescolar y primaria, respectivamente) en la que los docentes deben estar siempre con su grupo.

Promover la idea de que la integración educativa es una responsabilidad de la educación regular, con el apoyo de la EE. Al suspender, hasta donde sea posible, la atención individual de los alumnos con NEE, también debe enviarse el mensaje de que la responsabilidad de la educación de estos alumnos es de la educación regular.

Finalmente, un reto muy importante para los profesionales de educación especial de ambos servicios, CAM y USAER, consiste en identificar con más claridad sus roles y funciones, pues en este personal se presenta lo que Guajardo (2010) ha llamado la “desprofesionalización docente”, es decir, se trata de profesionales que “ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico ni han aprendido los del modelo educativo” (p. 121).

¿Tiene futuro la educación especial en México en relación con la educación inclusiva?

La respuesta a esta pregunta depende de qué se entiende por educación inclusiva. En opinión de los autores, prevalece en el país una gran confusión en relación con las diferencias entre la integración educativa y la educación inclusiva, tanto entre los profesionales de educación especial como entre los docentes de la educación regular. Por ejemplo, algunos profesionales de EE están promoviendo la idea de que ya no se debe hablar de NEE, que se debe hablar exclusivamente de barreras para el aprendizaje y la participación, sin tomar en cuenta que adoptar esta postura de manera radical y al mismo tiempo acrítica, puede llevar a dejar de proporcionar los apoyos muy específicos que requieren algunos alumnos.

Hemos identificado al menos dos posturas en relación con la educación inclusiva. Una, que Florian (2010) denomina como universal y García, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez, (2013) la llaman radical, y otra denominada moderada (García et al., 2013). En la postura radical se elimina

el concepto de NEE y se sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación; de manera un tanto imprecisa, se tolera mal a los profesionales de EE en las escuelas, por sus prácticas segregadoras. Se busca que los docentes regulares se responsabilicen por el aprendizaje de todos los alumnos y que se evite la identificación de los alumnos que requieren apoyos adicionales, pues esto frecuentemente conduce a su discriminación y segregación. Por su parte, la educación inclusiva moderada admite la necesidad de identificar y apoyar de manera complementaria a algunos niños, por lo tanto mantiene vigente el concepto de NEE. Busca que coincidan la educación inclusiva y la integración educativa (García et al., 2013).

La postura de México de cara a la inclusión debe analizarse, discutirse y consensuarse no solamente desde el nivel de las políticas educativas, sino que estos procesos deben darse también al interior de las escuelas regulares y de los CAM.

En nuestra opinión, son tres los principales retos de la educación especial en México para contribuir al logro de la educación inclusiva: 1) Concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa en los años 1990s; 2) Superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad y; 3) Entregar instrucción diversificada (no especializada) a los alumnos.

Concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa, implica mejorar sus procesos y promover cambios muy profundos en la forma de trabajar en los CAM y en las escuelas que reciben apoyo de las USAER. Consideramos inviable, por el momento, implementar la educación inclusiva de manera radical, pues ni el sistema educativo, ni el soporte legal, ni las condiciones de trabajo de las escuelas y de los profesores regulares permiten pensar que, en aras de evitar la discriminación y segregación de los alumnos con NEE, se deban dejar de identificar los apoyos individuales que precisan estos estudiantes. Al mismo tiempo, pensamos que deben perseguirse las propuestas de la educación inclusiva radical de manera gradual, ordenada y consensuada.

Las propuestas de Florian coinciden hasta cierto punto con las propuestas institucionales de la integración educativa implementada en México. En la normatividad, se pide que los maestros de apoyo trabajen con padres de familia y docentes de las escuelas regulares (SEP, 2006). Además, se pide que, en última instancia, trabajen con los alumnos. Por desgracia, los maestros de apoyo invirtieron la jerarquía de las funciones anteriores y lo que hacen es trabajar con los niños, de manera individual o en pequeños grupos de niños con NEE, en las aulas de apoyo (Romero-Contreras, et al., 2013). Es esta situación la que debe revertirse. Los maestros de apoyo deben trabajar con los docentes regulares en el diseño de estrategias que permitan el aprendizaje de todos los niños y deben trabajar con los padres.

¿Por qué los maestros de apoyo revirtieron la jerarquía de sus funciones? Por varias razones:

- a) Algunos docentes regulares se oponen al trabajo colaborativo con el maestro de apoyo o con otros profesionales de EE.
- b) Algunos maestros de apoyo se sienten intimidados o inseguros al trabajar con docentes regulares que tienen mayor experiencia.
- c) No hay las condiciones institucionales para que se realice trabajo colaborativo. No hay

tiempos diseñados para ello, no hay los espacios apropiados (salas de juntas, por ejemplo) ni la disposición de las autoridades para favorecer dicho trabajo (otorgar tiempo dentro de la jornada laboral, por ejemplo).

- d) No se evalúa de manera sistemática el trabajo de los profesionales de EE, incluyendo, por supuesto, el del maestro de apoyo. La única exigencia que se hace a este personal es la de cubrir cierta cuota de atención y, a veces, ni esto. En contraste, se les pide mucho trabajo administrativo, lo que reduce el tiempo y la calidad de la atención que ofrecen.
- e) No se evalúa, por tanto, la efectividad del apoyo ofrecido por los educadores especiales.
- f) A pesar de lo anterior, la abrumadora mayoría de los docentes regulares y de los padres de familia muestran mucha satisfacción por el apoyo prestado por los educadores especiales, lo que, en cierta forma, se puede explicar por la ausencia de modelos efectivos de educación inclusiva y las bajas expectativas que tanto docentes como padres suelen tener del sistema educativo y de los alumnos respecto de su aprovechamiento escolar (Romero-Contreras, et al. 2013; García y Romero, 2012).

2) Superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad, implica una reestructura desde la formación docente hasta los servicios educativos. Planteamos que es necesario superar estas barreras, pues como sucede en muchos otros países (Florian, 2010), en México la integración educativa se implementó como parte de las funciones de la educación especial, con todo y su historia. Así, en la formación de educadores especiales se oferta un programa nacional con un tronco común y un área de especialidad para atender uno de cuatro tipos de discapacidad (lenguaje y audición, motora, intelectual y visual). A esta estructura claramente heredada del modelo médico, se agregan otras barreras conceptuales con el mismo origen: la idea reiterada de identificar problemas o alteraciones, la necesidad de contar con un diagnóstico, además de una valoración psicopedagógica para realizar adecuaciones curriculares, la necesidad de contar con aulas de apoyo para atender a los alumnos con NEE. El programa de formación docente, además, no ofrece contenidos ni espacios curriculares específicos para desarrollar competencias para el trabajo colegiado ni para el trabajo con padres de familia, lo que ocasiona que, ya la práctica, los egresados trabajen de manera aislada y desarticulada del resto del sistema, reproduciendo el modelo segregacionista (Romero-Contreras et al. 2013).

En relación con los servicios, las estructuras existentes refuerzan varias de las ideas del modelo médico en tanto que los servicios de educación especial son de “apoyo” y, en estricto sentido, no forman parte esencial del sistema educativo. Como ya se ha dicho, solo una pequeña proporción de escuelas cuenta con ellos. Así, se refuerzan varias ideas que obstaculizan la educación inclusiva, como es que los niños con NEE sean considerados alumnos de los educadores especiales y no de los docentes regulares, que las escuelas regulares estén divididas en “integradoras” y “no integradoras”, que los docentes de las llamadas escuelas “no integradoras” refieran a los alumnos con NEE a los CAM, en los cuales hay actualmente muchos alumnos que probablemente podrían estar mejor atendidos en una escuela regular.

3) Finalmente, la necesidad de “entregar instrucción diversificada” implica cambios en la formación inicial y en servicio de los docentes. Coincidimos con Florian cuando afirma que la educación especial no tiene nada de especial, pues las estrategias didácticas (más allá de las inicialmente habilitantes, como el aprendizaje de la lengua de señas o del sistema Braille) no son

específicas a los tipos de NEE con o sin discapacidad, sino que su selección debe depender del nivel de desarrollo y el estilo de aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, la entrega de instrucción, plantea Florian, debe ser diversificada, no especializada por tipo de NEE. Los docentes deben conocer diversas formas de enseñar para utilizar las adecuadas al contexto y a los alumnos que atienden. En México, la formación docente no provee de suficientes recursos para el conocimiento de propuestas didácticas disciplinares. Los docentes en formación, al menos hasta ahora, reciben instrucción respecto de los contenidos que deben enseñar y no sobre cómo enseñarlos y ajustarlos a las necesidades de sus estudiantes. El actual currículo de la licenciatura en educación especial (SEP, 2004), por poner solo un ejemplo, ofrece dos cursos de didáctica específica–disciplinar, uno de español y otro de matemáticas, cuyos contenidos se concentran en el conocimiento de los contenidos que el alumno de educación básica debe aprender en estas asignaturas, y solo ofrece algunos elementos de planificación y puesta en práctica de estrategias didácticas, lo que a todas luces parece insuficiente. De hecho, en entrevistas realizadas a egresados de este programa, encontramos consenso respecto de su necesidad de mayor formación para la enseñanza (Romero-Contreras, et al. 2013). Hace falta, por tanto, entregar a los docentes estrategias didácticas generales y disciplinares y propiciar una mayor reflexión pedagógica durante la formación docente para que puedan tomar decisiones informadas en su práctica cotidiana.

No vislumbramos el fin de la EE en México, sino su posible consolidación. Sin embargo, corremos el riesgo de que se consolide con las fallas estructurales que hemos mencionado, a menos que hagamos un gran esfuerzo y busquemos que se consolide y crezca con una manera de resolver los problemas distinta a la actual. En este sentido, las propuestas de Florian, marco de referencia de este número de la RLEI, nos parecen una guía muy importante, para darle la dirección apropiada a dicho crecimiento. Así, conviene difundir la idea de que la educación inclusiva es un derecho de los alumnos, no un favor que se hace a los más desprotegidos; es necesario apoyar a los docentes para que se concentren en los aprendizajes de los alumnos y en cómo alcanzarlos, no en enfatizar sus diferencias; es necesario desafiar la idea que tienen los docentes de que la capacidad de los alumnos es inmutable. Es importante que los docentes conozcan las propuestas de la pedagogía inclusiva. Finalmente, se debe enfatizar que el tránsito de la integración educativa a la educación inclusiva necesita discutirse, analizarse y consensuarse por los docentes, las familias y los alumnos quienes, tomando en cuenta los contextos en que viven y trabajan deberán definir la dirección de este proceso, como distintos investigadores han reconocido (Ainscow, 1999; Naicker y García-Pastor, por poner un par de ejemplos). Sin el protagonismo de los actores mencionados, la educación inclusiva (y la educación, sin apellido) estará condenada al fracaso.

Bibliografía

- Ainscow, Mel (1999). *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades*. Consultado en julio de 2013.
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf1.pdf>
Diario Oficial de la Federación (DOF) (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, Consultado en marzo de 2013.
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

- Dirección de Educación Especial (2011). *Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial*. México, Secretaría de Educación Pública.
- DOF (2012). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación* (07-13-1993, 04-09-2012). Consultado en marzo de 2013: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.
- DOF (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*, Consultado en marzo de 2013. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/5Ley_General_Inclusion_de_Personas_Discapacidad.pdf
- DOF (2012). Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*, Consultado en marzo de 2013. http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/1/images/reglamento_ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- Ezcurra, Martha. (2003). *Resultados del informe final de la investigación: La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad de los Centros de Atención Múltiple*. México: SEP.
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning. *The Psychology of Education Review*, Vol. 34, No. 2, pp. 22-29
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. F., Mustri, A. y Puga, A. (2000). *La integración educativa en la escuela regular. Principios, finalidades y estrategias*. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México- España.
- García, I. (2011). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. UASLP-Banco Mundial.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. (2003). *Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998)*. En Integración educativa. 1996-2002 Informe final. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc.
- García, I., Romero, S., Motilla, K. y Martínez, C. (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, No. 2, pp. 1-21
- García Cedillo, I. y Romero Contreras, S. (2012). Evaluación del proceso de integración educativa en México. *Reseñas de investigación en Educación Básica. Convocatoria 2006*. Mexico: SEP-CONACYT., 1-23.
- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología Internacional sobre la Educación Inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 13, No. 1, pp. 1-29
- Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), pp. 105-126. Consultado en julio de 2013. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.
- INEGI (2011). *Indicadores de demografía y población*. Consultado en mayo de 2013. <http://www3.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>
- Naicker, S. M. y García Pastor, C. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). Consultado en marzo de 2013.

- OECD/CERI (2005). *Nacional Review on Educational R&D. Examiners Report on Mexico*. Consultado en julio de 2013. <http://www.oecd.org/mexico/32496430.PDF>
- OECD (2010). *Pisa 2009 Results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science*. (Vol. I); OECD. Consultado en marzo de 2013. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>.
- OECD (2008). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey*. Consultado en junio de 2013. http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/REPORTE_INT_TALIS.pdf
- OECD (2013). *TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Consultado en junio de 2013. http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Folleto_TALIS2013.pdf
- OREALC/UNESCO. (2008). *Student achievement in Latin America and the Caribbean. Results of the second regional comparative and explanatory study (SERCE)*. Santiago, Chile: OREALC-UNESCO.
- Ponce, Víctor Manuel; Hernández, Ana Cecilia; López, Luz María y Pérez, Verónica. (2006). *La Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco*. Guadalajara, México: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, PNFEIE (2012). *Estadísticas 2012*. SEP. Consultado en junio de 2013. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Informe Final. Reporte Técnico*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2005). *Programa Nacional de la Integración Educativa. Evaluación externa. Informe final 2005*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2008). *Informe final de consistencia y resultados del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I. y Fletcher, T. (2013). *The Challenge of Curriculum Coherency and Relevance in Pre-service Teacher Training for Inclusive Education in Mexico*. En Jones, P. (Ed.) *Bringing Insider Perspectives into Inclusive Teacher Learning: Potentials and challenges for educational professionals*. Routledge.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*. México, SEP.
- SEP (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios*. México, SEP
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, SEP
- SEP (2011). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. Estadísticas 2010-2011*. Consultado en febrero de, 2013, http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/estadistica/estadistica_2010.pdf
- SEP (2012a). *Estadísticas educativas*. Consultado en mayo de 2013.

- http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA_EDUCATIVA#.Ua5mmdLrxuU
SEP (2012b). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Indicadores y pronósticos educativos*. Ciclo escolar 2011-2012. México, SEP. Consultado en junio de 2013.
- http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html
SEP (2013a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2012-2012*. México, SEP. Consultado en junio de 2013.
- http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_REPMEX_2011.pdf
SEP (2013b). *Intervención del Secretario de Educación Pública del Gobierno Federal, Emilio Chuayffet Chemor en la Conferencia Permanente de Congresos Locales llevada a cabo en Cuernavaca, Morelos*. Consultado en junio de 2013.
- <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/IntervencionECHCH070313#.UcOaATg8b0>
Universidad Pedagógica Nacional (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. UPN

ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa

Subjective meanings of strengths and weaknesses of the educational process of inclusion

Jennifer Brito Pacheco* y Juan Mansilla Sepúlveda**

Recibido: 29-06-2013 - Aceptado: 29-08-2013

Resumen

Esta investigación indagó en la identificación de fortalezas y debilidades profesionales de los docentes de educación básica de una escuela del sur de Chile para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual. Se utilizó un estudio instrumental de caso a partir de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Los resultados evidencian que los docentes consideran que sus fortalezas se vinculan a condiciones personales y autoaprendizaje de aspectos técnico-pedagógicos. Las debilidades se asocian a la ausencia de formación y actualización profesional respecto de la condición de discapacidad de sus estudiantes y a la carencia de tiempo para diseñar una enseñanza contextualizada.

Palabras clave: significados subjetivos, fortalezas profesionales, debilidades profesionales, inclusión educativa.

Abstract

This research investigated about the professional strengths and weaknesses of elementary teachers from a school in southern Chile to support their students with intellectual disabilities. We used an instrumental case study from semi-structured interviews and focus groups. The results show that teachers believe their strengths are linked to personal nature and self-learning of technical and pedagogical aspects. The weaknesses are associated with the lack of training and professional update regarding disability condition of their students and lack of time to design a contextualized teaching.

Keywords: subjective meanings, professional strengths, weaknesses professional, educational inclusion.

* Profesora de Estado en Historia y Geografía. Profesora de educación Especial. Licenciada en Educación. Magíster en Gestión para la Inclusión Educativa. Docente Escuela de Lenguaje Santa Cruz de Frutillar. jenniferdianabrito@gmail.com

** Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Licenciado En Educación. Magíster en Desarrollo Regional y Local. Doctor © Filosofía. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. jmansilla@uct.cl

1. Introducción

Chile, al igual que muchos países de Latinoamérica y el mundo, se encuentra inmerso en nuevos escenarios para lograr el tan anhelado desarrollo. En el aspecto político, se pretende profundizar el sistema democrático, por medio de nuevas instituciones, formas de participación e incorporación de diferentes actores. Esta realidad se contextualiza desde un sistema económico neoliberal, sustentado en el libre mercado, en la productividad y competitividad. Con cambios en las formas de la familia, disminución de matrimonios, incorporación de la mujer al trabajo, modificación de los valores supremos nacionales por modas extranjeras, consumismo e individualismo, se acomoda a nuestras manifestaciones culturales, provocando un sincretismo. El aumento de la esperanza de vida, formación de ciudadanos competentes, las demandas de calidad de vida, genera que los gobiernos de turno, realicen nuevas políticas para satisfacer las demandas de todos los colectivos.

Sin embargo, a pesar de las múltiples reformas, buenas intenciones, discursos esperanzadores y prácticas, persiste la situación de inequidad social y empobrecimiento creciente. Presentándose nuevas formas de vulnerabilidad social, que para Moller (2005), ocurren principalmente en los servicios públicos: salud, educación y seguridad social. Lo anterior permite validar la sentencia de Morin (2000) para pensar en reformas, debemos reformar nuestro pensar.

Uno de los principales, colectivos desfavorecidos, han sido las personas con discapacidad. Por la lentitud entre los proyectos de ley, su aprobación, puesta en marcha, evaluación, por carencia de evidencia empírica e investigaciones e incorporación de ellos y sus familias en las políticas públicas.

Un avance para obtener información real sobre el estado actual de las personas con discapacidad en Chile, fue el primer Estudio Nacional de la Discapacidad en 2004, el cual fue realizado por el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) en conjunto con el Instituto de Estadística (INE).

A partir de esta primera investigación, se evidencia que la situación de estas personas es preocupante, fundamentalmente debido a que si bien Chile hasta ese momento había participado e incorporado en su legislación la Declaración de los Derechos humanos (1948), Declaración de Salamanca (1974), normas uniformes (1993), Convención de los derechos del niño (1989), entre muchas otras, las realidades, distan del formalismo ético declarado y de las buenas intenciones, en la práctica se realizan acciones más bien de discriminación, exclusión e inequidad, una moral distinta a la ética declarada. Cabe destacar, que estas medidas se centran en las personas discapacitadas, olvidando que los mundos y ambientes, son los que limitan o potencian el pleno desarrollo de las personas en la sociedad.

En el ámbito educativo, durante más de dos décadas Chile, ha desarrollado reformas educativas tendientes al mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, niñas y jóvenes, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En las realidades de las escuelas, las demandas ministeriales e internacionales que abogan por mejoras en los resultados de aprendizaje en los subsectores denominados relevantes, impactan en las dinámicas escolares y en la valoración de los alumnos a partir del logro de objetivos.

Huelga decir, que las políticas de atención a las diferencias en Chile, han sido de dos tipos, unas de carácter general y otras relacionadas directamente con la educación especial.

La Ley General de Educación, de tipo general, es “la primera Ley que hace explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión”(Infante, Matus, & Vizcarra, 2011), consagra el trato preferencial de los estudiantes que presentan NEE, señalando la necesidad de que accedan al currículo nacional, para lo cual establece la flexibilización curricular y certificación por competencias. Este enfoque a su vez, demanda una preparación más especializada por parte de los profesores que tienen en sus aulas niños con NEE asociadas a discapacidad intelectual, además se hace necesario un trabajo dinámico y articulado con la profesora diferencial, confeccionando material concreto, realizando adaptaciones curriculares, tanto significativas como no significativas con el fin de obtener resultados positivos y prácticos en estos niños (MINEDUC, 2009) .

Dentro de las políticas específicas, encontramos el Decreto 170 (2009), para proporcionar una subvención de Estado, a través del diagnóstico de las NEE, promoviendo una mejora en las oportunidades educativas de los alumnos con NEE transitorias y permanentes (Infante, 2011).

Aunque investigaciones como las desarrolladas por Foutoul y Fierro (2011), Hevia (2010), señalan que las prácticas de discriminación y exclusión, son habituales en los sistemas educativos, principalmente en el aula, en donde los alumnos “ por múltiples motivos, no gozan de un trato justo por parte de los docentes, no se les dan las mismas oportunidades de aprendizaje, ni se les evalúa con criterios equitativos” (Hevia, 2010, p.33). Aumentando la inequidad social, abandono, deserción escolar e impactando en la vida de cada niño y adolescente.

Los docentes desde los significados subjetivos sobre los fenómenos que ocurren en los centros escolares, juegan un rol fundamental en las prácticas que estos realicen en las aulas. La cultura docente, trayectoria biográfica y profesional, creencias y preconcepciones que poseen sobre sus alumnos, influyen en las expectativas y, finalmente en las interacciones que realizan con sus alumnos.

Cada centro escolar, debe revisar constantemente tanto sus políticas (macro y micro), cultura y prácticas cotidianas, pues es en ellas donde se evidencian procesos de exclusión o “barreras al aprendizaje y la participación” (Booth, Ainscow, & Kingston, 2006). Al detectar estos nodos críticos, se avanza hacia el proceso inclusivo, por medio del trabajo en redes, generación de medidas de atención a la diversidad que aseguren el derecho a una educación accesible, equitativa, justa, en igualdad de condiciones y promoviendo la colaboración, solidaridad, cooperación y respeto entre todos los actores. Permitiendo solucionar las problemáticas que vayan surgiendo, retroalimentando y replicando aquellas experiencias que resulten exitosas (Andrés & Sarto, 2009; Hevia, 2010; López, 2010).

2. El rol y la cultura docente en el proceso de integración o inclusión educativa

Una escuela sustentada en la filosofía inclusiva, olvida la homogenización y organiza sus procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando la heterogeneidad de estudiantes presentes en sus aulas.

Uno de los principales agentes de este proceso, serían los docentes, pues de acuerdo a sus significados, expectativas, creencias y preconcepciones sobre la educación y sus alumnos realizarían sus prácticas pedagógicas (Durán y Giné, 2011; Echeita, 2006 y Gonzáles y Gil, 2009).

Una escuela educativa inclusiva es aquella en la que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de cada persona importa [...] Esto no quiere decir tratar a todos los alumnos de la misma manera. Más bien se trata de tomar en cuenta la diversidad de alumnos, sus experiencias vitales y necesidades. [...] Se identifican los alumnos que pueden estar perdiendo, que le es difícil participar, para que sean parte de lo que la escuela busca proporcionar. (Ofsted 2000, p. 7)

Las imágenes que cree el docente sobre los alumnos con NEE se convierten en expectativas, que muchas veces por acomodación, genera que los pensamientos influyan en el desempeño académico y social de los alumnos y alumnas. Es en las prácticas pedagógicas en donde se evidencian actitudes positivas o negativas hacia la inclusión educativa (Damm, 2009).

En una investigación realizada en Chile por Tenorio (2011) sobre las fortalezas y debilidades profesionales de estudiantes de pedagogía para atender las NEE, destaca que la mayoría perciben como necesaria la formación en estas temáticas, aunque reconocen que estas son vistas de manera superficial a lo largo de sus carreras (a excepción de pedagogía en educación básica que cuenta con una asignatura y en educación parvularia en donde existen diversas instancias de formación), por lo que no se sienten preparados para llevar a la práctica dichos conocimientos. Sin embargo, otros alumnos sienten que su formación les ha desarrollado otras habilidades como la capacidad de investigar o la creatividad, que al adaptarlas les permitirá -posteriormente- dar una respuesta de calidad a todos sus futuros estudiantes.

En docentes en ejercicio, Durán y Sanz (2007), mencionan que estos casi por unanimidad “comentan que es una buena idea integrar alumnos con discapacidad en aula ordinaria” (p. 210). Creen que la diversidad puede enriquecer al aula y a los alumnos. Aunque existe la posibilidad de desintegración o exclusión, si no se consigue llevar este proceso al éxito. Debido a dificultades como las siguientes: la administración no dota de los recursos necesarios a los centros y docentes, edad del profesorado, escasa coordinación entre los centros y departamentos de orientación, dirección de centros y profesorado, nivel excesivo de los alumnos en el aula, tipo y grado de discapacidad (los profesores señalan que no todos los alumnos deben ser integrados, por no conseguir -a pesar de las adaptaciones- los niveles de logro esperados), formación del profesorado y el material escolar, al no estar adaptado.

Molina e Illán (2010), en una investigación sobre patrones de actuación del profesor de educación infantil de alumnos con síndrome down, señalan que las principales dificultades de la integración educativa se relaciona con tres aspectos: coordinación entre profesorado, colaboración entre familia-escuela y el modo en que el maestro ha de organizar su dinámica de enseñanza ante la presencia de estos alumnos. Otra de las limitaciones que plantean los docentes-sujetos de estudio en las discusiones de trabajo, es el desafío de atender a estos alumnos sin desatender a los demás integrantes del curso. Argumentan además, que no están preparados para la integración y no poseen los conocimientos necesarios para atender a los niños con estas características. En las tres escuelas en que se realiza dicho estudio, se observa que la incorporación de alumnos con síndrome

de down no altera el diseño de los contenidos de clases y tiempos en que estos se desarrollan. Pues, los patrones que se observan se relacionan con el estilo del maestro y como organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente asume un rol de supervisor de las tareas de los alumnos integrados en sus prácticas pedagógicas cotidianas, aunque estos no soliciten apoyos por causas como: (i) entienden la tarea, (ii) no son capaces de descifrar donde está el problema para responder la actividad y; (iii) no necesita más ayuda del maestro, pues este supervisa de igual forma su trabajo. Una de las estrategias más utilizadas para desarrollar las ayudas, es el refuerzo verbal, haciendo ver al grupo de la clase que los alumnos integrados aprenden, indistintamente de sus dificultades. La investigación plantea además la necesaria colaboración y cooperación entre los profesores de apoyo y de aula regular para potenciar el aprendizaje de los alumnos integrados y evitar prácticas pedagógicas discriminatorias.

Los docentes asumen un papel de responsabilidad social ante el proceso de integración educativa. Los factores negativos para que puedan orientar los procesos de socialización de sus alumnos integrados, se relacionan con políticas nacionales y de centro, las cuales no cuentan con recursos materiales y humanos para generar las ayudas. En el aspecto académico, las escuelas se preocupan fundamentalmente de los déficits que posean los estudiantes en las áreas instrumentales, sin desarrollar la interacción social y elementos tan relevantes como el autoestima (Echeita, 2007, p.16).

Para lograr aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes con NEE asociados a discapacidad intelectual, no basta solo con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, es necesario además informar, capacitar a los miembros de las comunidades educativas para que modifiquen sus significados y tomen conciencia de sus responsabilidades ante la integración de estos niños para el desarrollo de sus potencialidades en un ambiente menos restrictivos (Romero & Lauretti, 2006).

Es necesario entonces, generar instancias de formación docente y perfeccionamiento constante en temáticas inclusivas, que permitan a cada docente sentirse capaz de potenciar el aprendizaje de sus alumnos con discapacidad y dejar de pensar en que los profesores mal llamados especialistas son los que pueden hacer posible la inclusión (Martín, 2011).

Finalmente cabe decir que el Banco Mundial en conjunto con las Naciones Unidas ha promovido sistemáticamente la inclusión por sobre la segregación: “Si la educación especial segregada se va a proporcionar a todos los niños con NEE, el costo será enorme y prohibitivo para los países en desarrollo. Si integrado se prevé la prestación de su clase con un sistema de ayuda al profesor para la gran mayoría de los niños con NEE, los costos adicionales pueden ser marginales, o insignificantes” (Lynch 1994, p.29).

3. Objetivos del estudio y relevancia

Esta investigación aporta a un tema escasamente investigado desde la metodología cualitativa. A través del discurso y observación de las realidades involucradas en la problemática, los docentes podrán analizar sus prácticas pedagógicas y contar con evidencias, que les permita potenciar sus fortalezas, buscar los apoyos y ayudas necesarios para disminuir sus debilidades profesionales.

El estudio beneficia a los estudiantes y sus familias. Pues la reflexión pedagógica, permitirá a mediano o largo plazo, el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, basadas en las fortalezas de los alumnos y alumnas con NEE asociadas a discapacidad intelectual, junto con el reconocimiento de los diferentes ámbitos del desarrollo humano, con estilos de aprendizaje, representaciones e inteligencias múltiples.

A partir de estos argumentos surgen los siguientes objetivos:

- Indagar en las fortalezas profesionales de los docentes de educación básica de una escuela del sur de Chile para brindar los apoyos y ayudas necesarios a sus alumnos con discapacidad intelectual.
- Identificar las debilidades profesionales de los docentes de educación básica de una escuela del sur de Chile para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual.

4. Método

Se realizó una investigación con enfoque cualitativo de nivel descriptivo-denso. El diseño es un estudio instrumental de caso. Yin (En Echeita & Jiménez, 2007, p. 22) menciona que “nos permite adquirir una descripción rica y densa del fenómeno estudiado y da lugar a un conocimiento tácito del mismo”. Dicho fenómeno, se enmarca en una escuela del sur de Chile, y se manifiesta en los significados que le atribuyen los profesores de enseñanza básica a las fortalezas y debilidades profesionales que poseen para atender a sus alumnos con discapacidad intelectual.

El paradigma vinculante es el hermenéutico, pues permite develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, producen una mejor comprensión de las personas estudiadas (Taylor y Bogdan, 1987), en este caso pretende descubrir las creencias, pensamiento y concepciones docentes en relación a sus fortalezas y debilidades profesionales.

Esta investigación implica un proceso circular. Primero se desarrolla un marco provisorio, desde investigaciones publicadas en revistas científicas indexadas, bibliografía e información en red. Enriquecida en el trabajo de campo, por los informantes, en este caso los docentes. Resultando un método inductivo y de comparación constante (Flick, 2004). Tal como lo menciona Torre (2011, p.7) “se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso”, lo cual, refleja de algún modo, el carácter holístico de la investigación cualitativa. Dicha circularidad, permite reflexionar constantemente durante el proceso investigativo, generando un lazo entre la recogida, interpretación de datos y la selección de material empírico.

5. Instrumentos

El estudio es organizado a partir del empleo de dos técnicas. La primera, corresponde a la entrevista semiestructurada focalizada. Los sujetos han sido expuestos a una situación concreta, en este caso al trabajar e interactuar diariamente con los alumnos con discapacidad intelectual presentes en las aulas (Valles, 2000).

Para la elaboración de las entrevistas se consideraron dos tópicos o ejes temáticos:

- a) La forma en que los docentes interpretan los procesos de integración e inclusión educativa en el establecimiento: Este eje estuvo pensado para que los docentes hablaran sobre las significaciones que le atribuyen a los fenómenos de inclusión e integración educativa en el centro escolar. Evocando los beneficios, aportes, oportunidades, debilidades y obstáculos de ambos procesos.
- b) La forma en que los docentes relacionan su quehacer pedagógico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos con discapacidad intelectual: Con este tópico se pretende que los docentes hablaran sobre su práctica pedagógica, identificando sus fortalezas, debilidades, las ayudas y apoyos que les brindan a sus alumnos con discapacidad intelectual.

Se realizaron ocho entrevistas correspondientes al total de los sujetos de estudio. Estas se llevaron a cabo, en el establecimiento, específicamente en los siguientes lugares: sala de profesores, de atención de apoderados, aula del curso en que los profesores tenían jefatura y oficina del jefe de la unidad técnica pedagógica del centro escolar. Cabe destacar, que fueron registradas en audio y tuvieron una duración aproximada de 30 a 60 minutos.

La segunda técnica es el grupo focal, el cual es seleccionado porque resulta “útil para el estudio de “racionalidades” o lógicas de acción en un colectivo determinado y respecto a un campo práctico determinado, porque permite la comprensión de la acción, al interpretarla desde la perspectiva del actor que la realiza” (Canales, 2006, p. 279). Para ello, se realizó un grupo focal, utilizando la misma pauta de preguntas de la entrevista, salvaguardando la confiabilidad de la investigación.

6. Participantes

Los sujetos participantes fueron los profesores jefe de primero a octavo año básico, de un establecimiento educacional de una comuna del sur de Chile, el cual presenta un alto grado de vulnerabilidad y un porcentaje importante de estudiantes con NEE transitorias y permanentes. Además, de ser el centro escolar con mayor experiencia en atención a alumnos con NEP en la comuna. Para esta investigación se consideran los siguientes criterios de inclusión:

Tabla 1. Criterios de inclusión de los participantes

Género	Edad	Años de servicio	Niveles en los que trabajan	Carga horaria	Relación directa con alumnos con NEEP
Femenino y masculino.	Entre 24 y 60 años.	Mínimo dos años y máximo 30.	De Primero a octavo básico, en diferentes asignaturas.	De 15 a 44 hrs.	Mantener contacto diario con al menos un alumno (a) con discapacidad intelectual

Fuente: Elaboración propia.

7. Análisis

Se realiza un análisis de datos, sustentado en descripciones densas, que consideran, las observaciones más relevantes sobre “las principales estructuras de significación”(Álvarez, 2011, p. 269), interacciones, dinámicas y manifestaciones de la realidad investigada.

La reducción de datos, se realiza por medio de la transcripción de la evidencia etnográfica, a través de grabaciones de audio y notas de campo. Del mismo modo se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales escrita, lo que permitió realizar triangulación metodológica, para así evitar sesgos cuando los datos son analizados sólo desde una perspectiva metodológica.

Para interpretar los datos de los textos, se utilizaron los procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, apoyados por el programa Atlasti/6.2. En la primera codificación, desde la textualidad de las entrevistas y del grupo focal, se segmentan los datos, en forma de conceptos. Surgen una gran cantidad de códigos, los cuales se revisan, depuran y asocian a categorías representativas, realizando codificación axial.

Debido a la flexibilidad e importancia de la Teoría Fundada, en esta investigación, este proceso es repetido en reiteradas ocasiones buscando la reducción más representativa, tal como lo señala Torre (2011, p.14) “la reducción permite al investigador descubrir uniformidades o regularidades tanto en el conjunto original de categorías como el de sus propiedades, permitiendo formular teoría a partir de un conjunto más pequeño de categorías pero de mayor nivel conceptual”.

Finalmente, a través del procedimiento de codificación selectiva, se establecen las categorías medulares vinculadas con el fenómeno de estudio, las cuales incorporan el resto de las unidades de análisis. Dichas categorías son sustentadas desde los relatos docentes y por medio de la teoría seleccionada de fuentes de información bibliográfica, revistas científicas y webgrafía.

Este fenómeno está formado por múltiples estructuras conceptuales complejas, que están entrelazadas, son extrañas y no explícitas, por lo que los investigadores tratan de capturarlas y posteriormente explicarlas. Todas estas estructuras se sustentan en una cultura docente, en sus trayectoria biográficas, profesionales, en las dinámicas e interacciones cotidianas de una escuela municipal en una comunidad local.

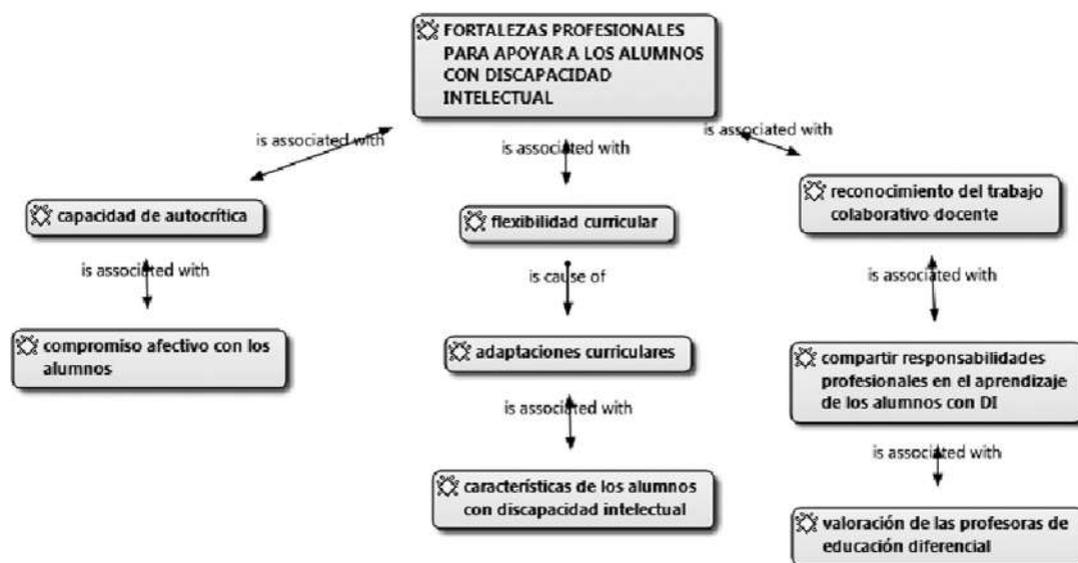
Para la confiabilidad al estudio se utiliza la triangulación metodológica (Taylor & Bogdan, 1986), recogiendo y cruzando los datos a partir de las entrevistas semiestructuradas y grupo focal.

Los criterios de rigor científico considerados en esta investigación fueron: dependencia, transferibilidad y confirmabilidad. Los hallazgos que se obtienen se representan en dos networks. La primera presenta la categoría fortalezas profesionales para apoyar a los alumnos con discapacidad intelectual. La segunda denominada debilidades profesionales para apoyar a los alumnos con discapacidad intelectual, en estas redes se establecen los códigos, que se desprenden de cada una de ellas.

Resultados

Fortalezas profesionales para apoyar a los alumnos con discapacidad intelectual

Figura 1. Familia de códigos fortalezas personales y técnicas-pedagógicas para apoyar a los estudiantes con D.I.



La primera red conceptual reúne los hallazgos sobre las fortalezas personales y técnicas que se atribuyen los docentes a la hora de apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual.

A partir de la categoría medular de esta network, se evidencia que perciben una valoración positiva hacia sus competencias para prestar las ayudas que necesitan sus estudiantes con NEP, especialmente en relación a su buena disposición y al componente afectivo, el cual los motiva a realizar adecuaciones curriculares y a buscar las ayudas necesarias para potenciar sus aprendizajes en temáticas inclusivas, especialmente en las educadoras diferenciales.

Una de las características personales, que consideran los docentes que poseen para atender la diversidad, es la capacidad de autocrítica, esto se visualiza en la siguiente textualidad “la capacidad también que tienes de ver, si lo estoy haciendo bien y de pedirle ayuda a los profesionales diferenciales, porque una cosa es que tú digas lo estoy haciendo bien, otra es hacerlo de verdad” [P4:044].

La fuerza que para estos profesionales mueve sus prácticas, es el compromiso afectivo con los alumnos, lo cual se refleja en la narración “que sienta que el profesor no los descuida, que sienta afecto por él y dedicación más dedicación hacia ese niño” [E2:051].

Entre las fortalezas de índole pedagógica que perciben los docentes, se encuentra la flexibilidad curricular y se observa en el siguiente diálogo “siempre estamos buscando estrategias o actividades

que le ayuden, siempre tenemos pendiente los estilos de aprendizaje o los niveles en que ellos se encuentran” [E3:053].

Junto a la capacidad de realizar adaptaciones curriculares, manifestado en el relato “yo creo que la flexibilidad, la apertura que tienes a introducir o modificar más bien lo que tienen planificado para el curso” [P4:044].

Los profesores piensan, que estas medidas de apoyo, se encuentran vinculadas a las características individuales que posea cada estudiante con D.I., como lo expresa el participante cuatro del grupo focal: “mi asistente que me toca en sala, se encarga mucho de ese alumno, y sabes que ha funcionado mucho, no es tan rápido como los demás porque tiene dificultades” [P4:049].

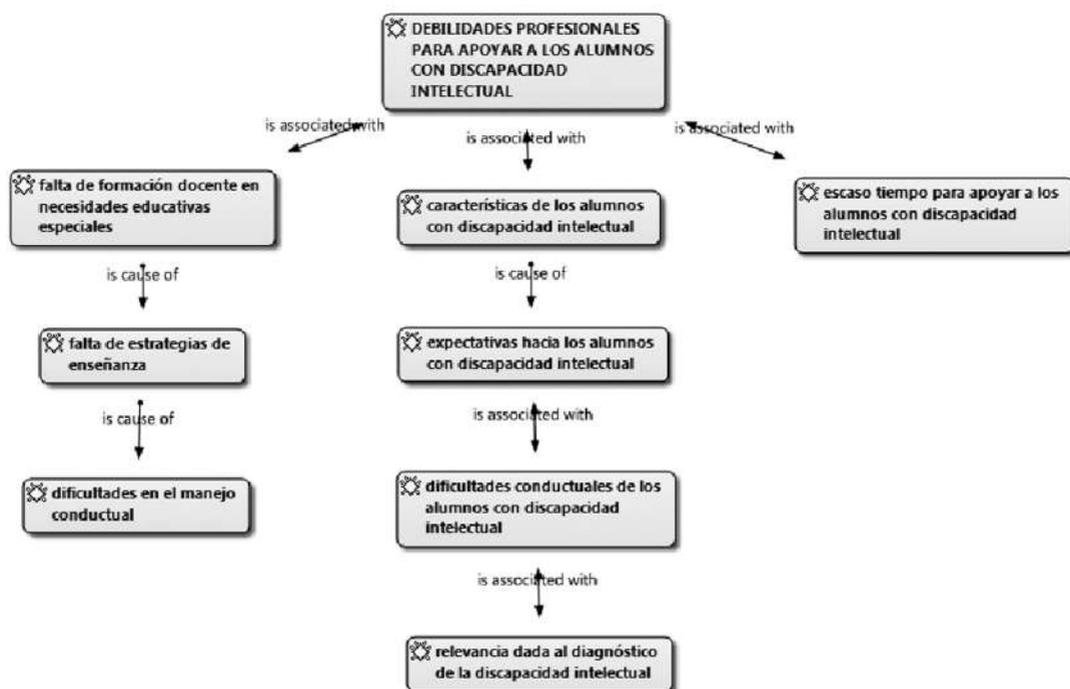
Dentro de sus fortalezas profesionales los profesores creen que es muy importante, el reconocimiento del trabajo colaborativo, que realizan principalmente con las docentes de educación especial o diferencial, esto se visualiza en el diálogo “colaboración, de la capacidad de retroalimentarnos nosotras mismas, es una fortaleza porque no todos lo hacen, hay colegas que no saben y será orgullo profesional no saben, no consultan, no preguntan” [E4: 061].

El código, compartir responsabilidades profesionales en el aprendizaje de los alumnos con DI, se vivencia en la gestualidad: “el hecho de compartir con las profesoras diferenciales, teniendo reuniones y todo, para tratar de manejar el tema con los chicos en la sala también es algo que se da constantemente acá en el colegio o se trata” [E4:055].

Los profesionales, sienten un gran respeto y confianza hacia el trabajo que realizan las docentes de educación especial, esto se evidencia en la narración “Así que decidimos, pedir la ayuda que correspondía a nuestro especialista y ella nos orientó y nos dijo, sabes que hagamos de nuevo, comencemos nuevas actividades” [P4:049].

Debilidades profesionales para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual

Figura 2. Familia de códigos debilidades personales y técnicas-pedagógicas para apoyar a los estudiantes con D.I



La segunda categoría, debilidades profesionales para apoyar a los alumnos con discapacidad intelectual, se relaciona con la carencia de formación profesional en temáticas vinculadas a la atención de la diversidad, las características personales de estos estudiantes y a las condiciones laborales de los docentes.

El primer concepto, falta de formación docente en necesidades educativas especiales, es expuesto en innumerables ocasiones por los sujetos, quienes sienten que su preparación de pregrado y en educación continua no ha resultado significativa para apoyar a los estudiantes, como lo expresa la entrevistada cuatro “yo no domino, no domino muchas cosas, por ejemplo características de los niños o reacciones de los niños, que tienen por ejemplo, un nivel de discapacidad intelectual o deficiencia mental, yo no tengo, conocimientos más profundos en esa área”[E4:065].

Esta debilidad en su formación, se vincula directamente con falta de estrategias de enseñanza, materializado en la siguiente narración “tú a veces te sientes mal porque yo no sabía qué hacer, no sabía si darle algo escrito, pero si no sabía hacerlo escribir, al final lo hacíamos todo con dibujos, pero no todo se puede explicar en dibujos” [E6:053].

Los docentes relacionan sus debilidades profesionales con las características individuales de los alumnos con NEP, es así como el código dificultades en el manejo conductual, se visualiza en la oralidad “si también, claro porque yo no sabía cómo actuar frente a eso, porque a veces cuando queda, ahí queda como una verdadera estatua o está llorando, tú no sabes cómo reaccionar frente a eso” [P1:069].

Así, las características de los alumnos con discapacidad intelectual, son percibidas por los docentes en ocasiones como una barrera en el proceso de enseñanza aprendizaje, como se manifiesta en el relato “uno también se frustra, yo me he sentido frustrada con los niños, especialmente con los niños del proyecto de integración que son los niños permanentes, porque quisiéramos que aprendieran más y no logran aprender” [P3:059].

Las características individuales y particulares que visualizan los profesores en sus estudiantes con NEP influyen en sus expectativas hacia los alumnos con discapacidad intelectual. En un aporte del participante cuatro del grupo focal se evidencia “a ti te forman para gente que va a aprender, esa es como la visión que tienen los profesores que te educan, si tú les vas a enseñar, los alumnos van a aprender” [P4:055].

Las dificultades conductuales de los alumnos con discapacidad intelectual, son percibidas por los docentes como situaciones problemáticas y sus debilidades en el manejo repercute en la enseñanza, esto se representa por el diálogo “me costaba mucho contener a ese niño, porque hay niños que te explotan en la sala de clases en llanto o hay chicos que golpean a los demás compañeros y que no dejan que tu sigas trabajando” [E4:067].

El código, relevancia dada al diagnóstico de la discapacidad intelectual, es expuesto en reiteradas ocasiones por los profesionales para justificar y argumentar debilidades profesionales, como se manifiesta en las siguientes oralidades “entonces me cuesta un poco aún saber, por decirte los síntomas o las reacciones de los niños que presentan necesidad, o sea que presentan dificultades de aprendizaje” [E1:065] y “(...) que de hecho, no tenían el diagnóstico todavía para él. Ya el neurólogo, aún no le tenía el diagnóstico. Y no sabíamos si era... no sabíamos si era autista, era asperger, porque tenía características de ambos” [E4:067].

Entre las condiciones laborales de mayor importancia y que repercuten en sus debilidades profesionales, señalan el escaso tiempo para apoyar alumnos con discapacidad intelectual, esto se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista “una de las debilidades que tengo es que no le dedico el mismo tiempo que a otros chicos, porque uno requiere más tiempo para ser esto, alguna actividad específica para ellos” [E5:064].

A partir de los hallazgos del estudio, se discute en relación a las fortalezas y debilidades profesionales que los docentes perciben en sus prácticas pedagógicas para prestar los apoyos y ayudas necesarios a sus alumnos con discapacidad intelectual.

Discusión de resultados

Fortalezas personales y técnicas para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual

Los docentes creen que sus fortalezas personales vinculadas a la empatía, compromiso, sentido de responsabilidad, paciencia, capacidad de autocrítica, la vocación y al ámbito afectivo, permiten mejorar e innovar sus prácticas pedagógicas cotidianas, con los estudiantes que presentan NEP. Echeita (2008) señala que “la inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (p.11), es decir los profesores deben poseer características particulares que los motiven diariamente a enfrentar los nuevos desafíos de una educación sustentada en los principios inclusivos y de aceptación a la diversidad.

Estas fortalezas resultan relevantes, al comprender que en el progreso académico de los alumnos con discapacidad intelectual “ (...) se avanzan tres pasos y se retroceden cinco y normalmente hay sorpresas. Esto puede provocar frustraciones (...). De más está decir que la paciencia y la comprensión también cumplen un rol fundamental (Torres y Ruiz, 2006, p.141).

En relación a las fortalezas profesionales de índole técnico-pedagógica, que perciben los docentes, encontramos la capacidad de flexibilizar el marco curricular nacional. Esto resulta de vital importancia en la educación actual, que demanda un currículo adaptado a la diversidad de capacidades, ritmos, estilos, aprendizajes e intereses. Tanto las metodologías como estrategias de enseñanza, evaluación deben ser variadas y flexibles de acuerdo a las fortalezas y necesidades de cada alumno (Durán & Giné, 2011).

Una de las medidas, que mayoritariamente los docentes realizan son las adecuaciones curriculares, las cuales en ocasiones elaboran junto a las educadoras diferenciales, a partir de orientaciones que estas les entregan o de sus propios conocimientos en esta temática. Dichas adecuaciones, las realizan principalmente en las tareas, actividades, guías de aprendizaje, disminuyendo los porcentajes de logros en las evaluaciones o modificando los objetivos y aprendizajes esperados. Como señala Duk y Hernández (2006) en relación a los estudiantes con NEE el marco para su educación deber ser el currículum común con las adaptaciones que sean necesarias para “asegurar su acceso, permanencia y progresión en el currículum escolar” (Duk & Hernández, 2006, p. 194).

Los profesores evidencian gran disposición a ayudar y apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual, buscando diferentes estrategias de enseñanza y recursos acordes a las necesidades educativas que posean. Valoran el trabajo colaborativo, principalmente con las educadoras diferenciales, como una de las principales respuestas educativas a la diversidad, pues consideran que “el único apoyo que te pueden dar dentro del establecimiento son las profesoras diferenciales, que vas donde ellas, les preguntas como se puede trabajar que directrices tomar con los niños” [E3:027]. Señalan que realizan una reunión semanal para trabajar con sus otros colegas, pero no se evidencia un trabajo continuo y estructurado.

Para Iglesias (2009) la transformación de los centros escolares en lugares más inclusivos debe considerar que “todos los miembros de la comunidad educativa se perciban como “necesarios”

para lograr que la escuela mejore, que vean la necesidad de trabajar de forma colaborativa, de crear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje(...)" (p. 81). Siguiendo esta lógica, Venegas (2009) menciona que la "(...) colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad" (p.35) .

Aunque se evidencia una sobrevalorización hacia el trabajo que realizan las profesoras de educación especial, a quienes se señalan como poseedoras del conocimiento, en todas las temáticas asociadas a NEE, estrategias de enseñanza y aprendizaje para estos estudiantes, olvidando que cada profesor presenta competencias profesionales, manejo disciplinario en su asignatura y que el trabajo deber ser en equipo, expresando en sus discursos vestigios del modelo clínico-rehabilitador de la educación especial. Como menciona Porter (2005) citado en Gónzalez-Gil (2009), es necesaria la "transformación del antiguo profesor de educación especial en "Profesor de Método y recursos", entre cuyas funciones se encuentra: colaborar con los profesores de las aulas ordinarias y asesorar, ayudar y animar en su tarea educativa" (p.149).

Debilidades personales y técnicas para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual

Las debilidades de los docentes para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual, se vinculan preferentemente con su preparación y formación tanto de pregrado y en educación continua, en temáticas relacionadas a la diversidad. Como argumenta la entrevistada cuatro "yo no domino, no domino muchas cosas, por ejemplo características de los niños o reacciones de los niños, que tienen por ejemplo un nivel de discapacidad intelectual o deficiencia mental, yo no tengo conocimientos más profundos en el área" [E4:065].

Una de las debilidades profesionales que les ocasiona mayores inconvenientes, son la falta de estrategias de manejo conductual, ya que consideran que en el aula ocurren eventos que colocan en riesgo el clima de sana convivencia escolar, a partir de acciones que realizan o reciben los alumnos con DI, como discusiones, peleas o burlas. En esta línea, un estudio de Mares, Martínez y Sabaleta (2009) devela que a "la mayoría de los niños con NEE, sus profesores los consideran indisciplinados, si expresan ser niños inquietos o inestables, son un problema para el maestro, pues lejos de quererlos entender, le es más fácil conceptuarlos como niños con NEE" (p. 983), relacionando directamente el diagnostico con dificultades en conducta adaptativa.

Los profesores creen, que sus debilidades profesionales se relacionan directamente con las características de los estudiantes con NEP con los cuales trabajan, y del grado de discapacidad que posean. Sienten que a mayor grado de dificultad cognitiva, contarán con menos herramientas para poder lograr con ellos aprendizajes, especialmente en las áreas instrumentales (lenguaje, comunicación y matemáticas) y que impliquen un mayor nivel de abstracción. De ahí, la gran relevancia que le atribuyen a conocer los diagnósticos y a lograr información sobre los mismos, pues piensan que estos elementos son de vital importancia para elaborar una respuesta educativa de calidad.

En esta línea, Martínez y Acle (1999) citado en Mares et al. (2009), señalan que los docentes conciben las relaciones con los alumnos con necesidades educativas especiales como problemáticas, al no manejar la conducta del niño y confundir las dificultades conductuales con los bajos resultados de aprendizaje.

Se evidencia que los significados docentes en relación a sus alumnos, se ven influenciados por “el género, información de profesores anteriores, reportes médicos o psicológicos, características físicas, aprovechamiento escolar previo, clase socioeconómica, información proporcionada por los padres, problemáticas familiares y formas de relación social” (Mares, et. al, 2009, p. 971). Uno de los factores que los docentes conciben como barrera natural al proceso de integración o inclusión educativa, es el escaso tiempo que poseen dentro de sus cargas horarias, para realizar la respuesta educativa necesaria. Para los profesionales, estas demandas implican trabajar en sus hogares o en el centro fuera de sus jornadas de trabajo o simplemente hacer “lo que puedan” (E4:101). Sumándose a la gran cantidad de funciones que día a día, se les exige que realicen.

En esta lógica Ossa (2008) menciona que uno de los aspectos evaluados como negativos en el proceso de integración educativa es el escaso tiempo para confeccionar material y realizar un trabajo colaborativo con los otros docentes y profesionales de apoyo.

Conclusiones

En esta investigación, se evidencia que los significados de los docentes son la fuerza que mueve las decisiones y acciones que realizan en sus prácticas cotidianas, de acuerdo al momento personal y profesional en que se encuentren. Las representaciones, construidas por los docentes surgen a partir de la percepción que ellos tienen del mundo, el que a su vez se ha ido constituyendo a partir de las relaciones intersubjetivas que se han dado en el devenir de su trayectoria profesional, tanto en su formación inicial como en el campo del desarrollo profesional propiamente tal.

Cada sujeto manifiesta en sus relatos diferentes visiones acerca del fenómeno de la inclusión educativa, atribuyéndole mayoritariamente una valoración positiva y de gran impacto en el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual. Aunque, en sus discursos se develan, incipientes elementos del modelo médico-rehabilitador de la educación especial, como la importancia dada a los diagnósticos y al profesor de apoyo.

Las fortalezas que los docentes perciben para promover la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación, se relacionan con la disposición para brindar los apoyos a los estudiantes con NEP, a partir de sus características personales como: la aceptación de las diferencias, empatía, autocrítica, vocación y el compromiso que sienten para lograr aprendizajes en todos sus estudiantes. Estas particularidades, al ser encauzadas por el equipo directivo, progresivamente y de manera sistemática hacia el sentido de pertenencia con la institución, permitirán mejoras en el centro escolar, lo que finalmente podría crear una cultura de atención a la diversidad (Huguet, 2006).

Los docentes, atribuyen al trabajo realizado en conjunto con las docentes de educación especial, una oportunidad de aprendizaje, valorada como la mayor instancia de formación que presenta la

escuela. Cabe destacar, que existe la creencia que el trabajo que realizan dichas profesionales (y otros de apoyo como psicólogos o fonoaudiólogos) orienta las ayudas y desarrolla aprendizajes para la vida en los alumnos con DI. Sin embargo, es necesario evitar depositar en ellos, toda la responsabilidad y las acciones para mejorar los aprendizajes, ya que se puede impedir “la capacidad educativa del resto de los maestros en relación con estos alumnos” (Huguet, 2006, p.181), desplazándolos a la calidad de actores secundarios, alejados de la realidad y necesidad cotidiana del trabajo mancomunado para lograr la finalidad o meta de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Como lo señala Huguet (2006), los agentes del proceso educativo, deben involucrarse en la creación de una cultura inclusiva “todos han de ir aprendiendo a atender la diversidad en contextos ordinarios, sin separar a los alumnos según etiquetas o dificultades” (p. 177).

Las principales medidas de atención a la diversidad, las realizan en el aspecto curricular y fundamentalmente en los recursos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los docentes manifiestan en sus oralidades, que no existe un procedimiento, ni documentos establecidos en que se plasme las acciones que realizan.

Para ello el compromiso sistematizado, a través de acuerdos claros materializados en documentos e instrumentos resulta fundamental. No solo es un tema de buenas intenciones, si no que para realizar un seguimiento de las mejoras que realiza la escuela, se deben generar evidencias escritas que permitan su revisión y reformulación (Huguet, 2006).

En relación a la pregunta ¿Cuáles son las debilidades de los docentes para apoyar a sus alumnos con discapacidad intelectual?, se visualiza que estas se fundamentan en la calidad de la formación profesional recibida antes y durante su carrera docente en temáticas de atención a la diversidad, es lo que se denomina fuentes de conocimiento base. La mayoría de los sujetos, consideran que dicha formación no existe o es muy superficial, lo que no les permite tener información para realizar acciones más eficientes y eficaces en pos de una mejor calidad en el aprendizaje de sus alumnos.

Consideran, que para que se viva el proceso de integración e inclusión educativa en el centro escolar, deben asumir mayores responsabilidades, lo que les impide contar con tiempos suficientes para buscar mejores formas de apoyar a sus alumnos.

Crean que uno de los elementos que ocasionan sus debilidades profesionales, es el escaso tiempo que poseen para planificar, confeccionar material, instrumentos evaluativos y adecuaciones curriculares, tanto dentro como fuera del aula. Mencionan que en ocasiones tanto como desde y hacia los alumnos con NEEP, se producen conductas disruptivas que alteran el clima y ambiente de la clase. Para lo cual no se sienten preparados y dicen no poseer las estrategias de manejo conductual y contención necesarios.

Es por ello, que el centro escolar debe gestionar, espacios, tiempo y recursos para que los docentes y diferentes profesionales se reúnan, dialoguen, lleguen a consenso, tomen decisiones, generen documentos y tengan oportunidades de formación que resulten de su interés (para que se sientan motivados) durante todo el año escolar (Huguet, 2006).

Este estudio contribuye a ser punto de partida para realizar otras investigaciones vinculadas con las concepciones de los docentes sobre la forma en que influyen las fortalezas o debilidades profesionales en los resultados de aprendizaje de los alumnos con NEEP, la formación docente y la atención a la diversidad, el rol de los docentes de educación especial en las escuelas de hoy, medidas de atención a la diversidad, entre otras.

Para finalizar, debemos añadir que el estudio de los significados docentes, permite realizar procesos de reflexión pedagógica y detectar nodos críticos para eliminar percepciones y acciones exclusivas en las escuelas.

Bibliografía

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37, 267-279.
- Andrés, M., & Sarto, M. (2009). Escuela inclusiva: Valores, acogida y convivencia. In M. y. V. Sarto, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 85-118). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index para la Inclusión. C. f. S. o. I. Education. (Ed.) *Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Extraído de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf> Recuperado el 05 de Abril 2013.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. In M. Canales (Ed.), *Metodología de la investigación social* (pp. 265-298). Santiago: LOM.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales en aula común. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva.*, 1(3), 25-35.
- Duk, C., & Hernández, A. (2006). Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad. In G. Lucchini (Ed.), *Niños con necesidades educativas especiales como enfrentar el trabajo en el aula* (segunda ed., pp. 193-212). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva.*, 5(2), 153-170.
- Durán, D., & Sanz, A. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.* , 7(27), 203-231.
- Echeita, G. (2006). *Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles*". Paper presented at the VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad". "Rompiendo Inercias. Claves para avanzar, Salamanca.
- Echeita, G., & Jiménez, D. (2007). Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y relacional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual integrado en IES. *Siglo cero. Revista española sobre discapacidad intelectual.*, 38 (222), 17-43.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa "voz y quebranto". [3 de Mayo]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España. Morata.
- Flores, R. (2009). *Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Foutoul, M., & Fierro, M. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 101-109.
- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. In M. y. V. Sarto, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 143-158). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Hevia, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2).
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona. Grao.
- Iglesias, A. (2009). Planificación y organización en la educación inclusiva. In M. y. V. Sarto, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 69-84). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26, 143-163.
- Lynch, J. (1994). *Provision for children with special needs in the Asian region*: World Bank. Technical Paper no. 261, Asia Technical Series). Hampshire: Microinfo.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Mares, A., Martínez, R., & Sabaleta, H. R. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14, 969-996.
- MINEDUC. (2009). Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual. Extraído de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200904231521120. ORIENTACIONESDICONLOGO.pdf>. Recuperado el 01 de Mayo del 2013.
- Molina, J., & Illan, N. (2010). Patrones de actuación del profesorado de educación infantil para la integración efectiva de los alumnos con síndrome de down. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7(52), 1-11. Extraído de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3498Molina.pdf>. Recuperado el 05 de Mayo del 2013.
- Moller, C. (2005). Análisis de la Política Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad frente a la discriminación en la realidad chilena” Retrieved 21 de Abril, 2012, Extraído de <http://www.fnd.cl/biblioteca.htm>. Recuperado el 5 de Julio del 2013.
- Mori, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Ofsted (Office for Standards in Education). (2000). Evaluating educational inclusion: Guidance for inspectors and schools (e-document). www.ofsted.gov.uk.
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de los docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39. Extraído de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/979/97912401002.pdf>. Recuperado el 23 de Mayo del 2013.
- Peñaherrera, M., & Cobos, F. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación - acción. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 121-132.

- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere, revista venezolana de educación.*, 10(33), 347-356.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). Introducción: ir hacia la gente *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 15-27). México: Paidós.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265
- Torre, G. D. I., Carlo, E. D., Florido, A., Opazo, H., Ramírez, C., Rodríguez, P., et al. (2011). Teoría Fundamentada o Grounded Theory. Extraído de [http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curso_ti/Teoria-Fundamentada_\(trabajo\).pdf](http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curso_ti/Teoria-Fundamentada_(trabajo).pdf). Recuperado el 20 de Noviembre del 2013.
- Torres, G., & Ruiz, E. (2006). Orientaciones específicas para el trabajo con niños con problemas intelectuales. In G. Lucchini (Ed.), *Niños con necesidades educativas especiales como enfrentar el trabajo en el aula* (segunda ed., pp. 137-154). Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Venegas, M. (2009). Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva. In M. y. V. Sarto, M. (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 69-84). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

La gestión de la diversidad cultural en España y México: construcción de la diferencia y exclusión en educación intercultural

The management of cultural diversity in Spain and Mexico: construction of difference and exclusion in intercultural education

Inmaculada Antolínez Domínguez*

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 27-08-2013

Resumen

El presente artículo recoge una parte de los resultados de una investigación doctoral cuyo objeto de investigación ha sido el análisis de los procesos de construcción de la diferencia y su vinculación con la desigualdad en el marco de la educación intercultural en España y México. Presentaremos parte del marco teórico que ha sustentado la investigación y la propuesta analítica en la que nos posicionamos; esbozaremos la metodología empleada; describiremos los estudios de caso y finalizaremos presentando los resultados más relevantes sobre los procesos de inclusión/exclusión de ciertos colectivos minorizados en el marco de la educación intercultural en ambos contextos.

Palabras clave: Educación Intercultural, Etnografía, Escuela Inclusiva, Exclusión.

Abstract

This article shows some of the results of a doctoral research whose object of study was the analysis of the processes of construction of difference and its relationship to inequality in the context of intercultural education in Spain and Mexico. We will present the theoretical framework that has supported the research and the analytical approach in which we position; we outline the methodology; we describe the case studies and finalize by presenting the most relevant results on the inclusion / exclusion of certain groups minoritized in the context of intercultural education in both contexts.

Key Words: Intercultural Education, Ethnography, Inclusive Schools, Exclusion.

* Licenciada en Antropología Social y Cultural, Doctora por la Universidad Pablo de Olavide, España. iantdom@upo.es

Introducción¹

Este documento presenta algunos resultados de una investigación doctoral sobre diferencia y desigualdad en educación intercultural en España y México. El objetivo de la misma es tratar de analizar e interpretar los procesos de construcción de la diferencia y su relación con la desigualdad y exclusión de determinados colectivos en el marco de la educación intercultural. Para ello, desde una metodología etnográfica, nos hemos basado en una mirada comparativa a partir de dos estudios de caso, uno en España y otro en México.

De cara a la exposición de nuestro trabajo, comenzaremos precisando algunos de los conceptos y enfoques teóricos que nos sirven de asideros en la propuesta analítica que tratamos de desarrollar. Por otro lado, mostraremos la metodología empleada así como las técnicas de mayor importancia. Continuaremos presentando los estudios de caso desde los marcos institucionales y legislativos pasando por la descripción de las propias experiencias educativas. Esta presentación nos servirá para mostrar los resultados finales de este trabajo. Finalizaremos ofreciendo una mirada comparativa a partir del análisis de los discursos y prácticas que se desarrollan tanto en los mencionados marcos institucionales como en las propias experiencias educativas.

1. Coordenadas conceptuales

1.1 Estudios Interculturales: abordando la interculturalidad y el multiculturalismo.

La interculturalidad y el multiculturalismo están amparando una gran diversidad de propuestas y proyectos societales y, principalmente, educativos. Existen divergencias en torno a la génesis y migración del discurso intercultural de unas regiones a otras (Dietz y Mateos, 2011; Mateos, 2011). Sin embargo, es un hecho la “multiculturalización” de las sociedades así como las múltiples miradas que este proceso conlleva.

Desde esta realidad, es importante atender a la constitución de una disciplina de investigación que ha nacido desde el interés de determinadas corrientes académicas por la presencia de minorías étnicas y/o culturales o de población extranjera y migrante en el seno de los Estado-Nación-tales como los Estudios Étnicos o los Estudios Culturales- y visibilizadas por el movimiento multicultural. El estudio de los procesos vinculados a ello requiere de una visión comparativa y multidisciplinar. Dicha visión se está fraguando en la constitución de un ámbito de estudio propio, los Estudios Interculturales (Dietz, 2012).

Para García-Cano y Schimpf-Herken (2009) lo interesante de los Estudios Interculturales radica en la centralidad que cobra la cuestión de la alteridad y cómo el abordaje de ésta obliga a revisar los mecanismos que la constituyen como diferente, así como, la configuración de las estructuras

¹ Este artículo es producto de los trabajos financiados por el programa nacional español I+D+i convocatoria 2010 (ref. EDU2010-15808) y por el programa de Excelencia de la Junta de Andalucía (ref. SEJ-6329).

de poder y las instituciones en el seno de nuestras sociedades. Este será el punto de partida de nuestra propia investigación.

La diana del interés reside en desenmarañar las estructuras de poder o estructuras hegemónicas que despliegan los distintos Estados y sus instituciones y que derivan en posiciones de desventaja social, política, ideológica o simbólica producto de su pertenencia minorizada nacional o etnificada. Y esto implica pensar al “otro”, “los otros”, pero sobre todo y fundamentalmente pensarnos a nosotros mismos y nuestras instituciones (García-Cano y Schimpf-Herken, 2009: 249).

1.2. Estado-nación, diversidad cultural, construcción de la diferencia y procesos de exclusión.

La integración de estos “otros”, diversos culturalmente, ha sido históricamente uno de los mayores retos a los que ha tenido que hacer frente el Estado-nación tanto en Europa como en América Latina. Los estados español y mexicano han tenido que responder a cómo y dónde integrar la diversidad cultural existente de cara a lograr el mayor éxito en su estrategia nacionalizante (Gil, 2010; Stavenhagen, 2008).

Esta diversidad cultural, propia de cualquier territorio, se ha agudizado ostensiblemente fruto tanto de los movimientos de etnogénesis aborigen como de etnogénesis migrante en el seno del multiculturalismo (Dietz, 2007). Según Kymlicka (1996), el multiculturalismo abarca diferentes formas de “pluralismo cultural”. Por un lado, estarían los estados que aglutinan naciones en su seno, es decir, “democracias multinacionales” y, por otro, otras formas de pluralismo cultural que pueden darse igualmente al interior de los Estados-nación. Las primeras surgen como consecuencia de la incorporación de culturas que disfrutaban de autonomía a un marco territorial mayor como es el caso de México. La segunda forma de pluralismo cultural la conformarían los estados poliétnicos y se desarrolla especialmente a partir del asentamiento de población inmigrante, como el caso de España. Estos grupos no reivindican una existencia política separada sino que buscan “integrarse en la sociedad” y ser aceptados como “miembros de pleno derecho” (Íbid: 26).

En el marco de esta realidad diversa, consideramos que se desarrollan dos procesos de construcción de la diferencia por parte de lo que Kúper (2001) denomina “actores culturales”. Por un lado, aquellos a través de los cuales los grupos minoritarios y/o minorizados (Carbonell, 2000) construyen su diferencia para confrontarla al Estado en la negociación de su visibilización y acceso a cuotas de poder. Por otro lado, aquellos otros procesos a través de los cuales el Estado-nación moldea la diversidad en “diferencia” incluyendo a determinados sujetos en la definición de identidad nacional y sometiendo a exclusión a aquellos otros que no responden a la misma (Antolínez, 2013). En el primero de estos procesos juega un papel esencial la etnicidad (Pujadas, 1993) y el uso estratégico de la cultura² en la construcción de la propia identidad (Castells, 1998). En el segundo de ellos, la diversidad pasa a ser diferencia desde que se seleccionan determinados

² Esta estrategia de reforzamiento de la identidad propia de determinados grupos discriminados o desfavorecidos se basa en la lógica del culturalismo y en un uso esencialista de la cultura gracias al cual poder reforzar su posicionamiento de “nosotros” frente a “ellos” (Bash, 2012; Franzé 2008).

rasgos sociales de algunos grupos y se discriminan como diferentes respecto los rasgos de otros grupos sociales (García, Granados y Pulido, 1999). Esta selección es puramente arbitraria y no tendría mayores repercusiones sociales si no se estableciesen determinados juicios de valor pasando así a hablar de desigualdad. La desigualdad se entiende como una realidad estructural del sistema capitalista actual que genera empobrecimiento, precariedad y condiciones de especial vulnerabilidad en unos grupos de población frente a otros (Subirats, 2010). En la valoración diferenciada de unos grupos sociales en el seno de los Estados-nación, se generan determinados procesos de inclusión de aquellos actores que responden al modelo nacional y homogeneizante frente a las lógicas que excluyen (Delgado, 2005) a aquellos que no lo hacen.

La exclusión social es un concepto multidimensional ya que no sólo hace alusión a la escasez de recursos económicos sino también a la exclusión en seguridad, justicia o ciudadanía. Por otro lado es un proceso dinámico asociado a la estructura económica y al cambio social. A ello hay que sumarle el hecho de que procede del funcionamiento de las instituciones y de las políticas públicas y legislativas que actúan incluyendo y/o excluyendo y; por último, en donde juegan un papel importante determinados actores sociales que actúan, de nuevo, en torno a esas lógicas de inclusión/exclusión (Martínez, 1997). De cara a la incorporación del concepto en nuestra investigación, nos parece de especial interés rescatar la sistematización en tres esferas que establece Subirats (2010) sobre la inclusión social y sus repercusiones en la exclusión.

En la primera de ellas (Esfera del Estado) la inclusión se daría cuando un sujeto puede acceder a los derechos civiles de reconocimiento de su ciudadanía, de sus derechos políticos a través del sufragio y el principio de representatividad y los derechos sociales de sanidad, educación, vivienda y seguridad. En la segunda esfera (Económica), la inclusión se basa en que los grupos sociales pueden mantener “un cierto tipo de relaciones con la esfera de la producción o con la generación de valor social”. Por último, en la tercera (Esfera social) se hace de especial importancia la construcción de una identidad y una pertenencia arraigadas en un marco comunitario de referencia.

1.3. Posicionamiento de análisis

Teniendo en cuenta que la interculturalidad y su vinculación con la exclusión de determinados colectivos implica procesos que son más amplios que los que afectan exclusivamente al espacio escolar, nuestro trabajo parte de la necesidad de una mirada comparativa que permita analizar e interpretar los procesos similares a través de los cuales las propuestas educativas y sociales “interculturales” han acabado vinculándose, en ambos contextos nacionales, a la atención a minorías étnicas y/o nacionales en contextos de desigualdad (Antolínez, 2013).

Unido a ello, partimos de la necesidad de adoptar una perspectiva ecológica y holística (Ogbu, 1993) que nos permita poner en relación lo que pasa en la escuela con lo que sucede fuera de ella desde una aproximación multinivel.

Finalmente, como modelo analítico en nuestra investigación que articule la diferencia, la desigualdad y la exclusión, partimos de la propuesta de Dietz (2009) de llevar a cabo un trabajo etnográfico que ponga en relación tres niveles de análisis interconectados. El primer nivel lo compone la dimensión “semántica” que se centraría en el análisis de los discursos de los actores

desde una perspectiva *emic*. El segundo nivel sería la dimensión “pragmática” “centrada en los modos de interacción de los diferentes actores escolares, organizacionales y comunitarios desde una perspectiva *etic*. Por último estaría la dimensión “sintáctica” centrada en las instituciones y organizaciones.

2. Metodología empleada

De cara al desarrollo de esta propuesta analítica nos hemos basado en el método etnográfico de investigación entendido como un “proceso metodológico global” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 18) que integraría una serie de técnicas de recogida (o producción) de datos, la descripción de dichos datos, su interpretación y el propio acto de escritura de los textos. Dicho trabajo se focalizó en la selección de dos estudios de caso (una escuela de primaria en la ciudad de Sevilla y una escuela secundaria en la Sierra Norte de Oaxaca, México) y en la adopción de un enfoque comparativo entre ambos.

Por otro lado, las técnicas básicas de investigación se han centrado en la observación participante tanto de espacios escolares como comunitarios así como la realización de entrevistas en profundidad a diferentes actores vinculados con la gestión de la diversidad cultural en los dos casos de estudio³. La sistematización de la información y análisis de datos se llevó a cabo gracias al programa informático NUDIST.

3. Los estudios de caso.

Desde la propuesta teórica definida previamente de enlazar las experiencias educativas con los contextos sociales más amplios en los que se insertan, ofrecemos en este apartado un recorrido por las disposiciones jurídicas más importantes; algunos datos que definen el contexto y una presentación de la propuesta pedagógica de los propios centros escolares. De forma paralela, vincularemos esta descripción de los contextos con los discursos y prácticas que se desarrollan en cada uno de los niveles que diferenciamos atendiendo, por un lado, a aquellos que tienen lugar en los “marcos institucionales” (legislación) y aquellos que se implementan en las propias experiencias de los centros educativos.

3.1. Marcos institucionales: parteaguas jurídico en el caso español

La educación intercultural cobra protagonismo en España a partir de una serie de factores. El mayormente referenciado tiene que ver con la presencia de alumnado extranjero en las aulas (Essomba, 2007). Sin embargo, otros factores se evidencian de importancia como la consolidación del sistema democrático o el giro posmodernista vivido a nivel universal y vinculado a los procesos de globalización que han reconfigurado el panorama sociodemográfico de los estados actuales.

³ En el caso de España se realizaron 60 entrevistas en total y en Oaxaca 43 a diferentes actores tales como técnicos y políticos; asesores técnicos pedagógicos; miembros de ONGs/asociaciones; docentes; familias y alumnado.

La Constitución española ha sido el marco normativo en el que se han movido cada una de las leyes educativas del país, marcando desde sus inicios, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica. La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, L.O.D.E. (1985) se crea ya en tiempo de democracia y responde a las disposiciones de la Constitución. En este marco se llevan a cabo medidas por primera vez de atención al alumnado gitano a partir de las llamadas “escuelas puente” consistentes en la segregación de dichos menores en centros escolares independientes, cercanos a su residencia y dedicados específicamente a ellos. Aparece igualmente la garantía del derecho a la educación de menores extranjeros en el contexto de la entrada de España en la Comunidad Económica Europea en 1986 y de la creación de la Ley de Derechos y Libertades de Extranjeros en España (Ley Orgánica 7/1985).

En la década de los noventa España es considerada ya un país receptor de inmigrantes teniendo lugar el primer debate político sobre inmigración en el Congreso. Se llevan a cabo dos procesos de regularización, se diseña una política de “cupos” de trabajadores extranjeros y se reforma la Ley de Extranjería anterior. Será en este contexto cuando se cree la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. (1990) en la que se plantea por primera vez la integración de los grupos desfavorecidos en la escuela y la lucha contra la discriminación y la desigualdad fueran éstas por razones de nacimiento, sexo, raza, religión u opinión. Su modelo de atención a la diversidad estaba centrado en: a) educación compensatoria, temporal o permanente basada en la diversificación curricular y adaptativa; b) programas de garantía social destinados a aquellos estudiantes que no alcanzaban los objetivos educativos básicos, en riesgo de abandono escolar y que se encontraran en situación desfavorecida y, c) mantenimiento de los idiomas y culturas de origen según los derechos de pluralidad lingüística (Aguado et al., 2005).

Una década más tarde aparece la Ley Orgánica de la Calidad Educativa, L.O.C.E. (2002) paralizada por un cambio de gobierno en 2004. En dicha ley se recogía la categoría de alumnado con “necesidades educativas específicas” en donde se insertaban por primera vez a los menores extranjeros, además de aquellos superdotados intelectualmente y aquellos con necesidades educativas especiales, bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos. Desde esta clasificación se recoge de nuevo el principio de compensación y la importancia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas para favorecer su integración.

La vigente Ley Orgánica de Educación, L.O.E. (2006), siguiendo los dictámenes europeos, incorpora la noción de competencia básica. Dicha ley se fundamenta en los principios de calidad y equidad, contemplando -en su discurso- la diversidad como un principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. De ahí que plantee que la atención integral del alumnado con necesidad específica se regirá por los principios de normalización e inclusión partiendo de acciones compensatorias y de adaptación curricular según el principio de igualdad. Aunque en ningún momento se hace referencia explícita al alumnado extranjero, sí se señala la necesidad de programas específicos para los menores que presenten graves carencias lingüísticas o en competencias básicas y señala que el desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización del alumnado en el grupo ordinario.

Cabe señalar, además, los programas de educación compensatoria según el Real Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación en

la que se legisla la respuesta educativa hacia el alumnado cuya desventaja se asocia a factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole. Históricamente nacieron atendiendo a menores principalmente de origen gitano y, actualmente, se incluye también a los hijos e hijas de personas extranjeras.

Por último, respecto a la relación de cada una de las leyes educativas vigentes con la Ley de Extranjería, cabe decir que España no vincula el “derecho a la educación de los menores con el estatuto de residencia legal de su familia, pero tampoco reconoce explícitamente este derecho para los menores de padres en situación irregular ni garantiza el derecho universal a la educación de cualquier ciudadano con independencia de su nacionalidad y situación administrativa” (Essomba 2007: 297). Esta carencia de garantía se extiende igualmente a los propios familiares que se encuentran en situación de irregularidad. Éstos, por encontrarse ante dicha situación administrativa, carecen del derecho al voto y de representación y, por otro lado, han de enfrentarse a múltiples dificultades para el acceso a la educación superior o a una vivienda digna por no tener, entre otras cosas, un documento nacional de identificación (Federación Andalucía Acoge, 2011).

3.2. Marcos institucionales: parteaguas jurídico en el caso mexicano

La interculturalidad, en el caso mexicano, está vinculada especialmente con la población indígena, minoría autóctona que en la década de los setenta plantea una serie de demandas sociales y políticas que tienen que ver con su posición en el Estado-nación y que vienen derivadas de su historia colonial y de dominio. Una de dichas demandas de mayor envergadura tiene que ver con propuestas educativas que respondan a las necesidades propias de los Pueblos Originarios.

La atención educativa a las poblaciones indígenas ha estado fuertemente marcada por la herencia colonial basándose en aquella época en la conversión, la dominación y la aculturación (Aguirre, 1975). Sin embargo, las comunidades rurales y con población minoritaria fueron escasamente atendidas hasta el punto de que, con el inicio de la independencia de México, existía en el país un alto nivel de población que no hablaba castellano y una división social marcada entre indígena y no indígena. Con el inicio del Estado-nación tras la independencia, comienza a imperar la idea ilustrada de que la modernización depende de la unidad nacional y de la homogeneización cultural tratada de imponer sobre la pluralidad y diversidad evidentes.

La primera medida institucional en materia educativa residía en la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857 en la que se separaba la religión de la educación y se imponía a ésta como gratuita y laica. Años más tarde, se crean las primeras escuelas para indígenas con el objetivo de castellanizar directamente y enseñar una matemática elemental, medidas que se mantendrán tras la Revolución mexicana de 1911 con las escuelas de instrucción rudimentaria. En este período se crea la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 la cual sufrió una serie de reformas posteriores con el fin de reconocer el carácter pluricultural, étnico y lingüístico de la nación mexicana⁴.

⁴ Véase la Reforma Constitucional del artículo 4º en 1992 y la del artículo 2º de 2001.

En los años veinte se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP) manteniendo una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional en el que no se planteaban métodos pedagógicos específicos para los indígenas aunque años más tarde nacen las Casas del Estudiante Indígena con la pretensión de “mexicanizar” a su alumnado. En los años treinta se crea un Departamento de Asuntos Indígenas que en la década siguiente pasará a ser Dirección y a depender directamente de la SEP, además de la creación del Instituto Indigenista de México.

No será hasta 1978 cuando la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de un mayor respaldo al objetivo de lograr la educación primaria para todos los niños y niñas, la castellanización de la población indígena y la alfabetización y educación elemental para la población adulta. Desde la DGEI nace por primera vez un planteamiento pedagógico para una Educación Indígena Bilingüe Bicultural basada en el aprendizaje de la lengua materna y gradualmente el español como segunda lengua. Sin embargo, la experiencia fue demostrando que estos programas estaban funcionando a modo de compensación de necesidades lingüísticas sin mayor implicación en su carácter cultural. De ahí el giro posterior hacia lo intercultural para reflejar el dinamismo que los procesos culturales (Bertely, 1998: 89).

Durante el proceso de “modernización educativa” que culminó con la federalización educativa de 1992⁵ nace el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación de 1993. En dicha ley educativa no se recoge el principio de educación bilingüe bicultural o intercultural, aunque se reconoce la pluralidad lingüística de la nación y la defensa de la unidad nacional.

En la última década han surgido una serie de disposiciones jurídicas e instituciones de interés. En primer lugar la Ley General de Derechos Lingüísticos de las Comunidades y Pueblos Indígenas (2002) en la que se reconoce y defiende el uso y existencia de las lenguas indígenas en el seno de la nación mexicana como derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas. Por otro lado, el Programa Nacional de Educación (ProNaE 2001-2006) en el que se defiende el enfoque de educación intercultural bilingüe abogando por una educación intercultural para todos los mexicanos e intercultural bilingüe para las regiones consideradas multiculturales. El Programa Sectorial de Educación (2007-2012) no recoge el principio intercultural en sus propuestas discursivas sino que plantea como objetivos el logro de una educación integral, de calidad y acorde con las necesidades tecnológicas actuales. Por otro lado, cabe señalar la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP en 2001 destinada a promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe, entre otras acciones. Por último, en 2003 se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) como organismo descentralizado y que tiene a su cargo el desarrollo de la Ley General de Derechos Lingüísticos.

Finalmente, cabe señalar que en todo este entramado jurídico de atención educativa a estas poblaciones sigue estando presente el debate sobre qué tipo de “ciudadanía” corresponde a las poblaciones indígenas (Martínez, 2005; Tamayo, 2006). La Ley de Derechos Indígenas (2001) fue un intento de otorgar derechos a los grupos indígenas sin mayores implicaciones en su estatus respecto al Estado-nación. Sin embargo, no podemos olvidar que las poblaciones indígenas, desde

⁵ En dicho proceso se delega en cada uno de los estados la administración de la educación.

su reconocimiento como “pueblo” a partir de lo establecido por la ONU o la OIT, ponen en cuestión el hecho de que deban seguir supeditadas al Estado federal. Por otro lado, este mismo hecho implica repensar la necesidad de que los pueblos indígenas comiencen a ser considerados “sujetos de derecho público” frente a “entidades de interés público” lo que significaría dejar de considerarles supeditados al poder federal (aunque con diversos reconocimientos sociales, culturales y políticos) y comenzar a ver las comunidades con un estatus autónomo de competencia con otras entidades estatales (Tamayo, 2006: 25).

Una vez revisadas los discursos y prácticas institucionales en materia de interculturalidad en España y México, presentamos a continuación otro tipo de experiencias prácticas de gestión de la diversidad cultural.

3.3. La experiencia del centro educativo de España

La experiencia que presentamos a continuación está desarrollada en una escuela de primaria de la ciudad de Sevilla en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Dicha comunidad se encuentra en la zona suroccidental de Europa, la conforman 8 provincias, cuenta con 770 municipios y es la más poblada de toda España⁶.

La ciudad de Sevilla es la capital de la Comunidad Autónoma además de la provincia que lleva su mismo nombre. Contaba con casi dos millones de personas a fecha de 2008 y con un 3,3% de población extranjera censada. Se divide en 11 distritos municipales, estando el centro educativo que vamos a presentar en un distrito considerado “desfavorecido” dentro de la ciudad con un perfil socio-demográfico complejo. Existen zonas con un elevado número de familias monoparentales, con bajo nivel socioeducativo, un alto índice de desempleo, presentando adicciones de diverso tipo y con escasa red de apoyo. Por otro lado, es el segundo distrito con mayor población extranjera contabilizada con un 13,19% siendo las principales nacionalidades la marroquí, china y rumana⁷. La zona en la que se ubica el centro escolar se formó a partir de la llegada de población rural a mediados del siglo XX y a partir del año 2000 de población extranjera. La realidad diversa del contexto ha sido asumida por la Administración educativa siendo considerada esta escuela como Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP) aprobando un Plan de Compensación Educativa para “paliar” las necesidades que mostraba el alumnado de la zona.

Sin embargo, los propios profesionales del centro han sido conscientes de esta misma realidad y desde el año 2006 protagonizaron una serie de cambios en su centro. En primer lugar, iniciaron un proyecto denominado “Comunidad de Aprendizaje” (en adelante CdA) cuya finalidad radica más en la “transformación” que en la “compensación”. Sus objetivos están en la superación de las desigualdades, en proporcionar una educación de calidad y en promover la capacidad de diálogo y crítica. Dichos proyectos suelen surgir en contextos donde las características del entorno no favorecen el acceso de la sociedad de la información a todas las personas, de ahí que su objetivo no sea sólo la transformación de la escuela sino también del entorno.

⁶ Fuente IEA. Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA)

⁷ Datos de “La Sevilla de los Once Distritos”, Excmo. Ayuntamiento de Sevilla (2008). Datos del Padrón Municipal de 2006.

Su propuesta teórico-pedagógica se basa en el aprendizaje dialógico basado en la comunicación y el consenso igualitario (Habermas, 1987) y para llevarlo a cabo diseñan estrategias prácticas como las tertulias y los grupos interactivos dentro del aula. Estos últimos se basan en el trabajo cooperativo y autónomo del alumno/a bajo la supervisión de un adulto (Elboj et al., 2002). Otro de los puntos importantes de las comunidades de aprendizaje radica en el proceso constante de reflexión y crítica que lleva a cabo el profesorado sobre su práctica docente lo que conlleva, por otro lado, el inicio de transformaciones e innovaciones en la estructura y organización escolar. Por último, cabe mencionar la búsqueda constante de la participación activa de toda la comunidad educativa, entendiendo por ésta a los familiares, a los/las menores, las asociaciones de la zona, ONGs, etc.

Junto a ello, el centro educativo desarrolla también desde el año 2006 lo que denominan “proyecto intercultural” y que aglutina una serie de acciones vinculadas a las medidas institucionales que vimos en apartados anteriores. Entre estas medidas están los programas de enseñanza del español, los talleres de mantenimiento de la lengua y cultura de origen, el papel de los mediadores interculturales y las actividades concretas desarrolladas por el centro educativo. Dichas actividades se han basado en la celebración de días especiales sobre los diferentes países de donde es originario su alumnado enfocándose en cuestiones demográficas, geográficas y culturales. Por otro lado, tienen como objetivo la formación del profesorado y de las familias en temas principalmente de inmigración y extranjería. Discursivamente, cabe señalar que los responsables del proyecto defienden la normalización de la interculturalidad en todo el curriculum educativo desde un concepto de la diversidad como enriquecedora pero cabe señalar que el concepto de diversidad que albergan en este proyecto intercultural está estrechamente relacionado con la población inmigrante y no con todo el alumnado, algo que sí hacen desde su proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

3.4. La experiencia del centro educativo en México.

La segunda experiencia que presentamos se desarrolla en una escuela de secundaria denominada “comunitaria indígena” en el distrito de Villa Alta, en la Sierra Norte de Oaxaca. El estado de Oaxaca se ubica al suroeste de la república mexicana, cuenta con ocho regiones y se reconocen 570 municipios. Siguiendo datos de la Confederación Nacional de Población (CONAPO), 430 de los 570 municipios se caracterizan como de alta y muy alta marginación concentrándose en ellos, además, la mayor cantidad de población originaria. Comparativamente con otras zonas del país, Oaxaca presenta las tasas de mortalidad general, mortalidad materna y fecundidad más elevadas. Hay que mencionar el papel que juega en ello la extremada orografía del terreno y la dispersión de las localidades. A esto se une el peso importante de la migración provocando la salida de una cantidad elevada de población a otras regiones de México y Estados Unidos, conllevando importantes procesos de desestructuración social y familiar en las comunidades de origen. Si atendemos, por otro lado, a las características socioculturales un rasgo particular de Oaxaca es su pluralidad cultural. Se habla de la existencia de 16 grupos etnolingüísticos y más de cien variantes dialectales, con un 36.58% de población declarada hablante de alguna lengua indígena⁸.

⁸ Datos del INEGI. Censo de Población y Vivienda 2000.

Oaxaca se divide en ocho regiones y una de ellas es la Sierra Norte. Se calcula que hay un 63.54% de hablantes de alguna lengua indígena siendo la mayoritaria el zapoteco con cinco variantes al interior. Uno de los distritos, donde se ubica la escuela de nuestra investigación, es Villa Alta con más de 30.000 habitantes y cuya población se mantiene de una agricultura de subsistencia y de las remesas que recibe de sus familiares emigrados.

En materia educativa coexisten en la Sierra Norte dos tipos de programas: el Bilingüe Intercultural -denominado también educación indígena- y el sistema de educación formal o escuelas “generales”. Actualmente, a nivel de secundaria coexisten el modelo de Educación Secundaria Técnica, Telesecundaria y desde el 2003 el modelo que vamos a presentar denominado Escuela Secundaria Comunitaria (en adelante ESC).

La propuesta educativa nace desde el planteamiento de un “concepto integral de educación básica con enfoque bilingüe intercultural” (IEEPO, 2007: 5). El modelo de Secundaria Comunitaria, en el documento originario de 2004, se definía dentro de una educación bilingüe intercultural. Sin embargo, cabe señalar que en el documento teórico elaborado en 2007 se elimina el concepto de interculturalidad en varios párrafos que versan sobre principios en los que se fundamenta la propuesta. Ante la pregunta de la investigadora por este hecho a uno de los asesores, la respuesta del mismo fue:

Necesitamos conceptos que de verdad respondan a las necesidades de los pueblos indígenas. La educación intercultural bilingüe ha estado muy bien siempre desde el discurso pero en la práctica ha venido demostrando que no funciona. De ahí que proponemos conceptos propios, elaborados por los propios intelectuales oaxaqueños, como el de comunalidad (Conversación informal. Asesor ESC. Agosto 2008).

Ello implica paralelamente una revalorización de otro tipo de conceptos. Uno de ellos es la comunalidad⁹ entendida como “modo de vida de los pueblos originarios” y que se sustenta en la solidaridad, reciprocidad, democracia activa y participativa y respeto mutuo. Estos valores, según los asesores, ponen en relación la comunalidad con la interculturalidad. Por otro lado, está el comunitarismo como “un espacio territorial, una historia común, una variante de la lengua del pueblo, una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso, un sistema comunitario de procuración y administración de justicia (...) personas con historia, pasado, presente y futuro que no se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda” (IEEPO, 2004: 42). Por último, estaría el principio de liberación, ya que el modelo educativo pretende fundamentarse en una educación crítica, reflexiva y propositiva de la problemática económica, social, política y cultural en la que los pueblos originarios han vivido y aún conviven.

Según estos pilares básicos, la principal diferencia respecto al modelo intercultural bilingüe y más importante apuesta de la propuesta de Secundarias Comunitarias radica en su trabajo

⁹ Para mayor información sobre la génesis de dicho concepto, su definición e investigaciones que se han dedicado al mismo remito a Maldonado Alvarado, B. (2002) *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado - Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, Oaxaca.

curricular y pedagógico. El modelo parte de que existen diferentes tipos de conocimientos: el científico y el comunitario. El primero estaría presente en el contenido curricular formal del Plan y Programa Nacional de Educación y se correspondería con las materias académicas. El segundo es el conocimiento recogido en la comunidad, transmitido de forma oral, que no tiene carácter científico pero que ha fundamentado la supervivencia de la comunidad. La manera de integrar ambos conocimientos en un aprendizaje común son los proyectos de aprendizaje cuya temática y diseño se decide de manera asamblearia (entre familiares, alumnado, docentes, ciudadanos/as, autoridad) y que, a lo largo del año, son tutorizados por los educadores y educadoras (IEEPO, 2007). La información obtenida en dichos proyectos se va presentando periódicamente tanto en lengua indígena como en español buscando además que los resultados de aprendizaje vengan desde la comunidad y reviertan en la misma.

El objetivo final al que aspira el modelo de Secundaria Comunitaria es a disolverse dentro de la propia comunidad en la que existe para pasar a formar parte de la vida comunal y no como una institución ajena que separa a los menores de su espacio familiar y de las responsabilidades comunitarias.

4. Resultados: mirada comparativa entre contextos, marcos institucionales y experiencias actorales en la educación intercultural en España y México.

Una vez presentados los marcos institucionales de los respectivos países y las experiencias educativas concretas pasamos a ofrecer las convergencias y divergencias encontradas en los contextos, discursos y prácticas de educación intercultural en ambos niveles y sendas regiones.

Tabla 1. Comparativa de los contextos según esferas de inclusión/exclusión en España y México

		ESPAÑA	MÉXICO
CONTEXTO (Exclusión social)	Estados y derechos ciudadanía	No ciudadanía ni representación de algunos grupos. Escasez de derechos sociales	Exigencia de otra ciudadanía. Carencia de representación. Escasez de derechos sociales.
	Mercado y producción de valor	Precariedad e inestabilidad laboral. Economía sumergida. Desempleo.	Precariedad laboral. Subsistencia. Economía sumergida. Desempleo. Alta migración.
	Redes familiares y comunitarias	Desestructuración social y familiar. Debilitamiento redes sociales. Agravado en población extranjera.	Desestructuración social y familiar. Debilitamiento redes sociales. Conflictos internos y migración.

Fuente: Elaboración propia

Respecto al **contexto**, siguiendo la propuesta de Subirats (2010), podemos afirmar que los sujetos que participan en ambos contextos se encuentran en una situación de clara exclusión social si atendemos a las tres dimensiones planteadas por el autor. Así en primer lugar, en cuanto a los

derechos de ciudadanía hemos comprobado cómo la condición de “ciudadanía” en España excluye directamente a un grupo concreto de población: personas inmigradas en situación irregular. Por otro lado, el barrio se ubica en una “zona desfavorecida” en condiciones de infravivienda y escasez de recursos sociales, donde la población, con niveles bajos de escolaridad, ocupa puestos precarios e inestables agravándose dicha situación en el caso de la población extranjera. En la tercera y última dimensión, el caso español aparecía como un contexto de gran desestructuración social y familiar, con las redes extensas muy deterioradas siendo esta situación aún mayor para el caso de las familias inmigradas que además carecían de parientes cercanos residiendo cerca.

En el caso mexicano, sobre la primera dimensión, cabe señalar la exigencia de “otra ciudadanía” por parte de las poblaciones indígenas a causa de su no reconocimiento como sujetos de derecho público. En cuanto a los derechos sociales, los datos ofrecían pistas en cuanto a la escasez de recursos sanitarios o educativos en determinadas zonas de la Sierra Norte e, insistimos igualmente, en la precariedad laboral en la que viven los habitantes de las comunidades del distrito de Villa Alta dedicándose a la agricultura de subsistencia sin encontrar apenas ocupación en otro tipo de sectores económicos y, en muchos casos, sin tener un contrato laboral en situación legal. A ello se suma, en la tercera dimensión, el debilitamiento de las redes familiares y comunitarias fruto del alto índice de migración y de ciertos conflictos internos que asolan las comunidades.

Tabla 2. Concepto de alteridad e interculturalidad en los marcos institucionales y experiencias actorales de educación intercultural en España y México.

		ESPAÑA	MÉXICO
MARCO INSTITUCIONAL	DEFINICIÓN ALTERIDAD	Diversidad relacionada con: Inmigración extracomunitaria	Diversidad relacionada con: Población indígena Reconocimiento de la diversidad
	DEFINICIÓN INTERCULTURALIDAD	España: no se recoge en la legislación	Se recoge de manera intermitente en las medidas legislativas Educación intercultural para todos y bilingüe para indígenas
	MEDIDAS	Segregación inicial - Competencias interculturales para todos - Acciones específicas para población extranjera: enseñanza lengua, mantenimiento lengua y cultura de origen - Adaptaciones curriculares	- Castellанизación, asimilación, homogeneización. - Reducción a la atención lingüística - Acciones específicas para población indígena: enseñanza del español y reconocimiento del derecho a usar la lengua autóctona. - Adición de contenidos étnicos en el curriculum oficial
	ENFOQUE	Enfoque compensatorio Teoría del déficit	Enfoque compensatorio Teoría del déficit

EXPERIENCIA ACTORAL	DEF. ALTERIDAD	Diversidad entendida en relación a la totalidad del alumnado y la comunidad del entorno	Diversidad entendida en relación a la totalidad del alumnado y la comunidad del entorno
	DEF. INTERCULTURALIDAD	Vinculado al discurso institucional Tema transversal	Abandono del concepto Mayor peso de otros: comunalidad, comunidad
	MEDIDAS	Proyecto de innovación educativa no reconocido normativamente: Comunidad de aprendizaje - Reflexión y crítica del profesorado - Transformación de la organización escolar - Pedagogía participativa, cooperativa e inclusiva - Participación activa de la comunidad: transformar el entorno - Currículum oficial con diversificaciones	Proyecto de innovación educativa reconocido normativamente desde 2007: proyectos de aprendizaje - Reflexión y crítica de los educadores/as - Transformación de la organización escolarización - Pedagogía basada en la autonomía del estudiante, cooperativa y participativa - Participación esencial de la comunidad: los conocimientos vienen del entorno y son devueltos a la comunidad. - Currículum propio articulado con el oficial
	ENFOQUE	Enfoque inclusivo e integrador Aprendizaje dialógico	Enfoque inclusivo Educación autónoma, crítica y liberadora

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los discursos y prácticas, siguiendo el análisis sistematizado en la tabla 2, cabe señalar que el concepto de **alteridad o diversidad** en referencia a la población a la que van dirigidas las acciones educativas es divergente. Así, en el marco institucional, ésta está estrechamente relacionada con minorías étnicas y/o nacionales tales como población extranjera en el caso español o indígena en el mexicano lo cual conllevará una serie de medidas concretas. Sin embargo, la noción de alteridad se amplía en las experiencias actorales pasando a conformar la totalidad no sólo del alumnado, sino de la población del entorno en el que se haya el centro educativo en cuestión.

Unido a ello, vemos como la **interculturalidad** en los marcos legislativos juega un papel confuso, apareciendo en el discurso de manera intermitente, sin recogerse en la legislación educativa en el caso español y, por otro lado, institucionalizándose en el caso mexicano a partir de las demandas del movimiento indígena. En ambos discursos normativos, la interculturalidad aparece recogida como un principio destinado al total de la población aunque este hecho se encuentra en contradicción con las medidas desplegadas. Si dirigimos nuestra mirada hacia las experiencias educativas registradas, vemos cómo la interculturalidad juega un doble papel. En el caso español,

es un concepto estrechamente vinculado a las medidas del discurso institucional; en el caso mexicano, en cambio, es un concepto que está siendo abandonado de uso y sustituido por otros de mayor poder explicativo.

El asunto de mayor interés aparece en el apartado de **medidas**. Dentro del discurso institucional, la educación intercultural aparecía como un principio educativo destinado a la totalidad de la población; en cambio, podemos comprobar cómo en la práctica las acciones institucionales se han acabado reduciendo a la atención educativa específica a las minorías por origen étnico y/o nacional. Es curioso ver cómo dichas acciones coinciden en cierta manera tanto en un contexto como el otro siendo la actuación estrella la enseñanza de la lengua nacional (castellano o español) acompañada de un cierto reconocimiento de la lengua y cultura propia de los colectivos “minorizados”. Es necesario señalar que la lengua originaria en México tiene un reconocimiento legislativo mayor frente a la realidad cada vez más multilingüe y no reconocida de países europeos como España. Junto a ello, cabe mencionar las acciones llevadas a cabo históricamente y reproducidas aún actualmente destinadas a la castellanización, la asimilación y la homogeneización dentro del modelo de Estado “nacionalizante” que mencionamos anteriormente. En este marco normativo se deja un mínimo espacio para el reconocimiento de la diversidad en las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo en el sistema educativo español para facilitar la “integración” del alumno/a extranjero/a en el ritmo normalizado del aula y la posibilidad de incorporar contenidos étnicos *ad hoc* en un Plan y Programa Nacional mexicano que es exactamente igual en todo el territorio federal.

Es por ello que consideramos que estas acciones se encuentran dentro de un enfoque compensatorio que considera que determinados grupos se encuentran en una situación desfavorecida y que, por tanto, no tienen las mismas capacidades que el resto de ciudadanos/as. Según la teoría del déficit, tanto los menores extranjeros como indígenas se categorizan dentro de colectivos con “handicaps” -bien sea de tipo social, cultural, formativo, familiar, etc.- que les impiden poder tener el mismo rendimiento que el resto de estudiantes. De ahí la necesidad de recibir un aporte extra en su atención educativa para paliar estas deficiencias.

La respuesta a este tipo de acciones por parte de los actores educativos se basa en la innovación educativa. Ésta se fundamenta en un enfoque inclusivo en el que la totalidad del alumnado es contemplada y donde la diversidad no se entiende únicamente en términos étnicos o de origen nacional. Se parte de la necesidad de que el aprendizaje se de entre iguales, de forma cooperativa y con el objetivo de lograr una educación crítica y reflexiva. En ambas experiencias se busca cambios en la organización escolar, la reflexión constante del educador/a sobre su práctica y sobre todo, la igualdad de oportunidades para todas las personas y la transformación de ese entorno definido como “desfavorecido” o “marginado”. Los protagonistas de ambas experiencias son conscientes de que esta meta sólo es posible desde una premisa básica: la participación de la comunidad, especialmente en el contexto mexicano. El planteamiento de la incorporación de ésta en la dinámica educativa está determinando estrategias pedagógicas innovadoras que están logrando mejores resultados en la práctica que las propuestas interculturales institucionales de atención a alumnado inmigrante o indígena.

5. Conclusiones

A partir de lo expuesto, llegamos a las siguientes conclusiones. En primer lugar, constatamos la situación de exclusión que siguen viviendo ciertos grupos de población concretos de especial vulnerabilidad tales como población indígena en México o inmigrante en España. Junto a ello, podemos observar como el análisis de las medidas institucionales desarrolladas desde las políticas educativas para atender a este tipo de población y enmarcadas dentro de lo que se denomina “educación intercultural” reproducen una construcción de la diferencia que genera desigualdad y perpetúa, precisamente, la situación de exclusión anteriormente mencionada. Por último, hemos detectado que ciertas experiencias educativas que hemos denominado como “experiencias actorales”, desde abajo están consiguiendo precisamente la inclusión de dichos colectivos al sistema educativo y mayores facilidades de cara a la mejora de su rendimiento escolar. Desde esto último, señalamos la importancia de que la investigación educativa actual dirija su mirada hacia este tipo de experiencias actorales colaborando en la visibilización de la voz de los grupos históricamente “minorizados” y silenciados y provocando la posibilidad de una construcción de la teoría intercultural más allá de las propuestas hegemónicas europeas y en general anglosajonas (Gundara y Portera, 2008). Hasta el momento, creemos que en la reflexión sobre la gestión de la diversidad cultural en los actuales Estados-nación, la “comunidad” y la “comunalidad” pueden ir convirtiéndose en asideros conceptuales a “empoderar” frente al criticado e institucionalizado concepto de “interculturalidad”.

Bibliografía

- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado et al. (2005) *Educación intercultural. Una propuesta para la transformación en la escuela*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Aguirre, G. (1975) *Teoría y práctica de la educación indígena*. Mexico: SEP.
- Antolínez, I. (2013) *Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*. Universidad Pablo de Olavide. Tesis doctoral. Inédita.
- Bash, L. (2012) “Intercultural education and the global-local context: Critiquing the culturalist narrative”. *Issues in Educational Research*, 22(1), 18-28.
- Bertely, M. (1998) Educación indígena del siglo XX en México. En Latapí, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México*, Tomo II. México: CONACULTA-FCE.
- Carbonell, F. (2000) “Desigualdad social, diversidad cultural y educación”. En Vvaa (2000) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, nº 1. Fundación La Caixa. Pp. 99-118.
- Castells, M. (1998) *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. II: El Poder de la Identidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, M. (2005) “Diferencia e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas”. En T. Fernández García y J.G. Molí (Coords.) *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dietz, G. (2007) La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Puntos de Vista*: nº 12. Interculturalidad. Madrid: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural en la Ciudad de Madrid.

- (2009) *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Dietz, G. Y Mateos Cortés, L.S. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB.
- Elboj C. et al. (2002) *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2007) Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad. En Alegre, M.A. y Subirats, J. (2007) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- Franzé, A. (2008) Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la “cultura de origen”. En JOCILES RUBIO, M.I. y FRANZÉ MUNDANO, A. (2008) *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta.
- García Canclini, N. (2004) Diferentes, desiguales, desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals* 66-67: 113-133.
- García-Cano, M. Y Shimpf-Herken, I. (2009) Miradas cruzadas y divergencias en los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad. En Mateos Cortés, L.S. (Ed.) (2009) *Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana & UV Intercultural.
- García, F.J., Granados, A. Y Pulido, R. (1999) Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En García Castaño, F.J. y Granados, A. (1999) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Gil, S. (2010) *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA).
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus
- Gundara, J. Y Portera, A. (2008) Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*. Vol. 19 No 6, December 2008. Pp. 463-468.
- IEEPO (2004) *Construcción del proyecto de secundaria para la atención educativa de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del Estado de Oaxaca*. Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias.
- (2007) *Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca*. Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias.
- Martínez, V.L. (2005) ¿De la ficción constitucional al espejismo multicultural? Derechos indígenas en la legislación oaxaqueña. En *Diez Voces a Diez Años. Reflexiones sobre los Usos y Costumbres a diez años del reconocimiento legal*. Oaxaca: Educa.
- Kuper, A. (2001 [1999]) Introducción: guerra de culturas/Cultura, diferencia, identidad. En *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (1996) Las políticas del multiculturalismo. En *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M^a A. (1997) Política social, pobreza y exclusión social. En ALEMÁN, C. y GARCÉS, J. (Ed.) *Política social*. Madrid: McGrawhill (pp. 479-485).
- Mateos Cortés, L.S. (2011) *La migración transnacional del discurso intercultural*. Quito: Abya-Yala.
- Ogbu, J. (1993) [1981] Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En DÍAZ DE RADA, A., GARCÍA CASTAÑO, F.J. y VELASCO MAÍLLO, H. (2005) *Lecturas de antropología*

- para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta
- Pujadas, J.J., (1993) *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos.* Barcelona: Eudema
- Stavenhagen, R. (2008) “Los derechos de los pueblos indígenas: desafíos y problemas”. En S. Bastos (Comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala.* Guatemala: FLACSO/OXFAM.
- Subirats, J. (2010) *Ciudadanía e inclusión social. El Tercer Sector y las políticas públicas de acción social.* Barcelona: Fundación Esplai.
- Tamayo, S. (2006) Entre la ciudadanía diferenciada y la ciudadanía indígena ¿Otra es posible? *El Cotidiano*, mayo-junio, vol. 21, nº 137. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. D.F. Pp.7-17.
- Velasco, H. Y Díaz De Rada, A. (2006) [1997] *La lógica de la investigación etnográfica.* Madrid: Trotta.

Menores Migrantes No Acompañados en un mundo de (des) protección. Una visión multidisciplinar: El caso español

Unaccompanied Migrant Minors in a world of (dis) protection. A multidisciplinary vision: The Spanish case

Héctor Del- Sol-Flórez*

Recibido: 28-06-2013 - Aceptado: 29-08-2013

*“Si nos arrancamos esas máscaras, si nos abrimos,
Si, en fin, nos afrontamos, empezaremos a vivir y pensar de verdad.
Nos aguardan una desnudez y un desamparo.
Allí, en la soledad abierta, nos espera también la trascendencia:
Las manos de otros solitarios.”
Octavio Paz (El laberinto de la soledad)*

Resumen

El presente artículo pretende constituir una aproximación, con un enfoque inter y multidisciplinar, a las barreras que erosionan la educación inclusiva en el ejercicio profesional con el colectivo de menores migrantes no acompañados en el contexto de protección de menores en España. En este sentido, su principal contribución se centra, desde una visión proactiva, pragmática, crítica y de apertura al cambio, en analizar un conjunto de factores multicausales que generan problemas en valores de respeto, justicia social y equidad en el abordaje y la gestión de la diversidad cultural, poniendo el acento en esta tipología de colectivo inmerso en proyectos migratorios por su mayor exposición a situaciones de vulnerabilidad y exclusión social. Del mismo modo, se aportan a modo orientativo algunas claves, con el último fin de introducir mejoras en la práctica educativa intercultural y humanizar el papel pedagógico en este ámbito de intervención psicosocial.

Palabras Claves: menor, migrante, protección, educación, inclusión, derechos fundamentales.

Abstract

This article is intended to constitute an approximation, with a focus on interdisciplinary and multidisciplinary barriers that erode the inclusive education in professional practice with the collective numbers of migrant minors unaccompanied in the context of protection of minors in Spain. In this sense, this main contribution focuses, from a proactive, pragmatic, critical vision and openness to change and analyze a set of causes and factors that generate problems in values of respect, social justice and equity in the approach and the management of cultural diversity, emphasizing this typology of collective immersed in migratory projects by its greater exposure to situations of vulnerability and social exclusion. Similarly, some are provided as key guidelines, with the purpose of introducing improvements in intercultural educational practice and humanizing the educational role in this field of psychosocial intervention.

Keywords: minor, migrant, protection, education, inclusion, fundamental rights.

* En 2008 se gradúo de Máster Oficial Europeo en Intervención y Mediación Familiar por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna. hdelsol@ull.es

1. Introducción

La intervención psicosocioeducativa con menores migrantes no acompañados¹ en el contexto español, constituye después de 18 años de la presencia de este tipo de movilidad juvenil, una realidad tangible y una incontestable labor prioritaria para la amalgama de instituciones configuradoras del sistema de protección, que debe ser contextualizada como uno de los mayores retos enfrentados en los últimos años por los profesionales de tan plural y diverso ámbito de profesionalización.

Vista de esta forma, y como consecuencia del notorio decrecimiento inmigratorio en España a partir de la segunda mitad del año 2009, la (re)presentación social de este colectivo se visibiliza en la actualidad como una fenomenología cuasi simbólica. Por ende, se hace necesario continuar privilegiando el (re)conocimiento de una generación especialmente vulnerable, con entidad e identidad propia, que hoy es parte consustancial de nuestra sociedad.

Esta tarea se ha venido desarrollando en un escenario tremendamente convulso, caracterizado por los embates de la crisis económica global, el anudamiento de los controles fronterizos en la Europa comunitarizada y el conflicto de intereses provocado desde el prisma de dos miradas normativas: de un lado, la actual Ley de Extranjería con sus preexistentes modificaciones, y de otro, la legislación sobre protección jurídica del menor.

Por tanto, consideramos, tras la experiencia acumulada durante los últimos años en el ejercicio profesional con unos menores que nos despiertan sentimientos y emociones indescriptibles, que es el tiempo de profundizar con mayor actitud reflexiva y crítica en el conocimiento de las barreras que erosionan la educación inclusiva.

Las consideraciones expuestas se inspiran y fundamentan en la práctica educativa, los relatos de vida, las historias con nombres y rostros, narradas con voz propia por este grupo de jóvenes convertidos en verdaderos *protagonistas involuntarios*, historias rotas, permeadas curiosamente de un halo de optimismo vital que ha generado en el autor una empatía biográfica.

De igual modo, el análisis realizado se apoya en los principales resultados, desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, plasmados en recientes investigaciones científicas publicadas en el contexto español alusivas a la protección de menores, con especial referencia, al colectivo de menores migrantes no acompañados.

El artículo se estructura en torno a un conjunto de claves proyectadas hacia el presente y el futuro en dos direcciones fundamentales:

- Unificar los criterios de intervención psicosocioeducativa para el desempeño del ejercicio profesional con colectivos inmersos en proyectos migratorios, partiendo de un análisis

¹ Se hace referencia, atendiendo al Proyecto CON RED (Quiroga; Alonso y Armengol, 2004) a las/los niñas/os y jóvenes menores de 18 años, desplazados a Europa con un proyecto migratorio voluntario o impuesto, que no disponen de adultos que los tengan a su cargo, prestándoles la atención necesaria con independencia de las relaciones mantenidas con ellos durante el proyecto migratorio.

reflexivo de los factores de atrición que constituyen barreras para el logro de una educación humanizante y liberadora.

- Incidir proactivamente en la formación competencial de los actuales y futuros mediadores interculturales, potenciando en éstos un cambio de paradigma, para entender, (re)conocer y comprender la migración como una opción de vida, y al mismo tiempo, promover una cultura del buen trato, que propicie en los menores un proceso de transición positiva a la vida adulta.

En definitiva, el análisis propuesto se sustenta sobre la base de un enfoque psicosocial positivo, cuya baza es eminentemente experiencial, que nos permitirá extraer adecuadas y útiles conclusiones con el fin de mejorar nuestra acción educativa y reforzar una pedagogía intercultural para alcanzar la cohesión social.

2. Del mal trato al buen trato: Paradojas en la respuesta psicosocioeducativa

Superados los momentos críticos de la eclosión en la llegada masiva de los menores migrantes no acompañados, y tras los ingentes esfuerzos realizados por el ente público para tratar de brindar y encontrar respuestas a las necesidades y demandas de unos menores, que han puesto en cuestionamiento nuestra capacidad de actuar y reaccionar ante el alcance y envergadura de este fenómeno, conviene evaluar las deformaciones en su conocimiento y tratamiento, y en particular, la repercusión en la respuesta educativa en los espacios formales e informales endoculturizadores.

Iniciamos el presente análisis situacional desde la percepción problemática de la (re)presentación social y simbólica de los migrantes –extensiva para retratar a los menores que migran solos–, con especial énfasis en las atribuciones y las teorías implícitas de gran parte de la sociedad española y específicamente de los profesionales de la acción social. Mirada exacerbada por el envenenamiento mediático y la distorsión cognitiva generada por el impacto de los medios de comunicación,² transmitiendo diferentes discursos y metamensajes con visos racistas y xenófobos, “alimentando equívocos y un racismo simbólico,”³ según manifiestan Sears y Kinder (1970), citados por Javaloy (1994: 23).

² Resulta interesante consultar el capítulo de Retis (2009) sobre las formas, según refiere la autora, en las que se piensan, tratan y problematizan las actuales migraciones, “inundando” el discurso público de cifras, porcentajes, comparativas, que intentan contabilizar y nosografiar la presencia de los otros en la sociedad española. De este modo, en palabras de Santamaría, referenciado por la propia autora, se recurre a una densa metaforización que construye otra imagen más peligrosa, que no es informativa, sino connotativa, que hace de la inmigración un fenómeno inquietante y preocupante, vg., invasión, olas migratorias, torrentes, avalanchas. Igualmente, Retis destaca el rol de algunos medios en reproducir testimonios gráficos de menores, desvirtuándose el interés humano en una trágica foto que apela más a la compasión del lector que a la solidaridad.

³ Un racismo moderno que se niega a sí mismo. Léase el interesante artículo de Javaloy (1994) El nuevo rostro del racismo. El autor nos habla de un racismo moderno, sutil e indirecto, empleando metafóricamente la frase: *puede ser más eficaz, como “un lobo con piel de oveja”, porque se recubre de un aire de respetabilidad que lo hace más aceptable en el discurso político.*

En esta misma dirección, no es menos cierto, a tenor de lo señalado por Muñiz (2007: 236) “del papel influyente de los medios para la preactivación de los estereotipos raciales mediante la presentación estereotipada de ciertos grupos sociales en sus contenidos informativos o de ficción”. Este colectivo⁴ es, de este modo, percibido por una sociedad que defiende a ultranza la convivencia intercultural y paradójicamente, transmite prototipos culturales y prejuicios raciales que se erigen en moneda corriente de la vida. En efecto, un escenario propenso a fomentar las disfuncionalidades analíticas en el conocimiento de los menores en la migración, escindiéndose a la hora de su estudio en los estados binarios de *agentes* o *víctimas*, primando la aplicación general del concepto “inmigrante irregular” en detrimento de los derechos que se derivan de la minoría de edad.

De este modo, y en sintonía con Gimeno (2011: 854), afirmamos de modo irrefutable que “el cambio en las políticas migratorias europeas ha cerrado la puerta de entrada a los adultos y anudado el asalto a la fortaleza por su punto más débil: la obligación legal de los estados de proteger a los menores de edad, sea cual sea su nacionalidad y formas de acceso al territorio”. En relación con esta perspectiva, debemos apostillar la disfuncionalidad en la intervención psicosocioeducativa con el colectivo, de no haber sido capaces de rebasar la persistente tendencia a su sistemática institucionalización en los diferentes dispositivos creados con el objetivo del acogimiento y acompañamiento educativo, terapéutico y sociolaboral en la transición positiva a la edad adulta.

2.1 Una mirada a los recursos de acogimiento residencial en el contexto español

Aproximándonos a la realidad de los recursos alojativos dirigidos a los menores migrantes no acompañados, es pertinente hacer una llamada de atención para referirnos al extremo de magnificar los recursos de acogimiento residencial –en ocasiones, con condiciones de espacio y habitabilidad inadecuados–, induciendo implícitamente a la otredad.

En diferentes eventos internacionales, alusivos a la protección de la infancia, hemos retomado la metáfora *rehenes en la fortaleza* para hacer notar la preocupación del colectivo de menores y de los profesionales del sector en lo referido al surgimiento de una exclusión institucionalizada, y en definitiva, de una nociva pseudoinclusión.

Si escucháramos verdaderamente a estos menores, seríamos testigos de sus voces oponiéndose taxativamente a una de las mayores deformaciones del sistema protector: el hecho de que la gran mayoría de los centros residenciales del Estado español, concebidos bajo la filosofía de macrocentros, se localicen en los extrarradios de los principales núcleos poblacionales o ciudades, contando con barreras geográficas y de comunicación. No estamos lejos de observar centros vallados y/o la presencia de personal de seguridad contratado a empresas externas. Aquí conviene detenerse un momento, a fin de insistir en que esta disfuncionalidad limita el acceso y el uso óptimo

⁴ Se considera de gran importancia contribuir, desde un enfoque de género, a la visibilidad de la mujer, independientemente de su menor presencia en las instituciones de acogimiento residencial, ya que la representación del colectivo se tipifica por el modelo varón migratorio. La llegada de éstas, mayoritariamente, se realiza mediante itinerarios migratorios independientes, asociados con el inhumano negocio de la trata de mujeres.

de los recursos educativos, sanitarios, administrativos, de ocio y tiempo libre, de transporte, de culto, en fin, del disfrute y uso de los diferentes espacios del entorno urbano⁵. Compartiendo lo expresado por Anthony Lake, Director Ejecutivo de UNICEF, que “debemos dar prioridad a los menores en un mundo urbano, siendo imprescindible proporcionarles los servicios y las oportunidades que necesitan para ejercer sus derechos y desarrollar sus capacidades” (UNICEF, 2012: 4).

Incuestionablemente, la lógica de los recursos de acogida, reproduce asiduamente el ejercicio de un poder simbólico (Bourdieu, 1999), así como la marginalización, estigmatización y criminalización del colectivo, acentuando su invisibilización. Metafóricamente, *se construye otra frontera, de naturaleza humana*, que este grupo de menores debe salvar al considerarse vigilados, enclaustrados y distanciados de la población autóctona, lamentablemente con la connivencia de las autoridades gubernamentales.

Por si fuera poco, somos conocedores del excesivo control al que se ven sometidos por la administración pública, que obstaculiza el desarrollo de habilidades sociales, singularmente, las relacionadas con el logro de la independencia y la autonomía personal, claves para transitar con éxito a la etapa adulta. A modo de ejemplo, hagamos alusión al interés manifiesto de algunos padres de menores nacionales, compañeros de colegio o deporte de éstos para que puedan disfrutar de períodos vacacionales o días festivos junto a los mismos. Pese a existir el consentimiento explícito de los tutores, una de las mejores opciones de inclusión se diluye en el camino de los engorrosos trámites burocráticos de la administración pública.

Al hilo de la anterior idea, no es una casualidad el hecho de la presencia de menores en el espacio público a través de las salidas guiadas, “controlados” bajo la impaciente mirada de los educadores, comparada por los menores con los métodos de contención utilizados para mantener bajo férreo control a la población reclusa. No pareciera necesario advertir la emergencia y la reproducción de un discurso ambivalente, claramente dominante, que responde axiomáticamente a una perceptible realidad, in situ, menores como sujetos de protección y control. Es de esperar, como señalan Konrad y Santonja (2005: 94-95), “que ningún joven desee verse sometido a la supervisión de sus acciones, pero todavía es más difícil cuando las figuras paternas ya no están presentes por propia elección”. A lo que añadimos: una auténtica educación intercultural requiere una apertura y un constante intercambio y comunicación con los autóctonos y la utilización de los recursos del entorno comunitario, a fin de educar ciudadanos resolutivos, independientes y autónomos.

La descripción sería incompleta sin preguntarnos sobre la creación de modo incomprensible de centros de protección como auténticos guetos, tomando como referencia el origen de los menores. La segregación ha contribuido de forma perniciosa a generar conflictos y azuzar los enfrentamientos entre estos, portadores de una diversidad cultural muy heterogénea. Una situación

⁵ La red de ciudades amigas de la infancia, en complicidad con la comunidad educativa, pueden jugar un papel destacado –con especial énfasis, allí donde se encuentren estos recursos alojativos– en implicar a los menores migrantes no acompañados, en igualdad de condiciones que los menores nacionales, en la gestión y el desarrollo de sus comunidades, mediante un enfoque participativo y la incorporación de sus derechos a los presupuestos y políticas de las mismas, principios emanados de la Convención de los Derechos del Niño, del 20 de noviembre de 1989. Véase este proyecto innovador en <http://www.ciudadesamigas.org/index.html>

reflejada en disímiles casos en el visible “miedo” e “indisposición” a relacionarse con el grupo de iguales, de modo que emerge en diversas situaciones la autoexclusión, en consonancia con la percepción y los argumentos taxativos de los menores, siendo sintomático el advenimiento de “rivalidades” entre estos, producto del sesgo generado en el seno del trabajo educativo. Todo ello induce a un esquema interpretativo y estigmativo, jerarquizando en función del origen y la etnia a determinados grupos que conlleva a marcar un espacio de incompatibilidades entre las diversas culturas sin contrastación empírica.

Análogamente, cabe preguntarse, si el efecto del falso consenso con tintes de animadversión y los moldes culturales constituyen la piedra angular de muchos de los conflictos originados, no solo entre los menores, sino entre los educadores y estos últimos ante el trato dispensado por la comunidad educativa. Con esto en mente, comprenderemos, siguiendo a Puig i Moreno (1991: 16), cuán necesario es privilegiar en el quehacer intercultural “el criterio cualitativo – intercambio, apertura y solidaridad efectiva: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas”–, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas.

Paralelamente, descubrimos las limitaciones enfrentadas para convivir en las instituciones alojativas con menores nacionales. Siguiendo esta línea de razonamiento, debemos reflexionar en voz alta sobre la pertinencia de generalizar la convivencia de menores migrantes con menores nacionales, poniendo el acento en la creación de redes específicas y diferenciadas y en las correspondientes adaptaciones en las propuestas de actuaciones psicosocioeducativas. Ciertamente, aprenderíamos de esta buena práctica de lo que verdaderamente nos une y nos diferencia culturalmente.

A la luz de lo expuesto y hablando de familias, cabe realizar el siguiente cuestionamiento: ¿por qué no ha de promoverse con sistematicidad el potencial inestimable que representan las familias de acogida⁶ nacionales y migrantes como red natural de apoyo y colchón emocional?

Con esto en mente, pensemos: si parte de los recursos humanos, logísticos y materiales que destina la administración pública a los centros de acogimiento residencial, englobados en su ámbito competencial de gestión, o los canalizados bajo el paraguas de la delegación de responsabilidades a entidades “colaboradoras” de iniciativa privada sin ánimo de lucro, pertenecientes al Tercer Sector, se orientaran a incentivar la promoción de esta institución jurídica, posibilitaría acercar a los menores a la sociedad con mayor objetividad y naturalidad, motor impulsor para crecer y construir una red de relaciones sociales positivas (formales e informales), resolviendo las barreras comunicacionales y los conflictos de la vida cotidiana enmarcados en la trama de los nexos interpersonales. En suma, contribuiríamos –en nuestro papel de tutores o mentores– a acompañar y ayudar al menor para que fuese tejiendo con más protagonismo, implicación y capacidad resolutoria las redes de apoyo afectivo e instrumentales que compensen las experiencias traumáticas vividas a lo largo de su ciclo evolutivo.

⁶ La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE de 17 de enero de 1996), hace énfasis en la figura del acogimiento familiar como medida de protección, la cual proporciona al menor en situación de riesgo un núcleo de convivencia familiar en sustitución o como complemento del propio (art.70). Además, explicita entre sus modalidades, la posibilidad de compensación, profesionalización y las necesidades de seguimiento y formación (art.72).

Es natural que, en el espejismo de los recursos alojativos se refracte la imagen de unos menores, que nos advierten de un latente pesimismo y preocupación por el evidente divorcio entre expectativas migratorias, sociales y/o culturales y la realidad social vivenciada, al ser adscritos al concepto de “menor de edad” en la sociedad receptora. En sus relatos refuerzan la idea de haber marchado de sus países de origen, unos, huyendo del horror de los conflictos armados (menores mayoritariamente procedentes de Somalia, África Subsahariana), otros, para “buscarse la vida”, para encontrar un empleo y ayudar a los suyos.⁷ Un divorcio opuesto a una reafirmación de emprender el viaje con un proceso madurativo no ajustado con sus edades biológicas⁸. Este viaje no finaliza al alcanzar nuestras fronteras, sino que es palpable en un continuo temporal en sus proyectos migratorios. Como quiera que sea, vienen al encuentro de una sociedad de “oportunidades” mistificada por los medios de comunicación, al encuentro del presente y el futuro que les permita encontrar una fuente de empleo, con expectativas económicas, educativas y de mejora social.

2.2 Retos en la práctica profesional con menores migrantes sin referentes familiares: Hacia la construcción de nuevos enfoques en contextos pluriculturales

Quizá, en más de una ocasión, nos hayamos preguntado cómo la errada visión y los sesgos cognitivos contruidos sobre el fenómeno inmigratorio en las sociedades receptoras, sobre todo, en aquellas naciones llamadas del “primer mundo,” han repercutido en las actuaciones psicosocioeducativas implementadas por gran parte de los profesionales en los centros de protección y en el papel del propio Estado, que en definitiva, constituyen los garantes fundamentales de la protección del interés superior del menor.

Para ilustrar el argumento anterior, demos cuenta del sinnúmero de acciones educativas permeadas de retales culturales. Un camino bifurcado, que recorre inevitablemente los derroteros de la folclorización. Llegamos pues, a implementar actividades para “niños” y “niñas” extrapolando erradamente nuestra concepción de minoría de edad⁹ con una mirada claramente etnocéntrica e infantilizadora. Más aún, se produce una etapa de desfase, particularizada por el divorcio entre las acciones educativas, la edad cronológica y el proceso socializador de los menores. No nos sorprenderá tal vez en éstos, las revelaciones a flor de piel del sentimiento de sensación de “tiempo perdido”, el estado de frustración, de impotencia, los problemas de autoestima, “en el desarrollo de la identidad personal, concretados en el autoconcepto físico, psicológico, social

⁷ Estamos en presencia de menores que en sus países de procedencia reproducen y reexperimentan pautas de crianza y educación, donde la inversión de roles es uno de los elementos distintivos de sus procesos socializadores y madurativos en su rol económico, de ayuda familiar, e incluso de abandono del sistema educativo. Inequívocamente en nuestro contexto se otorga un mayor peso a factores de naturaleza biológica que a los factores de orden social.

⁸ Existe una clara distorsión cognitiva en la sociedad civil y en la comunidad educativa, asociando con frecuencia la edad biológica (concepto fisiológico) y la edad cultural como idénticas, cuando en realidad pueden existir notorias variaciones culturales entre las sociedades de origen y destino.

⁹ Enfatizamos, sin pretender entrar en disquisiciones conceptuales, que el concepto minoría de edad aduce a una realidad que no deja de ceñirse a una interpretación meramente normativa. En este sentido, coincidimos con Checa y Checa Olmos (2006), que esta definición tiene una enorme carga social y laboral, no pudiendo ser aplicada uniformemente a todas las culturas. De ahí que, atendiendo a los referidos autores, estos adolescentes están más cerca del estatus de adulto que del de la niñez.

y cultural”(González,2000:365), los cuales se traducen en el rechazo y la apatía, en múltiples ocasiones, al fin de actividades desarrolladas en el contexto de las agencias protectoras y en el entorno socio-comunitario, sobre todo, “cuando la implementación de estas acciones no se corresponden con su proceso madurativo” (Del Sol, 2012:147).

Innegablemente, para ofrecer una apropiada respuesta educativa a las limitaciones esbozadas, se suma el hecho de que, la mayoría de los profesionales que ejercen la práctica profesional en este espacio son desconocedores de aspectos neurálgicos de sus culturas de procedencia¹⁰. Como indica Pulido (2007:29):

Para comprender a los otros es necesario conocer los marcos sociohistóricos que originan los esquemas que utilizan para pensar, sentir y actuar en sus vidas, estos esquemas vitales, al igual que los que utilizamos nosotros, son construidos, negociados, puestos a prueba, modificados y enriquecidos a través de la interacción social diaria.

Para el logro de este propósito, contrariamente, conspira una gran verdad: no conocemos su agenda oculta, su música, sus marcas en la piel con las que transmiten esperanza, alegría, dolor, desarraigo. Ellos nos enseñan, retomando a Suárez (2006: 42), “que hay un discurso, una vestimenta, un determinado consumo musical, graffitis o tatuajes, a través de los cuales [...] construyen y marcan su posición en el campo migratorio”. Conviene advertir, la no mera coincidencia del profundo desconocimiento de la religión y la religiosidad de los menores por gran parte de los agentes interculturales, siendo evidente que el marco conceptual y los metapostulados de sus creencias y fe sincronizan con una actitud y filosofía de vida, con un sistema de valores de profundo calado ético y socio-cognitivo, que deben ser potenciados para contribuir al nacimiento de una pedagogía de superación personal. Más allá, los educadores ignoran¹¹ esa imaginería como verdadero recurso educativo.¹²

Del mismo lado, olvidamos la dimensión educadora del deporte en ambientes multiculturales, la realidad atestigua las malas prácticas en esta dirección por su naturaleza improvisadora. Una vez más, la casuística de la composición y el enfrentamiento entre equipos deportivos de menores autóctonos y migrantes parece convertirse en práctica habitual, desaprovechando uno de los mejores escenarios de inclusión en la consecución de los objetivos de una genuina educación intercultural. Se trata de un tema aún abierto sobre el cual será necesario continuar reflexionando,

¹⁰ Es interesante consultar el reciente informe publicado sobre competencias interculturales en los profesionales que intervienen con menores sin referentes familiares en España del Grupo de Investigación y Desarrollo Educativo de la Orientación (IDEO), coordinado por Jiménez (2011). Uno de sus datos nos hace reflexionar. De 334 participantes encuestados (educadores, trabajadores sociales, psicólogos, directores, maestros y personal auxiliar), de una población aproximada de 2000 profesionales a nivel nacional —a falta de conocer sobre el número exacto de contratados en este ámbito—, el 91,9% es de nacionalidad española.

¹¹ Véase el informe reseñado del Grupo IDEO, en el apartado conclusiones, donde sorprendentemente el 54% de los entrevistados dicen interesarse por conocer los aspectos religiosos de los menores, sin embargo, los datos obtenidos de los grupos de discusión no corroboraron por su dispersión los resultados de los cuestionarios y entrevistas, concediendo a los profesionales un enorme respeto y conocimiento hacia la religión de los menores con los que trabajan.

¹² Resultaría interesante replicar las buenas prácticas educativas, vg., el aprendizaje de las normas de convivencia de los centros residenciales consensuadas con los menores, los hábitos de alimentación de la sociedad receptora, a partir del potencial pedagógico de la religión y la religiosidad, factores centrales en sus proyectos de vida.

pues el anterior escenario ayuda a perpetuar simbólicamente la emergencia de una lógica que favorece la escisión en la proyección de la pedagogía intercultural, imponiendo un arquetipo de dinámicas de ocio y tiempo libre subsumida en la separación física de los grupos culturalmente diferentes.

Por otro lado, es insuficiente el valor educativo que le imprimimos al folclore, consustancialmente asociado a actividades de carácter festivo. Alrededor de su incalculable potencial emocional y cognitivo, comprendemos que es un camino en España poco explorado en la intervención psicosocioeducativa con menores en riesgo o en situación de exclusión social. El mismo se configura como un aspecto indisolublemente relacionado, no solo con el aprendizaje activo de los valores intrínsecos de la cultura receptora y la cultura de origen (festividades, costumbres, tradiciones, creencias), sino también como un factor inclusivo y socializador en contextos educativos formales y no formales y en un instrumento idóneo de indudable prominencia para incentivar a los menores en el conocimiento de diferentes estructuras lingüísticas y sus relaciones semánticas.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa a través del aprendizaje del español como lengua extranjera, en el marco de las adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad cultural,¹³ es un factor protector, en tanto, reto psicosocioeducativo en la formación a lo largo de la vida y un apoyo indispensable para descodificar los códigos culturales de la sociedad receptora, previniendo desencuentros y graves malentendidos con los educadores y menores autóctonos, fruto de los diferentes procesos de atribución de significados.

Sin lugar a dudas, los menores transitan por caminos no exentos de dificultades, su mirada delata la exacerbación de un discurso alternativo a su representación como “carga” para las administraciones o la asociación de la inmigración con la pobreza. Inexorablemente, es el trasfondo de la línea argumental que caracteriza a la sociedad civil y enfáticamente a nuestra comunidad educativa de identificar a la migración como problema y no como oportunidad, sin un conocimiento riguroso y concienzudo de aspectos medulares de sus países de procedencia (vg., condiciones histórico-culturales, estructura socioeconómica y política), recurriendo a su estigmatización y exponiéndolos en la sociedad receptora a un mundo de marginalidad y exclusión social. Paradójicamente, la entidad pública que asume la tutela o guarda del menor ante la declaración de desamparo, e incluso, los educadores y directivos de los dispositivos de protección y de los recursos externos no se cuestionan cuánto tienen que enseñarnos y aportarnos los mismos.

Más tarde, en efecto, el devenir discursivo y sesgado de la comunidad educativa reafirmando asiduamente la noción de que *estos menores son personas con muchas dificultades* parece que es la sinonimia de que estos menores solo cuentan con problemas, debiendo asumir en el marco de

¹³ En el reciente Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobado por el Consejo de Ministros el 17 de mayo de 2013 para su remisión a las Cortes Generales, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se reconoce la importancia de la diversidad entre alumnos en sus habilidades y expectativas como el primer paso, de cara al desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. En lo que respecta a los centros docentes, se incluye una serie de acciones, entre ellas, las tendentes a potenciar el plurilingüismo. Consúltese el referido Proyecto en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>

las relaciones de poder asimétrico cada una de las decisiones tomadas en su nombre. Visiblemente nos preocupa la omisión de la audiencia con el menor, de (re) leer sus llamadas intencionales, convertidas en una época de volver y comenzar a empezar, de escuchar sus inquietudes, de conocer sus tristezas, alegrías, silencios y enfados contra unos métodos pedagógicos que pudiesen estar conspirando, en muchos casos, por decisión del menor, contra su propio interés. Ejemplo fehaciente lo constituyen las limitaciones para la inserción de éstos en diversos itinerarios de inserción escolar, de ocio, laboral o en los diferentes sistemas de atención vg., sanitarios. Concretamente, con el pretexto de satisfacer cupos preestablecidos no se atiende a su perfil, a sus necesidades y motivaciones. Definitivamente, “gente a la que no se da ni voz ni voto para decidir sus preferencias y que, al final, cargan con el lastre de identidades que otros les imponen como es la etiqueta de fracasados” (López- Reillo, 2011: 155).

Ahora bien, cabe una reflexión con la humildad de *(des)aprender*: ¿no tendremos nosotros que reajustar nuestros modos de *ser y hacer*? Es axiomático: si no somos lo suficientemente competentes para descalar y afrontar los conflictos producto de un evidente choque cultural bidireccional, estaremos poniendo en juego el futuro de una sociedad cada vez más multiétnica y plural. A nuestras mentes nos vienen las palabras de Mercedes Jiménez Álvarez, citada por Jiménez (2008:184), que señala la necesidad de “mirar desde la otra orilla para comprender lo que sucede en ésta”.

Por supuesto, es de esperar que se fomente explícita o implícitamente unas resistencias a la postre generadoras de contextos de expulsión, vg., fugas de un importante grupo de menores de las agencias de protección, *subvirtiendo la tutela y protección* del Estado y la consabida función educativa de los centros alojativos. Siguiendo a Gimeno (2011: 851), parece claro el hecho de que, “las políticas migratorias dirigidas a los menores son un ejercicio de poder, que está anudado a las respuestas de resistencia y de identificación como alteridad que los propios menores y su entorno desarrollan.”

Al mismo tiempo, adviértase que estos escenarios de expulsión están orbitando, en múltiples ocasiones, en torno a la implementación de diferentes acciones educativas sobre la base de diagnósticos generalistas, despersonalizados, que adolecen de efectividad. En este punto, es interesante recalcar el conocimiento de experiencias pedagógicas donde se llegan a magnificar las actuaciones en clave de inclusión. En efecto, lo único que se alcanza con esta perspectiva, en última instancia, es el desarrollo de contra-intervenciones, permeando de artificialidad las expectativas generadas, ya que el colectivo progresivamente, siguiendo el hilo argumental de los educadores, *pierden conciencia de su propia realidad migratoria*, equiparando su estatus ilusoriamente con las condiciones de los iguales nacionales. Por añadidura, conviene destacar el efecto perjudicial para la salud que la tesitura provoca en gran parte de ellos, particularmente con la aproximación de las salidas de los centros, y sobre todo, para los que no logran al emanciparse contar con el añorado permiso de residencia, frente a la parsimonia impuesta arbitrariamente por las lógicas administrativas. A propósito de esta cuestión, queremos dar cuenta de la detección de diversos trastornos psicosomáticos y los asociativos del estado del ánimo, de ansiedad, alimentarios, del sueño, de control de los impulsos, adaptativos, y con mayor énfasis, la falta de control en las expectativas y proyectos vitales.

A este escenario situacional se añade la dificultad de alcanzar un nivel de precisión en los diagnósticos psicosocioeducativos. Su seguimiento se caracteriza por la elevada complejidad, debido al carácter clandestino de estas migraciones, la ineficacia del Registro¹⁴ de Menores Extranjeros No Acompañados, sobre el cual profundizaremos más adelante, y las serias limitaciones que enfrentan los profesionales de este ámbito social ante la carencia de credibilidad de las valoraciones médicas.¹⁵ Estas últimas, en palabras de Steiner:

Conducen a los menores a un limbo legal de profundo calado, a vivir en la ambigüedad e indeterminación, pues quiebra la protección del menor, en primer lugar, porque pueden estar conviviendo adultos con menores en el mismo centro, y sobre todo, porque puede haber menores a los que no les estemos dando la debida protección (Informe del Defensor del Pueblo, 2011:107-108).

No está de más recordar que en España no existen protocolos uniformes para determinar la edad del menor, lo cual implica que un mismo sujeto¹⁶ puede recibir el trato de mayor o menor de edad según la comunidad autónoma en la que se encuentre, dado las prácticas médicas y los resultados de los exámenes que allí se realicen.

Ahora bien, detengámonos un momento para realizar una precisión, de forma precedente aludimos al binomio sistema-protección. Sobre este particular cabe preguntarse: ¿podríamos cuestionarnos la existencia de esta simbiosis no solo en su base epistemológica y axiológica, sino en su envergadura y alcance social?

Es fácil comprender la respuesta, pues no cabe duda de que estamos en presencia de un “sistema” inconexo, carente de coordinación, explícita, implícita y anticipatoria, de un trabajo en red en la protección e intervención con estos menores, de esfuerzos y compromisos mancomunados entre las diferentes comunidades autónomas del Estado. Un ejemplo claro de lo que venimos advirtiendo es la inoperancia del Registro de Menores Extranjeros No Acompañados. Desde el año 2009 los menores tutelados y no tutelados son registrados a nivel nacional en la aplicación ADEXTRA (base de datos de extranjeros), gestionada por la Comisaría General de Extranjería y

¹⁴ El nuevo Reglamento de Extranjería (aprobado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril), por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, reformado por la Ley orgánica 2/2009, reordena, en su artículo 215, el régimen jurídico del Registro de Menores Extranjeros No Acompañados.

¹⁵ Parece existir un consenso en la comunidad científica en que la determinación de la edad del menor mediante los métodos de Demirjian (método estrictamente morfológico que evalúa solamente el grado de desarrollo del tercer molar) y Greulich y Pyle (utilizado para determinar la edad ósea del sujeto), métodos más empleados en España, no constituyen instrumentos fiables. De modo que, persisten serias limitaciones en la sobreestimación o subestimación de la edad del menor (con un margen de error aproximado de 2 años), basándose en estándares de valoración que toman como referencia a grupos de raza blanca, fundamentalmente de origen anglosajón. Los expertos subrayan que estas pruebas deben configurarse como un proceso global, que implica conocer otras características, vg., origen étnico o geográfico, estatus socioeconómico y estado de salud en general. Consúltese el epígrafe: Estado científico de la cuestión en el Informe del Defensor del Pueblo (2011). *¿Menores o adultos? Procedimiento para la determinación de la edad.*

¹⁶ Consúltese en el citado Informe del Defensor del Pueblo (2011) el apartado, descendiendo a la práctica: estudio de casos, las malas praxis en casos recogidos bajo los siguientes títulos: a) Almería- Valencia- San Sebastián en menos de un mes con tres edades diferentes, y b) Mujer subsahariana de raza negra declarada mayor en menos de 24 horas siguiendo criterios para varones blancos.

Fronteras. En este sentido, téngase en cuenta que las comunidades autónomas cuentan con bases de datos y sistemas de contabilización diferentes. Curiosamente, nos encontramos con situaciones en las que los menores procedentes de la Europa comunitaria no se contabilizan como parte de esta población, o debido a la movilidad hacia otras comunidades autónomas, ocultando sus identidades, se producen duplicidades registrales en los asientos personales o en la transcripción de los nombres como consecuencia de las barreras idiomáticas.

En relación con el argumento anterior, pongamos otro ejemplo: la reiteración en la actitud asumida por los menores para enmascarar información personal y socio-familiar que les identifique o los casos de falsedad documental al arribar a nuestras fronteras, obstruyen la identificación de vínculos de parentesco. Sin dudas, la conveniencia de detectar este último aspecto es muy significativa para el ente público y para los equipos educativos en las agencias de protección, lo cual impide, en última instancia, la separación de grupos de hermanos/as u otro tipo de relación de consanguinidad existente demostrada fehacientemente. La detección de este elemento coadyuva a imprimirle mayor rigor y objetividad a los diagnósticos psicosocioeducativos de cada centro, plasmados en los Proyectos Educativos de Centro (en adelante, PEC¹⁷) y en los Proyectos Educativos Individuales (en adelante, PEI¹⁸).

Lógicamente, la supresión de evidencias complejiza nuestra misión pedagógica, ya que la mayoría de ellos sienten “recelo” y “desconfianza” de los educadores, poniendo a prueba nuestras competencias profesionales, nuestra capacidad y respuesta educativa para actuar proactivamente ante las nuevas situaciones. Su silencio es el verdadero temor a ser repatriados, por tanto, incorporan en la articulación de sus proyectos migratorios desde origen un sistema pautado que garantiza el anonimato personal y el de sus familias. No es extraño saber por qué los equipos educativos se encuentran ávidos y necesitados de conocer el recorrido particular del menor en el contexto de su biografía, su situación familiar, escolar, relacional, motivacional, con el último fin de ajustar los recursos y la respuesta institucional a su trayectoria vital.

Por consiguiente, se impone una realidad inexorable: los educadores siguen teniendo un escaso y difuso conocimiento del papel desempeñado por la familia en los proyectos migratorios de estos menores. Sin embargo, alrededor de esta idea, las investigaciones realizadas y la práctica profesional son por sí mismas reveladoras del hecho de que los proyectos migratorios no son contruidos únicamente por éstos. A pesar de la decisión concienciada de emigrar, en múltiples ocasiones, se implican en este proceso, de manera directa o indirecta, los progenitores, la familia extensa y los adultos más cercanos a sus redes familiares, (re)conociendo en sus proyectos vitales el gran peso otorgado a la existencia de una cultura migratoria en sus países de origen. Bien pareciera en ese recorrido, que han de convertirse a su llegada a España en punta de lanza o “*menores anclas*” para estimular, una vez instalados, futuras migraciones o fases de reagrupación familiar, favoreciendo la integración de sus familiares en el país receptor. Reconozcamos lo acentuado por Whitehead, *et al.* (2007), citado por UNICEF (2012:36), que “alejarse es una manera de establecer una identidad propia, es su propia declaración de independencia”.

¹⁷ Documento base que otorga identidad a cada institución.

¹⁸ Cada comunidad autónoma establece su propio modelo.

De esta forma, partiendo de que los proyectos migratorios son reflexionados y planificados por el menor, que “va acompañado con su red social flotante”, según expresa Bargach (2006:60), es apreciable que los contactos telefónicos y el acceso cada vez más extendido de los mismos a las redes sociales, a través del Messenger, Tuenti o Facebook, constituyen las vías por excelencia para conectar con ese mundo que han dejado atrás físicamente, destacando lo expresado por Bueno y Mestre (2006: 157), “del mantenimiento de un vínculo constante, material, emocional y simbólico con el mundo de relaciones familiares y personales”.

En esta línea, la utilización de los locutorios como verdaderos espacios multiculturales y multilingües es un ejemplo fehaciente, al permitirles establecer asiduos intercambios con familiares y amigos al otro lado de la frontera, y con otros menores y referentes adultos instalados.

Es de esperar que afirmen convincentemente: <<las redes sociales abren puertas, abren caminos hacia otros destinos de Europa, hemos venido a buscarnos la vida>>. Así pues, la competencia tecnológica, que por añadidura paulatinamente adquieren, nos confirma y reafirma cómo estos nuevos instrumentos de comunicación y de socialización, coincidiendo con Gimeno (2011:857),

Inciden en la evolución madurativa edataria, que permite una evaluación del proceso migratorio hacia la tierra de origen, una movilidad social en destino y el establecimiento de puentes con futuras tierras donde desarrollar otra fase del proyecto migratorio por su mayor capacidad de ofertar empleo.

Por ende, es innegable que el acceso cada vez más extendido de este grupo de nativos digitales a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) les convierte “en transmigrantes. Los avances en tecnología, comunicación y transporte ayudan a que la conexión entre origen y destino esté muy presente, no ya sólo en la vida cotidiana, sino en el diseño del proyecto migratorio de los MMNA, a pesar de las dificultades para acceder a Europa. El transmigrante invierte y mantiene las redes sociales en origen a lo largo de todo su proceso migratorio” (Quiroga, 2006:198).

En la aproximación al tema, es oportuno realizar, en consonancia con la descripción precedente, una breve conclusión, recalcando la siguiente idea: estamos en presencia de un sistema tácitamente sobreprotector, artificial y maladaptante, que gira en determinadas circunstancias en torno a un vago modelo inclusivo, no ajustado de modo alguno a las historias de vida, a los proyectos migratorios, al desarrollo ontogénico, volitivo, cognitivo y afectivo-emocional de los menores, demostrando sus limitaciones para superar en la génesis de su marco conceptual la frecuente confusión de las categorías sociales de niño y juventud. Todo pareciera indicar volver al inicio para resaltar en esta distorsión cognitiva, en esta imagen infantilizadora, la complicidad de los medios de comunicación, que de manera incomprensible, (re)presentan a unos “niños” intentando alcanzar nuestras costas, cruzando el estrecho de Gibraltar en unas *barcas de juguete*.¹⁹

¹⁹ Léase el artículo Dátiles y Chocolatinas para cruzar el Estrecho en `Toisarás`. El País 21/09/2009 (versión digital). Consúltese en: http://elpais.com/diario/2009/09/21/sociedad/1253484005_850215.html

2.3 La promoción de la resiliencia: Un enfoque positivo en la educación intercultural

Avanzando en el tiempo, las disfuncionalidades descritas no han permitido a este grupo de migrantes, por antonomasia resistente y sobreviviente, cicatrizar los comportamientos de inadaptación social y las situaciones anómalas a la que se enfrenta en la sociedad receptora, unido a los procesos transitados para recomponer el duelo migratorio, el sentido de pertenencia, las carencias y rupturas afectivas. De manera que, siguiendo a Funes (2009: 16), “transitar²⁰ con seguridad, con éxito, requiere tener la posibilidad de ser acompañado,” *bien acompañado*, añadimos nosotros. Idea que no ha de ser entendida como un cúmulo de déficits y carencias del menor, desencadenante, con frecuencia, de un choque cultural y de fuertes conflictos interpersonales, entre los menores acogidos –portadores de una diversidad cultural– y la cultura experta.

Sin lugar a dudas, estos pequeños grandes viajeros, visualizados como “un nuevo actor migratorio,” según destaca Suárez (2006: 18), nos reafirman su decisión de adaptarse y reajustar sus conductas a nuevos espacios proximales y contextuales en la sociedad receptora.

En la línea de los argumentos anteriores, cada espacio de intervención social nos hace reflexionar sobre la importancia de articular actuaciones innovadoras y creativas en la promoción y el desarrollo de entornos sociales positivos, donde medien acciones correctoras y preventivas, encaminadas a constituir en su globalidad el origen de vínculos afectivos, de pertenencia del menor a los diferentes ámbitos/ contextos/ sistemas educativos (familias, agencias de protección, escuela, comunidad), favoreciendo el desarrollo de sujetos resilientes.²¹

En la siguiente gráfica se sintetizan, a modo orientativo, los principales rasgos de la personalidad resiliente, criterios dirigidos a los agentes interculturales en la intervención profesional con menores en la migración.

²⁰ Funes (2009) nos reafirma el concepto de transición relacionado con la secuencia con la que se transforma, se modifica un estado de dificultad, de sufrimiento, de vivir al margen, de desconexión, comportando crisis de seguridad, procesos adaptativos y ritos (experiencias, aprendizajes).

²¹ Se hace alusión, según Cicchetti y Becker (2000), citados por Rodrigo et al. (2008), a un proceso dinámico de carácter evolutivo que implica una adaptación personal y social positiva del individuo a pesar de la exposición a riesgos muy significativos. Rodrigo y cols. destacan que progresivamente el foco de las investigaciones se amplió para abarcar la ecología del desarrollo humano, vg., características del menor, de su familia y del ambiente social, confirmándose en los estudios realizados que la resiliencia es el producto de una interacción entre factores próximos y distales al individuo. De igual forma, señalan que con el tiempo se admitió que la adaptación positiva frente a la adversidad es una progresión evolutiva que no tiene por qué darse en todas las facetas del desarrollo humano, pudiendo variar a medida que el individuo se va encontrando con nuevas dificultades.

Gráfica I. Pilares en la construcción de la personalidad resiliente en contextos de diversidad multicultural



Fuente: Elaboración propia. Adaptación, basado en Vanistendael (2004) y Rodrigo et al. (2008)

Como se observa en la gráfica anterior, la promoción de sujetos resilientes pasa, según afirman Melillo, Estamatti y Cuestas (101: 2002), “por un proceso de consolidación o fortalecimiento de la instancia yoica del sujeto”. Categóricamente, coincidimos con lo expresado por los referidos autores, en que “el *yo* aumenta su capacidad para instrumentar los conflictos de un modo saludable. “Dicho de otra forma, siguiendo a los propios autores, “los conflictos pueden ser más manejables para el *yo resiliente*. ”²²

Por tanto, es innegable que en el empeño de ayudar a los jóvenes a (re) pensar sus vidas, hemos de tener la capacidad decisoria y la responsabilidad moral de fomentar con nuestras conductas, con nuestras competencias, con nuestra vocación educadora, oportunidades socializadoras a lo largo de su ciclo evolutivo, destacando la importancia, ante las dificultades de singularizar la

²² Consúltense la introducción de Henderson (2002) bajo el título Nuevas tendencias en resiliencia, en la obra de Melillo y Suárez (comps.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, para comprender con una visión holística las 4 categorías representadas en los cimientos de la gráfica donde la autora engloba los factores resilientes.

tarea educativa, de su concepción con un enfoque personológico,²³ajustada a las singularidades de cada cultura y a los diferentes dominios del desarrollo humano, donde éstos puedan resiliarse en fuerzas constructivas e innovadoras las situaciones tremendamente desgarradoras de su biografía personal y familiar.

Admitamos pues, que el desarrollo de la personalidad de los menores transita por un momento crítico en la construcción de nuevas identidades, un recorrido que les enfrenta a nuevos desafíos en el orden administrativo, material, relacional, cognitivo y socioafectivo. Al margen de ello, es sintomático y nos sorprende que la mayoría de las intervenciones psicosocioeducativas implementadas por los mediadores interculturales se enfocan desde un modelo de carencias, déficits y limitaciones, más que aquel centrado en las fortalezas, capacidades y/o potencialidades de esta población, *infravalorando* su bagaje competencial, el dominio de más de un idioma o dialecto, el afán manifiesto por aprender el español como seña de inclusión y su vigorosa red social, tejida en origen y destino en un temporal continuo.

En esta línea, creemos indiscutible retomar las preguntas formuladas por Vanistendael (2004) en el I Seminario Europeo Menores Migrantes No Acompañados en Europa, al explicitar: ¿Por qué pensar que los menores migrantes no acompañados son un problema? ¿Por qué no considerarlos también como un recurso desde el punto de vista de la familia y del propio menor? Insistimos, ellos traen consigo un inmenso equipaje emocional, con sus recuerdos personales y familiares. Téngase en cuenta, contradictoriamente a nuestras creencias, que hacemos referencia a adolescentes que gran parte de su tiempo se autoafirman en la calle en sus países de origen, que han sido escolarizados en los niveles primarios educativos, obviándose el soporte de las redes familiares en las naciones de procedencia, factor protector que debe ser potenciado por los profesionales de la acción social.

A tenor con lo expuesto, es evidente que los agentes interculturales adolecen, en gran medida, de un estrato competencial para intervenir en escenarios de diversidad cultural, elemento asociado con la desproporción de estudios distinguidos entre una plétora de datos sociológicos, antropológicos, estadísticos, frente a la escasez de información que haga referencia al mundo afectivo y emocional, tanto del menor en cuestión, como del adulto que está interactuando con él (Bargach, 2006: 55).

Matizando nosotros, el insuficiente abordaje de aquellos factores de protección y riesgo que nos permitan producir mejoras en los ambientes de socialización de este colectivo. No obstante, en las últimas investigaciones de Quiroga y Alonso; Jiménez y López- Reillo (2011) podemos encontrar respuestas y nuevas realidades fácticas, que a nuestro modo de ver, ilustran de forma acertada la complejidad del trabajo educativo con menores inmersos en proyectos migratorios.

De esta circunstancia nace la necesidad de que, las instituciones educativas articulen estrategias vehiculares y herramientas pedagógicas para la promoción de factores resilientes, sin olvidar que,

²³ Su tesis fundamental se sustenta en insertar la comprensión de la personalidad en el proceso pedagógico a partir del principio de la personalidad de forma general. Ortiz y Mariño (2005) destacan la influencia del mismo, por la necesidad de desarrollar una interacción comunicativa sana, más personalizada, enfatizando en el desarrollo de motivaciones hacia la autonomía, la autorrealización y la creatividad de los sujetos.

éstos deben convertirse en agentes y centro de su proceso de cambio y transformación, capaces de buscar y gestionar sus propios recursos para afrontar la adversidad y salir fortalecidos.

Está claro, de lo que se trata es de acompañarles con una aptitud/actitud positiva de retroalimentación y comprensión, mediante el desarrollo de un modelo de prevención y promoción, basado en sus recursos, fortalezas y potencialidades, reforzando aquellos brindados por los entornos socializadores más próximos al menor. De modo que, con la sorprendente trayectoria vivencial y experiencial acumulada, puedan imprimirle a sus vidas un nuevo sentido para reimaginarse.

3. Tras la mayoría de edad. Entre la esperanza y la indiferencia: Dos caras de una misma moneda

Ha llegado el día, en cuestión de horas se desactiva el concepto de sujeto de protección y deben abandonar, al cumplir la mayoría de edad, los centros residenciales para cumplir sus sueños y asirse a los insuficientes recursos económicos y a las redes sociales de las que disponen. Nosotros, que hemos tenido la gran oportunidad de conocerles, afrontamos una ambivalencia afectiva, nos embarga una mezcla inexplicable de alegría y tristeza. Es el culmen de un proceso que se viene gestando al aproximarse tan trascendental momento en sus proyectos vitales, es “el miedo a su muerte administrativa,” en palabras de López- Reillo (2011: 178).

En cambio, la comunidad educativa se pregunta dónde están y qué hacen, al adolecer de investigaciones que analicen con rigor científico desde la perspectiva de la etnografía multisituada el seguimiento en detalle de los movimientos y flujos migratorios de los jóvenes tras haber abandonado la *fortaleza*. Un sistema protector-controlador, paternalista, que bienintencionado no sesga en su camino de acompañar al joven a intentar construir su propio itinerario de incorporación sociolaboral. Transición, compartiendo con Funes (2009: 17), distinguida por:

Nuevas formas de autoconcepción, de sentirse y vivirse, por nuevas identidades [...], nuevas prioridades en las formas de ser, nuevas actividades y experiencias vitales, por una regulación de las relaciones entre iguales y con los adultos, jóvenes que navegan por las transiciones entre las desconexiones y las conexiones, entre vidas al margen y vidas incorporadas, entre vidas sin propuesta de futuro y propuestas de vida con futuro.

Por lo general, en la vida adulta se enfrentan con múltiples obstáculos, entre ellos, el de encontrar una vivienda digna para compartir. En este caso comienza a activarse la solidaridad étnica y la empatía de otros compañeros extutelados que en un gesto de desprendimiento humano brindan apoyo, ofreciendo cobijo en sus habitáculos y/o inmuebles.

Sorprenderá tal vez, ante las incesantes llamadas de los jóvenes, la actitud de la inmensa mayoría de los propietarios de inmuebles, acusando al otro lado de la línea telefónica inverosímiles excusas, vg., solicitud de avales y nóminas. Aún es más triste cuando conocen el origen o color de la piel. Así y todo, son capaces de reajustar sus conductas con el grupo de iguales nacionales, de solventar de modo precario u óptimo las situaciones cotidianas enfrentadas. Todo ello explica las contradicciones inherentes de nuestra sociedad, la cual se demuestra abiertamente multicultural, recurriendo periódicamente en su línea discursiva a un falso “aperturismo,” no dejando de ser en

estos casos una práctica encubierta dominante y discriminatoria. Como vemos, la inclusión, tal como dice el escritor camerunés Inongo Vi Makoné (1985), citado por Puig i Moreno (1991: 15), “constituye un concepto pantalla que satisface la buena conciencia y que oculta la realidad”.

Habría que decir también, que durante estos años no hemos estado de espaldas a la difícil e inimaginable realidad en la que viven la mayoría. De hondo calado, es la situación relacionada con el correspondiente permiso de residencia, tramitado por las agencias de protección bajo el letardo²⁴ y los subterfugios administrativos, no permitiendo la incorporación de éstos al mundo laboral, necesitados del consabido permiso de trabajo, condicionado a una oferta de empleo en medio del peor de los escenarios posibles de crisis global y de un acuciante desempleo juvenil. Paradójicamente, la propia institución administrativa que una vez asumió su tutela les sitúa en la sombra de la irregularidad y la precariedad.

Al lado de ello, la continuidad de los Programas de Autonomía Personal, implementados por las comunidades autónomas como buena práctica, que proporcionan a los jóvenes entre 16 y 24 años un soporte formativo, de desarrollo de habilidades sociales y relacionales para el afrontamiento y la autonomía hacia el tránsito a la futura vida independiente, es cuestionada por los dramáticos recortes en el ámbito de lo social.

De la misma forma, resulta contraproducente la situación donde prácticamente la mayoría de los menores extutelados en situación administrativa regular adolecen de la información y el conocimiento en lo relativo a la posibilidad que les permite nuestro marco jurídico de obtener la nacionalidad española, una vez transcurridos dos años de haber sido tutelado por la Administración.²⁵ Este resquicio legal es una importante herramienta para prevenir la situación irregular administrativa sobrevenida. La praxis nos confirma una breve conclusión: se adolece de conocimientos normativos o no se concibe prioritario por las agencias de protección, orientar en este cometido a los menores en su tránsito a la edad adulta, con el objeto de promover un derecho concedido por mandato del legislador.

²⁴ Se documentan casos de menores en el que la concesión y/o notificación del permiso de residencia se realiza arbitrariamente próximo a su caducidad, coincidiendo con la fecha del cumplimiento de la mayoría de edad. De esta forma, se contraviene la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. La misma establece la obligación de la administración pública de autorizar la residencia legal del menor en el plazo máximo de 9 meses. Como fin garantista, en este plazo se le permite el derecho a la sanidad y a la educación en igualdad de condiciones que a los menores en situación administrativa regular.

²⁵ Establecido en el art.22.2.c del Código Civil “*el que haya estado sujeto legalmente a la tutela, guarda o acogimiento de un ciudadano o institución españoles durante dos años consecutivos, incluso si continuare en esta situación en el momento de la solicitud.*”

Consúltese los criterios establecidos en el Real Decreto-Ley 16/2012 de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones, art. 3 ter (BOE, 24 de abril de 2012, nº 98). Mediante el controvertido decreto, –caracterizado por su rigidez jurídica y regresión en cuanto a la promoción de la equidad e igualdad de oportunidades entre todos los sectores de nuestra sociedad sin discriminación–, este colectivo de jóvenes perdió su tarjeta sanitaria a partir del 31 de agosto de 2012, accediendo solamente a la atención sanitaria de urgencia por enfermedad grave o accidente, cualquiera que sea su causa hasta la situación de alta médica, y como consecuencia, han quedado excluidos de los servicios médicos especializados, en dependencia de la comunidad autónoma en la que residen, las cuales han definido en sus ámbitos de competencias cómo articular las medidas para atender y sufragar la atención del colectivo de migrantes en situación administrativa irregular, constituyendo un evidente agravio comparativo.

En el feedback con este colectivo, escuchamos relatos conmovedores, permitiéndonos realizar una ecografía social. Su autoinvisibilización se traduce en dejar fuera de juego, en poner en tela de juicio a la actuación de los servicios sociales municipales de atención básica y los de carácter especializados contiguos a sus unidades domésticas, recursos desconocedores de muchas de sus vicisitudes y necesidades, debido a múltiples factores, entre los que destacamos: la inoperancia y los endeble diagnósticos psicosociales de las instituciones en el trabajo social comunitario, desactivando toda intencionalidad de respuesta proactiva. Como es natural, en aquellos casos de irregularidad administrativa (voluntaria o sobrevenida), solo tienen la opción de la alteridad, de residir en infraviviendas, en habitaciones multifunciones, subsumidos en la exclusión laboral, la desprotección²⁶ frente a la cobertura universal del sistema público sanitario del que hasta ahora eran beneficiarios, el aislamiento y la clausura social, la vulnerabilidad a conductas delictivas y/o de riesgo, vg., consumo y venta de estupefacientes, alcohol, la prostitución, el juego, en fin, donde el consumismo de las últimas marcas, la vestimenta tamizada, el culto al cuerpo y la vida hedonista marcan la diferencia, convirtiéndose en sus únicos reductos de rebeldía.

De cualquier modo, *los jóvenes de los pisos paterizados*²⁷ está en el centro del discurso de una sociedad que (re)presenta en su imaginario un colectivo utilizado como “chivo expiatorio” o “grupos problemáticos,” designados para ocultar las contradicciones fomentadas por una sociedad que un día les protegió, en tanto no cambiasen su condición de menores, y hoy vuelve su mirada hacia atrás para expulsarles simbólicamente, resituarles en tierra de nadie y atribuirles el papel de los grandes perdedores del pulso educativo.

4. Claves para el cambio

Para finalizar, se proponen con carácter general, un conjunto de propuestas constructivas, con el fin de introducir mejoras en las transiciones vitales de los menores migrantes no acompañados y en el desarrollo competencial de los equipos educativos, permitiendo reforzar la responsabilidad entre todos los actores sociales implicados en la educación intercultural.

- Construir los equipos educativos sobre el principio de la adaptabilidad, fomentando su integración por profesionales cohesionadores, por educadores mediadores e implementadores, capaces de poner en marcha las ideas que se han generado en su seno. En definitiva, conformados por agentes interculturales encargados de establecer sinergias entre sus miembros y de evaluar, revisar y ajustar con sistematicidad el proceso, de cara a tomar decisiones para el adecuado funcionamiento de la institución educativa.
- Valorar la importancia de rescatar y preservar la memoria transactiva de los equipos educativos, favoreciendo la retroalimentación entre los profesionales con mayor conocimiento y experiencia en contextos de diversidad cultural y los educadores noveles. Todo ello redundará en transmitir la cultura organizacional de los centros de protección

²⁶

²⁷ Se hace alusión a las condiciones de hacinamiento en las que viven (infraviviendas). El término “paterizado” se asocia a las precarias embarcaciones (pateras), medio de transporte marítimo utilizado para tratar de alcanzar las costas españolas.

(visión-misión-valores) y en profundizar con elevado rigor pedagógico, desde un enfoque personalógico, en el conocimiento del menor, con el objetivo de introducir mejoras en la respuesta del sistema de protección.

- Sistematizar la formación de los mediadores interculturales, implementando cursos formativos presenciales y/o a través de la construcción de redes telemáticas, con la finalidad de introducir mejoras que redunden en nuevos saberes, nuevas formas de pensar y humanizar el papel educador.
- Activar los vínculos de colaboración por parte de la administración competente con las diferentes legaciones diplomáticas acreditadas en nuestro país, en función de la información-formación a los menores como futuros agentes en acciones enmarcadas en la cooperación para el desarrollo.
- Ampliar la oferta formativa de los servicios autonómicos de empleo, facilitando a los jóvenes seguir un itinerario que les será solicitado –al cumplir los 18 años– para la renovación de la autorización de residencia temporal de carácter no lucrativo (art.197.3.g. del Reglamento aprobado por el Real Decreto 557/2011 de 20 de abril).
- Potenciar el estudio con un enfoque interdisciplinar y multidisciplinar de las culturas de procedencia de los menores inmersos en proyectos migratorios, a fin de analizar y determinar los factores convergentes y/o divergentes (ideacionales y comportamentales) con un prisma multi, inter e intracultural, evitando, ante la heterogeneidad del colectivo instalado, el desarrollo de intervenciones psicossocioeducativas generalistas, que permitan dotar de un bagaje competencial a los agentes mediadores, y por consiguiente, que incidan en un proceso de humanización de la pedagogía intercultural.
- Apostar por continuar promoviendo diferentes proyectos, planes, programas, guías de recursos y de buenas prácticas e indicadores homogéneos en las intervenciones educativas, que, a modo orientativo, brinden herramientas para el desempeño competencial y unifique los criterios de intervención con menores migrantes no acompañados, (re)conociendo la trascendencia de las nuevas situaciones y realidades fácticas dimanadas del ejercicio profesional.
- Articular equipos de investigación en red, con la implicación de los diferentes actores sociales, enfocados al seguimiento del grupo de menores extutelados para corroborar y evaluar las competencias adquiridas en las agencias de protección y recursos externos y su operativización en la etapa adulta. Al mismo tiempo, evaluar el nivel de eficacia, eficiencia y efectividad de las actuaciones implementadas por los equipos educativos con carácter holístico, de manera que podamos conocer nuevas evidencias, ajustando y reforzando el papel pedagógico de las organizaciones educativas.
- Potenciar la figura del tutor o tutora, estimulando los nexos afectivos con el menor mediante el acompañamiento profesional y el papel educador –evitando pautas de educación sobreprotectoras y victimistas–, ayudándole a construir nuevas identidades, acomodarse al medio y a desarrollar estrategias y competencias necesarias para repensarse y afrontar el futuro.
- Promover el acogimiento del menor en su entorno familiar, siempre que las condiciones lo permitan y así lo aconsejen, una vez corroborada la existencia de redes de apoyos familiares

en España y/o en el entorno europeo comunitario, previo consentimiento de las mismas e informe de valoración vinculante y preceptivo por el ente público competente.

- Evitar todo atisbo de improvisación y espontaneidad en la respuesta educativa, promoviendo un modelo de intervención en red, sobre la base de las fortalezas y/o potencialidades de los menores, y no aquel centrado en las carencias y/o déficits.
- Fortalecer la educación afectivo-sexual en los menores desde una contribución cultural y pedagógica, pues se evidencia una deficitaria labor en esta dirección, sobre todo en aquellas relacionadas con las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y el disfrute de una sexualidad plena, evitando especialmente conductas violentas y homóforas, vg., el homosexualismo es un tema cultural tabú para el grupo de jóvenes.
- Continuar por el camino de la deconstrucción de los sesgos cognitivos a la hora de diseñar, implementar y evaluar las actuaciones psicosocioeducativas en clave de inclusión social desde la perspectiva del menor migrante, evitando magnificar su papel y alcanzando una visión global de los diferentes contextos socializadores en el que se desarrolla.
- Configurar los recursos de protección próximos a entornos urbanos para la evitación de barreras geográficas, de fronteras psicológicas y físicas que impiden la visibilidad y la comunicación e interacción de los menores en un contexto social y cultural determinado.
- Reforzar transversalmente las líneas de intervención en los diferentes escenarios de socialización de los menores (recurso de protección, colegio, actividades deportivas y de ocio), orientadas a brindar apoyo psicológico a los mismos y a la contribución del desarrollo de programas de inteligencia emocional, con el fin de la adaptación a la sociedad receptora y a su entrenamiento para afrontar con éxito el tránsito a la vida independiente (deben plasmarse en los PEC y PEI).
- Entrenar a los menores proactivamente a través de la implementación de programas de inteligencia emocional, ante el hecho de la caducidad de la permanencia en los dispositivos de protección, minimizando los efectos emocionales de la salida de los recursos alojativos, evitando el desconcierto, la desorientación, el shock emocional y la negación de la realidad.
- Dotar a los PEC y PEI de los centros de acogimiento residencial de una baza de contenidos formativos y de educación en valores, focalizados al desarrollo de actuaciones interculturales para educar desde un enfoque de género. Su contribución facilitaría llevar a cabo programas educativos de sensibilización, en aras de visibilizar el rol de la mujer en las sociedades de origen²⁸ y en la sociedad receptora.

²⁸ Es de vital importancia para los profesionales del ámbito educativo aproximarse a la dimensión histórica y sociocultural de los países de procedencia de los menores para comprender y reconocer su modelo de familia. A modo de ejemplo, citemos la aprobación social de los matrimonios polígamos en países islámicos del área del África Subsahariana y del Magreb (apuntando a las uniones poligínicas como la forma más frecuente de matrimonios plurales en estas naciones). Una realidad contrastadamente diferente al modelo convivencial y al sistema de valores familiares atribuido al mundo occidental, que origina un profundo conflicto ético, desde el punto de vista social y normativo, sabedores que en España y en las naciones de nuestro entorno europeo no se reconocen los mismos en sus ordenamientos jurídicos nacionales, pues tal práctica infringiría el Derecho comunitario en lo concerniente al papel y a la protección de la mujer. Asimismo, el tópico se vertebra en la actualidad como una nueva línea de investigación en el análisis de la génesis conflictológica en las relaciones interpersonales, particularmente, entre los menores varones y las educadoras, fruto de los modelos

5. A modo de conclusiones

No podía ser de otro modo, sin pretender abrazar posturas hipercríticas, concluir con una serie de argumentos para el debate. Lo hacemos desde la razón y con la convicción de que la diversidad cultural y cada uno de los individuos que la integran son parte intrínseca y artífices de nuestro proyecto social.

Nuestro fin se nutre de la reflexión en acción, la cual abre caminos para *construir* una pedagogía inclusiva y empoderadora, a la vez de realizar un llamado de alerta a la corresponsabilidad de los diferentes responsables políticos y agentes sociales inmersos en tan noble obra, con el propósito de situar en el lugar que corresponde a una generación *ni ilegal ni invisible*.

Una realidad objetivable que se desdibuja y se desnaturaliza al demostrarnos un escenario dicotómico, resultante entre el discurso que privilegia las acciones de inclusión de colectivos inmersos en proyectos migratorios y las barreras sociales que, contrapuestamente, obstruyen la posibilidad de su participación activa en la vida social, política y simbólica, persistiendo un entramado burocrático, falta de empatía e incompasivo, incapaz de arbitrar soluciones proactivas y creativas que le permita a esta población, en su generalidad, normalizar su situación administrativa en la sociedad receptora, viéndonos abocados a actuar de forma eminentemente reactiva frente al desafío que reviste esta tipología de movilidad juvenil y la previsibilidad de la llegada en el futuro de nuevos y sistemáticos flujos inmigratorios.

En esta misma dirección, no olvidemos que la actual legislación de extranjería se vertebra como uno de los mayores obstáculos para el logro de una verdadera educación inclusiva, pues consideramos que es eminentemente generalista, ya que exige a los menores extutelados por la administración pública criterios similares —en lo referido a la concesión de los permisos de residencia y trabajo— a los del resto de los migrantes en situación de irregularidad administrativa.

Por tanto, es notorio en este contexto que, la mayoría de las actuaciones psicosocioeducativas, sustentadas en un proceso normalizador y adaptativo, son meramente instrumentales, o sea, no han contribuido a establecer las bases de una futura inclusión en todos y cada uno de los contextos de socialización del menor. No es mera coincidencia, siguiendo el discurso de los educadores, de encontrarnos ante un sistema viciado por sus propias contradicciones y por el binomio ganador-perdedor, sumergiendo a esta población, indistintamente, en el naufragio de sus sueños. De ahí que, debemos de *reinventar*, desde nuestra contribución como educadores y mediadores interculturales, una educación intercultural que continúa, en gran medida, anclada en un enfoque de intervención psicosocial deficitario, más que aquel centrado en las capacidades, fortalezas y/o potencialidades de los menores, con el visor puesto de este lado de la frontera en la acomodación a la cultura de destino. Asimismo, se considera pertinente el estudio de los PEC y PEI en la amalgama de dispositivos de protección desde una perspectiva de análisis comparado. La referida tarea se configura como una línea de investigación prioritaria, sobre la base de las particularidades de cada institución educativa, dada la tipología de recursos de acogimiento residencial existentes en España.

De cualquier forma, nuestros esfuerzos deben ir dirigidos a articular un sistema global sinérgico sobre la base del diálogo intercultural, el consenso, la colaboración en red y el compromiso compartido entre las autoridades políticas, administrativas y los agentes sociales, favoreciendo el protagonismo de los menores como vectores de una educación inclusiva, promoviendo su participación activa en itinerarios de formación y orientación profesional orientados a la incorporación a la actividad laboral, permitiéndoles presentarse en el tránsito a la vida adulta en condiciones de autonomía mínima y de subsistencia.

Por su parte, no perdamos de vista el panorama en el que se desarrolla tan compleja labor, en el centro de un mapa dibujado por una aguda crisis económica global, donde los recortes y ajustes en políticas sociales en el ámbito de protección de menores se convierten en su rostro menos amable. Ante esta tesitura, estamos asistiendo desafortunadamente, en múltiples ocasiones, a la vulneración de los derechos fundamentales de este colectivo, al infringirse los principios más elementales de defensa y protección de los derechos humanos, y especialmente, aquellos alusivos a la protección de la infancia. Muestra de ello, es el desmantelamiento de las instituciones residenciales, llegando al extremo de cuestionarnos la viabilidad de un discurso político garante de la protección del interés superior del menor, máxime si consideramos que las organizaciones de iniciativa pública o privada, sin ánimo de lucro, dependen taxativamente de las diversas fuentes de financiación del Estado.

Estas reflexiones serían incompletas sin tener en cuenta la necesidad de la desinstitucionalización y la eliminación paulatina de la dependencia benefactora de los menores de los dispositivos de protección, jugando un papel esencial el accionar de los agentes mediadores en la búsqueda y promoción de nuevas oportunidades y alternativas potenciales de inclusión normalizada. Para cumplir con tan difícil encomienda, los criterios para la selección del personal que interviene en contextos de diversidad multicultural deben ser más finos y rigurosos, pues los profesionales en su función mediadora han de contar con una cantera de conocimientos y competencias específicas para educar en sociedades pluriculturales.

En la línea del anterior argumento, aducimos al principio de la discrecionalidad en las contrataciones de los mismos por las instituciones de acogimiento residencial, haciendo hincapié en las entidades “colaboradoras” de iniciativa privada sin ánimo de lucro, materia que queda fuera del control de la administración pública.

Así pues, los centros de protección con el concurso y el apoyo del ente público competente, deben velar por el fortalecimiento de las acciones formativas, constituyendo una labor prioritaria, reevaluar, bajo el paraguas del currículo, los diferentes Planes de Grado y Postgrados de las disciplinas englobadas en el ámbito de las Ciencias Sociales, con la finalidad de introducir la intervención psicosocioeducativa con menores migrantes no acompañados como componente básico de la formación competencial de los presentes y futuros educadores y educadoras.

Por último, queremos finalizar de la mano de la educación, aprovechando su infinito caudal de posibilidades y oportunidades, para insistir en la necesidad de un cambio en nuestras actitudes y actuaciones como profesionales, padres y políticos, que nos conduzca a la construcción de nuevos espacios propiciatorios hacia la sensibilidad, el respeto y la aceptación. De manera que, un colectivo especialmente vulnerable, necesitado de un mayor acompañamiento en sus transiciones

vitales, pueda continuar caminando hacia el futuro en un mundo de constante movimiento, cambios e incertidumbre.

Bibliografía

- Bargach, A. (2006). Los contextos de Riesgo: menores migrantes no acompañados. En Francisco Checa y Olmos, Ángeles Arjona Garrido y Juan Carlos Checa Olmos (eds.). *Menores tras la frontera. Otra Inmigración que aguarda*. (pp.51-62). Barcelona: Icaria.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. (2ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bueno, J. R. y Mestre, F. J. (2006). La protección de menores migrantes no acompañados. Un modelo de intervención social. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 155-170.
- Checa, J.C. y Checa Olmos, F. (2006). Los menores y jóvenes inmigrados en España. Apuntes sociodemográficos. En Francisco Checa y Olmos, Ángeles Arjona Garrido y Juan Carlos Checa Olmos (eds.). *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda*. (pp.83-111). Barcelona: Icaria.
- Del Sol, H. (2012). Una aproximación a la intervención educativa con menores migrantes no acompañados en España: paradojas de la inclusión social. *Avaliacao: Revista de Evaluación de la Educación Superior*; 17 (1), 137-153.
- Funes, J. (2009). Transiciones, itinerarios y procesos. *Educación Social*, 42, 15-27.
- Gimeno, CH. (2011). El orden y la gente: los menores migrantes no acompañados. En Silvia Giménez Rodríguez y Almudena García Manso (coords.). *Innovaciones en la sociedad del Riesgo*. (pp.849-864). Toledo: ACMS.
- González, C. (2000). Una experiencia pionera: Casa de Refugiados e Inmigrantes menores y jóvenes no acompañados. *Documentación Social*, 120, 351-374.
- Henderson, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En Aldo Melillo y Elbio Néstor Suárez Ojeda (comps.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. (pp.19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Informe del Defensor del Pueblo (2011). *¿Menores o adultos? Procedimiento para la determinación de la edad*. Madrid.
- Javaloy, F. (1994). El nuevo rostro del racismo. *Anales de Psicología*, 10 (1), 19-28.
- Jiménez, A.S. (2008). Educación intercultural para menores migrantes sin referentes familiares. En Antonio Salvador Jiménez y María Rocío Cruz (coords.). *Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales*. (pp.177-187). Huelva: ACCEM.
- Jiménez, A.S. (coord.) (2009). *Menores migrantes sin referentes familiares. Una perspectiva integral del fenómeno*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Jiménez, A.S. (coord.) (2011). *Competencias interculturales en los profesionales que intervienen con menores migrantes sin referentes familiares en España. Informe de una investigación*. Jaén: IDEO.
- Konrad, M. y Santonja, V. (2005). *Menores migrantes: de los puntos cardinales a la rosa de los vientos*. Valencia: Promolibro.
- López-Reillo, P. (2011). *Jóvenes de África reinventando su vida. Menores Extranjeros No Acompañados salvando fronteras*. Santa Cruz de Tenerife. Área de Empleo, Desarrollo Económico, Comercio y Acción Exterior del Cabildo Insular de Tenerife.

- Melillo, A., Estamatti, M. y Cuestas, A. (2002). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En Aldo Melillo y Elbio Néstor Suárez Ojeda (comps.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. (pp.83-102). Buenos Aires: Paidós.
- Muñiz, C. (2007). *Encuadres noticiosos e inmigración: del análisis de los contenidos al estudio de los efectos mediáticos* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca.
- Ortiz, E. y Mariño, M^a. (2005). La profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque interdisciplinar con la psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(6), 1-12. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/888Ortiz.PDF>
- Puig i Moreno, G. (1991). Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 12-18.
- Pulido, R. (2007). Otros pueblos, otras religiones, otras identidades. En Xavier Besalú Costa (coord.). *Educación en sociedades pluriculturales*. (pp.29-30). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Quiroga, V. (2006). Los menores migrantes no acompañados en Europa. Una mirada antropológica. En Francisco Checa y Olmos, Ángeles Arjona Garrido y Juan Carlos Checa Olmos (eds.). *Menores tras la frontera. Otra Inmigración que aguarda*. (pp.189-225). Barcelona: Icaria.
- Quiroga, V. y Alonso, A. (2011). *Abriendo ventanas. Infancia, adolescencia y familias inmigradas en situaciones de riesgo social*. Madrid: Fundación Pere Tarrés y UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/informe_abriendo_ventanas_low_0.pdf
- Quiroga, V., Alonso, A. y Armengol, C. (2004). *Proyecto CON RED. Rutas de pequeños sueños. Menores migrantes no acompañados en Europa*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés. Recuperado de: <http://www.peretarres.org/daphneconred/estudi/in-forme.htm>
- Retis, J. (2009). En torno a las políticas informales de inmigración en España: El espacio mediático del discurso legal. En José Francisco Parra (coord.). *La inmigración en España. Algunos datos para el debate*. (pp.109-152). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Suárez, L. (2006). Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. En Francisco Checa y Olmos, Ángeles Arjona Garrido y Juan Carlos Checa Olmos (eds.). *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda*. (pp.17-50). Barcelona: Icaria.
- UNICEF (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*. Recuperado de: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/EMI2012_PDF.pdf
- Vanistendael, S. (2004). Desarrollo de la resiliencia. En *Acta del I Seminario Europeo Menores Migrantes No Acompañados en Europa*. Proyecto CON RED. Barcelona: Fundación Pere Tarrés. Recuperado de: <http://www.peretarres.org/daphneconred/estudi/actas.html>

Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción

Educational Inclusion: socio-emotional components and the role of teachers in their promotion

Natalia Torres*, María Rosa Lissi**, Valeska Grau***, Marcela Salinas****, Mariela Silva***** y Valentina Onetto*****

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

Se propuso caracterizar comprensivamente cómo se manifiestan aspectos del clima socio-afectivo en dos contextos de aula de un establecimiento con proyecto de integración, y su relación con la inclusión de dos alumnas con discapacidad intelectual. Se utilizó la metodología cualitativa a través de estudios de caso, utilizando distintas herramientas de recolección de información. Como conclusión, el rol de los docentes resulta clave en el proceso de inclusión de sus alumnas, en relación a sus prácticas docentes, las creencias y percepciones respecto de la inclusión que subyacen a estas prácticas, y a las instancias de participación que promueven en el aula.

Palabras claves: inclusión, clima socio-afectivo, docentes, participación.

Abstract

The aim of the study was to characterize in a comprehensive way, how different aspects of the socio-emotional climate manifest in two classroom contexts of one school with an integration program, and its relation to the inclusion of two students with intellectual disabilities. A qualitative methodology was used, through case studies, using different data collection tools. In conclusion, the role of teachers is key in the process of inclusion of students in respect to their teaching practices, beliefs and perceptions of inclusion underlying these practices, and the participation opportunities that they promote in the classroom.

Keywords: inclusion, socio-emotional climate, teachers, participation.

* Psicóloga y Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. natalia.atc@gmail.com

** Psicóloga, Magíster en Educación de Sordos, Lamar University, Texas, EEUU. Ph.D. University of Texas, Austin, EEUU. mliissi@uc.cl

*** Psicóloga y Licenciada en Psicología UC, Magíster en Psicología Educacional, UC. Doctorado en Educación en la universidad de Cambridge. vgrau@uc.cl

**** Profesora de Educación Diferencial, UMCE. Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). masalinas@uc.cl

***** Psicóloga de la Universidad de Concepción, Magíster en Ps. Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. msilva3@uc.cl

***** Educadora Diferencial Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valentina.onetto@gmail.com

Introducción

La investigación respecto de los factores que promueven la inclusión escolar en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha tomado relevancia durante los últimos años, promovida en parte por el creciente aumento de programas de integración y de niños insertos en ellos. Aunque en el país se han realizado diversos estudios que apuntan a comprender de mejor manera cómo es que se desarrolla la integración en las escuelas, la información obtenida sugiere que en general no existe un procedimiento formal y consensuado respecto a los objetivos de ésta y a la manera en que debieran abordarse. Es por ello que el investigar el tema de la inclusión escolar en Chile puede resultar de utilidad para la mejora de los programas de integración y la calidad de la educación de los niños con NEE en los establecimientos de educación regular.

La relevancia que ha tomado el estudio de variables socio-afectivas y su relación con el aprendizaje en los últimos años ha vuelto necesario que la investigación en integración e inclusión escolar también aborde estos factores dentro de su análisis, puesto que cada vez se confirma aún más la incidencia que tienen respecto a la forma en que los niños con discapacidad se desarrollan y aprenden (Freeman & Alkin, 2000). Sin embargo, la mayoría de los estudios han abordado las temáticas desde la metodología cuantitativa, siendo los menos aquellos que utilizan enfoques cualitativos para observar variables socio-emocionales (Stoutjesdijk, Scholte & Swaab, 2012). Aún más, los estudios referidos a temáticas socio-afectivas en su mayoría se centran en una o dos variables, existiendo un déficit de estudios que observen el clima socio-emocional desde una perspectiva global, observando también la interacción de las variables que parecen ser relevantes para estudiar la relación entre el ambiente socio-afectivo y la inclusión educativa (Aksoy & Bercin, 2008; Bender & Wall, 1994; Berry, 2006). Es por esto que las recomendaciones respecto de futuras investigaciones han enfatizado la necesidad de utilizar metodologías cualitativas, específicamente en el análisis de los componentes reales de una buena inclusión, es decir, aquellas variables que se ponen en juego en la práctica y de acuerdo a contextos específicos, utilizando a su vez distintas miradas, incluyendo la perspectiva de los padres, profesores, observadores, pares y el mismo niño con NEE (Freeman & Alkin, 2000). Además, se recomienda que las investigaciones cualitativas se centren en estudiar la complejidad de los contextos educativos a través de la interiorización en ellos, observando la interacción de variables que entregan información acerca de cómo se construyen y se generan espacios de integración en las escuelas (Ballard, 1997; Pugach, 2001; Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2013).

Antecedentes

A nivel mundial, la integración de alumnos con discapacidad comenzó a fines de los años 60 como parte de un movimiento social de lucha por los derechos humanos. El argumento con el cual se planteó la integración se basó en los criterios de justicia e igualdad en donde se postula que *“Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad”* (Blanco, 1999, p. 59). En Chile y Latinoamérica, la educación de estudiantes con discapacidad en establecimientos de educación regular comenzó a expandirse durante la década de los 90, incluyendo a niños que presentan discapacidad intelectual, sensorial o motora, o trastornos de la comunicación (MINEDUC, 1998). Actualmente, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), se redacta una nueva ley respecto de

las oportunidades para las personas con discapacidad, en la que se define a la educación especial como:

Una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos. (MIDEPLAN, 2010, p.19)

Análisis de componentes socio-afectivos en un aula inclusiva

El análisis de los componentes socio-afectivos presentes en un aula inclusiva, definida en términos de un espacio que adapta la oferta educativa a la diversidad de sus estudiantes, facilitando la aceptación, promoviendo oportunidades de participación, y valorando cada una de sus capacidades (Valcarce, 2011), debe ser abordado desde una perspectiva sistémica, entendiendo que la organización escolar es dinámica y por tanto, sus componentes interactúan activamente en torno a los estudiantes con NEE, pudiendo generar espacios inclusivos para ellos. Desde este punto de vista, el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner resulta útil para ahondar en los componentes socio-afectivos que promueven la inclusión.

De acuerdo a la definición de escuela inclusiva, el componente principal es que el establecimiento pone en el centro al propio estudiante, enfatizando no sólo sus logros académicos sino que también su desarrollo integral (Damm, 2008). Del mismo modo, el modelo ecológico sitúa al ser humano y su desarrollo como un proceso dinámico en que cada sistema se vincula a través de sus interacciones sociales y ambientales (Bronfenbrenner, 1987), por lo que mirar el proceso de inclusión escolar y los componentes socio-afectivos que pueden promoverlo desde este modelo, permite analizar estos factores desde una perspectiva integral, pudiendo profundizar en cada subsistema de acuerdo al nivel de análisis en que se quiera ahondar. Bronfenbrenner (1987) propone un modelo explicativo del desarrollo que considera al sujeto en desarrollo y sus interacciones a través de una serie de sistemas, que se incluyen unos dentro de otros y que dan cuenta de lo que él denomina el ambiente ecológico del sujeto. En todo momento del desarrollo es factible identificar estos distintos sistemas y sus interrelaciones, desde el nivel más próximo al sujeto –el *microsistema*- hasta el nivel más global, que tienen efectos sobre todos los individuos que componen una misma sociedad, el *macrosistema*. El modelo incluye también un nivel que refiere a las relaciones que existen entre los distintos entornos –el *mesosistema*- y un nivel que comprende entornos en los que el individuo no participa, pero en los que ocurren interacciones que lo afectan de manera indirecta, el *exosistema*. A partir del modelo de Bronfenbrenner, se puede situar una serie de componentes en el *macrosistema* de un alumno y su proceso de inclusión escolar, como por ejemplo las políticas de inclusión de su país, la cultura en la que vive, las prácticas aceptadas en las escuelas y los prejuicios sociales respecto de la discapacidad. Por otro lado, el *exosistema* estaría compuesto en parte por el equipo directivo del establecimiento, o por los profesores del nivel de enseñanza media, en tanto no son sistemas en los que los alumnos participan directamente sin embargo se ven afectados por lo que sucede en ellos.. Luego, el *mesosistema* se compone de la relación que existe entre los distintos *microsistemas*, en este caso

la sala de clases y el aula de recursos en que trabaja con el equipo especialista, entre otros. Por último, el *microsistema*, es decir, el nivel más inmediato de la alumna, se compone de su sala de clases y el aula de recursos, tal como fue mencionado anteriormente. Particularmente, en este estudio se profundizará en el *microsistema* de la sala de clases, en donde la profesora cumple un rol fundamental en el proceso de inclusión, tomando en cuenta los componentes socio-afectivos que la literatura describe como relevantes en relación a la práctica docente, para la promoción de un proceso positivo de inclusión.

En relación a aquellos factores específicos relacionados con el quehacer docente que promueven una escuela inclusiva, se propone que una actitud positiva hacia la diferencia, la enseñanza, el trabajo y la resolución de problemas de forma cooperativa son claves en el proceso (Blanco, 1999; Damm, 2008). No obstante, en Chile la inclusión es un fenómeno que aún no se ha establecido de forma positiva en los colegios, pues los docentes tienen actitudes diversas frente a este concepto (Tenorio, 2005). Estas actitudes se ven influidas principalmente por la cultura escolar de sus establecimientos y su formación inicial y continua. Debido a esto, existe por un lado una visión más positiva que tiene que ver principalmente con experiencias de integración beneficiosas para los alumnos, y por otro lado, una visión negativa que se relaciona con la percepción del alto costo que tiene la implementación de un PIE; la percepción de que la diversidad es un problema que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje; las dificultades para implementar un currículo adaptado; y por último, porque el PIE ha sido impuesto de una u otra manera desde afuera (política pública, decisión de la directiva, etc.) por lo que no ha sido apropiado por los actores educativos (Tenorio, 2005).

A partir de lo anterior, la investigación muestra que ciertos componentes socio-afectivos relacionados con la práctica docente pueden promover la inclusión escolar de sus alumnos. Por un lado, se han realizado estudios respecto a las competencias sociales presentes en niños con retraso intelectual insertos en programas de integración, y el rol que cumple el profesor en la promoción de estas habilidades, al generar sistemas de apoyo social que permitan el desarrollo de competencias sociales (Hernández de la Torre, 2003; McCay & Keyes, 2001; Meadan & Monda-Amaya, 2008; Wiart, Kehler, Rempel & Tough, 2013). Así, el docente aparece como un actor clave en la generación de climas que permitan un buen desarrollo de habilidades socio-emocionales, promocionando espacios de comunicación e intercambio entre estudiantes. Por otro lado, algunos estudios han mostrado que un factor esencial en la creación de climas positivos en el aula tiene que ver con las creencias de los actores involucrados (docentes, alumnos, directivos, padres, etc.) acerca de la enseñanza, de la inteligencia, y otros aspectos relacionados; y en el caso de la inclusión educativa, creencias acerca de la discapacidad y de la inclusión de niños con NEE a las aulas regulares (Carrington, 1999; Hodkinson & Devarakonda, 2009). En relación a esto, los docentes tienden a no estar conscientes de las creencias que están a la base de su quehacer, encontrándose incluso ciertas discrepancias en los discursos de éstos versus las acciones que se despliegan en la sala de clases (Carrington, 1999). Tal como dice Hargreaves (1994), son los profesores quienes llevan a cabo el currículo, interpretando sus objetivos y redefiniéndolo en base a sus concepciones personales acerca de la inteligencia, la educación y la inclusión educativa. De este modo, las creencias de los docentes pasan a formar parte de la cultura escolar del sistema educativo, manifestándose no sólo en el aula sino que en todo el entorno (Hodkinson & Devarakonda, 2009). Del mismo modo, se afirma que los estilos docentes de los profesores se

relacionan directamente con las creencias que estos tengan respecto de su responsabilidad en el proceso de inclusión (Avramidis & Norwich, 2004; Carrington, 1999).

Además de las creencias de los docentes, las competencias socio-afectivas que muestren en relación a su práctica, son fundamentales al momento de enseñar pues no solo permiten el desarrollo de estas en los estudiantes sino que también ayudan a prevenir desajustes en la salud mental de los docentes y a generar entornos favorecedores de aprendizaje (Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). No obstante lo anterior, la investigación muestra que los docentes con frecuencia experimentan más emociones negativas que positivas en relación a su trabajo, y tienen dificultades para manejar éstas dentro de la sala de clases, lo que aumenta a su vez situaciones de estrés y disminuye la capacidad de los profesores de procesar información (Emmer, 1994). Así, el desarrollo de habilidades de estimulación afectiva, expresión regulada de emociones, empatía, escucha activa, toma de perspectiva, y creación de ambientes que posibiliten la solución pacífica de conflictos, resultan primordiales para la práctica docente (Extremera, 2004). Asimismo, un docente que trabaja en un aula inclusiva debe desarrollar capacidades de cooperación, intercambio y responsabilidad, creando sentimientos de seguridad y pertenencia en los alumnos y alumnas, y haciéndolos participe en el proceso de aprendizaje y en las instancias de interacción social (Hernández de la Torre, 2003).

Así como las competencias emocionales del profesor influyen directamente en cómo el clima del aula potenciará una mejor inclusión de estudiantes con NEE, el tipo de relación que el docente establezca con sus alumnos y alumnas será primordial a la hora de establecer vínculos de confianza que propicien una inclusión positiva. Respecto a esto, la literatura afirma que la relación que el profesor establece con el alumno depende no necesariamente de las creencias que este tenga sobre el proceso de inclusión en general, sino que más bien de las actitudes que tenga respecto a sus estudiantes reales (Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000). En este sentido, las estrategias que un docente utilice y las oportunidades educativas que les entregue a sus alumnos estarán directamente influidas por las interacciones que construya con los mismos y la actitud que desarrolle frente a la inclusión. Por todo lo anterior, la figura del profesor resulta de gran relevancia, especialmente para estudiantes con NEE, así como ocurre también con los alumnos pertenecientes a algún grupo minoritario en términos étnicos, por lo que el modo en que se relacione con ellos influirá en su desarrollo socio-afectivo, y por ende en el clima de aula. Al respecto, Jordán plantea que los alumnos pertenecientes a algún grupo minoritario:

Tienden a identificar más al profesor como una figura muy significativa, de forma que su *autoconcepto* está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus educadores los perciben y tratan. Así, los alumnos que sienten que sus profesores no los aceptan de forma positiva, con frecuencia tampoco se valoran a sí mismos ni a la escuela; se sienten marginados y desanimados, y a menudo fracasan escolarmente. (Jordán, 1988: 506-507 en Jordán, 2001).

Por último, la investigación sugiere que las instancias de participación de estudiantes con NEE pueden favorecer la interacción social, ya sea con el profesor como con el resto de sus compañeros, entregando herramientas para el desarrollo de habilidades sociales relevantes a la hora de generar espacios inclusivos en el aula. Respecto a esto, se menciona que uno de los roles del docente es

servir como punto de unión entre sus estudiantes, asegurando la participación activa de todos y actuando como mediador en torno a las interacciones que suceden dentro del aula (Hernández de la Torre, 2003, p.4)

De esta manera, las formas de participación de alumnos y alumnas con NEE dentro de la sala de clases, no sólo potenciarán instancias de aprendizaje, sino que también permitirán que estos encuentren espacios de comunicación con sus compañeros, potenciando las relaciones sociales y el fortalecimiento del clima de aula. Respecto a esto, se postula que la participación social resulta de relevancia central, sobre todo en la enseñanza básica (Dolva, Gustavsson, Borell & Hemmingsson, 2008). Más aún, la investigación plantea que la interacción con pares y la participación dentro de la clase tiene un impacto positivo en la calidad de vida de los alumnos con discapacidad no sólo en el corto sino que también en el largo plazo (Dolva et al., 2008).

En función de lo anterior, el propósito de la investigación que aquí presentamos fue caracterizar de manera comprensiva la forma en que se manifiestan aspectos del clima socio-afectivo en dos contextos de aula de un establecimiento con proyecto de integración, y su relación con el proceso de inclusión de dos alumnas con discapacidad intelectual. Específicamente, el análisis tiene que ver con los factores asociados a las interacciones que se dan entre las dos profesoras y las dos alumnas, y cómo estas promueven su mejor inclusión. Así, las preguntas abordadas se enfocan en ¿de qué manera se desarrolla el vínculo establecido entre las profesoras y sus alumnas insertas en el proyecto de integración? ¿Cuáles son los componentes socio-afectivos presentes en esta relación? Y ¿De qué forma estos componentes interactúan para promover una mejor inclusión?

Método

Para este estudio se utilizó una metodología cualitativa, buscando la profundidad del fenómeno enfatizando puntos de vistas subjetivos y el análisis comprensivo de las interacciones presentes en el ambiente observado (Flick, 2004; Taylor & Bogdan, 1986). El diseño utilizado correspondió a un estudio de caso abordado desde la etnografía reflexiva y enfocada (Goetz & LeCompte, 1988), es decir, un estudio descriptivo no estructurado que se enfoca en una unidad muestral para analizar un fenómeno de la realidad dentro de su contexto cotidiano (Yin, 1994).

Participantes

La unidad de análisis fueron dos cursos de tercero básico pertenecientes a un establecimiento particular subvencionado con financiamiento compartido, es decir, que recibe financiamiento del Estado a través de una subvención, y además recibe el pago de una mensualidad por parte de los padres y apoderados. Se seleccionó este establecimiento de acuerdo a una serie de criterios previamente definidos, a saber:

- a) Escuela municipal o particular subvencionada perteneciente a una comuna de nivel socio-económico bajo o medio-bajo;
- b) Con dos o más años de ejecución de un PIE que incluya alumnos y alumnas con discapacidad intelectual leve o moderada.

A partir de esto, se seleccionó a un establecimiento perteneciente a la Región

Metropolitana, en una comuna ubicada en el sector centro-norte de la ciudad de Santiago de Chile. De acuerdo al censo 2002, la mayoría de la población de este sector se encuentra en el nivel socioeconómico medio-bajo y medio. Por otro lado, el establecimiento corresponde a un colegio particular subvencionado con financiamiento compartido, como fue mencionado previamente, y forma parte de una red de colegios de una congregación católica. Específicamente, la población a la que atiende este establecimiento corresponde a niñas y jóvenes de nivel socio-económico bajo y medio. Los cursos se componen de entre 30 y 40 alumnas, y la matrícula al año 2010 alcanzó cerca de 1000 alumnas (MINEDUC, 2010).

Luego de seleccionar el establecimiento, cada caso fue definido en relación a las interacciones que se producen en torno a una alumna que con discapacidad que forma parte del PIE del colegio, y teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) Que integre entre 1 y 4 alumnos insertos en el programa de integración (retraso intelectual leve o moderado);
- b) Que estos alumnos lleven por lo menos un año integrados en esta escuela y en el PIE.

Herramientas de Recolección de Información

Los instrumentos utilizados se seleccionaron con el objetivo de recopilar la mayor cantidad de información desde distintas perspectivas. Específicamente, se utilizaron entrevistas semi-estructuradas a actores claves (profesoras jefe, coordinadora del Proyecto de Integración, profesora diferencial) con el objetivo de recabar información respecto de la creación y ejecución del PIE y las percepciones de cada actor en relación al mismo; entrevista y actividad a alumnas de ambos casos, en donde se instó a las alumnas a tomar fotografías de los espacios y actores relevantes para ellas dentro del establecimiento; observaciones de clases en el aula regular (9 observaciones en total), realizadas a partir de la grabación de dos horas pedagógicas; observaciones en el aula de recursos (5 observaciones en total) realizadas a través de grabación de sesiones de una hora pedagógica cada una; análisis de documentos institucionales y notas de campo. Posteriormente, el análisis de los datos se realizó a partir de la teoría fundamentada, categorizándolos con el objetivo de generar una teoría comprensiva acerca del fenómeno estudiado (Glaser & Strauss, 1967). No obstante, al ser este un estudio de caso etnográfico, el análisis de la información no se organizó en base a codificación axial y selectiva, pues su objetivo consistió en describir los componentes socio-afectivos observados en cada caso, profundizando en su caracterización y comprensión. Para asegurar la confiabilidad y rigor del análisis, el procedimiento incluyó la triangulación de los datos (Willms & Johnson, 1993) en donde las observaciones fueron analizadas por dos investigadoras y las entrevistas por tres investigadoras del proyecto.

Resultados

Al analizar todas las fuentes de información fue posible extraer una serie de elementos comunes que aparecen en ambos casos que, a la luz de la literatura, resultan relevantes como factores que

promueven la inclusión en las alumnas que participan del PIE. Por esto, a continuación se describirán estos elementos comunes y se analizarán a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner con el fin de intentar comprender como distintos factores socio-afectivos presentes en el microsistema que es el aula de clases, y específicamente desarrollados a través de la práctica docente, pueden promover una mejor inclusión en alumnos con NEE.

Actitud y Percepción de las Profesoras Respecto de la Inclusión

Por un lado, las profesoras de ambos casos muestran una actitud positiva hacia la inclusión, en tanto ambas afirman que este proceso trae beneficios a las alumnas, tanto en su aprendizaje como en su desarrollo integral. Asimismo, ambas profesoras plantean que es importante que las alumnas tengan este espacio de interacción con otros, y que les parece que es preciso seguir avanzando en la implementación del proyecto con el fin de entregar lo mejor a las estudiantes con NEE. Directamente relacionado con esto, ambas profesoras muestran una actitud proactiva respecto de las adaptaciones que deben hacer en su sala de clases, realizando actividades diseñadas especialmente para sus alumnas y siguiendo el desarrollo de las mismas durante la clase. Del mismo modo, ambas profesoras muestran una disposición hacia aprender estrategias que propicien una mejor inclusión, y aún cuando observan desafíos en el trabajo con alumnas con NEE, se muestran positivas frente al desarrollo del proyecto. En relación a esto, la profesora diferencial comenta sobre ellas que “Las dos de verdad se preocupan de llevar un proceso de inclusión con ellas, no solo de integración, donde la parte pedagógica ambas les adecuan los contenidos, los objetivos y los materiales...entonces en ese sentido ellas tienen mucha voluntad.”

Es importante destacar que la actitud de estas dos profesoras no necesariamente representa a la totalidad del establecimiento. En este sentido, distintos actores del establecimiento como por ejemplo la coordinadora del proyecto de integración, la profesora diferencial y la psicopedagoga, afirman que dentro del establecimiento aún existen dificultades para apropiarse del PIE como una parte esencial de su trabajo educativo, especialmente en cuanto a la actitud de los profesores en relación a su labor dentro del proyecto. Del mismo modo, coinciden en que estas profesoras destacan entre el resto de los docentes por su proactividad y disposición al trabajo conjunto, aspecto que no se observa de manera tan marcada en los otros profesores, existiendo incluso una percepción negativa respecto a cómo es la actitud de los docentes en general en el establecimiento.

Vínculo de las Profesoras y sus Alumnas Insertas en Proyectos de Integración

Otro aspecto que aparece en ambas profesoras, es la cercana relación que se observa entre ellas y sus alumnas insertas en el PIE. Cada una describe a sus alumnas con cariño y muestra orgullo de los logros que han alcanzado. Del mismo modo, las dos profesoras coinciden en que han logrado desarrollar un vínculo especial con sus alumnas, pues sienten que los esfuerzos que hacen respecto de su trabajo para incluirlas, rinden frutos y permiten que ellas puedan desarrollarse. De esta forma, el trato de las profesoras hacia las dos alumnas es cercano y afectivo, ya sea al

momento de realizar actividades pedagógicas como también en espacios de interacción social. Al respecto, una de las profesoras comenta que “sin querer tú te vas, aparte de encariñando con todas las niñas que tienes, a estas niñas uno les va tomando sin querer un cariño especial, siempre hay algo que te acerca más a las niñas, suponte las ganas de conseguir cosas”

Tensiones entre Visión de Inclusión y Expectativas de Aprendizaje

Por último, otro aspecto que aparece reflejado en ambas profesoras tiene que ver con la tensión existente entre una visión positiva de la inclusión y la diversidad dentro de la sala de clases, con la percepción de que las alumnas insertas en el PIE tienen mayores dificultades de aprendizaje y por lo tanto necesitan herramientas de otro tipo. En este sentido, ambas docentes se muestran reticentes a la posibilidad de que las alumnas sean capaces de aprender lo mismo que el resto de sus compañeras, y consideran que sería necesario diferenciar los contenidos entregados, puesto que en niveles más avanzados se vuelve muy difícil el aprendizaje para ellas. Esto resulta interesante pues si bien tanto las dos se muestran comprometidas con el PIE, y reconocen los beneficios que este ha traído a sus alumnas, siguen existiendo creencias respecto a la capacidad de aprendizaje de las alumnas que pudiese estar influyendo en la forma en que utilizan las estrategias pedagógicas, o bien, en la forma en que se relacionan con sus alumnas participantes del PIE. En este sentido, ambas consideran que la enseñanza debiese centrarse en aspectos más prácticos: “Las niñas no tienen nada claro...y nosotros deberíamos educarlas para que ya... para ir insertándolas no sé, para que contesten el teléfono, para manejarse bien a través del computador, sacar fotocopias, o que hayan talleres de peluquería, que les sirva para la vida donde ellas se van a enfrentar...”

Elementos Divergentes entre Profesoras

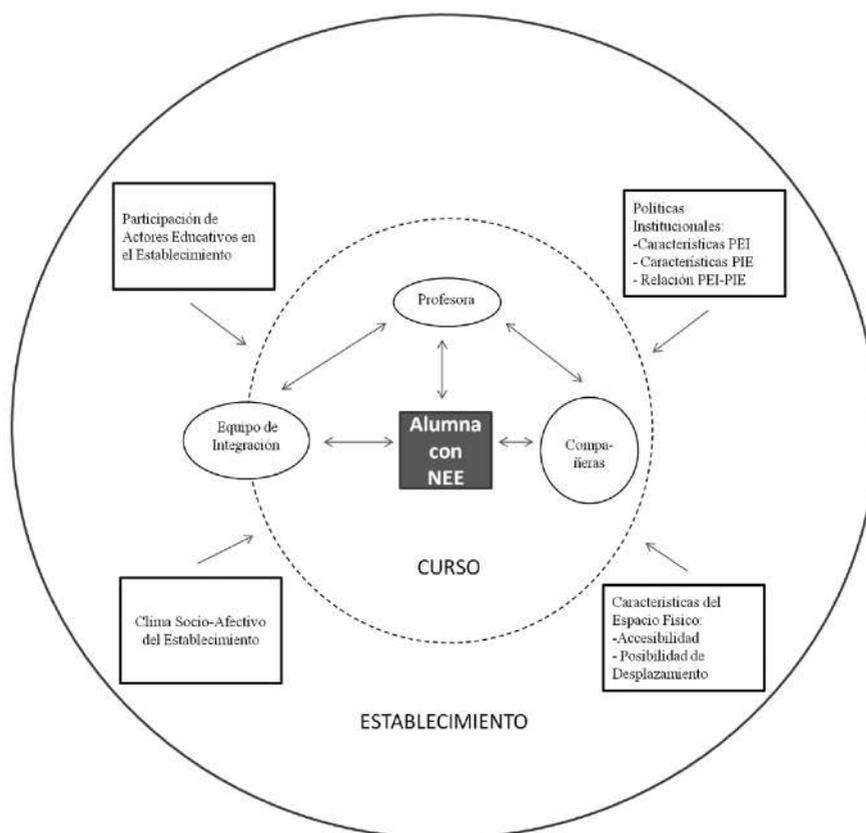
Si bien hay una serie de aspectos en que las profesoras coinciden, al observar las prácticas pedagógicas en el aula se hacen visibles algunas diferencias. El análisis de las interacciones en el aula muestra que estos aspectos estarían influyendo en el proceso de inclusión de las alumnas. Por un lado, se observa que las estrategias utilizadas por las profesoras para realizar las actividades pedagógicas difieren en tanto una de ellas utiliza estrategias variadas privilegiando la utilización de distintas herramientas (imitación, juego de roles, preguntas y respuestas, dictado, etc.) durante una misma clase, a diferencia de la otra que utiliza la misma estrategia a lo largo de la clase, procurando mantener un orden en el desarrollo de la actividad. Por otro lado, existen diferencias en el trato que las profesoras mantienen durante el desarrollo de la clase con las alumnas insertas en el PIE. Específicamente, una de ellas se relaciona con su alumna de la misma forma en que lo hace con el resto, llamándole la atención en caso de ser necesario, dándole la palabra o eligiéndola para realizar alguna tarea. Por otro lado, la otra profesora establece una relación con su alumna distinta a la que tiene con el resto de las compañeras, como por ejemplo al elegir a una alumna para la realización de tareas dentro de la sala, o al ayudarla en su actividad (en ocasiones termina la actividad por ella, o le ayuda con tareas “domésticas” como barrer la sala, no haciendo lo mismo con el resto de sus compañeras).

Modelo Comprehensivo de Componentes Socio-afectivos que promueven la inclusión

Como se explicó anteriormente, el modelo ecológico de Bronfenbrenner permite analizar los componentes de forma dinámica, enfatizando en aquellas interacciones que promueven una mejor inclusión en las alumnas con necesidades educativas especiales.

En la Figura 1 se muestra el modelo construido a partir de los resultados de la investigación.

Figura 1. Modelo comprehensivo de componentes del establecimiento y curso



Para analizar los componentes comunes y divergentes presentes en las profesoras de ambos casos, se construyó un modelo comprehensivo que incorporó todos los elementos observados a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. En este, se puede observar que la alumna con NEE se encuentra al centro del *microsistema* del curso, interactuando con distintos actores de diversas formas, las cuales pueden potenciar su inclusión en la medida en que influyen en cómo las alumnas se desenvuelven en este contexto. De acuerdo a lo anterior, al enfocarse en los componentes socio-afectivos presentes en su *microsistema*, y específicamente en aquellas estrategias que las docentes ponen en práctica, se puede observar que las profesoras se relacionan con el equipo de integración, sus alumnas, y en particular con sus alumnas participantes del PIE con una actitud

influida por su visión del PIE y de los beneficios que éste puede traer a las alumnas con NEE. En este sentido, ambas docentes tienen una percepción positiva respecto de los logros que pueden alcanzar sus alumnas, lo que influye en que las expectativas que muestran respecto de ellas son altas mostrando una actitud proactiva y comprometida con su proceso de aprendizaje. Asimismo, ambas profesoras se muestran proactivas frente al proceso de inclusión, y esto se observa a través de las estrategias que utilizan en clases.

Como se mencionó anteriormente, el que las profesoras manifiesten tener una percepción positiva respecto del PIE recae en las estrategias que utilizan en la sala de clases y en el vínculo que generan con sus alumnas. En este sentido, se pueden observar diferencias respecto de cómo las profesoras interactúan con sus alumnas en las actividades, lo que repercute finalmente en los espacios de participación que estas tienen en el desarrollo de la clase.

Discusión

De acuerdo a lo presentado anteriormente, es posible realizar una serie de análisis en relación con el modelo comprensivo propuesto en este estudio. Por un lado, la forma en que las profesoras se aproximan al proceso de inclusión tiene que ver con sus expectativas en relación al aprendizaje de sus alumnas. Así, sus expectativas facilitan el proceso de inclusión de las alumnas pues estas se ven reflejadas en las conductas que adoptan, siendo más comprometidas con los objetivos que se proponen (Hargreaves, 1994; Hodkinson & Devarakonda, 2009). En relación con esto, las profesoras muestran proactividad y una atribución interna respecto de las responsabilidades que conlleva el PIE, reconociéndose como un factor clave en el proceso de inclusión de las alumnas. De esta forma, el modo en que las profesoras se relacionan con el proyecto facilita su éxito del tanto las profesoras asumen como un deber el enseñar a una gran diversidad de estudiantes, se sienten parte de él y por lo tanto, se atribuyen responsabilidad en el alcance de las metas propuestas (Arteaga & García, 2008; Avramidis & Norwich, 2004). Específicamente, la relación que establecen con sus alumnas con NEE se observa cálida y cercana, lo que de acuerdo a lo planteado por Jordán (2008) influye de manera directa y positiva en su desarrollo, dado el rol que cumplen los profesores en el desarrollo de su auto-concepto, que en este caso ha permitido que las alumnas se sientan seguras dentro de su contexto de aula, viendo a su profesora como un actor relevante dentro de su proceso de inclusión.

Por otro lado, de acuerdo a lo planteado por Cook et al. (2000), la relación que las profesoras tienen con sus alumnas se enmarca en que las dificultades que presentan las estudiantes pueden ser resueltas con esfuerzo de su parte. En este sentido, aún cuando reconocen dificultades individuales de las alumnas (discapacidad, auto-concepto, auto-estima, contexto familiar, etc.), al mismo tiempo piensan que su trabajo y las estrategias que utilicen pueden potenciar el desarrollo integral de las mismas.

En relación con lo anterior y como reflejo de la influencia que las profesoras tienen en cómo sus alumnas se relacionan, los espacios de participación que las primeras generan es un aspecto relevante que puede ser analizado en estos contextos. Así, según el modelo de Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), los componentes del contexto en interacción con las alumnas con NEE, influyen en la forma en que se generan

instancias de participación, aportando a un mejor funcionamiento de las mismas dentro de la escuela (Fernández-López, Fernández-Fidalgo, Geoffrey, Stucki & Cieza, 2009). En este sentido, ambos casos difieren en cuanto a las estrategias que las profesoras utilizan para generar oportunidades de participación. Específicamente, desde uno de los casos, existe mayor número de estrategias de enseñanza que promueven la participación de esta dentro de las actividades de la clase, lo que según la literatura es un factor relevante a la hora de potenciar la inclusión, pues la interacción con pares en distintas actividades pedagógicas tiene un impacto positivo en la calidad de vida de los estudiantes, y promueve el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con NEE así como en sus compañeros (Damm, 2008; Dolva et al., 2008). Por ello, el docente cumple un rol fundamental, sirviendo como mediador entre los alumnos, asegurando que todos participen en su proceso de formación.

En concordancia con lo anterior, si bien es posible crear instancias de participación a través de actividades dentro de la clase, cómo la profesora interactúa con la alumna promueve que esta última se inserte en las actividades como un igual ante sus compañeras. Así, en este caso, la profesora incentiva la participación de su alumna a través de refuerzos a sus respuestas y un trato igualitario en que la alumna tiene los mismos deberes y derechos que sus compañeras, promoviendo que sus compañeras establezcan la misma relación con ella, influyendo en cómo las alumnas se relacionan entre sí a través de su. Así, la docente se posiciona como un agente que enseña a sus alumnas a trabajar de forma cooperativa, intercambiar opiniones e interactuar como iguales, favoreciendo un ambiente seguro en donde pueden participar de las instancias sociales (Hernández de la Torre, 2003). A diferencia de esto, en el otro caso se pueden observar actividades que en general privilegian el trabajo individual, donde la profesora interactúa con su alumna participante del PIE en privado. Esto se intensifica porque ella no realiza la misma actividad que sus compañeras, por lo que no tiene espacios para incluirse en instancias grupales generadas por la profesora, y esto a su vez influye en cómo se relaciona con sus compañeras.

El análisis de dos contextos específicos (en este caso, dos cursos) permitió diferenciar de forma profunda los factores distintivos de cada sistema, pues existía una base común que permitía focalizarse en las estrategias específicas puestas en práctica dentro del aula y su impacto en el proceso de inclusión de las alumnas. En este sentido, el poder profundizar en las prácticas docente y el rol que cumplen en el proceso de inclusión, permitió analizar de forma comprensiva aquellos factores socio-afectivos que promueven una mejor inclusión.

A lo largo de estudio fue posible observar aspectos positivos y tensiones entre los factores observados, como por ejemplo en las creencias de las profesoras, que si bien tienen una actitud positiva hacia la inclusión mantienen una percepción de que el PIE debiese enfocarse en entregar habilidades concretas, diferenciando entre los aprendizajes esperados para las alumnas sin NEE, de aquellas que participan del PIE. En este sentido, la observación en profundidad permitió analizar los factores del contexto de las alumnas desde sus aspectos positivos, sin dejar de reconocer aquellas tensiones presentes en el ambiente. Asimismo, como limitaciones, un aspecto posible de mejorar en futuros estudios es la incorporación de la mirada de otros actores al proceso de inclusión de las alumnas, por ejemplo la familia, sus compañeros de curso, otros actores del establecimiento, etc., con el fin de enriquecer la visión. Además, el hecho de que este fuese un establecimiento con características particulares tal como pertenecer a una congregación católica,

y a ser sólo de niñas, puede haber influido en los resultados obtenidos, por lo que en el futuro sería interesante analizar otro contexto.

Por último, es posible plantear preguntas que surgen a partir del estudio realizado, respecto de la relación entre factores socio-afectivos del contexto, en especial de los docentes que trabajan con las alumnas pertenecientes al PIE, y aquellos relacionados con el aprendizaje. Así, resulta interesante para la futura investigación el indagar preguntas como: ¿De qué forma los componentes del clima socio-afectivo influyen en el aprendizaje de alumnos con NEE?, o ¿De qué forma las estrategias pedagógicas pueden servir al objetivo de la inclusión social? Específicamente, a través del análisis de los componentes socio-afectivos en este contexto, y de los factores que se relacionan directamente con los docentes, fue posible observar que ciertas estrategias pedagógicas potencian la inclusión de las alumnas en su contexto de aula, y que por otro lado, una relación cercana y de confianza con las profesoras, puede facilitar el aprendizaje de estas. Así, indagar en la interacción de estos factores permitirá desarrollar estrategias que aborden ambas dimensiones, con el fin de potenciar la inclusión de alumnos con NEE. Del mismo modo, estudiar estos factores en un contexto que cuente con los componentes descritos anteriormente a nivel de establecimiento, facilitará el análisis de aspectos específicos del aula o estrategias puntuales utilizadas que promueven la inclusión.

Bibliografía

- Andreou, E., Didaskalou, E., Vlachou, A. (2013). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs [En Red]* Disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12028/full>
- Arteaga, B. & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Revista Entre Dos Mundos*. 25, 25-44.
- Bender, W., & Wall, M. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
- Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Journal Exceptional Children*, 67(1). 115-135.
- Damm, X. (2008). *Educación inclusiva ¿Mito o realidad? (Informe Final)*. Santiago, Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Dolva, A.S, Gustavsson, A., Borell, L., & Hemmingsson, H. (2011). Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*. 26(2), 201-213.
- Emmer, E.T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-10.
- Fernández-López, J.A., Fernández-Fidalgo, M., Geoffrey, R., Stucki, G., & Cieza, A. Funcionamiento y discapacidad: La clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 83(6), 775-783.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. "Evaluación del diseño etnográfico". Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the post-modern age*. London: Casell.
- Hernández de la Torre, E. (2003) *La formación del profesor tutor para la inclusión social el alumno con discapacidad en el aula: programa de iniciación*. Trabajo presentado en el I congreso internacional de educación y diversidad: formación, acción e investigación. Sevilla: Facultad de ciencias de la educación Universidad de Sevilla.
- Hodkinson, A. & Devarakonda, C. (2009). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in India. *Research in Education*, 82, 85-99.
- Jordán, J. A. (2001) El profesorado ante la educación intercultural. En E. Castella, C. Pinto Isem, y J.A. Jordán Sierra, (coord.), *La Educación intercultural, una respuesta a tiempo* (pp.78-100). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- MIDEPLAN, Chile. (2010). *Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.
- MINEDUC, Chile. (1998). *Instructivo N° 0191 sobre Proyectos de Integración Escolar. Decreto Supremo N° 1/98*. Disponible en Red. Recuperado de www.mineduc.cl, el 20 de Mayo, 2009.
- MINEDUC, Chile. (2010). *Base de matrícula 2010*. Santiago: MINEDUC.
- McCay, L., & Keyes, D. (2001). Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education*, 78(2), 70-78.
- Meadan, H., & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: a structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really Included? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- Pugach, M. C. (2001). The stories we chose to tell: Fulfilling the promise of qualitative research for special education. *Exceptional Children*, 67(4), 439-453.

- Salend, S. J. & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. & Swaab, H. (2012). Special Needs Characteristics of Children With Emotional and Behavioral Disorders That Affect Inclusion in Regular Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2) 92-104.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos*. Madrid: Paidós.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 1. pp. 824-831. [En Red] Disponible en http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Tenorio.pdf
- UNESCO, (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO.
- Valcarce, M. (2012). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Wuart, L., Kehler, H., Rempel, G. & Tough, S. (2013). Current state of inclusion of children with special needs in child care programmes in one Canadian province. *International Journal of Inclusive Education*. [En Red] Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2013.767386#.UjNV6H-mXD5>
- Willms, D. & Johnson, N. (1993). *Essentials in Qualitative Research A Note-Book for the Field*. Documento Interno no Publicado.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE.

La participación familia-escuela en México desde un enfoque inclusivo: reflexiones sobre familia y discapacidad

The participation family-school in Mexico from an inclusive approach: reflections on family and disability

Patricia Barrientos*

Recibido: 27-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

Este trabajo aborda el tema de la participación familia-escuela en el contexto de la educación especial en México; puntualiza en las implicaciones que sobre la participación, tiene el arraigo de una concepción teórica dominante sobre las familias y su adaptación a la discapacidad; se analizan además, algunas corrientes de pensamiento que explican diversas concepciones sobre la adaptación familiar a la discapacidad y se plantea la necesidad de incorporar visiones multifactoriales, como el modelo teórico Doble ABCX, para facilitar la comprensión de las familias en estas circunstancias y desde ahí promover la participación familia-escuela en el marco de la inclusión educativa.

Palabras clave: Participación familia-escuela, discapacidad, adaptación familiar, visión multifactorial

Abstract

This paper addresses the issue of family-school participation in the context of special education in Mexico. It points the implications on the participation that has witnessed an increasingly dominant theoretical conception on families and their adaptation to disabilities. It also analyzes some schools of thought that explain different conceptions of family adaptation of disability and a need to incorporate multifactorial visions. For example, as the theoretical model Double ABCX that facilitates understanding of families in these circumstances and from there promoting family-school participation as part of an inclusive education.

Keywords: family-school involvement, disability, family adaptation, vision multifactorial

* Doctorada en Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Profesora de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. marvc34@gmail.com

Introducción

En México, como en muchos otros países en el marco de la inclusión educativa, las familias requieren formar una alianza con la escuela ya que comparten la responsabilidad de la educación de los niños, particularmente en el área de la educación especial; actualmente se demanda sustentar toda participación familia-escuela desde el conocimiento profundo de las mutuas realidades y necesidades, ya que se asume “una buena comprensión de las familias de los niños, y (...) un currículo construido desde dicha comprensión genera una mejor educación desde la escuela para niños y familias particulares” (Blanco, Umayahara, Reveco, 2004).

Sin embargo, comprender a las familias es un aspecto complejo que no logra traducirse en prácticas reales y efectivas, aún si en el área de educación especial un elemento básico, es el conocimiento de las necesidades y problemáticas de la adaptación de las familias a la discapacidad de un hijo, ya que permite identificar si el contexto familiar está en posibilidad de asegurar las condiciones propicias para el ajuste psicosocial del niño, y si posee en consonancia la disposición necesaria para participar con la escuela en objetivos comunes.

En general, en el contexto mexicano se conocen poco las dinámicas particulares de estas familias, no obstante los vastos resultados de investigación que internacionalmente a partir de la década de los ochentas se producen sobre la adaptación familiar -resultado positivo o negativo de las respuestas familiares a una crisis y la acumulación de demandas inherentes (McCubbin, Sussman y Patterson, 1983),- a la discapacidad de un hijo y que dan cuenta de una serie de condiciones que es posible experimentar, entre otras: altos índices de estrés parental (Douma, Dekker y Koot, 2006), así como también aspectos positivos en las interacciones familiares (Gupta y Sigal, 2004).

Los resultados de investigación indican que las familias presentan distintas necesidades y demandas, de ahí que sea oportuno conocer y comprender cuáles son estas en población mexicana; para ello en este artículo se subraya la conveniencia de tener como punto de partida posturas multifactoriales como el modelo teórico sobre el estrés a nivel familiar Doble ABCX (McCubbin y Patterson, 1983), que permita ir más allá de explicaciones lineales sobre la adaptación familiar a la discapacidad, -de gran arraigo en México-, y dar cuenta de un fenómeno complejo cuya comprensión favorezca la participación familia-escuela, aspectos que se desarrollan a continuación:

Participación familia-escuela en la inclusión educativa

De frente al reto de la educación para todos, una de las estrategias que se plantea es la necesidad de la participación de la sociedad (Ezpeleta, 1999) ello implica una idea de educación que requiere de una serie de cambios, que van desde las prácticas institucionales, al desarrollo de un conjunto de acciones y estrategias acordes a los propósitos (Escudero y Martínez, 2011). En este contexto, resulta importante delimitar el concepto “participación” en el ámbito educativo, ya que a partir de este se posiciona y conceptualiza la diada familia-escuela, mucho se ha escrito al respecto y aún si existe un amplio consenso sobre su importancia al estar presente en la generalidad de los discursos oficiales, no deja de considerarse un concepto amplio, complejo y controvertido.

Este trabajo, comparte el planteamiento sobre participación de las familias en la educación infantil latinoamericana, que se orienta hacia una concepción que permite “construir una práctica que aporte al enriquecimiento de las potencialidades de niñas y niños, a lograr mejores aprendizajes” (Blanco, Umayahara y Reveco, 2004:28). La idea central de esta postura, reconoce que los niños viven y aprenden en familia y son los padres, los primeros e insustituibles educadores; en el marco de esa tesis, la articulación familia-escuela, es necesaria para lograr una mejor comprensión de los niños en su contexto familiar, y por ende posibilitar la construcción de un currículum que se enriquezca con sus aportes.

Esta manera de concebir la participación es una, que si bien está implícita en el discurso educativo mexicano, no se le otorga el peso suficiente: es patente que desde la educación inclusiva se afirma y recurre a la creación y mantenimiento de alianzas escolares, comunitarias, sociales e importantemente familiares (Escudero y Martínez, 2011), y se dice es necesario contemplar las necesidades de las familias, pero este aspecto en particular, difícilmente se encuentra y explicita en el discurso, así que de hecho se obvian cuáles son estas y el cómo intervenir sobre ellas.

Así pues, son visibles vacíos que promueven la ambigüedad, ya que existe consenso sobre la necesidad de la participación y la importancia de la díada familia-escuela, sin embargo no se logran fundamentar los criterios que sustenten lo anterior. Tal vez este aspecto señale una confusión de base, ya que debido a la presencia de una considerable diversidad paradigmática sobre participación, se originan propósitos, objetivos y estrategias diferentes, que probablemente se confundan al no explicitarse los marcos teóricos que los sustentan y por ende es difícil concretarlos, provocando inconsistencias (Blanco, Umayahara y Reveco, 2004).

¿Qué ocurre al respecto en el escenario educativo mexicano?, este es el elemento de anclaje con el siguiente apartado, en donde se pretende abordar de manera general, cómo es que desde la educación inclusiva se concibe y traduce la participación de la familia en el contexto nacional; precisar estos aspectos permitirá delimitar el planteamiento sobre la adaptación familiar a la discapacidad de un hijo en el marco de la participación familia-escuela:

El papel de la familia en la inclusión educativa en México

La experiencia mexicana respecto a la concreción de una política educativa con una orientación inclusiva, si bien posee un camino particular está circunscrita a la meta de hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad, en este sentido ¿cuál es la concepción que prevalece sobre la participación de la familia, particularmente en educación especial?, si la familia es también un asunto de la educación, ¿cómo se norma su participación?; y cuando existe un hijo con discapacidad, cómo se favorece el conocimiento de sus características y dinámicas?

Para clarificar lo anterior, se analizan algunos de los documentos en los que se plasma la normativa oficial, que rigen el funcionamiento de las escuelas de educación especial y la participación de la familia en México:

La participación familiar en la normativa oficial

Un instrumento del gobierno federal es el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) aún vigente, este programa especifica como uno de sus objetivos, el promover la participación activa de las familias de los alumnos con necesidades educativas especiales para mejorar su atención, explícitamente manifiesta que “los padres y las madres (...) deben desempeñar un papel fundamental en el proceso de integración educativa” (SEP, 2002:33); esta normativa se concreta de manera específica en el siguiente documento: Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006), que regula las acciones a desarrollar por cada uno de los servicios de educación especial en México, entre ellos los servicios escolarizados, que se integran por los Centros de Atención Múltiple (CAM) objeto de este trabajo:

1) Los servicios escolarizados

Se encargan de escolarizar a alumnos y alumnas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o a quienes requieren de adecuaciones curriculares significativas y apoyos generalizados y/o permanente (SEP, 2006:67); en la atención educativa ofrecida por los CAM, se perfila la relevancia de la familia desde el concepto “barreras de aprendizaje” -que se entiende como los obstáculos para que el alumno participe en actividades y acceda a los aprendizajes previstos-, ya que se considera el contexto familiar puede representarlo y por tanto es necesario identificarlo e incidir en ello.

Para el logro de tal objetivo “los profesionales del servicio escolarizado mantienen una “comunicación estrecha con la familia (...) para que el contexto familiar y educativo sean espacios propios que promuevan la participación plena y el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2006:73). En la evaluación psicopedagógica elaborada por el profesor, se considera el aspecto familiar ya que “sólo a través del **conocimiento profundo del alumno y del contexto en donde se desenvuelve** se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso individual de aprendizaje” (SEP, 2006:83); adicionalmente en el funcionamiento de los CAM se puntualizan otras acciones dirigidas a las familias, una de ellas, es la relativa al apoyo emocional e información sobre temas relacionados con la discapacidad, el desarrollo humano y la sexualidad, entre otros que la familia requiere recibir.

De lo anterior se desprende de inicio, una concepción que afirma la familia del niño con discapacidad puede constituirse en una barrera para el aprendizaje, por tal motivo se dice es necesario el “conocimiento profundo” de las características del contexto familiar, sin embargo cabe resaltar que no se especifica el sentido o los sentidos de tal afirmación. Es impreciso en el texto, qué es lo que condiciona el que la familia sea una barrera para el aprendizaje, además no se aclara a qué aspectos se hace referencia cuando se indica el conocimiento profundo de la familia, ya que estos pueden circunscribirse a aspectos estructurales, al tipo de funcionamiento, a la experiencia de la discapacidad de un hijo, o a condiciones demográficas que pudieran incidir, por ejemplo la pobreza; en esta misma línea, tampoco se ahonda en el significado de la familia como espacio de promoción del aprendizaje y las características que debería poseer para que esto suceda, de nueva cuenta, se encuentra un discurso sólo en apariencia claro.

Es el apartado sobre funcionamiento de los CAM, el que ofrece una posible explicación a estas interrogantes, ya que puntualiza en los CAM se “ofrece apoyo emocional e informa sobre temas relacionados con la discapacidad”, esta afirmación, se observa rebasa el discurso relacionado con los aspectos educativos exclusivamente, y vincula de manera implícita a la familia como barrera de aprendizaje a partir de su necesidad de apoyo emocional e información.

Este punto es por demás significativo, sin embargo no se especifican los motivos para requerir apoyo emocional, las vías para detectar tal aspecto o los procedimientos para otorgarlo, o se establece alguna relación entre la “necesidad de apoyo emocional” y por ejemplo las barreras para el aprendizaje, ni cuáles serían los argumentos que sustenten tal necesidad, al respecto el documento no ofrece mayor información. No obstante puede inferirse, sea la discapacidad del hijo la que promueva la necesidad de apoyo emocional, y ello deja ver un aspecto que puede resultar riesgoso: el discurso oficial muestra una generalización sobre la experiencia de la discapacidad, la asocia linealmente con la necesidad de apoyo en la esfera emotiva y da por sentado la homogeneidad de las realidades y procesos de todas las familias respecto a la experiencia de la discapacidad.

La participación familiar en programas de formación para educadores especiales.

Además de los elementos expuestos, en diversos programas se puntualizan otros aspectos sobre la participación familia-escuela que distan en gran medida del discurso planteado en la normativa vigente revisada. Los programas nacionales de formación para los docentes como el 1) Curso nacional de integración educativa (SEP, 2000), y 2) el Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular: relación con padres y madres en integración educativa (SEP, 2000), son una muestra de ello:

El primero de ellos destaca que al trabajo con las familias no se le ha dado la atención necesaria, y que se requieren propuestas que fortalezcan la mutua colaboración, reconociendo que “los vínculos entre las escuelas y los padres de familia se han circunscrito por mucho tiempo a aspectos de tipo administrativo, a eventos de tipo social y, en el mejor de los casos, a reuniones de información sobre los avances del alumnado” (SEP, 200:193).

El párrafo anterior muestra que a pesar de la normativa, los padres de familia siguen siendo circunscritos a la tarea de organizadores de eventos festivos o mantenedores de la infraestructura escolar, en estricto apego al concepto de la visión unilateral de la participación (Torres, 2001). Aunque se confirma la necesidad de participación, queda manifiesto que los canales de la misma y procedimientos, son vacíos a nivel conceptual y operativo.

El segundo programa aunque hace hincapié en el papel de la familia como agente educativo primario, reconoce de nueva cuenta, que la relación familia-escuela es un “vínculo poco explotado”, que se omite de la “planeación del trabajo académico” (SEP, 2000:9); no obstante lo anterior, se realizan afirmaciones sustanciales para este trabajo ya que se anota que la responsabilidad compartida por la familia y la escuela “**reclama el ineludible conocimiento mutuo y la complementariedad**” (2000:51); y se agrega, no es posible “ignorar que cada familia se distingue por una dinámica

peculiar (...) todo esto tiene un significado notable en la personalidad y en el desarrollo de cualquier niño o niña, lo cual se manifiesta en su comportamiento dentro de la escuela” (2000:61).

De este último enunciado se desprende: 1) el reconocimiento a la heterogeneidad de la experiencia familiar, 2) la importancia de la familia en el desarrollo del niño, y 3) un elemento de particular relevancia, la necesidad del “conocimiento mutuo”; no obstante en el mismo texto se afirma que “por lo general existe un desconocimiento de la vida familiar de los niños, lo cual significa no tener referencias sobre la dinámica de las relaciones intrafamiliares, sus condiciones sociales, económicas y culturales” (2000:66).

Dado que este último documento, es un seminario de actualización para docentes de educación especial, se observa cómo en el discurso emerge de nueva cuenta, la referencia a aspectos emotivos de los padres, en tal sentido se señala que “los maestros deben tener presente que en cualquier familia donde haya un miembro con alguna discapacidad (...) pueden presentarse actitudes de distinta índole, incluyendo las reacciones emocionales extremas que cada miembro puede presentar” (2000:67).

Es notorio que las “reacciones extremas” tienen una connotación de tipo negativo “dudas, incertidumbres, escepticismo, apatía, temor al fracaso”. Así, conceptualmente la familia y su adaptación a la discapacidad, se explica teóricamente a partir de las reacciones emotivas parentales, que giran alrededor de la “aceptación de la discapacidad de un hijo”. Se dice además que “estas diferentes actitudes de los padres se reflejan en el trabajo escolar”, en el que se evidenciarán actitudes de, “sobredemanda de atención” o “profundo desinterés” y “descuido hacia el trabajo escolar y sus requerimientos”; para responder a ello se requiere comunicación sobre lo pedagógico y la orientación “para tratar de disminuir la angustia y ansiedad de algunos padres” (2000: 68).

Un aspecto resalta de lo anterior y corresponde a la relación lineal que se realiza entre las emociones y actitudes de los padres y los resultados del trabajo escolar; esta justificación predominante y privilegiada en el contexto nacional, se convierte en el lugar común que, en muchas ocasiones, da cuenta de los resultados del proceso educativo de los niños, asignando automáticamente al o los responsables del mismo: la familia.

Aún en la suposición de que el apoyo de los padres al trabajo educativo no fuera el adecuado, este es juzgado en razón de la “aceptación de la discapacidad”, (2000:69) se da por hecho que no existen algún o algunos otros motivos y circunstancias que pudieran estar ocasionándolo, por ejemplo las condiciones de pobreza, por mencionar alguno; pero también podría enunciarse la responsabilidad del docente, la comunicación con la familia, la adecuación del trabajo pedagógico etc. Es decir esta visión, proporciona a los profesionales una lectura anticipada, una explicación a priori que en ocasiones justifica cualquier proceder o ausencia de iniciativas, exonera de responsabilidad y culpabiliza -unilateralmente-, de los resultados obtenidos en el proceso educativo.

Después de la revisión efectuada, surge un escenario en donde existen varios aspectos de fondo: desde la política pública se define un discurso que admite la importancia de la participación de la familia en la escuela, cuya traducción se ve entorpecida por la poca claridad del marco conceptual de la participación familiar del que se parte, y sólo se alcanza a reproducir una manera tradicional de concebir la participación de la familia en la escuela de profundo arraigo.

Además si bien se sostiene la necesidad de un conocimiento profundo de las familias que dé pie a la participación en objetivos comunes, prácticamente este elemento es el gran ausente; domina el escenario en el caso de las familias que tienen un hijo con discapacidad, un modelo teórico que equipara la discapacidad con la pérdida y las reacciones emocionales subsecuentes; éste ofrece una concepción estática de la familia definida casi siempre en términos de víctima de la discapacidad del hijo, atrapada en procesos dolorosos; aunado a lo anterior se limita la comprensión de las familias al explicarlas únicamente a través de un sólo referente conceptual. Este último punto, es de fundamental interés en este trabajo, ya que esta manera de concebir y explicar teóricamente las necesidades de las familias ha generado gran consenso entre los profesionales, pero con un alto costo porque impide la posibilidad de formar una visión que considere la complejidad del fenómeno y que incluya también los aspectos positivos, recursos y fortalezas de las familias acordes a las últimas tendencias desarrolladas en este campo.

Las consecuencias son visibles, en realidad se desconocen o conocen de manera parcial las familias con estas características haciendo más complicado el ya de por sí cuestionable asunto de la participación familiar en la escuela; una interrogante surge ¿desde cuáles otros paradigmas promover la comprensión de las familias que tienen un hijo con discapacidad? Este aspecto se revisa en el próximo apartado, en el que primero se puntualiza la centralidad de la familia como espacio de desarrollo y aprendizaje para un hijo con discapacidad, -acorde a la visión de participación familiar ya señalada-, y posteriormente se abordan los fundamentos de algunas perspectivas teóricas que explican la adaptación de las familias a la discapacidad, y se subraya la conveniencia de enfoques multifactoriales.

La familia del niño con discapacidad y su función educativa

Según Quintana (2003) la familia ejerce su acción educativa de manera informal, espontánea y continua, subordinada a las necesidades de sus miembros; a través de las relaciones familiares cada miembro familiar contribuye de manera permanente a la educación de todos; se configura de esta manera la dimensión humana, elemento insustituible frente a cualquier otro grupo en el que se desarrollan los procesos básicos de constitución personal y socialización.

De acuerdo a Patiño (2010) la socialización, el aprender a hacerse hombre en interacción con los demás, tiene dos procesos: la socialización primaria y secundaria; la primera corresponde a las etapas iniciales de vida del niño, llevadas a cabo al interior de la familia a través de la afectividad, aceptación y rechazo; es en el seno familiar que se aprende un modo de ver la vida, en este momento la racionalidad queda supeditada al afecto y encuentra su motivación más honda en el miedo a dejar de ser amados (Savater, 1997).

La socialización secundaria es el proceso que ocurre fuera del núcleo familiar cuando el niño entra en contacto con las instituciones educativas, como la escuela; y posee al exterior, el peso más significativo; ambos procesos de socialización son fundamentales para ofrecer al niño el contacto con otros seres humanos.

Para que la familia asegure el cumplimiento de sus objetivos de socialización primaria, es necesario que la interacción y la relación familiar, -definida la primera como el conjunto de conductas

abiertas y explícitas que se manifiestan en el intercambio entre dos o más personas (Polaino y Martínez, 1998) y la segunda como el aspecto profundo que subyace a la interacción, no siempre observable, en el cual el individuo participa con sus emociones, cogniciones, expectativas y motivaciones (Andolfi, 2003), sean realizadas bajo condiciones de equilibrio y en un ambiente favorable.

Estas condiciones proveen lo que Kurtzer-White y Luteran (2003), denominan “el clima emocional de la relación padre-hijo”, contexto y condición fundamental para que el desarrollo integral del niño ocurra; los autores afirman son los padres emocionalmente disponibles, sensibles y conectados con sus hijos, aquellos capaces de apoyar este proceso; en este sentido, la sensibilidad de los padres caracterizada por la afectividad y la conexión emocional es la plataforma facilitadora.

Lograr de manera permanente un clima emocional familiar, que asegure el desarrollo de los miembros, no es una tarea sencilla de realizar; al ser la familia un sistema en constante transformación, requiere adaptarse de manera permanente a momentos de tensión y cambios que exigen una movilización de habilidades para enfrentarlos efectivamente.

Las circunstancias provocadoras de tensión y crisis pueden corresponder tanto a procesos particulares de desarrollo familiar, como al surgimiento de situaciones inesperadas de la vida, por ejemplo la aparición e interacción con la discapacidad de un hijo, la que con frecuencia, es un evento crítico que rebasa el plano de lo individual y constituye una circunstancia compleja que impacta paralelamente múltiples áreas y niveles de la vida familiar; la familia y cada uno de sus miembros requieren enfocar de manera simultánea presente y futuro, al enfrentar las necesidades prácticas y emocionales inmediatas con la incertidumbre de lo desconocido (Rolland, 2000).

La discapacidad impone la necesidad de realizar ajustes y cambios de manera constante en la dinámica familiar interna y en relación con el exterior, algunas familias poseen mayores recursos internos que otras para hacer frente a estas situaciones; Rolland (2000) sostiene que cuando una familia es capaz de tolerar estados afectivos intensos, resolver problemas y utilizar los recursos externos, cuenta con mayores ventajas respecto a otras a las cuales se les dificulta hacerlo. En este sentido, si la familia establece un ambiente familiar positivo de apoyo y cuidado, el desarrollo del niño con discapacidad puede ser optimizado (Mink, Nihira y Meyers, 1983); es deseable que este proceso a su vez sea fortalecido a partir de la socialización secundaria ofrecida por la escuela, esencial en la formación del ser humano, ya que brinda la oportunidad de complementar y contrastar lo ofrecido en la familia (Patiño, 2010).

El niño con discapacidad necesita interrelacionarse con su entorno, en gran parte su desarrollo cognitivo y de personalidad dependerá de las relaciones y la calidad de las mismas, entre él y los padres, hermanos, maestros, compañeros de escuela, etc (González, 2002). Bajo esta lógica, para que ambos procesos de socialización coincidan en beneficio del niño, es necesario que exista una relación de participación permanente, fundado sobre todo a nivel de la escuela, a partir de la comprensión profunda del fenómeno de la adaptación familiar a la discapacidad de un hijo.

Como se señala en abundante evidencia empírica, la discapacidad es una circunstancia frente a la cual las familias se adaptan de manera diversa, algunas con mayores recursos que otras se enfrentan a las situaciones inherentes; buscar una explicación única y generalizada a todas

las familias, es en la actualidad una postura sólidamente refutable, que impide la necesaria participación y colaboración familia-escuela, sin embargo esto es una tendencia vigente; ello implica la necesidad de reconocer la existencia de distintas posturas a través de las cuales se explica el cómo las familias se adaptan a la discapacidad de un hijo; en la siguiente revisión de literatura se presenta una síntesis de los principales planteamientos teóricos existentes en este campo, que marcan hitos y contribuyen desde la experiencia práctica o en investigación a hacer visibles a estas familias.

La adaptación familiar a la discapacidad: perspectivas de análisis

La incorporación de la familia en la investigación sobre discapacidad es una realidad reciente, a partir de los primeros años del siglo XX surge un constante interés por la comprensión de los fenómenos familiares asociados a la discapacidad de un hijo; de forma general la revisión de variados trabajos sobre el tema, permite agrupar la evidencia teórica-empírica en tres perspectivas 1) pérdida y duelo; 2) estrés-individuo; y por último, 3) estrés-familia; conviene señalar que estas perspectivas se derivan de planteamientos realizados desde la psiquiatría, psicología, sociología familiar y se trasladan al campo de la educación especial. En el siguiente apartado se presentan, los conceptos centrales subyacentes en cada una, así como los resultados más relevantes de algunas de las investigaciones pertinentes a este trabajo.

Perspectiva sobre la pérdida y el duelo

Como ya ha sido señalado, la explicación predominante en el ámbito de la educación especial en México, sobre la adaptación de las familias a la discapacidad deriva de esta postura, por ello es importante conocer sus fundamentos y limitaciones: el concepto central de la literatura que aborda los modelos de explicación y las primeras investigaciones sobre la adaptación familiar a la discapacidad de un hijo, es la equiparación del nacimiento de un niño discapacitado o el descubrimiento de la discapacidad con la pérdida; esta visión se concentra en el aspecto emotivo y las tareas psíquicas que los padres necesitan realizar para resolver el duelo consecuente, son objeto de estudio los sentimientos y reacciones de los padres en relación con esta circunstancia. Tiene como sustrato teórico el trabajo de Freud acerca del duelo, melancolía y narcisismo (1917), mismo que dominó el pensamiento de los teóricos de la psicología durante los años 50's y 60's (Roll-Pettersson, 2001) y se tradujo en diversas posturas ampliamente aceptadas, por ejemplo en relación con pacientes terminales y el duelo resultante a la muerte (Kubler-Ross, 1969) y en niños discapacitados (Solnit y Stark, 1961; Olshansky, 1962).

La discapacidad de un hijo desde esta tradición se explica como la pérdida del hijo ideal esperado; tal realidad pone de manifiesto la frustración de ideas preconcebidas respecto al hijo y provoca una herida narcisista de difícil recuperación. En respuesta a la pérdida de las expectativas creadas respecto al hijo existe amplio consenso entre los estudiosos sobre la noción de crisis (Sen y Yurtsever, 2007), que requerirá de un periodo de duelo y ajuste (Blacher, 1984). Es posible que los padres experimenten diversas emociones a través del tiempo en condiciones no predecibles, que desencadenan los sentimientos de decepción, miedo y la intensificación de la tristeza y el dolor, incluso años después de la pérdida inicial (Eakes y Burke, 1998).

Las premisas anteriores enmarcan un conjunto de investigaciones, es fundamental tomar en cuenta que un número considerable de ellas, se producen a partir de la década de los 50's-, y son básicamente teorizaciones surgidas de la práctica y observación clínica en la búsqueda de patrones parentales asociados con la pérdida y el duelo subsecuente más que investigaciones rigurosas (Dunlap y Hollinsworth, 1977). Por ejemplo el trabajo clásico de Solnit y Stark (1961), examina el concepto de duelo en relación al nacimiento de "un niño defectuoso"; y describe la experiencia de madres de hijos con discapacidad, los hallazgos de trauma, humillación, sentimiento de falla y pérdida del niño saludable fantaseado, de la cual los padres nunca se recuperan, les permiten teorizar y proponer un modelo sobre las reacciones de duelo en la discapacidad, de gran difusión en su momento.

Inicialmente la perspectiva centrada en la pérdida genera una simplificación del fenómeno de la adaptación a la discapacidad, sin embargo a través del desarrollo de estudios y diversos hallazgos se pugna por una visión que involucre la diversidad de factores intervinientes, entre ellos la naturaleza de la discapacidad, variables demográficas y las relacionadas con los padres, particularmente el sexo; aunque Yamaguchi (2007) puntualiza, la severidad de la discapacidad y el tipo de la misma sean aún los más estudiados con el proceso de aceptación.

En este escenario es posible argumentar, que aunque se señale la complejidad del impacto de la discapacidad en la familia y la variedad de factores contribuyentes (Kisler y McConachie, 2010) no se muestra interés en la asociación entre la familia y el contexto educativo, aún si la mayoría de las observaciones sobre los padres, provienen también de contextos escolares y las sugerencias de los estudios indiquen la necesidad de asesoramiento y soporte.

Por último, el esfuerzo por romper con la trágica tradición se consolida hasta después de la década de los ochentas a raíz de la conjunción en el escenario de varios aspectos: la innegable presencia de la variabilidad entre los padres respecto a la adaptación, la tendencia a ponderar aspectos positivos, y de manera destacada la incorporación de los padres de familia al movimiento crítico que cuestiona la visión negativa y, no niega las dificultades pero aboga por incluir los aspectos positivos de la vida con un hijo con discapacidad (Risdal y Singer, 2004).

A raíz de lo descrito surge otra perspectiva que se enfoca en la adaptación a la discapacidad en razón de las diferencias individuales, mediada por una variable central de gran impacto en la historia de este fenómeno: el estrés.

Perspectiva sobre el estrés- individuo.

De manera paralela a la corriente psicoanalítica y su influencia en el campo de la discapacidad, a partir de los 50's en las ciencias sociales y humanidades tiene auge el estudio del estrés y emoción (Lazarus y Folkman, 1984). De la revisión de literatura se observa que la producción en el campo del estrés y discapacidad -además de extensa y heterogénea-, da cuenta de numerosas investigaciones desde una variedad de enfoques teóricos y metodológicos.

A pesar de la diversidad presente, los distintos enfoques comparten una idea consensada entre los investigadores del área, que se mantiene firme a lo largo de los años: la crianza de un niño con discapacidad es un evento que puede generar grandes niveles de estrés (Trute, Murphy-Hiebert y Levine, 2007); aunque criar a un niño con discapacidad se asemeje más que diferencie de la

crianza de un niño con desarrollo normal, existen desafíos adicionales a los que la mayoría de los padres responde y derivan en la experimentación del estrés.

Es notoria una tendencia similar a la perspectiva centrada en la pérdida, es decir los resultados de las primeras investigaciones se concentran con mayor frecuencia en mostrar los efectos negativos de la discapacidad de un hijo, primordialmente en la salud mental de las madres (Masters, 2008) en el que depresión (Singer, 2006), estrés, malestar (Baker, Blacher y Olsson, 2005), inestabilidad familiar (Trute, Murphy-Hiebert y Levine, 2007) son el común denominador. Pero a partir de los años ochenta, las posturas centradas en el déficit son desplazadas por la búsqueda de los factores que contribuyen a una adaptación exitosa a la discapacidad de un hijo, y cada vez más investigaciones reportan los aspectos positivos de la crianza de un hijo con discapacidad (Blacher y Baker, 2007), incluso encuentran nula diferencia ente variables como ambiente familiar entre familias con un hijo con discapacidad y sin discapacidad (Perry, 2004).

En este movimiento conceptual, resulta evidente que la condición de discapacidad por sí misma no es un factor de disfunción, las preguntas de investigación incorporan la evaluación cognitiva y cuestionan el cómo o porqué los padres pueden experimentar ciertos niveles de estrés; en este sentido un sinnúmero de variables son utilizadas para explicar la adaptación de los padres (Lloyd y Hastings, 2008). Sin embargo, es necesario considerar cierta limitación a esta perspectiva dado que no es evidente la preocupación por la relación familiar, es decir, esta es una visión que se concentra sobre todo en el individuo y sus procesos psicológicos.

Lo anterior muestra la necesidad de incorporar otro tipo de factores que expliquen la adaptación a la discapacidad de un hijo en términos de lo familiar; en este sentido la familia surge como objeto de estudio y los investigadores puntualizan la urgencia de considerarla, dando paso a la siguiente perspectiva:

Perspectiva sobre el estrés- familia

Es importante recapitular que las dos tradiciones descritas ponen de manifiesto un punto clave: las familias tienen experiencias diversas respecto a la discapacidad de un hijo, por lo tanto la asociación lineal de la discapacidad y disfunción familiar, se resquebraja; en consecuencia a partir de mediados de la década de los ochentas se promueve el estudio de los recursos de las familias y su capacidad para afrontar los retos, finalmente son visibles las diferencias y particularidades entre las familias y las personas.

En comparación con la prolongada trayectoria en la investigación sobre el estrés a nivel individual, el interés a nivel teórico y práctico en el estrés familiar es un fenómeno relativamente reciente; éste surge de varias disciplinas que examinan el fenómeno más allá de una perspectiva individualista (Price, Price y McKenry, 2010), en la que conceptos como daño, duelo, aceptación y estrés desde una visión negativa, no son capaces de reflejar la diversidad de experiencias de las familias, en la crianza de un niño con discapacidad (Masters, 2008).

Bajo esta perspectiva, se desarrollan una serie de investigaciones multifactoriales cuya base teórica es un modelo de estrés; cuando existe la discapacidad de un niño, adaptarse al estrés familiar, -definido como el estado en el que la familia como unidad es desafiada por el ambiente,

de tal forma que se superan tanto los recursos individuales como colectivos y amenaza el bienestar de la familia (McCubbin y Patterson, 1983)-, implica asegurar un contexto familiar favorable para el desarrollo de su potencial a través de la instrumentación cotidiana de respuestas empáticas, sensibles y oportunas a sus necesidades (Oates, 2007).

Una serie de investigaciones en discapacidad utilizan como marco el modelo Doble ABCX (McCubbin y Patterson, 1983), y confirman así la conveniencia del mismo (Xu, 2007) cuando se proponen explicaciones multifactoriales; por ejemplo Bristol (1987), señala que recursos y creencias son más predictivos en la adaptación al estrés, que la severidad de la discapacidad; hallazgo compartido por Orr, Cameron y Day (1991) que encuentran que la efectividad de los recursos en reducir el estrés en este tipo de familias, depende del cómo la familia/padres definan e interpretan las necesidades del niño, el nivel de funcionamiento, los problemas de conducta y otras características ideosincráticas.

Los múltiples resultados de investigación, ponen de manifiesto que el modelo Doble ABCX (McCubbin y Patterson, 1983) ha sido utilizado en distintos contextos sociales y poblaciones, para explicar problemáticas relativas a la adaptación al estrés en relación con la discapacidad, sin embargo en México no se encuentra ninguna referencia sobre el mismo; es este uno de los criterios que justifica su elección como el fundamento teórico que puede contribuir al conocimiento profundo de las familias, necesario en la educación inclusiva, a continuación se explicitan sus componentes:

Características del Modelo teórico Doble ABCX

Tiene como sustento la teoría del estrés familiar y la propuesta clásica de Hill (1949), su principal contribución radica en la idea de que el estrés o crisis pueden ser influenciados por algunas variables que actúan como moderadoras, en este sentido el estrés es el producto del cómo la familia define las circunstancias demandantes y los recursos familiares disponibles para afrontarlos (Price, Price y McKenry, 2010). Este modelo trasciende explicaciones unicasales e incorpora la necesidad de múltiples factores que expliquen el fenómeno del estrés familiar.

En tal sentido, el modelo Doble ABCX (McCubbin y Patterson, 1983) se basa en la interrelación de cuatro factores que pretenden describir el proceso de adaptación a través del tiempo, en donde: (aA) se refiere a la severidad del estresor y la acumulación de demandas como estresores vitales adicionales; los recursos que las familias aplican con la intención de manejar las crisis (bB); los cambios que las familias hacen de su definición de la situación que les ayuda a entenderla (cC); y los resultados familiares (xX).

Estructura conceptual del modelo Doble ABCX

Factor aA: Acumulación de demandas

Se refiere al efecto acumulado a través del tiempo de pre y post crisis de estresores y tensiones. La propuesta de McCubbin y Patterson (1983) especifica que las familias no son afectadas por un sólo suceso crítico, la acumulación de demandas es una combinación de estresores relacionados

con tensiones familiares previas no resueltas, el efecto del estresor específico que precipita la crisis y las tensiones adicionales posteriores, como la ambigüedad en los límites intrafamiliares (Boss, 2002), que son fuente extra de tensión que la familia experimenta mientras enfrenta el evento estresor.

La idea de dificultades asociadas con las demandas de los estresores, puede resultar abrumadora para la familia, ya que al combinarse, es probable que generen un elevado nivel de estrés, puesto que cada demanda a la familia requiere tiempo, recursos y toma de decisiones (Hennon y Peterson, 2007).

Factor bB: Recursos adaptativos de la familia

Se considera que las capacidades de las familias para dar respuesta a las necesidades y demandas atribuidas a un estresor, son los recursos adaptativos de la familia; teóricamente se considera que los recursos familiares median entre la acumulación de demandas y la adaptación, y pueden reducir el impacto de las demandas en la familia así como promover los cambios requeridos en el funcionamiento familiar en la búsqueda de la adaptación.

Los recursos se agrupan en tres grandes ejes que corresponden al nivel individual, familiar y de la comunidad. El nivel individual incluye: características de los miembros: autoestima, conocimientos y herramientas potencialmente disponibles; dentro del nivel familiar se consideran: los atributos internos del sistema familiar: cohesión, adaptabilidad y comunicación; y a nivel de la comunidad el soporte social.

Las familias poseen con anterioridad al evento crítico, recursos existentes, que reducen la posibilidad de entrar en crisis, pero también desarrollan recursos extendidos en respuesta a ella o como consecuencia de la acumulación de demandas (McCubbin y Patterson, 1983). En general, se considera los recursos favorecen un funcionamiento familiar adecuado y este, puede asegurar al niño con discapacidad un clima familiar propicio para su desarrollo psicosocial.

Factor cC: Percepción y coherencia

Implica una evaluación del sentido de la situación total de la familia en circunstancias críticas; este factor estructura el significado familiar respecto a la situación, incluido el evento estresor, la adición de tensiones (acumulación), y los recursos que la familia tiene para enfrentar las demandas; se considera es un importante facilitador de la adaptación familiar; de acuerdo a esta postura es posible identificar cuándo las familias pueden redefinir su situación y otorgarle un significado distinto: esto es evidente cuando las familias se muestran nuevamente capaces de clarificar, temas, tareas y dificultades que les competen, así como lograr que los esfuerzos por resolver sean efectivos; lo anterior es indicador de que las familias están en condiciones de continuar como promotoras del desarrollo social y emocional de sus miembros (McCubbin y Patterson, 1983), aspectos fundamentales en términos del potencial del desarrollo del niño con discapacidad.

Otro de los aportes del modelo Doble ABCX, es la posibilidad de considerar de manera simultánea tanto los recursos familiares como la percepción, (bB y cC) a través de lo que denominan

un “concepto puente” o de enlace como es el afrontamiento, elemento que engloba tanto un componente cognitivo como conductual, y que permite observar qué tipo de esfuerzos hacen las familias para restaurar el equilibrio en su funcionamiento.

Según se plantea en el modelo los esfuerzos por afrontar pueden llevar a: 1) evitar o eliminar tensiones y estresores; 2) hacer frente a las dificultades; 3) mantener la integridad del sistema familiar; y 4) adquirir y desarrollar recursos para enfrentar las demandas y su acumulación, así como realizar los cambios estructurales necesarios para responder a las nuevas demandas (McCubbin y Patterson, 1983).

Factor xX: Adaptación familiar

Esta propuesta remarca el elemento tiempo en la adaptación, por ello distingue entre ajuste y adaptación en razón de la profundidad y el tiempo de respuesta; los cambios de primer orden, entendidos como las relaciones ligeramente modificadas pero no redefinidas, y respuestas a corto plazo caracterizan al ajuste; la adaptación se refiere a respuestas de largo plazo en las que sí existe redefinición de reglas, roles y relaciones familiares (Polaino-Lorente y Martínez, 1998).

Bajo esta consideración la adaptación familiar es el resultado del proceso familiar en respuesta a un evento estresor y la acumulación de demandas; se especifica que la adaptación no significa que desorganización o cambios en el sistema no tengan que ocurrir, simplemente implica que el sistema ha reanudado o continuado sus rutinas con un nivel operativo (Brown-Baatjies, Fouché y Greeff, 2008). En el contexto de la discapacidad muestra que existen las condiciones en las que reglas, roles y relaciones familiares pueden garantizar un contexto adecuado a las necesidades del niño.

La adaptación familiar es una variable continua, tiene un rango que va de mala adaptación a una buena adaptación (McCubbin y Patterson, 1983). Mal adaptación es el polo negativo del continuum, definida como el desequilibrio entre la acumulación de demandas y las capacidades familiares para enfrentarlas. Puede estar caracterizado por un deterioro en la integridad familiar, o del sentido de bienestar de los miembros de la familia –incluyendo su salud física y psicológica.

Una buena adaptación el polo positivo del continuum, se define como una mínima discrepancia entre la acumulación de demandas y las capacidades familiares, se encuentra un balance en el funcionamiento familiar; es caracterizada por el mantenimiento o fortalecimiento de la integridad familiar y el sentido de bienestar de los miembros de la familia (Lavee, McCubbin y Patterson, 1985).

Para finalizar este apartado, y teniendo como soporte lo señalado por Xu (2007), el modelo Doble ABCX (McCubbin y Patterson, 1983) muestra su utilidad cuando se plantea la necesidad de explicar la adaptación al estrés familiar en razón de la interrelación de factores que pueden ser tanto de orden extrínseco como intrínseco a la familia, de ahí su capacidad para permitir conocer y comprender a las familias que tienen un hijo con discapacidad, más allá de los comúnmente citados, aspectos emotivos.

A manera de cierre

Recapitulando, familia y escuela comparten el principio de responsabilidad de la educación, (Torío, 2004) sobre el que se ha avanzado en México a partir de una serie de medidas derivadas de la política educativa en el marco de la inclusión; sin embargo es necesario reconocer que, aunque existe un andamiaje a nivel nacional que norma la participación de la familia en la escuela, especialmente en los Centros de Atención Múltiple, este aún no ha logrado traducirse en prácticas reales y efectivas.

Son varios los factores que pueden explicar esta problemática más bien multidimensional y compleja; entre otros, dos se destacan por su relevancia:

1) existe poca claridad referente a la conceptualización de la participación familiar en la escuela y ello puede generar confusión al traducirse en objetivos y acciones concretas; 2) en el área de educación especial, aunque se subraye la importancia de conocer a las familias en profundidad para establecer la participación familia-escuela, se aprecia de fondo la adhesión acrítica a una sola perspectiva teórica, -relacionada con la pérdida y el duelo-, tal hecho dificulta una comprensión integral del fenómeno y limita la posibilidad de cuestionar qué otros aspectos es necesario conocer del mismo.

La revisión efectuada de algunos programas de formación para los docentes de educación especial, pone en evidencia las premisas de esta postura teórica convertida en discurso oficial, que se ha difundido a nivel nacional durante años, y sustenta el hecho de que prevalentemente los educadores conciben a la mayoría de las familias detenidas en un proceso emotivo asociado con el duelo y pérdida, tal como se considera ocurre a partir de la discapacidad de un hijo. De forma sistemática se realiza una interpretación lineal de esta teoría dominante, y se asocian los aspectos emotivos de los padres, con la poca participación de la familia en la escuela.

En atención a esta lógica, la participación de los padres en la escuela está en función del tránsito exitoso por la serie de etapas que conforman el proceso de aceptación de la discapacidad, en este sentido la disponibilidad para participar con la escuela sólo se logra si tal proceso es finiquitado en forma adecuada, de lo contrario los padres permanecen estancados en un proceso emotivo que se los impide.

La prolongada presencia de esta postura como el único referente explicativo, deriva en una visión reduccionista de un fenómeno que está compuesto por múltiples dimensiones, se depende de una única variable, cuyo nivel de explicación abarca exclusivamente el plano individual y el aspecto emocional de los padres. Esta concepción teórica, entre otras cuestiones, no da cuenta de las diferencias en la adaptación familiar a la discapacidad de un hijo; generalizar el fenómeno, implica que todas las familias que no participan con la escuela en el proceso de ajuste psicosocial de su hijo, están automáticamente inmersas en una experiencia que las imposibilita para ello.

No se pretende obviar que el componente afectivo es inherente al ser humano y que lo expuesto también forma parte de la experiencia familiar respecto a la discapacidad; sólo se señala que la teoría de la pérdida en la discapacidad tiene tal difusión e impacto en México que se convierte en “lugar común”; a partir de esta postura se reproduce una concepción de la discapacidad, de los

efectos de ésta en las familias, y del tipo de necesidades que pudieran presentar, sólo en términos emotivos acorde con una visión de los años cincuenta.

De forma paralela, el predominio de este marco teórico invisibiliza componentes como recursos y fortalezas familiares e individuales, nulifica la importancia de los contextos socioculturales, y hasta el momento se le adjudica la capacidad de explicar toda problemática referente a la participación de la familia en la escuela; lo expuesto se traduce en el diseño frecuente de programas e intervenciones dirigidas hacia la familia, que sólo contemplan una perspectiva, que focaliza básicamente aspectos actitudinales y emotivos, de un fenómeno que posee múltiples dimensiones.

Esta postura teórica sobre la adaptación de las familias a la discapacidad de un niño, se mantiene y reproduce a pesar de cuestionamientos y aparición durante las últimas décadas de otros enfoques en el contexto especializado a nivel internacional que amplían la comprensión del fenómeno, los cuales como se muestra no tienen mayor impacto en el ámbito educativo mexicano. Contradictoriamente y a pesar de ser profusamente enarbollada en aras de la política educativa inclusiva, fundar toda participación familia-escuela a partir del conocimiento profundo de las realidades y necesidades, hasta el momento, en México, es una tarea que se aprecia limitada en razón de la escasez de opciones explicativas a nivel conceptual, que se conjuga con la confusión paradigmática prevaleciente sobre el significado y objetivos de la participación familiar.

Por lo tanto, es necesaria una visión contemporánea del fenómeno, que no sólo incluya explicaciones parciales asociadas con aspectos emotivos, sino que sea capaz de responder a un fenómeno por demás complejo, en el que se intersectan diversas variables relativas al niño, los padres, la familia, el contexto sociocultural y condiciones demográficas, entre otros. Sin esta apertura a otras opciones explicativas, será difícil comprender a las familias y los distintos factores que intervienen en la adaptación a la discapacidad, e incorporar y promover la participación familia-escuela en un proyecto común: el desarrollo psicosocial del niño, de ahí la relevancia de lógicas multifactoriales como la que propone el modelo Doble ABCX, en sintonía con los propósitos de corresponsabilidad en la educación inclusiva.

Bibliografía

- Andolfi, M. (2003). Manual de psicología relacional. *La dimensión familiar*. Colombia: Corporación Andolfi González.
- Blacher, J., Baker, B. (2007). Positive impact of intellectual disability on families. *American Journal on Mental Retardation*, 112 (5), 330-348.
- Blacher, J. (1984). Sequential stages of parental adjustment to the birth of a child with handicaps: fact or artifact? *Mental Retardation*, 22 (2), 55-68.
- Blanco, R., Umayahara, M., Reveco, O. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/ UNESCO: Chile.
- Boss, P. (2002). Family stress management: a contextual approach. Thousand Oaks California: Sage Publications.

- Bristol, M., Gallagher, J., Schopler, E., (1988). Mothers and fathers of young developmentally disabled and nondisabled boys: adaptation and spousal support. *Developmental Psychology*, 24 (3), 441-451.
- Bristol, M. (1987). Mothers of children with autism or communication disorders: a successful adaptation and the Double ABCX model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17 (4), 469-486.
- Brown-Baatjies, O. Fouché, P., Greeff, A. (2008). The development and relevance of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation. *Acta Académica*, 40, (1), 78-126.
- Dunlap, W., Hollinsworth, S. (1977). How does a handicapped child affect the family? Implications for practitioners. *The Family Coordinator*, 26 (3), 286-293.
- Eakes, G. Burke, M. (1998). Middle-range theory of chronic sorrow. *Journal of Nursing Scholarship*, 30 (2), 178-184.
- Escudero, J., Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Ezpeleta, J. (1999). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados: México.
- Freud, S. (1917). *Duelo y melancolía* en: Obras completas. Argentina: Amorrortu.
- Gonzalez, E. (2002). *Necesidades educativas especiales: intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- Gupta, A., Sihgal, N. (2004). Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15 (1), 22-35.
- Hennon, C., Peterson, G., (2007). *Estrés parental: Modelos teóricos y revisión de la literatura. En: Esteinou, R., Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF): México, 167-221.
- Hill, R. (1949). *Families under stress: adjustment to the crises of war separation and reunion*. Oxford: Harper.
- Kisler, J., McConachie, H., (2010). Parental reaction to disability. *Paediatrics and Child Health*, 20 (7) 309-314.
- Kubler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: Macmillan.
- Kurtzer-White, E., Luterman, D., (2003). Families and children with hearing loss: grief and coping. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research*, 9, 232-235.
- Lavee, Y., McCubbin, H., Patterson, J. (1985). The double ABCX model of family stress and adaptation: an empirical test by analysis of structural equations and latent variables. *Journal of Marriage and the Family*, 42 (4), 811-825.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer: USA.
- Lloyd, T., Hastings, R. (2008). Psychological variables as correlates of adjustment in mothers of children with intellectual disabilities: cross-sectional and longitudinal relationships, *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (1), 37-48.
- Masters, G. (2008). *International Review of Research in Mental Retardation* Vol. 36. San Diego, CA: Academic Press.
- McCubbin, H., Patterson, J. (1983). *The family stress process: the double ABCX model of adjustment and adaptation*, en McCubbin, H., Sussman, M., Patterson, J. Social stress and

- the family: advances and developments in family stress theory and research, 7-37, Haworth: New York, USA.
- McCubbin, H., Sussman, M., Patterson, J. (1983). *Social stress and the family. Advances and developments in family stress theory and research*. Haworth Press, Inc: USA.
- Mink, I., Nihira, K., Meyers, C. (1983). Taxonomy of family life styles. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 484-497.
- Oates, J. (2007). *Relaciones de apego: la primera infancia en perspectiva*. La Universidad Abierta: Reino Unido.
- Olshansky, S. (1962). Chronic sorrow: a response to having a mentally defective child. *Social Casework*, 190-193.
- Orr, R., Cameron, S., Day, D. (1991). Coping with stress in families with children who have mental retardation: an evaluation of the double ABCX model. *American Journal of Mental Retardation*, 95 (4), 445-450.
- Patiño, H. (2010). *Persona y Humanismo: algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI*. México: Universidad Iberoamericana.
- Perry, A. (2004). A model of stress in families of children with developmental disabilities: clinical and research applications. *Journal on Developmental Disabilities*, 11 (1), 1-16.
- Polaino-Lorente, A., Martínez, P. (2003). *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Madrid: Rialp, S.A.
- Price, S., Price, Ch., McKenry, P. (2010). *Families & Change: coping with stressful events and transitions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Quintana, J. (2003). *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea
- Risdal, D., Singer, G. (2004). Marital adjustment in parents of children with disabilities: a historical review and meta-analysis. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, (2), 95-103.
- Rolland, J. (2000). *Familias, enfermedad y discapacidad. Una propuesta desde la terapia sistémica*. Barcelona: Gedisa
- Roll-Pettersson, L. (2001). Parents talk about how it feels to have a child with a cognitive disability. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (1), 1-14.
- Salovîta, T., Itälînna, M. Leinonen, E. (2003). Explaining the parental stress of fathers and mothers caring for a child with intellectual disability: a Double ABCX Model. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, (4/5), 300-312.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sen, E., Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled child. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12, (4) 238-252.
- Singer, G. (2006). Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 111, (3), 155-169.
- Solnit, A., Stark, M. (1961). Mourning and the birth of the defective child. *Psychoanalytic Study of the Child*, 16, 523-537.
- Torres, R., (2001). *Participación ciudadana y Educación*. Uruguay: OEA
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Trute, B., Murphy-Hiebert, D. Levine, K. (2007). Parental appraisal of the family impact of childhood developmental disability: times of sadness and times of joy. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32 (1), 1-9.

- Xu, Y. (2007). Empowering culturally diverse families of young children with disabilities: The Double ABCX model. *Early Childhood Education Journal*, 34 (6), 431-437.
- Yamaguchi, A. (2007). Process of parental acceptance of a child's disability: literature review. *Journal of University of Occupational and Environmental Health*, 29,(1), 73-85.

La inclusión del alumnado con discapacidad intelectual a partir del uso de blogs: una experiencia educativa innovadora

The inclusion of pupils with intellectual disabilities from the use of blogs: an innovative educational experience

Ana Belén Troncoso*, María Esther Martínez** y Manuela Raposo***

Recibido: 29-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia llevada a cabo con alumnado que posee discapacidad intelectual, dirigida a procurar su integración en la realidad cotidiana, tanto académica como lúdica y personal. Afrontamos esta tarea con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando un blog educativo, proporcionándole así nuevas herramientas para su expresión y comunicación, al mismo tiempo que se les aproxima a recursos que forman parte de la sociedad tecnológica actual. Los resultados alcanzados indican que estos recursos son válidos para trabajar con sujetos que tienen dicha discapacidad, favoreciendo la adquisición de competencias instrumentales y transversales junto con la mejora de los procesos cognitivos.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, inclusión, TIC, blog, experiencia,

Abstract

This paper presents a experience carried out with students who have intellectual disabilities, with the idea of to ensure their integration into everyday life, both academic and personal leisure. Confront this task with the aim of improving the teaching-learning process using an educational blog. It provides new tools for expression and communication, while they bring near resources that are part of today's technological society. The results obtained indicate that these resources are valid for working with such disabilities, favoring the acquisition of transverse and instrumental skills, and improving cognitive processes.

Keywords: Intellectual disability, inclusion, ICT, blog, experience.

* Titulada en el Máster de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por la Universidad de Vigo.
beltroncoso@gmail.com

** Profesora contratada doctora interina del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Campus Pontevedra) de la Universidad de Vigo (España). sthermf@uvigo.es

*** Profesora Titular del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Ourense) de la Universidad de Vigo (España). mraposo@uvigo.es

Introducción

La experiencia que nos ocupa se refiere a las poblaciones con discapacidad, definida ésta por la Organización Mundial de la Salud (1999, p. 196), como “un término genérico para todas las dimensiones, deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación”, por lo que es un término muy complejo que refleja las características del ser humano y de la sociedad en la que se mueve. La discapacidad no ha de entenderse como una característica propia, permanente e inamovible de la persona, sino como un estado de funcionamiento de la misma, pudiendo variar significativamente en función de los apoyos que reciba la persona. Particularmente, nos referimos a la discapacidad intelectual, aquella que muestran las personas que poseen una inteligencia inferior a la media¹ y tienen limitaciones en su conducta adaptativa. Suele estar asociada a una serie de factores etiológicos que han actuado antes del nacimiento o durante la primera infancia, lo que influirá en el individuo a lo largo de su vida dificultando su aprendizaje y adaptación social.

Las razones para dirigirnos a dicha población responden fundamentalmente a intereses de tipo *personal*, por haber participado en actividades de voluntariado con dicho colectivo; *académico*, para responder a las demandas de intervención planteadas en el máster universitario en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Troncoso, 2012); *profesional*, ya que como docentes podemos encontrar en nuestras aulas personas con estas características, e indagamos sobre las posibilidades educativas de los nuevos recursos didácticos; y *social*, pues en la actualidad las dificultades de aprendizaje son la problemática más acusada en nuestros centros educativos.

Por otro lado, podemos afirmar que por primera vez la comunicación escrita supera a la oral a través de internet, chats, mensajes de móvil,..., lo que produce un cambio en la forma en que asimilamos la información. Todo ello constituye una de las piezas claves para comprender y explicar las transformaciones económicas, políticas y sociales de las últimas décadas. Esto afecta a la educación, en la medida en que la escuela ha de responder a las demandas de la sociedad en la que vive, aunque es cada vez más difícil dada la velocidad con la que transcurren los acontecimientos, produciendo consecuencias para todo el acto educativo y particularmente, para la práctica docente y los procesos de aprendizaje.

Uno de los pilares de la sociedad actual se fundamenta en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), es por ello que a través de esta experiencia se busca su integración en la realidad cotidiana de los alumnos/as dándole la oportunidad de contar con un recurso más para expresarse y comunicarse, además de familiarizarse con herramientas que le servirán para un futuro próximo cada vez más tecnológico.

Así, el motivo por el que utilizar en nuestra experiencia las TIC en general, y en particular el blog, ha sido fundamentalmente para motivar al alumnado con actividades que le resulten atractivas e interesantes y para dar un impulso al aula de informática del centro educativo donde los participantes de esta experiencia están escolarizados.

¹ Siguiendo a Calvo, Ferrando, Prieto y Soto (2011) se pueden distinguir varios niveles de discapacidad atendiendo al Coeficiente Intelectual (leve, entre 50 y 69; moderada, entre 35 y 49; severa, entre 20 y 34; profunda, menor de 20). Sin embargo, es necesario tener en cuenta que cada persona es única y que hay que tener cuidado de encasillarla en una determinada área de discapacidad atendiendo a un solo criterio.

A continuación, precisamos un poco más aquello que entendemos por educación inclusiva y discapacidad intelectual, reflexionamos sobre el uso que podemos hacer de los blogs como recurso a utilizar con los alumnos/as que presentan discapacidad intelectual y formulamos algunos de los éxitos alcanzados en esta experiencia.

1. Inclusión educativa y discapacidad intelectual

A pesar de la complejidad del tema que nos ocupa (Martínez, 2012)², de los contextos en los que se desarrolla y de que no existe una única perspectiva sobre cómo plantear la inclusión (Durán y Giné, 2011), puede apreciarse un creciente consenso en torno a que la inclusión tiene que ver con un proceso, no con un estado (Ainscow, 2005). Este proceso de mejora se debe a la participación de toda la comunidad educativa. La escuela y el aula van a ser los ejes básicos desde los que articular y desarrollar esa transformación, el papel importante que tienen en este proceso de inclusión/exclusión es vital pues es ahí donde se dan los primeros pasos del proceso que conduce a la exclusión social de muchos ciudadanos (Martínez, 2012). Realizar una mirada a los indicadores que favorecen prácticas inclusivas (Moliner, 2008, 2011) o barreras para el aprendizaje y la participación (Ainscow, 1999; Ainscow, Booth y Vaughan, 2002; Parrilla, Doval, Martínez, Muñoz, Raposo y Zabalza, 2012), permite dar los primeros pasos para analizar prácticas inclusivas existentes en nuestros centros. Los primeros porque constituyen el punto de partida para el establecimiento de planes de acción y mejora desde un enfoque inclusivo; y las segundas, porque las barreras al aprendizaje y a la participación se producen a partir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (social, cultural, familiar, económico,...).

A nivel normativo en el estado español, con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) se hace alusión en su Preámbulo al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar dichas necesidades, y se establecen los recursos para llevar a cabo esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. En este mismo texto, no sólo se entiende que la diversidad es una característica de todos los alumnos-as y no sólo de unos pocos, sino que se señalan nuevas perspectivas para abordarla, introduciendo los principios de equidad, normalización y de inclusión. A su vez, en el Título II se introduce el término de *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (en adelante NEAE), que engloba las necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía en el sistema educativo o cualquier otra circunstancia (familiar, personal,...) que en un determinado momento requiera una necesidad de apoyo. En el artículo 73, se define al alumnado que presenta NEAE como “aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (p. 17180); por ello consideramos dentro de las NEAE la discapacidad intelectual, trastorno que nos ocupa en esta experiencia.

Discapacidad intelectual no es algo que uno tenga, como ojos azules o un corazón enfermo. Ni es tampoco algo que uno sea, como bajo de estatura o delgado... Discapacidad

² Martínez (2012) hace una extensa recopilación de definiciones en torno al concepto inclusión que en la última década se han ido pronunciando.

intelectual se refiere a un particular estado de funcionamiento que comienza en la infancia y en el que coexisten limitaciones en la inteligencia junto con limitaciones en habilidades adaptativas (Asociación Americana sobre Retraso Mental, 2004, p.9).

Según el manual de atención al alumnado con NEAE derivadas de de discapacidad intelectual (Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía, 2010, p.32), “la respuesta educativa debe partir siempre de la evaluación de las capacidades y competencias del alumnado. La importancia, por tanto, de esta evaluación inicial queda patente al ser el pilar en el que se sustentará la toma de decisiones posterior”. A nivel escolar, las limitaciones de las personas con discapacidad intelectual son múltiples y pueden manifestarse, entre otras, en: deficiencias de razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje con rapidez, aprendizaje a partir de la experiencia. La respuesta más utilizada son las adaptaciones curriculares y los programas de desarrollo cognitivo.

2. El blog como recurso para la discapacidad intelectual

Hoy en día las Tecnologías de la Información y la Comunicación, constituyen un recurso necesario en cualquier centro educativo para responder a las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento, además son altamente motivadoras para los alumnos/as en situaciones de enseñanza y aprendizaje (Raposo y Martínez, 2012).

En nuestro contexto legal, el Decreto 130/2007 de 28 de junio, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (España), insta a que las TIC se incorporen como un recurso más a los procesos de enseñanza aprendizaje (anexo V). Se recoge que cada centro elaborará un Plan de Integración de las Tecnologías de la información y la Comunicación lo que supone, además de un cambio metodológico, un mejor aprovechamiento de los recursos. Se propone además, alguno de los objetivos generales a alcanzar con los diferentes miembros de la comunidad (alumnado, docentes y familia), que se deben contextualizar a cada centro y añadir otros más concretos en función de las necesidades detectadas.

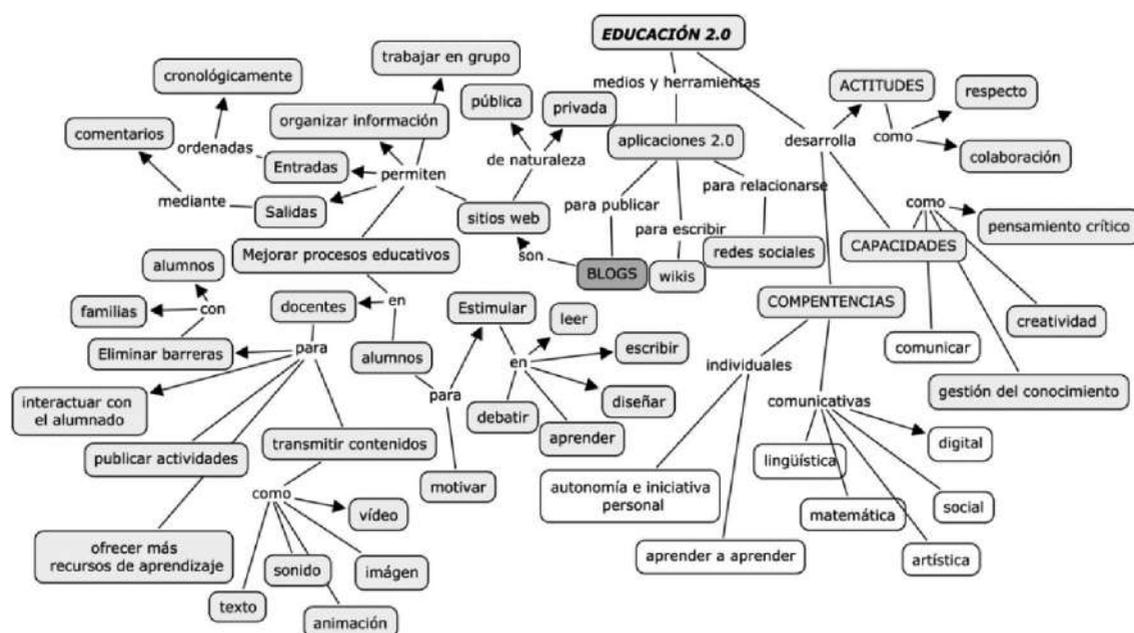
Al mismo tiempo, Cabero y Llorente (2008) señalan que las TIC ofrecen una serie de posibilidades que las hacen muy útiles para su incorporación en los entornos formativos. Además cumplen otras funciones favorables para personas con discapacidad, ya que nos proporcionan entornos más flexibles e interactivos para el aprendizaje y eliminan las barreras espacio-temporales para la comunicación entre alumno-profesor, poniendo a disposición del alumnado información. Son también una buena opción, no sólo porque les estamos brindando la oportunidad de conocer nuevas herramientas para su futuro, sino también porque es un recurso muy atractivo, que les gusta y les motiva.

En el marco del desarrollo experimentado actualmente por las TIC, O’Reilly (2005) plantea el concepto *web 2.0*, para referirse a la revolución que está sufriendo Internet. Se utiliza este término para designar a una segunda generación de la tecnología web basada en comunidades de usuarios y servicios que permite la publicación de contenidos con pocos conocimientos informáticos, mediante aplicaciones de sencillo manejo y que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información entre usuarios de una comunidad o red social. Algunos ejemplos son los servicios

de alojamiento de vídeos, las wikis, mashups, folcsonomías y blogs. Particularmente, los blogs se consideran uno de los fenómenos más impactantes de la “cultura web 2.0”, pues su fácil y sencillo manejo permite que cualquier persona pueda crear y editar uno. Puede estar dedicado a una temática concreta o mezclar varias, ofreciendo la posibilidad de compartir cualquier información con otros usuarios y que éstos a su vez debatan y comenten sobre lo expuesto.

Al mismo tiempo, el blog es una de las principales herramientas en la denominada “educación 2.0” (véase Imagen I) que permiten mejorar los procesos educativos y el trabajo por competencias, junto con la interacción con el alumnado y la transmisión de contenidos, diversificando los recursos disponibles para el profesorado y eliminando barreras de comunicación.

Imagen I. Mapa conceptual Educación 2.0. (Cabero y Llorente, 2008)



Siguiendo a Fumero (2005) el concepto Weblog, nace en 1997 acuñado por Jorn Barger, aunque posteriormente se abrevió a blog, y tuvo una gran expansión estos últimos años como una herramienta personal de comunicación y expresión individual en la red. Este recurso permite, incluir todo tipo de archivos multimedia a través de un sencillo manejo, además de relacionarse y ser referenciado desde otros sitios web. Entre su tipología encontramos blogs personales, colaborativos, temáticos (como los edublogs), privados, según el medio que predomina en ellos (fotoblog, videoblog,...), según el dispositivo usado para participar (Moblog), etc. El blog de la experiencia realizada se corresponde con un edublog, elaborado en la plataforma de interacción **Tumblr**³ como un blog educativo de carácter restringido. En nuestro caso, se ha creado el blog

³ Tumblr ha sido creada en 2007 por David Karp, permite a sus usuarios publicar textos, imágenes, vídeos, enlaces, citas y audio de forma muy sencilla y rápida. Se accede a través de <https://www.tumblr.com/>.

Aula Azul [<http://blogaulaazul.tumblr.com/>] al que se accede a través de contraseña (véase Imagen II).

Imagen II. El blog Aula Azul



La incorporación de los blogs en los procesos de enseñanza-aprendizaje exige el manejo de habilidades relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y la competencia digital (Bartolomé, Martínez y Tellado, 2012). Esto se debe, por un lado, a que el desarrollo de las competencias tiene un componente de reflexión o autorregulación que puede realizarse a través de blogs (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000); y por otra parte, porque la elaboración de un blog puede resultar una experiencia de aprendizaje útil y satisfactoria (Bartolomé, 2008; Farmer, Yue y Brooks, 2008; Grané y Wilhem, 2009) tanto para el estudiantado como para el profesorado.

El uso de un blog en educación nos proporciona la oportunidad de adaptar cualquier metodología docente y perseguir los objetivos que pretendamos, puede servirnos como plataforma para cualquier tipo de actividad en un medio diferente y muy atractivo para los adolescentes. En nuestro caso, el blog se usó con un fin muy concreto: mejorar la expresión escrita del alumnado, presentándole los pasos que debe seguir, ayudando y motivando su interés por aprender, desarrollando una actitud crítica pero también de aceptación de las diferencias, partiendo de la realidad cotidiana del alumno/a, sus preferencias o gustos, para involucrarlos de la mejor forma posible en la tarea de escribir, mostrándolo como una actividad divertida, que sirve para compartir experiencias y conocer mejor a sus compañeros (Troncoso, Raposo y Martínez, 2012).

Optamos por este recurso para que los participantes puedan mostrar a sus compañeros sus habilidades lingüísticas o gráficas, además de recibir información y aportaciones de los demás (compañeros y profesor). Con el blog, también se puede establecer un diálogo abierto y enriquecedor entre alumno y docente. El papel del profesorado es fundamental con este colectivo para la enseñanza

de la expresión escrita, ya que será el de facilitador de los aprendizajes, debiendo organizar ambientes adecuados para conseguir los objetivos descritos (estimulante, motivadores,...), que permitan el manejo de diferentes fuentes y proporcionen experiencias de aprendizajes integradoras, favoreciendo el trabajo cooperativo y la socialización del alumnado dentro del aula.

Bajo este enfoque, los **objetivos** planteados en la experiencia pedagógica y de innovación que explicamos son:

- Motivar al alumnado con actividades diferentes que despierten su interés y favorezcan la comunicación entre iguales y el trabajo en grupo.
- Mejorar las relaciones entre el alumnado, con actitudes de respeto, compañerismo y asertividad.
- Usar las nuevas tecnologías correctamente como medio de expresión, particularmente para enunciar gustos y opiniones.
- Utilizar Internet con fines educativos y culturales, así como complemento de otros medios de información y de conocimiento.
- Trabajar la expresión escrita y la comprensión lectora.
- Educar en valores.

Explicamos a continuación cómo ha sido la puesta en escena de la experiencia que nos ocupa.

3. Descripción de la experiencia desarrollada

3.1. Contexto y participantes

La experiencia que describimos se ha llevado a cabo en el área educativa de un centro de Educación Especial al que asisten personas con discapacidad que requieren rehabilitación, ubicado en el núcleo urbano de una localidad del sur de Galicia que cuenta con más de 30.000 habitantes (Troncoso, 2012). Según se recoge en su Proyecto Educativo, entre sus finalidades encontramos que giran en torno al desarrollo integral de la persona, el desarrollo de su autonomía en la vida diaria, aprender a respetar y aceptar las diferencias entre individuos e igualdad de oportunidades, valorar la higiene y salud fomentando hábitos saludables e iniciarse en la utilización de las TIC, tan importantes para su futuro laboral. Así, se procura realizar una atención integral a las personas con discapacidad, en este caso, de tipo intelectual, fomentando su desarrollo personal, social y laboral mediante las modalidades de intervención oportunas, ofreciendo los servicios específicos del área educativa, ocupacional y de residencia.

La experiencia se desarrolla con 4 alumnos escolarizados en el centro educativo indicado y que presentan dicha discapacidad. Para determinar la intervención a realizar, se evaluaron las necesidades del alumnado a través de los siguientes métodos: observación directa, entrevistas con el tutor de aula, interpretación de los resultados obtenidos en los tests PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) y PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002) y análisis documental

de los informes psicopedagógicos (particularmente lo referido al estilo y condicionantes del aprendizaje).

A la vista de los datos recabados (Troncoso, Raposo y Martínez, 2012), podemos indicar que se observan similitudes entre todos los sujetos, destacando que la problemática más relevante y común son las dificultades de aprendizaje, en cuanto a la composición escrita, con importantes necesidades sobre los **tres procesos** que intervienen en una actividad de escritura:

- El de *planificación*, que supone elegir las ideas que se quieren plasmar y de qué manera; recordar si tiene alguna información sobre lo que va a escribir o, por el contrario, debe buscarla, etc.;
- El de *textualización* que se refiere a ordenar las ideas y exponerlas de manera clara teniendo en cuenta la ortografía y la semántica;
- El de *revisión*, con el que se reflexiona sobre lo planificado y el resultado obtenido, se corrigen errores y se mejora el texto si es necesario.

Los problemas de planificación son los más comunes a la hora de realizar cualquier actividad por parte de los sujetos que presentan deficiencia mental, ya que exige elaborar un plan en el que se tengan estructurados los pasos que se llevarán a cabo para realizar la tarea con éxito.

Paralelamente a este foco de trabajo, también se ha considerado darle especial importancia a la educación en **valores**, respondiendo así a las demandas planteadas en los siguientes documentos:

- *Ley Orgánica de Educación (LOE)*: “sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la comunicación y de la información y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas” (p.17168).
- *Decreto 130/2007, de 28 de junio*: “los centros docentes desenvolverán y concretarán el currículo, estas concreciones formarán parte del Proyecto Educativo, así como el tratamiento en las distintas áreas de Educación en Valores” (art.4, p.11668).
- *Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*, “la programación didáctica de los Equipos de Ciclo, incluirá necesariamente, la programación correspondiente a los Temas Transversales” (art. 57, p. 176).

Particularmente, con las personas que presentan discapacidad intelectual es importante trabajar la educación en valores, creando momentos que propicien su puesta en práctica, desarrollando actitudes de compañerismo, de respeto y ayuda a los demás; de cuidado de los bienes naturales; de orden y limpieza; del uso del diálogo; de rechazo a la violencia y la agresividad, aceptando una serie de valores que la sociedad necesita para su buen funcionamiento. Sin olvidarse de la igualdad de oportunidades en ambos sexos, ya que la escuela puede ser un reflejo de actitudes y estereotipos que deben corregirse, de ahí la necesidad de procurar en igualdad de condiciones, los mismos derechos y obligaciones, aprendiendo a respetarse mutuamente, y descartar cualquier tipo de discriminación, intolerancia y violencia.

Por otra parte, también hemos considerado el papel que juega el tutor de aula en los procesos de enseñanza y la familia en los de aprendizaje.

El papel que juega el tutor de aula en los procesos de enseñanza y la familia en los de aprendizaje para poder llevar una educación integral de los sujetos. Esta actuación conjunta con ambos le otorga complementariedad al proyecto educativo planificado.

Los primeros, como ayuda en el proceso, donde pueden proporcionar su valoración docente sobre lo diseñado y su viabilidad de acuerdo a las características personales y contextuales de cada sujeto, así como de los aspectos curriculares que supone la experiencia innovadora.

Los segundos, como agentes colaboradores de la experiencia, quienes pueden darle continuidad a lo iniciado en el aula. El interés e implicación efectiva por la que se caracterizan las familias de estos sujetos permite que la propuesta vaya más allá de la jornada escolar, pudiendo conferirle a la experiencia una adecuación real con el día a día de estos sujetos implicados.

3.2. Desarrollo de la experiencia

Uno de los principales objetivos planteados con la experiencia fue mejorar la composición escrita del alumnado que presenta retrasos en los procedimientos mentales y estrategias necesarios para producir composiciones correctas. La dificultad es mayor, si cabe, cuando a este alumnado se les pide una actividad de escritura libre en la que intervienen distintos procesos, ya que para llevar a cabo la producción de textos tienen que seguir las citadas fases (planificación, textualización y revisión).

A través del uso del blog pretendemos que de forma inconsciente el alumnado mejore principalmente su planificación, redacción y ortografía, junto con su interés por aprender, desarrollando una actitud crítica pero también de aceptación de las diferencias, partiendo de su realidad cotidiana, sus preferencias o gustos, para involucrarlos de la mejor forma posible en la tarea de escribir, mostrándola como una actividad divertida, que sirve para compartir experiencias y conocer mejor a sus compañeros. Al mismo tiempo, se consigue la plena integración de las TIC en su realidad cotidiana, dándoles la oportunidad de contar con un recurso más para comunicarse, una herramienta presente en la realidad próxima que le servirá para un futuro cada vez más tecnológico.

Con el alumnado antes indicado, se plantean las actividades estructuradas en un nivel gradual de dificultad ascendente, en las que se trabaja: la lectoescritura, el resumen, la ortografía, la educación en valores y las normas de convivencia. En unas ocasiones la temática era libre, en otras se proponía, por ejemplo, coches, cine, festividades... (véase Imagen III).

Imagen III. Actividad día de la mujer trabajadora en el blog Aula Azul



En la siguiente tabla vemos, a modo de ejemplo, la propuesta de tres actividades planteadas.

Tabla I. Propuesta de actividades

ACTIVIDAD 1: LOS COCHES Y SUS CARACTERÍSTICAS	
Competencias	<ul style="list-style-type: none">- Competencia en comunicación lingüística, ya que tiene que elaborar un comenario, planificarlo, escribirlo y revisarlo.- Tratamiento de la información y competencia digital. Usando el ordenador para buscar, seleccionar y gestionar la información necesaria, manejando el blog, y sus posibilidades.- Competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. A través de esta actividad el alumno gestiona y publica su información de forma autónoma, además de exponer sus opiniones de las aportaciones de sus compañeros.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Planificar el discurso escrito.- Buscar y aprender a adjuntar fotos en el blog.- Leer y comentar los <i>post</i> de los compañeros de aula.
Descripción	La actividad consiste en hablar de su coche familiar, ya que es un tema de interés generalizado en el aula. Se abre un pequeño diálogo sobre las cualidades de los coches actuales, preguntando a los alumnos cuestiones como, que combustible utiliza, si es muy veloz, que características les gustan, etc. generando así ideas para la composición de texto. Posteriormente buscamos la foto de su coche en internet y se añade al blog, para a continuación describirlo. Finalmente opinan sobre los coches de sus compañeros de aula.

Metodología	Se trabaja por medio del descubrimiento guiado, partiendo del trabajo en grupos cooperativos, empleando la técnica de la cadena de preguntas, para después dejar total autonomía al alumnado en la tarea, el docente guía en la búsqueda de la respuesta al problema planteado, pero dejándolos experimentar y ensayar hasta obtener sus propias conclusiones.
ACTIVIDAD 2: EL RESUMEN	
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística, a través de la elaboración del resumen, recordando la obra, planificando y organizando la información, escribiendo y revisando su texto. - Tratamiento de la información y competencia digital. Usando el ordenador para buscar, seleccionar y gestionar la información necesaria, manejando el blog, y sus posibilidades. - Competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. A través de esta actividad el alumno gestiona y publica su información de forma autónoma, además de exponer sus opiniones de las aportaciones de sus compañeros.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a resumir un contenido. - Transmitir el resumen a otros compañeros. - Planificar y revisar un texto. - Usar el Word como recurso para mejorar su discurso.

Descripción	Se les pide que realicen un resumen en Word, sobre una obra de teatro que fueron a ver, para después añadir al blog. En grupo recuerdan la obra ayudándose mutuamente a planificar el resumen, se les deja acceso a internet para buscar información sobre la misma, y se tutorizan a la hora de escribir el resumen en un documento Word, corrigiendo faltas de ortografía y revisando su texto. A continuación se sube al blog para que los demás alumnos lo lean.
Metodología	Se trabaja en grupo cooperativo, con el docente como mediador, entre ellos recordarán o investigarán en internet sobre la obra de teatro para elaborar un resumen. Se tutorizan entre ellos.
ACTIVIDAD 3: VALORES Y NORMAS DE CONVIVENCIA	
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia en comunicación lingüística, a través de la lectura de las actividades o preguntas que se le proponen. - Tratamiento de la información y competencia digital. Usando el ordenador para buscar, seleccionar y gestionar la información necesaria, manejando el blog, y sus posibilidades. - Competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Ya que puede realizar los juegos y actividades de manera grupal o individual.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Usar los juegos interactivos como un recurso más dentro del currículum. - Aprender divirtiéndose con sus compañeros. - Comprobar sus conocimientos.

Descripción	Se les presenta la página en la que van descubriendo las diferentes actividades, preguntas sobre como actuarían ante una situación, en el caso del juego <i>la isla del Tesoro*</i> , o actividades más técnicas como en el caso del programa <i>Ayuda a la Lectoescritura -A.L.E.-**</i> donde además de juegos se le proponen tareas para componer textos, hacer exámenes de vocabulario etc. Mediante el uso de actividades o juegos interactivos se plantea a los estudiantes dilemas o situaciones que tienen que resolver.
Metodología	Se trabaja en grupo cooperativo en el caso del juego propuesto y trabajo individual en las actividades de lectoescritura, aunque el docente siempre ha de actuar como mediador proporcionando la ayuda que necesiten. Las actividades existentes en los juegos interactivos podemos usarlas también como entrenamiento mental, para trabajar el pensamiento estratégico y la resolución de problemas.

Indicar también que se puso énfasis en la necesidad de estructurar las sesiones, creando un clima organizado dentro del aula en cuanto a actividades y recursos, para perseguir muchos otros objetivos implícitos en la tarea. A su vez, no descuidamos que el aula sea un lugar de convivencia donde se comparten opiniones, gustos y experiencias de manera natural, trabajando la escritura en contextos reales de aprendizaje.

Por último, si bien la experiencia abarca todo el curso escolar, en la que se van abordando diferentes temas de interés para el alumnado o problemáticas que surgen en su día a día, lo que aquí sometemos a reflexión se desarrolla entre los meses de febrero y marzo de 2012, tal y como representamos en el siguiente cronograma, alternando actividades de aula con trabajo de casa al mismo tiempo que vamos superamos tres fases fundamentales en realización de las actividades: una primera de introducción y motivación por el tema; una segunda de desarrollo, consolidación y ampliación del mismo, para terminar con una última de evaluación.

Imagen IV. Cronograma de las actividades propuestas

ACTIVIDADES	MESES																					
	FEBRERO						MARZO															
	24	25	26	27	28	29	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
FASE 1																						
Introducción																						
Motivación																						
FASE 2																						
Desarrollo																						
Consolidación																						
Ampliación																						
FASE 3																						
Evaluación																						

* Disponible en http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/recursos_oneclick/Isla%20del%20Tesoro/index.swf

** Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/proyectos2004/ale/menuip.html

3.3. Valoraciones de la experiencia

Para llevar a cabo la valoración de la experiencia, se organizaron distintos momentos de evaluación y varios niveles de observación. Con respecto a los primeros, realizamos:

- *Evaluación inicial*, imprescindible para determinar los conocimientos previos del alumnado y para establecer los objetivos.
- *Evaluación continua*, con la que se obtiene información constante y se establecen los cambios que fueran precisos en cada momento.
- *Evaluación final*, con la que se llega a valorar el grado de adquisición de los objetivos, competencias y contenidos propuestos así como su aplicación a situaciones de la vida cotidiana, ya que éstos son aprendizajes muy prácticos y significativos.

Además, se recabó información a través de la *observación sistemática individual* que nos ofrece información constante sobre sus avances, su nivel de participación, su expresión oral, si dispone de una actitud adecuada, si cuida los materiales, etc; y de una *observación grupal*, para constatar entre otras cosas, cuál es su relación con los compañeros de grupo, su participación en el mismo y si sus actitudes cambian. Para complementar los datos obtenidos, se ha llevado a cabo una *observación indirecta* sobre los resultados de las actividades que realiza, tales como las aportaciones al blog, la calidad de las mismas, su expresión y su creatividad (Troncoso, Raposo y Martínez, 2012). Por limitaciones de espacio, nos centramos en ésta última.

El análisis del proceso, resultados y contenido sobre las entradas publicadas en los blogs de los alumnos-as nos sugieren que:

1. Se da una mejora en la calidad de redacción y un aumento de la creatividad. En los post de los blogs vemos que los alumnos han pasado de publicar entradas sólo con texto a incluir en ellas fotografías, enlaces o vídeos divertidos para compartir con sus compañeros. Esto último, actuó como elemento motivador, ya que entre ellos se felicitan por sus aportaciones, generando así un afán de superación de su propio hacer y del de su igual.
2. Hay dificultades de aprendizaje similares entre los 4 sujetos, particularmente referidas a la composición escrita (ver Imagen V y VI), reflejando necesidades sobre los tres procesos que intervienen en una actividad de escritura: *planificación*, *textualización* y *revisión*.

Se trata de dos abuelos que tenían un circo y que siempre estaba juntos, se ayudaban uno al otro y hablaban de la mili lo que hacían antes. Uno de ellos siempre se encontraba mal y el otro abuelo hacía locuras se ponía loco y era un bago y estaba sordo y después hicieron una figura de un elefante y vivían en una caravana en un circo suyo de los abuelos y hicieron muchas cosas.

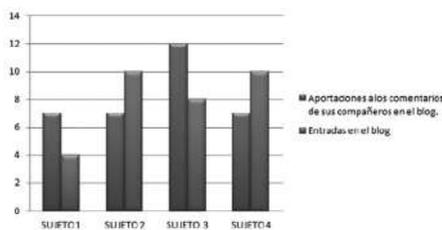
Me gustó mucho la película como acían para escapar la policía como estaban las casas eso es lo malo pero me gustó mucho la pelí

Imágenes V y VI Captura de texto del blog Aula Azul

3. El blog es una herramienta muy útil para la comunicación entre los estudiantes del área educativa de este centro. Se observa que, en menos de un mes, el blog se ha convertido en un recurso que favorece la comunicación entre los iguales, pues no sólo se hacen aportaciones en

las clases de Informática, sino que desde sus casas el alumnado elabora textos de forma libre para participar en el mismo. Muchos días a la semana se subían al blog fotos o comentarios sobre partidos de fútbol o vídeos de interés en el aula, cumpliendo así los objetivos relacionados con la motivación y el leer y escribir de forma libre. De hecho, dos de los sujetos poseen mayor número de aportaciones comentando las entradas de sus compañeros en el blog (ver figura I).

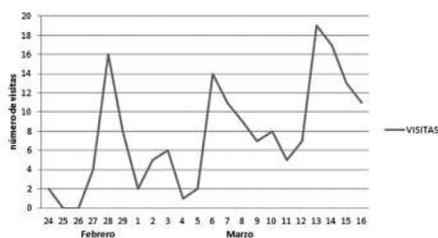
Figura I. Participación de los sujetos en el blog



4. Existe un crecimiento del blog a nivel de participación y de consulta. Durante el desarrollo de la innovación, el alumnado se interesó mucho por esta nueva forma de aprender, mostrándose muy receptivos por llevar al blog cualquier actividad o proyecto de aula y así poder compartirlo con otros iguales. Después de varias sesiones con el grupo de sujetos inicial, otras aulas se unieron a ella aportando sus entradas y comentarios. Así, la experiencia pedagógica e innovadora que comenzó siendo sólo para un aula, terminó implicando a todo el área educativa del centro, que también tuvo la oportunidad de acceder al blog y dejar sus comentarios, tanto en una determinada aportación de otros alumnos/as como en elaboraciones propias.

Como consecuencia de todo ello, el número de visitas que recibía al blog fue creciendo considerablemente, tal como se puede ver en la figura II, teniendo en cuenta que los picos más altos se corresponden con los días de la semana que se utilizaba el aula de informática.

Figura II. Frecuencia de visitas que recibe el blog en un determinado período de tiempo



5. Se da una expansión del blog entre usuarios del centro educativo. Excepto con aquellos estudiantes de los primeros niveles, como dijimos, el blog llegó a ser utilizado por todo el alumnado del área educativa del centro. La satisfacción por participar en la experiencia se consolida pues el centro ha comenzado nuevo curso trabajando con blogs de forma prácticamente generalizada, programando actividades acordes con la materia del aula, fomentando la educación en valores y potenciando la mejora del aprendizaje de la expresión escrita.
6. Hay una diseminación del blog en el contexto familiar, ya que constatamos la implicación de las familias, tanto porque el alumnado lee y comenta en el blog desde casa con su ayuda, como por usar las aplicaciones específicas (por ejemplo, los juegos interactivos) que el docente comparte con todos.

Desde el punto de vista docente, a pesar de todos estos resultados positivos y dejando a un margen los problemas derivados de la técnica (fallo en el acceso a Internet, ordenadores lentos,...), nos encontramos con algunas dificultades propias de las características del centro, pues el aula de informática se encuentra en otro edificio al que se accede mediante escaleras y largos pasillos, por lo que varios alumnos/as con problemas de movilidad tardaban tiempo en llegar perdiéndose parte de las primeras actividades de aula. Otras dificultades surgieron a la hora de redactar, puntuar, corregir las faltas de ortografía o errores, aunque la gran mayoría recibían bien las correcciones no todos las aceptaban, pero a medida que fuimos trabajando sobre el blog, ellos mismos se preocupaban por que estuviera bien escrito corrigiendo sus faltas de ortografía y buscando el visto bueno de los profesores antes de publicar el comentario o entrada.

Conclusiones

Resulta difícil precisar cuál es la repercusión real de esta intervención en un sentido amplio aunque la información recabada permite afirmar que *la integración del blog en el aula es una buena opción para mejorar el proceso de aprendizaje* con alumnado que presenta discapacidad intelectual. Se trata de una herramienta válida para trabajar con personas que presentan problemas de aprendizaje, sirviendo como recurso para desarrollar el lenguaje escrito, entrenando poco a poco al alumnado en un medio diferente al habitual donde deben aprender a expresar sus opiniones, gustos, puntos de vista y reflexionar sobre los que aportan otros usuarios del mismo blog. El mismo instrumento favorece la mejora de los procesos cognitivos, pues los usuarios tienen que investigar en la red, valorar la información que reciben, simplificarla para hacer una aportación y autoevaluar que su actuación sea correcta para que otros usuarios la entiendan. Con él también se mejora la autoestima y las relaciones entre el alumnado (trabajan cooperativamente, se ayudan, valoran las aportaciones unos de otros,...).

Aunque el proceso desarrollado puede parecer complejo, no lo ha sido. Al presentarlo como una actividad diferente y divertida, los resultados fueron sorprendentes. A nivel curricular, el alumnado empezó a darle más importancia a su forma de escribir, sobre todo en cuanto a sus faltas de ortografía. A pesar de que aún les costaba planificar su discurso, lo revisaban, mejorando en cada colaboración. Al leer los comentarios de sus compañeros, se motivan unos a otros para mejorar la expresión de su escritura. Esto nos sugiere que estamos ante *una herramienta con un fuerte potencial para motivar al alumnado*. Según Vaello (2003) ésta es una de las variables clave en el proceso de aprendizaje, motivar al alumnado, el cual ha figurado entre los objetivos principales de la experiencia. También vemos que su uso favorece la implicación en la tarea ayudando en el desarrollo de las competencias básicas como la de aprender a aprender; fomentar la autonomía personal a la vez y promueve sus habilidades e inclusión social ya que puede comunicarse con los demás a través del mismo.

Por otra parte, los recursos educativos en la red son abundantes pero requieren de una revisión por parte del profesorado para decidir cuáles son los más apropiados según los contenidos a tratar y las características del alumnado al que se dirigen. Serán válidos siempre que agilicen y faciliten la información ya que en su gran mayoría los contenidos que se estudian siguen siendo los mismos de hace años, pero ha de cambiar la forma de presentarlos, de utilizarlos y de intercambiarlos, y por ende, la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje. Con ello, se insta a *una innovación*

en el uso de herramientas tecnológicas actuales como es, en este caso, el blog. Desde el punto de vista docente, a pesar de la exigencia de formación y actualización vinculada al uso de este tipo de recursos en el aula, merece la pena realizar experiencias como la descrita por los beneficios en el aprendizaje y actitud de los usuarios.

El hecho de que existan ordenadores, internet, pizarras digitales, y demás recursos tecnológicos y que se empleen en el aula no tiene por qué implicar que se mejore la calidad del sistema educativo. Por ello, a través de esta intervención insistimos en la necesidad de un cambio de enfoque, utilizando no sólo los recursos que tenemos a nuestro alcance, sino también aquellos que resultan novedosos y motivadores para el alumnado. Con la experiencia desarrollada empleando el blog en situaciones de enseñanza y aprendizaje con personas que presentan discapacidad intelectual, nos aproximamos además a las demandas de la actual sociedad de la información y del conocimiento.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Narcea: Madrid.
- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T. y Vaughan, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO-OREALC/ CSIE.
- Asociación Americana sobre Retraso Mental. (2004). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Bartolomé, A. (2008). *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Editorial Graó.
- Bartolomé, A., Martínez, M.E. y Tellado, F. (2012). *Análisis comparativo de metodologías de evaluación formativa: diarios personales mediante blogs y autoevaluación mediante rúbricas*. En C. Leite y M. Zabalza (coords.), *Ensino Superior. Inovação e qualidade na docencia* (417-429). CIIE: Porto.
- Boekaerts, M. Pintrich, R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2008). *La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(42), 7-28.
- Calvo, T., Ferrando, M., Prieto M. D. y Soto, G. (2011). *Deficiencias y dificultades intelectuales*. En *Psicología de la excepcionalidad* (pp. 153-167). Madrid: Síntesis.
- Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía (2010): *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. En *Manuales de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (tomo 10). Junta de Andalucía. Sevilla.
- Cuetos, F.; Ramos, J.L. y Ruano, E. (2002). *Evaluación de los procesos de escritura (PROESC)*. Madrid. TEA Ediciones.
- Cuetos F, Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC)*. Madrid. TEA Ediciones.
- Decreto 130/2007, de 28 de junio, por el que se establece el currículum de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Santiago de Compostela, [Diario Oficial de Galicia, 09/07/07].

- Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria. Santiago de Compostela, [Diario Oficial de Galicia, 21/10/96].
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170. Recuperado el 29 de septiembre de 2012 desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Farmer, B.; Yue, A. y Brooks, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 24 (2), 123-136.
- Fumero, A. (2005). Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo blog. *Revista TELOS Cuadernos de comunicación e innovación*, 65. Recuperado el 30 de agosto de 2012 desde <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo%3D1&rev%3D65.htm>
- Grané, M. y Wilhem, C. (eds.) (2009). *Web 2.0: Nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona: Laertes.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid. [Boletín Oficial del Estado. 04/05/06].
- Martínez, M.E. (2012). ¿Qué necesita una organización escolar para caminar hacia la inclusión? Una mirada desde dentro. Santiago: Andavira.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 6 (2), 27-44.
- Moliner, O. (Ed.) (2011). *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castelló: Col·lecció Educación.
- O'Reilly, T. (2005) "What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". Recuperado el 24 de agosto de 2012 desde <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Organización Mundial de la Salud (1999). *CIDDM-2: Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad. Borrador Beta-2, Versión Completa*. Ginebra. No publicado. Recuperado el 11 de mayo de 2012 desde <http://www.sustainable-design.ie/arch/Beta2fullspanish.pdf>
- Parrilla, A., Doval, M.I., Martínez, E., Muñoz, M.A., Raposo, M. y Zabalza, M.A. (2012, Febrero). Un mapa de preocupaciones y barreras sobre la educación inclusiva. Comunicación presentada en el IX Congreso Internacional Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Cádiz, España.
- RAPOSO, M. y MARTÍNEZ, M.E. (2012) (coords.). *As TIC na aula: unha misión posible*. Noia (A Coruña): Toxosoutos.
- Troncoso, A.B. (2012). La discapacidad intelectual y el uso del blog como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Universidad de Vigo.
- Troncoso, A.B., Raposo, M. y Martínez, M.E. (2012). La utilización del blog con alumnado que presenta discapacidad intelectual: una experiencia de mejora del aprendizaje. Comunicación presentada a I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, España.
- Vaello, J (2003). *Resolución de Conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

Cuerpos silenciados y educación inclusiva: Análisis de las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria

Silenced bodies and inclusive education: Pictures analysis of spanish primary education textbooks

Vladimir Martínez*

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

Resumen

Los libros de texto participan en el proceso de transmisión de modelos de comportamiento social, normas y valores. El objetivo del estudio consiste en analizar la forma en que se representa la diversidad corporal en las imágenes de libros de texto españoles de educación primaria a la luz de los principios de la educación inclusiva. El cuerpo infantil independientemente del género, asume distintas posibilidades de movimiento, mientras que los cuerpos con algún tipo de discapacidad son silenciados. Los resultados se discuten en términos de incorporar principios de la escuela inclusiva a los libros de texto utilizados en el sistema educativo.

Palabras claves: Cuerpo, Libros de texto, Discapacidad, Movimiento, Infancia

Abstract

Textbooks are involved in the transmission process of social behavior patterns, norms and values. The aim of the study is to analyze how is represented the body diversity on the images of Spanish textbooks for primary education at the light of the principles of inclusive education. The body children regardless of gender are represented on different levels of motor activity, while disabled bodies silenced. The results are discussed in terms of incorporating principles of inclusive school into the textbooks used in the school system.

Keywords: Body, Textbook, Disability, Movement, Childhood

* Profesor, Unidad docente de Educación Física. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Magisterio. Universitat de València, España. vladimir.martinez@uv.es

Introducción

En el ámbito de la pedagogía de la cultura física, David Kirk (2002; 2007) señala que el concepto del cuerpo supera la simple visión biológica para hablar del cuerpo también como una construcción social y cultural. Distintos autores recuerdan que en aras de promover un mejoramiento de la educación es necesario preguntarnos sobre las condiciones del cuerpo en el medio escolar y donde las prácticas corporales en el sistema educativo están constituidas como acciones provistas de significados mediante las cuales el proyecto de la escolarización se materializa (Kirk, 2007; Chacon-Reynosa, 2010).

El concepto de educación inclusiva ha avanzado hacia un consenso materializado en distintos instrumentos internacionales, que tienen en común la exigencia del derecho a la educación de todos los niños y niñas sin discriminación de ningún tipo (Organización de Naciones Unidas ONU, 1989; 2006; Hevia, 2010). En sentido general, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Brugelles y Cromer, UNESCO, 2009) define la inclusión como un “proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación”. En sentido más estricto, cuando se habla de inclusión, éste implica que todos los niños con discapacidad deben ser educados en aulas convencionales con otros niños de su misma edad (ONU, 2005). Para la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPC) (ONU, 2006) la lucha contra la discriminación se focaliza en el análisis de cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad, que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento de todos los derechos humanos.

En el presente trabajo de investigación se utilizará la definición de discapacidad que viene siendo utilizada por los principales instrumentos jurídico-políticos nacidos del consenso de las Organizaciones Internacionales, que se han incorporado como derecho nacional a los sistemas jurídicos nacionales a través del proceso de ratificación (caso español). La discapacidad se refiere no solo a una cuestión puramente biológica o social, sino que se entiende como una realidad que puede ocurrir en tres niveles: una deficiencia en la función o estructural corporal; una limitación de la actividad y como una restricción de la participación (ONU, 2005). Ésta apreciación confluye perfectamente con el tratamiento que la CDPC otorga a las personas con discapacidad, al señalar que son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, éstas puedan impedir su participación plena en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006).

El libro de texto es considerado como el medio central de aprendizaje compuesto por texto e imágenes destinados a alcanzar un conjunto específico de resultados educativos (Brugelles y Cromer, UNESCO, 2009). Mientras éstos son objeto de distintos análisis, todo el mundo acepta el papel fundamental que juegan en las sociedades actuales debido a su potencial pedagógico y a su papel en la transmisión directa o indirecta de modelos de comportamiento social, normas y valores (Sacristán, 1991; Maestro, 2002; Brugelles y Cromer, UNESCO, 2009). En esta misma línea, algunos autores apuntan que las imágenes de distintos materiales curriculares, entre ellos, libros infantiles, cuentos infantiles y libros para dibujar y colorear, reproducen, transmiten y refuerzan ideologías dominantes respecto a la construcción del concepto del cuerpo, así como estereotipos de género que generan estándares de masculinidad y feminidad. (Weitzman y cols., 1972; Taboas-Pais,

y Rey-Cao, 2012; Martínez-Bello, 2012). La principal fuente para el análisis del libro de texto es su texto y sus ilustraciones, siendo las imágenes el elemento que más llama la atención del niño o de la niña y son especialmente importantes en las primeras etapas de la escuela –infantil y primaria–, pues actúan como elementos motivadores y reforzadores de valores e ideas (Selander, 1990).

Si se asume que el currículum es una construcción social y cultural (Gimeno-Sacristán, 1991) y que los materiales curriculares transmiten significados tanto en las aulas como fuera de ellas (Molina y cols., 2008), no se puede menos que asegurar que los materiales didácticos participan en el proceso de condicionamiento del concepto de cuerpo (Devís y Samaniego, 2009). Por esa razón, los conceptos de educación inclusiva y discapacidad servirán como hilos conductores que contribuyan a responder a la pregunta de cómo se representan los cuerpos desde la atención a la diversidad en las imágenes de libros de texto de educación primaria.

Siguiendo a Ferreira (2011) la exclusión de las personas con discapacidad del sistema educativo es la materialización de una exclusión mayor que ejerce su actuación sobre unos cuerpos que no se ajustan a estándares de normalidad. En definitiva, si partimos de la base que los libros de textos son vehículos de socialización, se hace necesario reflexionar sobre su contenido (Montagnes, 2000) y de esta forma reducir la vulnerabilidad de los niños y niñas con discapacidad hacia la discriminación, la exclusión y el abuso.

En la actualidad, para el conocimiento del que esto escribe, no existen estudios que analicen la forma en que se representa el cuerpo en libros de textos del primer ciclo de educación primaria con especial atención al área curricular de conocimiento del medio natural, social y cultural, en el ámbito latinoamericano, iberoamericano o mundial. De la misma forma, es escasa la literatura sobre la representación de la diversidad corporal en libros de texto en términos de representación de cuerpos con algún tipo de discapacidad.

Por tanto, con éste trabajo de investigación se quiere poner atención en cómo los libros de texto y especialmente sus imágenes, trabajan el concepto de la representación de la inclusión a través de la presencia de cuerpos diversos. La pregunta de investigación del estudio es: ¿Cómo se representa la diversidad corporal en términos de presencia de discapacidad a la luz de los principios de la escuela inclusiva en las imágenes de libros de texto españoles del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural del Sistema Educativo Español?

Metodología

El análisis de contenido fue realizado sobre 1128 imágenes de seis casas editoriales españolas pertenecientes del Primer Ciclo de Educación Primaria dentro del área de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”. Las editoriales fueron: Anaya, Edebè, Everest, Santillana, Terra Nostra y Vicens Vives.

El análisis de contenido se basó en la elaboración de un sistema de categorías para las imágenes donde se representa el cuerpo humano. La elaboración del sistema de categorías ha tenido como referencia estudios previos realizados en el ámbito del análisis de contenido de libros de textos (Hardin y Hardin, 2004; Taboas-Pais, y Rey-Cao, 2012; Martínez-Bello, 2012), con modificaciones especiales al sistema educativo de la etapa escolar primaria. Los criterios utilizados para la selección

de éstos libros fueron: 1. Impresos en España; 2. Editados en castellano y con posterioridad a 1999 y con anterioridad a la Ley Orgánica de Educación de 2006 y; 3. Con presencia de las editoriales en el ámbito nacional.

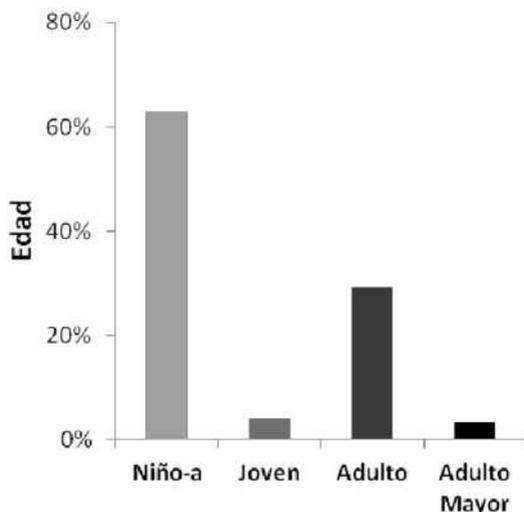
Se aplicaron una serie de criterios específicos previos con el objetivo de determinar si las categorías e indicadores eran objetivas, claras, manifiestas y de la cual se pudiesen extraer conclusiones relacionadas con los objetivos del estudio. Se elaboraron cuatro categorías: edad, género, nivel de actividad motriz y discapacidad. Los indicadores de la categoría edad fueron: niños, jóvenes, adultos y adultos mayores. Los indicadores de la categoría género fueron: Masculino, Femenino y No se Distingue. Los indicadores para la categoría Nivel de Actividad Motriz fueron: Estático, Motricidad fina y Motricidad gruesa. Y finalmente, los indicadores para la categoría Discapacidad fueron: Sin discapacidad y Con discapacidad.

Una vez elaborada las categorías con los criterios específicos, ésta fue consultada a dos expertos a través de un cuestionario donde, utilizando una escala de Likert, se recogió su opinión. Una vez discutida, el sistema de categorías fue reelaborado con base en sus comentarios, siempre teniendo en cuenta los objetivos planteados en el estudio. Posteriormente se realizó el proceso de observación de las imágenes a través de una triangulación con tres observadores. Una vez recogidas las observaciones se construyeron tablas de frecuencias y porcentajes de las respuestas, por pregunta y por observador, y la sumatoria de totales de frecuencia y porcentaje de las respuestas de los tres sujetos. Se aplicó el índice Kappa de Fleiss, que corresponde a una medida de acuerdo cuando se tienen más de dos observadores y se determinó la hipótesis nula de no acuerdo entre los evaluadores. A continuación, se utilizaron los estadísticos chi-cuadrado al interior de cada libro de texto, así como cuando fuera posible, de los promedios de todas las editoriales para cada categoría. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19.

Resultados

Representación de la edad

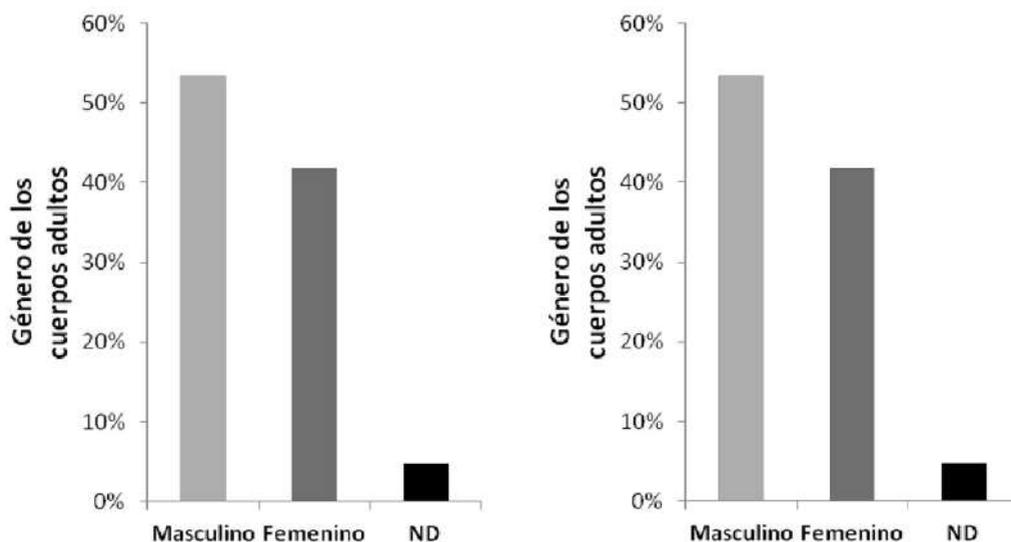
Figura 1. Representación de la edad



Según el estadístico chi-cuadrado al interior de cada libro de texto, los distintos indicadores de la categoría *Edad* no se distribuyen de manera uniforme. En cada uno de ellos, se representa mayoritariamente el indicador *Niños-as*, mientras que otros representan menos que el 4% ($p < 0.05$). Por esa razón, todas las observaciones son agrupadas y como se observa en la figura 1 el promedio de observaciones para los seis libros de texto señala que un 63% representa el indicador *Niños-as*, seguido de un 29% *Adultos*, un 4% de *Jóvenes* y un 3% a *Adultos mayores*. En este caso nuevamente el estadístico chi-cuadrado señala que existe independencia entre los distintos niveles de la categoría *Edad*.

Representación del género

Figura 2. Representación del género (A, Adultos) y (B, Niños-as)

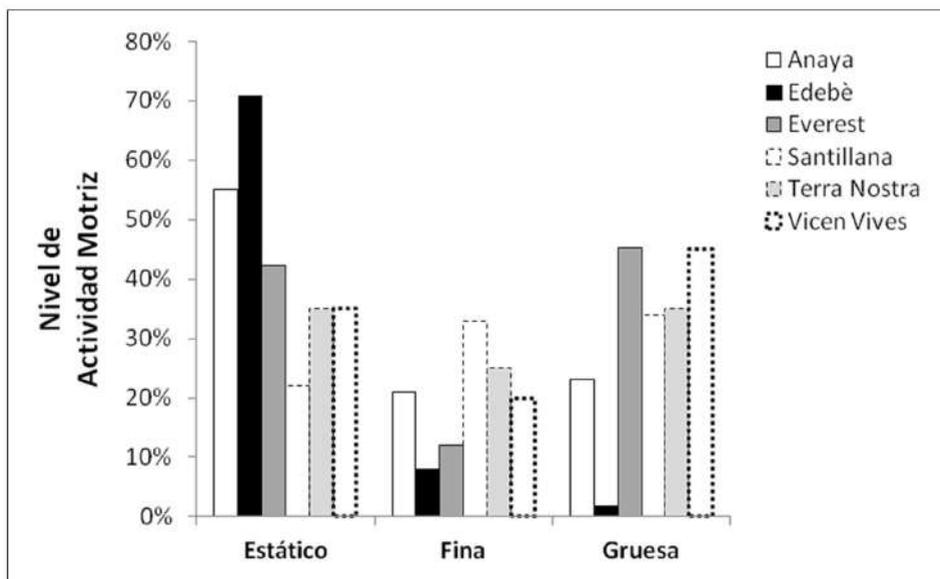


Según el estadístico chi-cuadrado al interior de cada libro de texto, los distintos indicadores de la categoría *Género* se distribuyen de manera uniforme ($p < 0.05$). Es decir, los tres niveles de la categoría (Masculino, Femenino y No se distingue) tienen la misma distribución en los seis libros de texto. Por esa razón, todas las observaciones son agrupadas y nuevamente se estudia a través del estadístico chi-cuadrado si los distintos niveles se distribuyen de manera uniforme o no. Para mayor claridad, se optó por presentar la representación del género para los cuerpos infantiles y para los cuerpos adultos.

Como se observa en la figura 2A, respecto a la representación del género de cuerpos adultos, el 53% representó al género *Masculino*, el 42% representó el género *Femenino*, mientras que el 5% correspondió al indicador *No se distingue*. Respecto a la categoría *Género* teniendo en la edad de niños y niñas, el 47% representó al género *Masculino*, el 42% representó el género *Femenino*, mientras que el 11% correspondió al indicador *No se distingue* (Figura 2B).

Representación del Nivel de Actividad Motriz

Figura 3. Representación del Nivel de actividad motriz

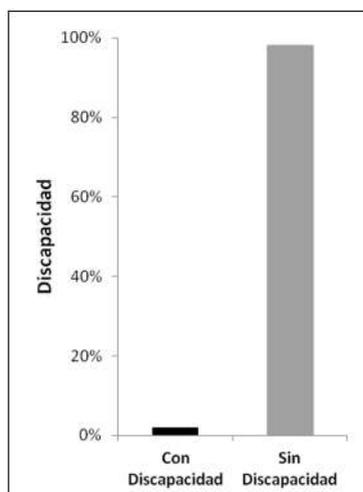


En el segmento poblacional de *Niños-as* se estudió la categoría *Nivel de actividad motriz*. La figura 3, muestra cómo se distribuyen los tres indicadores (*Estático*, *Motricidad Fina* y *Motricidad Gruesa*) en los seis libros de texto. Con el objetivo de estudiar si los distintos indicadores son independientes de cada uno de los libros de texto, se utilizó el estadístico chi-cuadrado y se observó que los distintos niveles se distribuyen de manera uniforme en las seis editoriales ($p > 0.05$), salvo el caso de la editorial Edebè que representa mayoritariamente el indicador *Estático*.

Igualmente, de los 714 cuerpos infantiles representados se observaron porcentajes similares tanto para niños como para niñas: un 40% de las imágenes representa el indicador *Estático*, seguido de un 38% correspondiente al indicador *Motricidad Gruesa*, mientras que un 22% correspondiente al indicador *Motricidad Fina*.

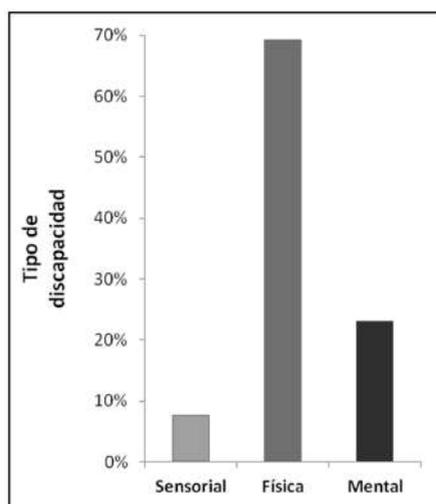
Representación de la discapacidad

Figura 4. Representación de la discapacidad



En la figura 4 se observa la presencia de niñas-os o adultos con algún tipo de discapacidad siguiendo la clasificación planteada en el ámbito del sistema educativo español por Rios (2003) que a su vez es similar a la planteada por la ONU (2006) a saber: discapacidad física, mental y sensorial. De los 1128 cuerpos observados solo el 1.2% representa algún tipo de discapacidad, mientras que el 98.8% no representa algún tipo de discapacidad. Se observa una distribución no uniforme entre los indicadores de la variable *Discapacidad* al interior de cada editorial, es decir hay diferencias entre los indicadores *Con y Sin Discapacidad*. A su vez, el estadístico chi-cuadrado señala que para el porcentaje promedio de los seis libros de texto, los dos indicadores de la categoría *Discapacidad* se distribuyen de manera uniforme ($p > 0.05$).

Figura 5. Representación de los tipos de discapacidad



Los libros de texto que representan cuerpos con algún tipo de discapacidad se distribuyen de la siguiente manera (Figura 5): el 68% representa *Discapacidad física*, el 22% representa *Discapacidad mental*, mientras que el 8% representa *Discapacidad sensorial*.

Al ser la *Discapacidad física* el indicador con mayor representación, y el 78% de las imágenes hace referencia a una afectación del tren inferior, donde el 78% representa personas en *silla de ruedas* y un 22% a personas con *muletas*. El 72% corresponde a *hombres y niños* mientras que el 28% corresponde a *mujeres y niñas*. El libro de texto de la editorial Edebè no representa ningún tipo de discapacidad, mientras que la Editorial Terra Nostra representa solo un niño con discapacidad física. Por el contrario, la editorial Santillana representa más cuerpos con discapacidad y diferentes tipos.

Discusión

Diversos autores señalan que los materiales curriculares transmiten significados tanto en las aulas como fuera de ellas (Molina y cols., 2008), convirtiéndose éstos en herramientas que ofrecen una mirada de la estructura social y cultural de la sociedad que influyen en la formación del conocimiento de sí mismo, de los otros y del mundo en general (Güemes-Artiles y Area-Moreira, 1994).

La Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo señalaba al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en el currículum de la educación primaria. Con la actual Ley Orgánica de Educación de 2006 se retoma el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural dentro de la etapa de educación primaria. Por esa razón, analizar cómo se representa la discapacidad en un conjunto de libros de texto oficiales de la etapa de educación primaria, es una estrategia importante y útil para contribuir al análisis crítico del currículum oculto y de esta forma reflexionar sobre los contenidos y formas de trascender en las prácticas corporales de los más pequeños y pequeñas. A continuación se discuten los principales hallazgos.

Representación del género y la edad en las imágenes

La UNESCO (Brugelles y Cromer, 2009) ha centrado su atención entre otras cosas, en mostrar como la desigualdad de género es construida en los materiales curriculares. En los seis libros de texto, se observa un equilibrio en la representación de los géneros independientemente de la edad. Similar resultado fue encontrado por Martínez-Bello (2012) en un estudio de caso de un libro de texto de educación infantil, donde las niñas y niños fueron representadas de forma equilibrada en las imágenes. Por el contrario, Terrón-Caro y Cobano-Delgado (2009) observaron una representación muy baja del género femenino, resultado habitual en un estudio sobre educación comparada en libros de texto de Marruecos y España (Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2009). A su vez, Pellejero y Torres (2011) analizaron la presencia de mujeres en libros de texto de matemáticas y de conocimiento del medio en el primer curso de Educación Primaria utilizados en la Comunidad Autónoma de Navarra y encontraron que éstas solamente fueron representadas el 37.2% de las veces, a diferencia de los hombres, que lo fueron un 62.8%. Similar resultado ha sido observado en libros de texto de educación física en primaria y secundaria donde se refuerza

el protagonismo masculino en las imágenes (Moya y cols., 2013; Taboas-Pais, y Rey-Cao, 2012), así como otros materiales curriculares (Weitzman y cols., 1972; Kortenhous y Demarest, 1993).

Una razón que puede explicar esta diversidad de resultados se debe a la forma de seleccionar el material curricular, el número de imágenes, así como las áreas educativas de los libros de texto. En definitiva, el presente estudio señala que los libros de texto analizados demuestran un equilibrio de hombres y mujeres, así como de niños y niñas que aseguran la visibilidad de las mujeres independiente de su edad, dentro y fuera de la escuela.

Del total de las imágenes analizadas respecto a la categoría edad, el segmento población niños-as tiene una presencia mayor en las imágenes analizadas (63%), mientras que los adultos fueron representados con un 29%. Similar resultado fue reportado por Terrón-Caro y Cobano-Delgado (2008) en libros de texto en el ciclo de educación primaria, donde existió una mayor representación de niños-as, seguidos de la edad adulta. Se observa que la presencia de personas mayores fue solamente de un 3%. Un dato para tener en cuenta en estudios futuros, es la infra representación de la vejez en los libros de texto de la educación primaria a pesar del papel influyente en la construcción del entorno familiar y social que juegan las personas mayores en la vida de los niños y niñas (Badenes y López, 2011), donde se podría estar condicionando la percepción de la participación de los adultos mayores, así como la creación de actitudes positivas hacia un segmento poblacional muchas veces olvidado del sistema social.

Representación de la discapacidad

En España, la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo y la actual Ley Orgánica de Educación (2006) señalan que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar para que puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos para todos los alumnos, así como las adaptaciones curriculares para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. La educación inclusiva, como previamente se señaló, entraña identificar y eliminar las barreras y realizar los ajustes razonables para que cada educando pueda participar y aprender en ambientes convencionales (UNESCO, 2005). De la misma forma, como señala el informe de la OMS (2011), uno de los principales obstáculos a los cuales se enfrentan las personas con discapacidad son las actitudes negativas que están conformadas por las creencias, prejuicios y estereotipos de la población general, pero sobre todo la influencia de las actitudes de los maestros, administradores escolares, familias y otros niños sobre la inclusión en la escuela convencional de los niños y niñas con discapacidad.

Si la escuela debe responder activamente a la diversidad en cualquiera de sus formas, para el presente escrito se entiende por diversidad corporal a la multitud de cuerpos con o sin discapacidad que se representan en las imágenes de los libros de texto. Por esa razón y debido a la ausencia de datos sobre la representación de la diversidad corporal en libros de texto del área de conocimiento del medio natural, social y cultural, y de la inexistencia de estudios en la educación primaria, se ha creído conveniente analizar la presencia de cuerpos con algún tipo de discapacidad y su relación con la actividad motriz.

Los resultados arrojados por la Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud en el Estado Español (1999) y refrendado por el informe de la Panorámica de la discapacidad en España (2008) elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) y otras organizaciones públicas y privadas españolas, se ha señalado que 1 de cada 10 personas tiene algún tipo de discapacidad, siendo ésta ante todo femenina. Se ha señalado que una de los grandes problemas que sufren las personas con discapacidad es que poseen un alto riesgo de exclusión del sistema escolar, que degenera en exclusión laboral y social. Históricamente los niños y niñas con discapacidad han sido educados en escuelas especiales separadas, mientras en los últimos años se ha optado, en términos de igualdad, integración y respeto por la diversidad, la modificación hacia una filosofía de escuela inclusiva. De ahí que el 97% de los niños y jóvenes en edades comprendidas entre los 6 y los 15 años estén escolarizados y donde el 79% cursan estudios en centros públicos.

En el presente trabajo se estudió la presencia de niñas-os o adultos con algún tipo de discapacidad siguiendo la clasificación planteada en el ámbito del sistema educativo por Rios (2003) y ampliamente utilizado por la ONU (2006) a saber: discapacidad física, mental y sensorial. De los 1189 cuerpos observados solo el 1.2% representa algún tipo de discapacidad, mientras que el 98.8% no representa algún tipo de discapacidad. Del total de las imágenes analizadas solamente 13 cuerpos (1.2%) representa algún tipo de discapacidad. De ellos, 68% representa Discapacidad física, el 22% representa Discapacidad mental, mientras que el 8% representa Discapacidad sensorial (Figura 5). Similar resultado ha sido observado por otros autores en el ámbito anglosajón. Por ejemplo, Hardin y Hardin (2004) encontraron en libros de texto de educación física en los Estados Unidos que solo el 1.5% de ellas representa fotografías de personas con algún tipo de discapacidad. A su vez, Dyches y cols. (2006) al analizar libros infantiles estadounidenses encontraron una baja presencia de personajes con algún tipo de discapacidad así como representaciones inapropiadas. A pesar de pocos estudios en el ámbito latinoamericano e iberoamericano, Taboas-Pais, y Rey-Cao (2012) encontraron en libros de texto de educación física en secundaria en España un desequilibrio entre personas con y sin discapacidad, mientras que los primeros fueron representados con una participación limitada de actividades segregadas, competitivas y de deportes de alto rendimiento.

Es de anotar que los libros de texto analizados pertenecen al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y se percibe que los cuerpos diversos a pesar de vivir y tener presencia en la realidad de actual, los libros de texto no los representan. Para Hardin y Hardin (2004), las implicaciones prácticas y los mensajes embebidos en las imágenes dominantes es una manifestación del reforzamiento de las estructuras sociales que privilegian a un cuerpo físicamente capacitado a expensa de individuos con discapacidades. A pesar del señalamiento legislativo a nivel nacional e internacional sobre la integración de las personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español (LOGSE, 1990; LOE, 2006; CDPC, 2006), la casi total inexistencia de cuerpos diversos en los libros de texto de seis editoriales del área de conocimiento del medio natural, social y cultural, demuestra que los cuerpos diversos son silenciados a pesar de ser parte de la realidad social, a pesar de que el entorno escolar, es el primer ámbito en el que se opera un intenso proceso de interacción social y en donde su fundamentan las bases de la futura trayectoria personal.

Para Ferrante y Ferrerina (2008) a ésta vulnerabilidad social, se le conoce como “cultura discapacitante”, donde las barreras materiales y también culturales reflejan un cuerpo socialmente descalificado y rechazado. Para luchar frente a esto se requiere no solo identificar y eliminar las barreras dentro y fuera de la escuela, sino también modificar las falsas representaciones que en nuestro caso se tiene sobre cuerpos tradicionales aptos frente a cuerpos no tradicionales, invisibles y no aptos. A pesar de que el 97% (INE, 1999 y 2008) de los niños y jóvenes en edad escolar que padecen alguna discapacidad están escolarizados, la representación de cuerpos diversos en las imágenes de los libros de textos analizados, denota una total inexistencia de la realidad, donde existe un pleno divorcio entre la realidad del entorno social y educativo frente a la representación de los libros de texto.

Por otra parte, el presente trabajo tuvo como intención mostrar qué tipo de discapacidad prevalece en las imágenes. Dentro del indicador Discapacidad física se representó con mayor proporción afectación del tren inferior, especialmente personas en silla de ruedas, seguido por personas con muletas. Llama la atención que, en términos generales, los cuerpos que son representados con discapacidad física, hacen referencia a personas mayores y niños o niñas. Al parecer, los cuerpos de adultos mayores con discapacidad física son reflejados como usuarios de sillas de ruedas o muletas. A su vez, los cuerpos representados con discapacidad no participan en actividades profesionales, sino éstos son representados en ambientes familiares. La Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud (1999) del INE y el informe de la Panorámica de la discapacidad en España de 2008, señala que la reducción de la movilidad es el tipo de discapacidad más habitual de la población española. Tal vez sea ésta la razón de la mayor presencia de cuerpos con este tipo de discapacidad, pero futuras investigaciones son necesarias que profundicen sobre ésta temática.

Es necesario apuntar que la editorial Santillana es la más abierta a la representación de distintos tipos de discapacidad. En una de sus imágenes, aparecen tres niños, de los cuáles a dos es posible distinguir una discapacidad mental; en este caso síndrome de down. Respecto a la actividad motriz de los niños, por una parte una juega al avioncito, mientras que el otro sostiene un camión y una pelota. Por su parte, la editorial Edelvives representa a un hombre adulto con limitación visual. Se observa otro hombre adulto en silla de ruedas atravesando la calle de manera autónoma. En las imágenes la discapacidad sensorial se representa como limitación visual total (ceguera); la discapacidad mental se representa como síndrome de down.

Los libros de texto son parte fundamental del currículum escolar y se conviertan también en herramientas dentro del proceso de cambio de la escuela tradicional a la escuela inclusiva. Como señala el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013) la representación de sectores en situación de exclusión social como los niños con discapacidad en los libros de texto así como en otros materiales curriculares, deben notar su presencia y participación en ella. De la misma forma, señala el informe, que así como se ha avanzado en el equilibrio de la representación del género en los materiales curriculares (que los libros analizados garantizan igualdad de presencia), la baja representación o la representación estereotipada de personas con discapacidad, crea y refuerza prejuicios sociales, conduce al menosprecio de los roles y del lugar que ocupan las personas con discapacidad en la sociedad.

Representación del nivel de actividad motriz

Si los materiales curriculares son dispositivos de transmisión de significados (Molina y cols., 2008) y éstos ejercen un papel protagónico sobre la forma de ver el mundo, es fundamental conocer en qué medida los niveles de actividad motriz representados en las imágenes señalan posibilidades que el cuerpo o cuerpos pueden asumir. Muchos autores han descrito al cuerpo dentro del sistema educativo, como un dispositivo normalizador de control y poder al interior de las aulas educativas (Barbero, 2005), que se refuerza como señala Chacon-Reynosa (2010) a través de la percepción de los más pequeños acerca de sus posibilidades físicas y su relación con el género, donde los niños y niñas asumen un androcentrismo que atraviesa de forma silenciosa las prácticas educativas.

Por esa razón y debido a la ausencia de evidencia en los libros de texto de ésta área, se ha preguntado cuál es la implicación motriz de los cuerpos representados en las imágenes, tomando como referencia la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) y reafirmada por la actual Ley Orgánica de Educación (2006), que presenta como referente del área de conocimiento del medio, las posibilidades de acción de las personas en el medio físico, social y cultural como parte fundamental en la construcción de la identidad personal y social.

En ésta parte del análisis se analizaron todos los cuerpos infantiles representados en las imágenes. Se observó con independencia de si fueron representados como niños o como niñas, una distribución uniforme de los tres indicadores (Estático, Motricidad fina y Motricidad gruesa) en los seis libros de texto (Figura 3). Al realizar el porcentaje promedio de los seis libros de texto por cada indicador, los cuerpos en posición estática corresponden a un 40%, seguido de un 38% en actividades de motricidad gruesa como saltar, correr, caminar, lanzar, nadar, etc., mientras que en un 22% los cuerpos se representan en actividades de motricidad fina como cortar, pegar, leer, escribir, etc. Similar resultado fue encontrado por Maureen y Barabara (2010) en libros para colorear y dibujar, donde las mujeres fueron representadas el 47% de las veces en posición estática y un 45% realizando actividades motrices finas. Por el contrario, Martínez-Bello (2012) observó en un libro de texto de educación infantil que los niños y niñas fueron representados principalmente en posición estática. Sin embargo, en el presente estudio, el hecho de que en la tercera parte de las imágenes el cuerpo esté en movimiento, demuestra que el cuerpo puede asumir una amplia gama de posibilidades de movimiento y no solo como elemento de sujeción a una postura determinada.

Respecto a la relación cuerpos con discapacidad y niveles de actividad motriz, Hardin y Hardin (2004) han señalado que, a la vez que se estudia la presencia en libros de texto de personas con discapacidad, es importante desvelar no solamente el grado de compromiso motriz de los cuerpos, sino si éstos realizan actividades motrices asistidas por alguien, o si las desarrollan de forma autónoma. Para ello, en el presente trabajo, se construyeron los siguientes indicadores dentro de la categoría de Discapacidad: Actividad motriz desarrollada de forma autónoma; Actividad motriz realizada de forma asistida; o No se realiza actividad motriz. Debido al escaso número de cuerpos con algún tipo de discapacidad en los seis libros de texto, en éste apartado se discutirá libro por libro, debido a que los indicadores para las categorías que previamente se habían construido no pueden ser analizados estadísticamente debido al bajo número de observaciones.

El libro de texto de la editorial Edelvives representa a dos niños con discapacidad física. En una imagen del libro de texto de la editorial VicensVives representa a un niño en silla de ruedas que aparece en el patio escolar donde muchos niños y niñas juegan a diferentes actividades. Éste tipo de imagen podría ser considerada positiva debido a la escasez de imágenes de ese tipo en las seis editoriales analizadas, pero es necesario plantear las siguientes observaciones. No obstante, de los 40 cuerpos infantiles que se observan en la imagen solo un cuerpo, en este caso en silla de ruedas, permanece quieto mientras que un gran porcentaje de los otros asumen actividades de motricidad gruesa como correr, lanzar, saltar, balancearse, etc. En otra imagen del mismo libro de texto, se observa que de los 30 cuerpos infantiles representados en las imágenes solo uno, en éste caso de una niña, aparece representada lanzando una pelota a un compañero. En ésta oportunidad se refiere a una imagen del aula de educación física donde los niños aparecen representados asumiendo distintos niveles de motricidad gruesa.

Por su parte, el libro de texto de la editorial Santillana al representar algún tipo de discapacidad representa en una sola imagen dos niños jugando. En el primer caso, muestra un niño en silla de ruedas jugando con otra niña, y en la misma imagen aparece una niña con una limitación del tren superior, especialmente con el brazo escayolado. La niña salta a la comba y sus compañeros sujetan la cuerda. En otra imagen, se representa una niña que lleva dos muletas en posición estática observando unos personajes en un escenario. En otra imagen, aparece representada una niña en silla de ruedas que se dirige hacia diferentes sitios de interés de la ciudad.

Por otra parte, la editorial Edelvives representa a un hombre adulto con limitación visual. Se observa otro hombre adulto en silla de ruedas atravesando la calle de manera autónoma. Por otra parte, el libro de texto de la Editorial Everest representa dos personas con discapacidad física. En una primera imagen, aparece representada una niña en posición estática que conversa con otra en el patio escolar. En la segunda, aparece un adulto mayor que utiliza una muleta para desplazarse en un parque de la ciudad. Es de apuntar que los adultos mayores representados en las imágenes de los seis libros de texto solamente representan el 3%. Por tanto, la representación de la vejez en los libros de texto además de ser infravalorada es representada con movilidad reducida. Un dato para tener en cuenta en estudios futuros, es la infra representación de la vejez en los libros de texto de la educación primaria a pesar del papel influyente en la construcción del entorno familiar y social que juegan las personas mayores en la vida de los niños y niñas (Badenes y López, 2011). Se considera que se podría estar condicionando la percepción de la participación de los adultos mayores, así como la creación de actitudes positivas hacia un segmento poblacional muchas veces olvidado del sistema social.

Por el contrario, en el libro de texto de la editorial Terra Nostra, salvo la existencia de una sola imagen donde aparece un niño en silla de ruedas, éste aparece representado en el patio escolar lanzado un frisbee con otros dos niños. El libro de texto de la editorial Edebè no representa ningún cuerpo con discapacidad.

En las imágenes analizadas, los cuerpos representados con algún tipo de discapacidad, especialmente física, que participan en actividades físicas institucionalizadas, lo hacen en un ambiente de normalización y autonomía. De normalización, porque son representados por ejemplo en juegos deportivos de conjunto y de autonomía, porque asumen una actitud activa

donde realizan las actividades sin asistencia de otra persona. A contrario de lo señalado por Hardin y Hardin (2004) respecto a que los niños con discapacidad se convierten en una carga porque casi todas las imágenes representan a personas ofreciendo ayuda a los primeros, en los libros de texto analizados éstos en la mayoría de los casos realizan las actividades de manera autónoma. La UNICEF (2013) en su último informe sobre niños con discapacidad, señala que el animar a niños y niñas con discapacidad en la participación en el deporte y la recreación es un derecho de obligatorio cumplimiento por el para los Estados parte de la Convención sobre las personas con discapacidad. En las imágenes analizadas, es de resaltar que aquellas donde los niños y niñas con discapacidad son retratados, éstos tienen un acceso de participación hacia el juego con otros niños. Por tanto, a pesar de su número reducido, cosa que en principio es negativa, éstos muestran que los cuerpos con discapacidad cuando participan en actividades deportivas o de recreación lo hacen en igualdad de condiciones que otros cuerpos representados en las imágenes. Es de anotar también, que al ser la presencia de niños y niñas equilibrada, lo es también la implicación en actividades de motricidad gruesa también equilibrada para ambos géneros.

Conclusiones

Tal como afirma el Informe sobre discapacidad de la OMS (2011), la adopción de principios de la escuela inclusiva deberían formar parte de los programas de formación de maestros y maestras e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre la transmisión de significados de los materiales curriculares. El último informe de UNICEF sobre la discapacidad en la infancia (2013) señala que quizás, los maestros y maestras son los principales agentes en el ambiente de aprendizaje de los niños, y para esto deben tener un claro entendimiento de los principios de la educación inclusiva. Esto anterior, necesariamente atañe al papel que juegan los maestros y maestras frente a los materiales curriculares en la transmisión de significados distorsionados acerca de la diversidad corporal.

El artículo 8 de la CDPC establece que los Estados parte se comprometen a adoptar medidas para sensibilizar a la sociedad, luchar contra los estereotipos, prejuicios y prácticas nocivas, así como a promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad. Por esa razón, se es consciente de la importancia de este estudio en la crítica de los modelos dominantes corporales que están presentes en las imágenes de libros de texto y que buscan visibilizar, y por tanto sensibilizar la necesidad de vincular formas corporales que se alimentan de la diversidad dentro y fuera de las aulas del sistema educativo. De esta manera, se ha hecho necesario este primer intento para continuar y despejar la incógnita de si estos modelos corporales se mantienen en libros de texto actuales. A su vez, si una de las medidas de la Convención es fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre los niños y niñas de edades tempranas una actitud de respeto de las personas con discapacidad, se exhorta a las editoriales, a las administraciones públicas, a las maestras y maestros, en fin al sistema educativo general, a que miradas únicas y soslayadas donde un cuerpo tradicional dominante, impiden conseguir éste propósito.

El objetivo del trabajo no consistió en recomendar algunos libros y rechazar otros. Más bien, la atención se ha centrado en describir cómo las imágenes de los libros de texto reflejan la diversidad de cuerpos con el objetivo de construir mejores y más inclusivas prácticas educativas. Como ha

quedado de manifiesto en el presente trabajo, la incapacidad de los sistemas convencionales de educación para reconocer las diversas necesidades de los alumnos y responder a ellas, es el verdadero obstáculo al aprendizaje (UNESCO, 2005). Tal como apunta Hardin y Hardin (2004) la ausencia de imágenes inclusivas refuerza la idea de una estructura social que privilegia los cuerpos capaces a expensas de los individuos con discapacidad. No se puede estar más de acuerdo con Hardin y Hardin (2004) que las pocas imágenes de personas con discapacidad en los libros de texto rechazan la inclusión e implícitamente señalan que no hacen parte de la realidad del sistema educativo.

En definitiva y tal como apunta Scharagrodsky (2007) la representación de los cuerpos que se construyen y re-construyen en el sistema escolar está enraizado en tendencias de falsas representaciones que generan desigualdad, homofobia, racismo, sexismo, etc. Solo superando éstas representaciones, la resignificación del cuerpo se convierte en una oportunidad de las actuales prácticas educativas para incluir principios de la educación inclusiva. La invitación a reflexionar respecto a la construcción cultural del cuerpo y la búsqueda de alternativas a los modelos dominantes (Kirk, 2002; Devís y Samaniego, 2009), busca presentar aquellos significados de la relación cuerpo y movimiento de la historia del currículum que han sido omitidas, silenciadas, sometidas y excluidas.

Se asume que la baja presencia de representación de la discapacidad en los libros de texto, es trabajada más como una situación anecdótica, que impide al menos en el corto plazo, fomentar la atención a la diversidad como oportunidad para construir una sociedad más justa. Si realmente la sociedad en general y el sistema educativo en particular quieren convertirse en agentes que promuevan principios de educación inclusiva en sus aulas, los materiales curriculares, y en especial los libros de texto, deben apuntar a que en sus imágenes la representación de la diversidad y en especial, la representación de cuerpos con algún tipo de discapacidad sea una regla general y no una excepción. Los libros de texto no deben convertirse, tal como aparece reflejado en el presente estudio, como medios de exclusión social donde solo unos cuerpos tienen presencia, mientras que otros son silenciados.

Bibliografía

- Badenes Plá, N., & López López, M. T. (2011). Doble dependencia: Abuelos que cuidan nietos en España. *Zerbitzuan: Gizarte Zerbitzuetarako Aldizkaria = Revista De Servicios Sociales*, (49), 107-125.
- Barbero González, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física. *Revista Iberoamericana De Educación*, (39), 25-52.
- Brugelles, C., & Cromer, S. (2009). In UNESCO (Ed.), *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*. (1st ed.). France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Chacón Reynosa, K. J., García Selgas, F. J., & e-libro, C. (2010). *El cuerpo infantil en la comunicación escolar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Devís, J. & Pérez, V. (2009) *La ética profesional en la formación del profesorado de educación física*. En L. Martínez y R. Gómez (coords.) *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (pp.101-126). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Dyches, T.T., Prater, M.A., & Jenson, J. (2006). Portrayal of disabilities in Caldecott books. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(5)
- España. Ley Orgánica General del Sistema Educativo. (1990). Reino de España.
- España. *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud*. (1999). Instituto Nacional de Estadística. España.
- España. Ley Orgánica de Educación Española. (2006). Reino de España.
- España. *Informe de la Panorámica de la discapacidad en España* (2008). Instituto Nacional de Estadística. España.
- Ferrante, C., & Ferreira, M. A. V. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: Dos estudios de caso comparados. *Revista De Antropología Experimental*, (8), 403-428.
- Ferreira, M. A. V. (2011). *Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"?* *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, ISSN-e 1852-8759, Año 3, N° 6, 2011, págs. 6-19
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *The State of World's Children 2013. Children with Disabilities*. ISBN: 978-92-806-4656-6. United States of America.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum, una reflexión sobre la práctica* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Güemes Artilles, R. M., & Area Moreira, M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula: Un estudio de casos*.
- Hardin, B., & Hardin, M. (2004). Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4)
- Hevia, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), pp. 25-39.
- Kirk, D. (2002). The Social Construction of the Body in Physical Education and Sport. In Laker, Anthony (Ed.), *The Sociology of Physical Education and Sport: An Introductory Reader* (pp. 79-91) London: Taylor & Francis
- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad postdisciplinaria. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, (4), 39-56.
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3-4), 219.
- Maestro, P. (2002). Libros escolares y currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar. *Revista De Teoría y Didáctica De Las Ciencias Sociales*, (7)
- Martínez Bello, V. (2012). Análisis de contenido de la representación del cuerpo en un libro de texto de educación preescolar. *Espira, Revista de Docencia e Investigación*. 2 (2), 9-18.
- Maureen J Fitzpatrick, & Barbara J McPherson. (2010). Coloring within the lines: Gender stereotypes in contemporary coloring books. *Sex Roles*, 62(1-2), 127-137. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11199-009-9703-8
- Molina Alventosa, J. P., Devís Devís, J., & Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: Clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit: Revista De Medios y Educación*, (33), 183-197.
- Montagnes, I. (2000) *Textbooks & learning materials 1990–1999: a global survey*. International Consultative Forum on Education for All in association with the Department for International Development (United Kingdom), ADEA Working Group on Books et Learning Materials, and the UNESCO/Danida Basic Learning Materials Initiative. Paris: UNESCO.
- Moya Mata, I., Ros Ros, C., Bastida Torrónegui, A. I., & Menescardi Royuela, C. (2013).

- Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 14-18.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to Education for All*. Francia.
- Organización de Naciones Unidas. (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Organización Mundial de la Salud. (2011) *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*.
- Pellejero Goñi, M. L., & Torres Iglesias, B. (2011). La educación de la sexualidad: El sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista De Educación*, (354), 303-304.
- Ríos Hernández, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Sacristán Lucas, A. (1991). El currículum oculto en los textos: Una perspectiva semiótica. *Revista De Educación*, (296), 245-259.
- Selander, Estafer (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, (293). Pp. 345-354.
- Scharagrodsky, Pablo (2007). *El cuerpo en la Escuela*. Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Taboas-Pais, M. I., & Rey-Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex Roles*, 67(7-8), 389-402. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s11199-012-0174-y>
- Terrón Caro, M. T., & Cobano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro De Educación*, (10), 385-400.
- Terrón Caro, M. T., & Cobano-Delgado Palma, V. (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de educación primaria. estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación*, (27), 231-248.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150.

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Colaboradores

Alex Chambers

Candidato a doctor en el Departamento de la Discapacidad y de Estudios Psicoeducativas en la Universidad de Arizona es un ex intérprete de lenguaje de señas, e instructor de lengua de signos. Sus intereses de investigación son la defensa propia (self advocacy) y la ley de educación especial. signalex@email.arizona.edu

Ana Belén Troncoso

Titulada en el Máster de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por la Universidad de Vigo. También es diplomada en Magisterio en la especialidad de Primaria por la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad, su investigación está dirigida a las posibilidades de las nuevas tecnologías en la atención de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. beltroncoso@gmail.com

Guadalupe Padin

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales en la FLACSO Argentina, Diplomado en Inclusión educativa por la OEI/CAEU y curso Iguales en la diversidad del ITE, Ministerio de Educación de España. En la actualidad, es profesional pedagógico concursado para la Coordinación de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional. Allí ha sido integrante del Comité evaluador de “Buenas prácticas en Educación inclusiva”, integrante del programa PROMER Especial para la atención de alumnos con discapacidad en zonas rurales, responsable del Módulo Político Pedagógico para la Modalidad Educación Especial en la Especialización Docente en Educación y TIC que brinda el Ministerio de Educación Nacional. guadapadin@hotmail.com

Héctor Del Sol Florez

Licenciado en Educación, especialidad Historia en la Universidad Pedagógica de Sancti Spíritus (Cuba 1998). En 2008 se graduó de Máster Oficial Europeo en Intervención y Mediación Familiar por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna. Ese año alcanzó la Suficiencia Investigadora por la referida institución académica. Se ha destacado por su experiencia docente universitaria en el extranjero como formador de formadores y como educador de menores migrantes no acompañados en España. Ha participado en eventos, seminarios, congresos y proyectos de investigación de carácter nacional e internacional, siendo acreedor de reconocimientos de UNICEF por su destacada labor en favor de la infancia. Sus publicaciones en España y el extranjero están en la línea de la protección del menor, con especial énfasis, en el colectivo de menores migrantes no

acompañados, la intervención con familias y la mediación familiar. Actualmente es Doctorando de Educación de la Universidad de La Laguna (en fase de Tesis Doctoral). La misma versa sobre el proceso de inclusión de los menores migrantes no acompañados en la isla de Tenerife. hdelsol@ull.es

Inmaculada Antolinez Dominguez

Licenciada en Antropología Social y Cultural y Doctora por la Universidad Pablo de Olavide, España. Ha realizado trabajo de campo en el norte de Marruecos, la Amazonía peruana, Oaxaca en México y en Andalucía, España. Sus líneas de investigación principales son Educación Intercultural (y Bilingüe) tanto en España como América Latina, vinculada a los procesos de exclusión y desigualdad de colectivos minoritarios. iantdom@upo.es

Ismael Garcia Cedillo

Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Doctor en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Autor principal de dos cursos sobre integración educativa y del Diplomado en Educación Inclusiva, impartidos a nivel nacional. Sus líneas de investigación se ubican en educación (educación inclusiva) y salud (adherencia terapéutica en pacientes con enfermedades crónicas). ismaelgace@yahoo.com.mx

Jennifer Brito Pacheco

Profesora de Estado en Historia y Geografía. Licenciada en Educación, Universidad de la Serena. Profesora de Educación Especial. Magíster en Educación, Mención Gestión para la Educación Inclusiva, Universidad Católica de Temuco. Postítulos en: Psicopedagogía, Deficiencia Mental e Integración escolar. Experta en integración de personas con discapacidad (INICO-USAL, teleformación). Ha trabajado en diferentes niveles y modalidades educativas en Chile y como voluntaria Fundación de ayuda al niño limitado-COANIL, Puerto Montt. Actualmente trabaja en educación inicial, en la escuela especial de lenguaje Santa Cruz de Frutillar. jenniferdianabrito@gmail.com

Juan Mansilla Sepúlveda

Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Licenciado en Educación. Magister en Desarrollo Regional y Local. Doctor en Filosofía. Postítulo en Dirección de Organizaciones Educativas. Actualmente es Profesor de pregrado de la Universidad Católica de Temuco. Profesor de Metodología de la Investigación en Programas de Postgrado de la Universidad Mayor. Evaluador de proyectos Fondecyt. Ha publicado numerosos artículos científicos en revistas indexadas. Miembro de la Academia de Ciencias del Instituto de Filosofía de la Universidad de La Habana en Cuba. jmansilla@uct.cl

Kelly Metz

Candidata doctoral en el Departamento de la Discapacidad y de Estudios Psicoeducativos en la Universidad de Arizona tiene 22 años de experiencia enseñando a estudiantes con una variedad de necesidades de educación especial en una variedad de escenarios educativos. Ha realizado investigaciones sobre la educación inclusiva para estudiantes con necesidades especiales y en formación de profesores de educación especial. toddf@email.arizona.edu

Lani Florian

Bell Chair of Education en la Universidad de Edenburgo, Escocia. Ha sido profesora de la inclusión social y educativa de la Universidad de Aberdeen y de Educación Especial en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge y miembro del Colegio de San Edmundo, Cambridge. Sus intereses de investigación incluyen la categorización de los niños, los modelos de suministro para cumplir con necesidades educativas especiales, y la práctica docente en las escuelas inclusivas. Ha escrito extensamente sobre la educación inclusiva y se desempeña como consultor en educación especial e inclusión para el UNICEF y otros organismos internacionales en Europa central y oriental. Recientemente ha editado el Manual de SAGE de Educación Especial y co-autor de logro e Inclusión en las Escuelas. lani.florian@ed.ac.uk

Liliana Ramo Abadie

Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Antropología y Desarrollo. Actualmente dirige la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales. Posee una amplia experiencia profesional en el ámbito de la integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales, y en la formación de profesores en temáticas de diversidad, políticas educativas y educación especial. liliana.ramos@udp.cl

Manuela Raposo

Universidad de Vigo Profesora Titular del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo (España). Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo, Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Magisterio por la Universidad de Santiago de Compostela. Su docencia está vinculada a la formación docente (grados de Educación Primaria y Educación Infantil, máster de Educación Secundaria) en materias relacionadas con las TIC, el Practicum, el Diseño Curricular. También participa en postgrados de las Universidades de Vigo y UTAD (Portugal). Sus líneas de investigación y publicaciones giran en torno a la utilización didáctica de las nuevas tecnologías, el practicum, la atención a la diversidad junto con la innovación y calidad en la docencia. Forma parte de distintas redes de investigadores a nivel nacional y autonómico: e-portfolio, coordinada por la Dra. Elena Barberá (UOC); e-rubric coordinada por el Dr. Manuel Cebrián (UMA); CIES -Colaboración para la Inclusión Educativa y Social- coordinada por la Dra. Angeles Parrilla (UVigo) y RINEF-CISOC -Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento- coordinada por el Dr. José A. Caride (USC). mraposo@uvigo.es

Marcela Salinas

Profesora de Educación Diferencial, UMCE. Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Diploma en Estudios Avanzados en Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Doctorado (c) en Psicología de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Ha sido coordinadora del Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales, PIANE-UC de la DAE y Escuela de Psicología de la UC y docente de las asignaturas relacionadas con la discapacidad e inclusión en la escuela de psicología de la UC y Universidad Alberto Hurtado y también de los Diplomados del CEDETI-UC y del MIDE-UC. Ha desarrollado investigaciones en los ámbitos de discapacidad, tecnologías de inclusión, integración escolar e inclusión en contextos de educación superior. Actualmente desarrolla investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona. masalina@uc.cl

María Esther Martínez

Profesora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Campus Pontevedra) de la Universidad de Vigo (España). Es Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Educación Infantil. Forma parte de distintas redes de investigadores: Red CIES -Colaboración para la Inclusión Educativa y Social-, e-portfolio, e-rubric y RINEF-CISOC -Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento. Su docencia, investigación y publicaciones giran en torno a la educación inclusiva, practicum y tecnología educativa. sthermf@uvigo.es

María Rosa Lissi

Psicóloga, Magíster en Educación de Sordos, Lamar University, Texas, EEUU. Ph.D. University of Texas, Austin, EEUU. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Miembro del directorio del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, CEDETI-UC. Ha desarrollado numerosas investigaciones y publicaciones en el área de: Adquisición de la lectura en niños sordos, Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales e inclusión en contextos de educación superior. mlissi@uc.cl

Mariela Silva

Psicóloga de la Universidad de Concepción, Magíster en Ps. Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cuenta con experiencia en el ámbito de la educación especial, ejerciendo en departamentos de educación municipal, e interviniendo directamente en establecimientos educacionales (con integración escolar y escuelas especiales). Ha realizado labores de docencia en el área de Psicología Educacional. Actualmente se desempeña en la Fundación Educacional Arauco, apoyando la gestión de establecimientos educacionales municipales vulnerables a través del desarrollo de programas de mejoramiento educativo. msilva3@uc.cl

Natalia Torres

Psicóloga Educacional y Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha trabajado en el Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación en las áreas de investigación en Primera Infancia, y coordinando la evaluación de planes y programas de estudio, bases curriculares y estándares de aprendizaje en educación escolar, entre otros. Sus áreas de interés en investigación se relacionan con intervenciones en primera infancia, diseño de políticas públicas, creencias y percepciones en educación, y desarrollo socio-emocional en comunidades educativas. natalia.atc@gmail.com

Patricia Barrientos Mendoza

Doctorada en Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Profesora de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. marvc34@gmail.com

Silvia Romero Contreras

Profesora–Investigadora, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Doctorada en Educación por la Universidad de Harvard. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2007. Su investigación se centra en el diseño y evaluación de programas educativos y psicoeducativos de lenguaje, comunicación y atención a la diversidad. romerosil@gmail.com

Todd Fletcher

Profesor distinguido de Outreach en el Departamento de la Discapacidad y de Estudios Psicoeducativos, Colegio de Educación, en la Universidad de Arizona. Es bien conocido por su sus investigaciones en educación inclusiva y programas de capacitación de maestros de educación especial, tanto en Estados Unidos como en México. El es fundador y director del Resplandor, una asociación civil y centro educativo en Guanajuato, México que beneficie a niños y familias en comunidades rurales. toddf@email.arizona.edu

Valentina Onetto

Educadora Diferencial Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ha ejercido su profesión en aula hospitalaria, colegios regulares y colegios con integración escolar, a cargo de niños con Necesidades Educativas Especiales permanentes y transitorias. Diplomado de Psicología en el aula y magister en Psicología Educacional de la PUC (c). valentina.onetto@gmail.com

Valeska Grau

Psicóloga y Licenciada en Psicología UC, Magíster en Psicología Educacional, UC. Doctorado en Educación en la universidad de Cambridge. Profesor Asistente en la Escuela de Psicología de

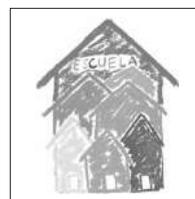
la Pontificia Universidad Católica de Chile. También es miembro del directorio de International Project, organización internacional sin fines de lucro focalizada en investigación educativa relacionada con niños y adolescentes (Registrada en Nueva York, USA). Ha investigado y publicado en las temáticas de: Trabajo colaborativo y Procesos Psicológicos Involucrados en el Aprendizaje Escolar. vgrau@uc.cl

Vladimir Martínez

Profesor tiempo completo. Unidad docente de Educación Física. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Magisterio. Universitat de Valencia, España. vladimir.martinez@uv.es

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



NORMAS DE PUBLICACIÓN

REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva publica en formato impreso y electrónico artículos referidos a estudios, proyectos de investigación, propuestas, experiencias y reflexiones relacionadas con los temas de la revista. Reseñas de libros, o comentarios de artículos publicados por la revista.
2. Sólo se aceptan trabajos inéditos o de escasa difusión en Latinoamérica. En este último caso se deberá indicar el lugar de publicación original y el permiso de publicación de la institución editora. No se admitirán trabajos en proceso de publicación en otras revistas.
3. Los originales deben ser presentados en español y ajustarse a las normas APA de edición.
4. El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, Espacio 1.5 y margen 3.
5. Se recomienda una extensión aproximada de 25 páginas, entre 6.000 y 8.000 palabras.
6. Al inicio de cada artículo, se incluirá el nombre del autor, grado académico y correo electrónico.
7. Se debe adjuntar el título del artículo junto con los datos del o los autores: nombre completo, dirección, institución de referencia, cargo que desempeñan, teléfono y correo electrónico. Indicar claramente a cuál de los autores debe remitirse la correspondencia. Cuando sea el caso, señalar las Becas, ayudas o soporte financiero con el que se ha contado (Proyectos de Investigación) para la subvención del trabajo.
8. Incluir un breve *curriculum vitae* de seis a diez líneas de cada uno de los autores con el fin de que sea publicado conjuntamente con el artículo presentado.
9. Los artículos se presentarán de acuerdo a la siguiente estructura:

Orden y estructura de los artículos

- Título de artículo escrito en español e inglés lo más ilustrativo y conciso posible
- Fecha de recepción y aceptación del artículo
- Nombre y apellidos de cada uno de los autores
- Grado académico y nombre del lugar de trabajo de cada uno de los autores, el cual tendrá su referencia al lado del apellido del autor con asterisco.
- Dirección de correo electrónico de cada autor

Resumen y Palabras Clave (en español e inglés)

- Resumen de una extensión no mayor a 150 palabras. Describe de forma concisa aspectos relevantes del trabajo, objetivo, sentido, resultados o aportes.
- Incluir un máximo de 5 palabras clave o descriptores que identifique el contenido del trabajo. Se usarán términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (ver Tesaurus de ERIC).

Texto del artículo debe contener:

- Introducción que refiere a la presentación general del artículo
- Desarrollo del artículo. Incluye fundamentación y discusión teórica del tema o

problema, revisión de la literatura sobre el aspecto estudiado, metodología empleada, resultados.

- Conclusiones que resumen los hallazgos y sus limitaciones, relacionándolos con los objetivos del trabajo, el interés y las aportaciones del mismo de cara a futuras investigaciones y experiencias.
- Bibliografía que debe seguir estrictamente las normas APA.

Formato de cuadros y abreviaturas

Cuadros y gráficos: Deben presentarse numeradas según su orden de aparición en el texto con números arábigos. Se emplearán para clarificar puntos importantes. Los títulos o pies que las acompañen deben explicar el contenido de las mismas.

Abreviatura: Sólo deberán ser empleadas abreviaturas estándar universalmente aceptadas. Cuando se pretenda acortar un término frecuentemente empleado en el texto, la abreviatura correspondiente, entre paréntesis, debe acompañarse la primera vez que aparezca.

Bibliografía: Debe seguirse rigurosamente las normas de la APA.

Las citas bibliográficas deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual proceden. Se mencionarán todos los autores hasta seis, o los seis primeros y et al cuando son siete o más.

Ejemplos de citas bibliográficas correctamente referenciadas.

Publicaciones periódicas

Artículo de revista, un autor

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Artículo de revista, dos autores o más autores Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.

Libros y capítulos de libro

Referencias a libros completos

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Capítulo en un volumen de una serie Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Referencias de Fuentes Electrónicas (INTERNET)

Sitios WWW Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6). <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997)

10. Los artículos serán sometidos a una evaluación ciega por pares según criterios de evaluación
11. El proceso de dictaminación será realizado por revisores externos vinculados la temática o disciplina que aborda el artículo de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos.
12. Se comunicará por escrito el resultado del dictamen al autor principal del artículo, señalando la aceptación con o sin correcciones, o la inadmisibilidad del mismo. En los casos que corresponda, se remitirán las observaciones y sugerencias de mejora, especificando los plazos de entrega de las correcciones solicitadas para su revisión final.
13. El editor de la revista está facultado para publicar, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar RINACE, el artículo aceptado en versión impresa y electrónica, lo que se comunicará al autor señalando información de ubicación: Volumen y número de la publicación, sección temática libre o monográfica de la revista.
14. Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
15. El autor o autores de los artículos recibirán un ejemplar de la revista.
16. Los trabajos deberán remitirse por correo electrónico, como archivos adjuntos al mensaje con formatos MS Word o RTF a la dirección electrónica de la Directora de la Revista.

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

En el caso de que el autor o autores no tengan acceso al correo electrónico, se podrá enviar por correo postal. En este caso, deberá remitirse una copia en papel y otra en CD a la siguiente dirección:

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5826770 - 5826760

LATIN AMERICAN JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION

Instructions for authors

1. The Latin American Journal of Inclusive Education is published in both print and electronic formats. It contains articles referring to studies, research projects, and reflections related to the themes of the journal. Book reviews and comments on articles will also be published.
2. The Journal only accepts unpublished papers or papers which have had limited dissemination in Latin America. In the latter case, it is necessary to give the place of original publication and permission to publish from the original publisher. We do not accept papers which are under consideration by other journals.
3. The originals must be submitted in English and conform to the APA rules of editing.
4. Papers should use Times New Roman font and letter size 12, with margins set at 1.5 and 3.
5. Papers should be between 6,000 and 8,000 words – approximately 25 pages.
6. At the beginning of each article there should be a cover page containing the title of the paper, details including affiliations and addresses of all authors, and an email address for the corresponding author. There should also be a brief curriculum vitae of six to ten lines for each of the authors for publication with the article.
7. Details of grants, scholarships or other financial support should be noted as appropriate.
8. Articles should conform to the following structure:
 - Cover page
 - Abstract, in English and Spanish, not exceeding 150 words
 - Up to five keywords, in English and Spanish, that characterise the content of the paper, using internationally accepted terms (see ERIC Thesaurus)
 - Introduction
 - Development of the paper to include rationale and theoretical discussion of the topic, review of relevant literature, methodology, and results.
 - Conclusions summarizing the findings and their limitations
 - Bibliography following APA standards.
9. Table, graphs and abbreviations

Tables and graphs must be numbered according to their order of appearance in the text with Arabic numerals. They should have titles which specify their content.

Abbreviations should be confined to widely used and standard terms. The first usage in the text should contain the full term with the corresponding abbreviation in parenthesis.

10. Bibliographic citations should follow APA guidelines.

The following are examples of bibliographic citations.

Journal article, one author

Bekerian, D. A. (1992). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

Journal article, two or more authors

Klimowski, R. y Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.

Book

Bekerian, D. A., Jr. (1992). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Book chapter

Maccoby, E.E. (1992). Socialization in the context of the family. En P. M. Musen (Ed. Serie) y M. J. Martin (Ed. Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (3ª ed., pp. 1-101). New York: McGraw-Hill.

Electronic source

Sitios WWW Tilton, J. (1995). Composing good HTML (Vers. 2.0.6). <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (13 Jan. 1997)

11. Articles will be subject to blind review by appropriate external reviewers according to the evaluation criteria previously established.
12. The corresponding author will be notified in writing of the outcome of the review process.
13. Authors are responsible for the scientific content of papers and the views expressed in them.
14. The author or authors of the articles will receive a copy of the journal.
15. Papers should be submitted by email, as attachments in MS Word or RTF, to the electronic address of the Editor of the Journal

Cynthia Duk, cduk@ucentral.cl

If an author does not have access to email, submissions will be accepted by post.. In this case a paper copy and a CD containing the full text should be sent to the following address:
Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 5826770 - 5826760

