



Universidad Autónoma
de Chiapas

Facultad de Humanidades
Campus IV

*La atención a la diversidad en
las USAER de Chiapas.
Bases para un proyecto local
del servicio educativo.*

Tesis que para obtener el grado
de Maestra en Estudios Culturales

Presenta:
**Xóchitl del Carmen
Escobedo García**

Directora de tesis:
**Dra. Nancy Leticia
Hernández Reyes**

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Septiembre de 2015





FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS/MAESTRIA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, septiembre 11 del 2015.

Oficio No. CIP/408/15.

C. Xóchitl del Carmen Escobedo García

Promoción: 3^a

Matrícula: 13061005

Sede: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del JURADO para el examen de grado de la Maestría en Estudios Culturales, para la defensa de la tesis intitulada:

“LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EN LAS USAER DE CHIAPAS. BASES PARA UN PROYECTO LOCAL DEL SERVICIO EDUCATIVO”.

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

“Por la Conciencia de la Necesidad de Servir”

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRÓN AGUIAR

Director



Vo. Bo.

DRA. EMY JOSEFA ROBLERO VILLATORO

Coordinadora

C.c.p.- Expediente/Minutario.

Este trabajo fue realizado gracias al financiamiento recibido como becario con el número de registro 561599, de la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas, otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología durante el periodo del 1º. de agosto de 2013 al 31 julio de 2015 y a la beca mixta durante el periodo del 21 de enero al 26 de mayo del 2015 en la Universidad Pedagógica de Colombia.

*A ti, que me enseñaste la fuerza y la ternura en mi interior...
gracias mi dulce Alhelí*

Se dice que las metas logradas son sueños hechos realidad. Éste es un sueño que llegó y floreció en el momento, lugar y circunstancias justas, pero sobretodo en compañía de las personas indicadas y destinadas para ello; agradezco a ese Dios al cual recurro principalmente en los momentos de desesperanza por poner a estas personas en mi camino en estos momentos de mi vida; de igual forma agradezco a ellas por todo cuanto me han ofrecido.

Gracias Florita, porque aun en la ausencia me permites aprender un poco más de ti. Gracias a mis padres Aury y Agustín y a mis suegros Alejandro y Betty, porque sin su apoyo este sueño pudo estar cerca de no realizarse por completo.

Gracias a mis profesoras las Doctoras Rosario Chávez y Nancy Leticia Hernández, a mis tías Toñita y María Esther y a mi amiga Elisa, porque al creer en mí me fortalecieron infinitamente.

Finalmente, gracias a mi pequeña gran familia. Gracias Juan Carlos, mi compañero, parte importante de este logro te corresponde; gracias por tu confianza, apoyo, paciencia y compañía. Y gracias a ti amada mía, mi Quetzalli Alhelí, por todo lo que me das día a día y que me hace seguir soñando aún más allá de éste sueño.

Índice

Introducción	11
Capítulo I. La investigación y su inscripción en los Estudios Culturales	14
1.1 De la integración educativa a la educación inclusiva. Las USAER en Chiapas	15
1.2 La investigación como acción política	20
1.3 El enfoque fenomenológico hermenéutico	27
1.3.1 La fenomenología hermenéutica orientada críticamente	30
1.3.2 La experiencia vivida. Un acercamiento a la subjetividad	31
1.3.3 La pregunta fenomenológica	33
1.3.4 El diseño metodológico	34
Capítulo II. Diversidad Cultural y Educación	46
2.1 La diversidad cultural. De su construcción teórico-conceptual a las políticas públicas	46
2.2 La diversidad en el contexto latinoamericano. La mirada Decolonial	58
2.3 La atención educativa a la diversidad. Miradas, enfoques y modelos	68
Capítulo III. La Educación Especial frente a la Diversidad	79
3.1 La discapacidad y la educación especial en México. Un recorrido histórico-sociocultural	80
3.2 El paso hacia la integración educativa y la perspectiva social de la Discapacidad	86
3.3 La propuesta inclusiva. Su definición y fundamento	98

3.3.1 El MASSE como propuesta de atención para las USAER en Chiapas	111
3.3.2 Algunas reflexiones en torno a la propuesta inclusiva y el MASEE en contexto chiapaneco	117
Capítulo IV. Entre prácticas y disputas en el marco de la transición. Las USAER	121
4.1 El tránsito evolutivo como idea de cambio	123
4.2 El acompañamiento en la práctica pedagógica como elemento esencial. Una apuesta ética	127
4.3 La disputa por la práctica. El profesional de USAER y el maestro de educación regular	130
4.4 La discapacidad y su arraigo en el sentido	135
4.5 La definición ideológica de las USAER. El conflicto	146
4.6 El rumor como estrategia de control y defensa por la definición ideológica de las USAER.	165
Propuesta de atención para las USAER en Chiapas. A manera de conclusión	172
Referencias	190
Anexo 1	200
Anexo 2	204

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, denominada “La atención a la diversidad en las USAER de Chiapas. Bases para un proyecto local del servicio educativo”, hace referencia a las experiencias que actualmente se encuentran viviendo los equipos de trabajo que conforman algunas Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) del estado de Chiapas con relación al cambio en su modelo de atención que va de la integración educativa a la educación inclusiva, partiendo de un análisis de las micropolíticas y las prácticas pedagógicas desde las cuales viven los procesos. Constituye también un esfuerzo por plantear algunas líneas de acción congruentes con las necesidades y condiciones de las USAER en el contexto chiapaneco, cuyas bases se encuentran en la interculturalidad como enfoque educativo.

Las USAER constituyen centros educativos adscritos a la modalidad de Educación Especial del Sistema Educativo Mexicano como uno de sus principales servicios de apoyo. Desde su creación, su función ha sido apoyar la integración educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, prioritariamente a aquel con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en la educación regular de nivel básico principalmente.

Estas unidades de servicio viven una serie de cambios enmarcados en diversas reformas educativas, que a su vez, obedecen a políticas internacionales. El cambio en su modelo de atención orientado hacia la educación inclusiva es uno de ellos. El interés de esta investigación se centra en la experiencia de los profesionales que forman parte de las

USAER con relación a dichos cambios; también surge a partir de la propia experiencia de la investigadora en su quehacer profesional como docente de apoyo¹ en dichas unidades.

A partir de las experiencias, y a la luz del contexto propio de las USAER en el estado de Chiapas, se realiza esta investigación con la finalidad de conocer las condiciones y las necesidades de los sujetos implicados, para, basados en dicho conocimiento, proporcionar algunas líneas de acción, considerando la necesidad de implementar políticas inclusivas en el ámbito educativo, dada la realidad de discriminación y segregación que permea a la sociedad; lo que resulta importante para entrever las posibilidades de desarrollo de escenarios para llevarlas a la práctica.

La implementación de un modelo de atención educativa en las USAER como lo es la propuesta inclusiva, implica considerar diversas condiciones –políticas, culturales, estructurales-, así como a los distintos actores que forman parte del sistema educativo – administradores, docentes, alumnos, padres de familia-. Este trabajo investigativo centra su atención en uno de estos actores, el profesional encargado de atender a los alumnos en dichas unidades de servicio; lo cual se realiza desde el propio análisis de sus condiciones, considerando y reconociendo su importancia como agentes de transformación social –no solo educativa– cuya función se encuentra encaminada hacia la conformación de una sociedad más justa, equitativa, respetuosa, que valore a la diversidad en todo su conjunto.

La investigación se realizó desde el enfoque fenomenológico hermenéutico propuesto por Max Van Manen (2003) desde una perspectiva crítica; para lo cual se llevaron a cabo entrevistas individuales al personal directivo de cinco USAER, una de las directoras entrevistadas fungió como jefa del departamento para la Integración Educativa² en el periodo comprendido entre los años 2009 y 2013. Se llevo a cabo también un grupo de discusión, en el que participaron profesionales de las diferentes USAER con distintas funciones (apoyo, comunicación y lenguaje, psicología, trabajo social),

¹ La función de docente o maestro de apoyo es una de las que conforman los equipos de trabajo de las USAER.

² El Departamento para la Integración Educativa es una instancia educativa correspondiente al subsistema educativo estatal –Subsecretaría de Educación del Estado de Chiapas- y se ubica en la Dirección de Educación Básica del mismo.

Tales técnicas de investigación fueron analizadas a la luz de diferentes aportes teóricos que constituyeron la perspectiva del trabajo de investigación, entre los cuales se encuentran las aportaciones de Stephen J. Ball (1989) sobre la micropolítica en las organizaciones escolares, las de Ángel Pérez Gómez (1993) con sus reflexiones acerca de la práctica pedagógica, la propuesta de educación inclusiva de Mel Ainscow (2001) y los diversos aportes provenientes del pensamiento decolonial, particularmente las aportaciones de Catherine Walsh (2010) con su propuesta teórica sobre la interculturalidad crítica como enfoque educativo.

Es importante recalcar la orientación crítica del trabajo ya que el enfoque metodológico fenomenológico hermenéutico, con frecuencia ha sido considerado estrictamente como enfoque interpretativo, en el presente trabajo se apela a que su carácter reflexivo conduce hacia una preocupación y compromiso ético-político acerca del fenómeno estudiado, lo que constituye su sentido como proceso a la vez que producto investigativo.

El contenido consta de cuatro capítulos, en el primero de ellos se aborda la inscripción de la investigación en los Estudios Culturales, así como su enfoque metodológico, el segundo capítulo trata de la conceptualización de la diversidad cultural, entendiéndose a la discapacidad como parte de ella. El siguiente capítulo presenta el papel de la educación especial frente a mencionados conceptos, ahondando en sus modelos de atención según el contexto sociohistórico. Por último, el capítulo cuarto da cuenta del proceso de análisis, interpretación y articulación de la información producida y recabada a partir de los diferentes referentes teóricos y empíricos. A manera de cierre se presentan las conclusiones y sugerencias que a juicio de la investigadora han resultado oportunos.

CAPÍTULO I

LA INVESTIGACIÓN Y SU INSCRIPCIÓN EN LOS ESTUDIOS CULTURALES

Con el propósito de dar cuenta de la inscripción de la presente investigación en los denominados Estudios Culturales se ha estructurado el primer capítulo, el cual pretende también explicitar la metodología utilizada en congruencia con tal inscripción, enmarcada en un posicionamiento epistemológico y a partir del cual se definieron las técnicas para la recogida, el análisis e interpretación de la información, así como el diseño y aplicación de los instrumentos.

Debido a que resulta conveniente familiarizar al lector con la investigación, en un primer apartado se procede a realizar una breve descripción, partiendo del contexto en el cual se ubica, por lo que se realiza una presentación general de las USAER en Chiapas –su organización, distribución, composición y funcionamiento-, para continuar, en un segundo apartado con el abordaje de los elementos que lo constituyen como una aportación desde los Estudios Culturales que invita a la reflexión y a la acción política.

Por último y a manera de cierre se presenta el enfoque metodológico utilizado; se aborda su naturaleza y pertinencia, así como las técnicas utilizadas para la recogida, análisis e interpretación de la información, justificando su selección a la vez que se proporciona una descripción sobre su proceso de aplicación.

1.1 De la integración educativa a la educación inclusiva. Las USAER en Chiapas

Actualmente, en el sistema educativo mexicano se aprecian diversas transformaciones en el orden de lo político, teniendo sus implicaciones en la práctica de los actores involucrados. La modalidad de educación especial no es ajena a tal panorama. En Chiapas, dicha modalidad educativa experimenta hoy tales transformaciones con sus particulares características, que se corresponden con el contexto propio y se encuentran orientadas al cambio en el modelo de atención educativa que va del modelo integrador al modelo inclusivo.

Considerando que, como parte de la estructura de educación especial, han sido las USAER las que desde hace poco más de dos décadas han venido promoviendo la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales prioritariamente asociadas a discapacidad en ambientes regulares, resulta oportuno preguntarse qué está sucediendo en las unidades de servicio en el estado de Chiapas, particularmente con relación al supuesto cambio en su modelo de atención.

En Chiapas, los servicios de educación especial se encuentran divididos por dos subsistemas: el federal y el estatal. El primero es el que posee la mayor cobertura de servicios en el estado y por tanto, recibe también una mayor derrama de recursos. Por su amplia cobertura, tales servicios se encuentran organizados por zonas con sus correspondientes supervisorías y la instancia educativa a la que corresponden ocupa el rango de dirección, formando parte de la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF).

En lo que refiere al subsistema estatal, la cantidad de servicios es significativamente menor, cubriendo solo algunos municipios, principalmente cabeceras municipales. Entre las más importantes se pueden mencionar Tuxtla Gutiérrez (capital del estado), San Cristóbal de las Casas, Comitán de Domínguez y Tapachula de Córdova y Ordoñez. Por su escasa cobertura, los servicios no cuentan con supervisorías regionales en su organización. La instancia educativa a la que corresponden ocupa el rango de departamento y forma parte de la dirección de educación básica de la Subsecretaría de Educación del Estado de Chiapas (SEE).

En la actualidad existen en total 73 USAER brindado sus servicios a las escuelas chiapanecas, de los cuales 16 corresponden al subsistema estatal y 57 al subsistema federal; se encuentran distribuidas en distintas localidades y regiones del estado. Los niveles educativos que atienden son preescolar, primaria y secundaria; la atención en el nivel primaria asciende a un total de 5 513 alumnos, que corresponde a un 82.2 %, mientras que en preescolar y secundaria se atiende a 670 y 524 alumnos respectivamente, lo que corresponde a un 10% y 7.8%.

Respecto a la atención de las Necesidades Educativas especiales (N.E.E.) sobresalen las asociadas a problemas de conducta, lenguaje y comunicación y problemas de aprendizaje, entre otros, que figuran en los formatos estadísticos proporcionados al personal de estas unidades para su respectivo llenado como “otras condiciones”, haciendo un total de un 59.9% de la población atendida. En segundo lugar se encuentran las N.E.E. asociadas a discapacidad intelectual, constituyendo 16.4%. El 23.7% restante se distribuye en N.E.E. asociadas a distintas discapacidades, como son motrices y sensoriales, trastornos del desarrollo y aptitudes sobresalientes ³.

Aunque ambos subsistemas debieran tener una coordinación que les permitiera fortalecer el proceso de integración educativa, esto escasamente se da por instancias oficiales. De manera independiente algunos servicios de los diferentes subsistemas han creado lazos que les han permitido tener algunas experiencias de integración, capacitación y actualización profesional.

Los servicios de educación especial en Chiapas, como en el resto del país, se dividen en escolarizados, de orientación y de apoyo⁴. Las USAER constituyen servicios de apoyo cuya función es hasta hoy –normativamente– favorecer la integración educativa de alumnos con N.E.E., prioritariamente asociadas a discapacidad (SEP, 2002) y/o Aptitudes Sobresalientes (AS) (SEP, 2006), brinda apoyo teórico-metodológico mediante diversas

³ Información proporcionada por el Departamento de Estadística de la Dirección de Planeación, Subsecretaría de Planeación Educativa del estado de Chiapas.

⁴ Para mayor información respecto al tipo de servicios ver capítulo 3, en el apartado “El paso a la Integración Educativa y a la perspectiva social de la discapacidad”.

estrategias, siendo la principal de ellas la atención cercana de los alumnos y la orientación a sus familiares y maestros⁵.

El personal de estas unidades de servicio apoya “en los diferentes ámbitos de la vida escolar: organización, funcionamiento, trabajo en el aula, formas de enseñanza y relación entre la escuela y las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales” (SEP, 2006, p. 38). Para cumplir con esta tarea, cada USAER se encuentra conformada, por lo menos, por un director(a), un equipo de apoyo integrado por un maestro(a) de apoyo, un psicólogo(a), un maestro(a) de comunicación y lenguaje, un trabajador(a) social y, en medida de las posibilidades, por especialistas en los distintos tipos de discapacidades (físicas, sensoriales o cognitivas) así como especialistas en autismo, que, en caso de no contar con ellos, debe ser el maestro de apoyo quien busque los medios necesarios para la atención específica a estas necesidades.

En Chiapas, debido a que la primera Escuela Normal de Educación Especial abrió sus puertas en el año 2004, las funciones de maestro de apoyo y de comunicación y lenguaje de las USAER fueron cubiertas inicialmente por profesiones afines, como las licenciaturas en pedagogía, psicología, educación preescolar o primaria, los cuales se incorporaron desde su ingreso al sistema a diversos procesos de capacitación (diplomados, licenciaturas o maestrías) con el fin de formarse en el área de educación especial, según la función asignada. A partir del año 2008, estas funciones comienzan a ser cubiertas por egresados de las Escuelas Normales de Educación Especial y de las sedes chiapanecas de la Universidad Pedagógica Nacional cuyo perfil es la licenciatura en Intervención Educativa.

Las USAER orientan prioritariamente sus servicios a los niveles de educación inicial y básica regular y deben operar como servicios flexibles en cuanto a su organización y operación, por lo que no se considera un número específico de alumnos a atender por

⁵ Si bien la prioridad de atención de las USAER –normativa y jurídicamente– se constituye tanto por la discapacidad como por las aptitudes sobresalientes, éste trabajo mantiene como objeto de interés a la primera de ellas a partir de dos situaciones. La primera consiste en que se está considerando a la discapacidad como una de las manifestaciones de la diversidad más vulnerables y vulnerabilizadas, lo que a juicio de la investigadora debe ser evidenciado. La segunda –y definitoria– es con relación a la posición de los actores educativos participantes de esta investigación como entrevistados, los que comparten tal percepción, considerando así al alumno con discapacidad como la prioridad de su práctica diaria, lo cual se refleja en sus aportaciones y como parte de los resultados, conclusiones y sugerencias del presente trabajo.

cada unidad de servicio, puesto que ello depende de la situación y necesidades de cada escuela, razón por la que se prioriza la atención de escuelas con mayores necesidades, particularmente con relación a alumnos con discapacidad; sin embargo, se recomienda que cada maestro de apoyo atienda de una a dos escuelas, mientras que el psicólogo, trabajador social y maestro de comunicación lo hagan en 5 a 6 escuelas, de manera que se posibiliten las visitas de seguimiento frecuentemente.

Si bien la prioridad de atención de las USAER la constituyen los alumnos con N.E.E. asociadas a discapacidad y/o A.S., el funcionamiento de estas unidades de servicio se encuentra orientado al apoyo hacia las escuelas, las familias y a estos alumnos. El apoyo a las escuelas comprende entre sus actividades más importantes la sensibilización de la comunidad escolar hacia este alumnado, la realización, en conjunto con el personal directivo y maestros de grupo, de las propuestas curriculares adaptadas, así como en vinculación con estos últimos, el diseño, desarrollo y seguimiento de las propuestas curriculares adaptadas para la atención de los alumnos; implica también el trabajo de asesoría para los maestros con relación a los apoyos específicos para esta población.

El apoyo a las familias conlleva de igual forma la sensibilización en torno a los alumnos integrados, así como la orientación respecto de apoyos específicos y extraescolares que requieren, pero sobre todo, implica promover la participación familiar en el proceso de integración escolar. Respecto del apoyo a los alumnos con N.E.E., éste consiste en la orientación necesaria al personal de la escuela para brindar los apoyos específicos necesarios, así como en promover apoyos externos. Tales estrategias se encuentran relacionadas con las mencionadas anteriormente, dentro de las cuales cobra relevancia el desarrollo y seguimiento de las propuestas curriculares para los alumnos.

El personal de las USAER debe participar en la planeación o proyección de las escuelas en cada inicio de ciclo escolar buscando incidir en la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos con N.E.E. (SEP, 2006). A su vez, es necesario realizar la propia planeación o proyección del centro encaminado a la mejora en su servicio; tal proceso debe ir encaminado al diagnóstico de las escuelas atendidas, análisis de sus recursos, determinación de metas y acciones, seguimiento y evaluación.

Con su participación en la planeación de cada escuela debe iniciarse su intervención en las mismas. En el caso específico de la atención de alumnos con N.E.E., tal intervención, en conjunto con el maestro de grupo, se centra en las fases siguientes,: detección inicial o exploratoria, evaluación a profundidad en los casos necesarios, realización de la evaluación psicopedagógica y el informe psicopedagógico, así como de la propuesta curricular adaptada con su posterior desarrollo, seguimiento y evaluación. Durante todo el ciclo escolar se lleva a cabo la detección permanente de estos alumnos (García Cediilo, et al., 2000).

Tal equipo de trabajo debe orientarse al trabajo interdisciplinario y vinculado con las escuelas, así como a establecer relaciones con otras instituciones (civiles o gubernamentales de salud, recreativas, ente otras) con la finalidad de favorecer la integración de los alumnos con N.E.E. y aunque su ámbito de acción lo constituyen las escuelas, su adscripción laboral corresponde a la modalidad de Educación Especial. En cada entidad federativa, estos servicios de apoyo

cuentan con una estructura orgánica (manual de operación) donde los cargos y las relaciones que se establecen entre los profesionales que integran el servicio están claramente delimitadas y ocupan un lugar específico dentro de la estructura de la educación especial (SEP, 2006).

No obstante, conviene señalar que en Chiapas, tales manuales de operación u organización no se han actualizado desde hace más de una década, pese a que normativamente ésta es una responsabilidad que le compete a las autoridades educativas de cada estado (entrevista a JD⁶).

Después de dos décadas de promover de modo prioritario la integración educativa de los alumnos con N.E.E. en las aulas regulares, al parecer las USAER se encuentran hoy ante el reto del cambio que implica la adopción del enfoque inclusivo como modelo de atención que imprima sentido a su labor educativa. Considerando que las relaciones sociales en nuestra sociedad se encuentran permeadas por la discriminación y segregación, resulta clara e indiscutible la necesidad de implementar políticas educativas encaminadas hacia la atención de los sectores más desfavorecidos de la población, sea por condiciones

⁶ Exjefa del Departamento para la Integración Educativa de la SEE cuya gestión fue del año 2009 al 2013.

socioeconómicas, étnico-raciales, de género, orientación sexual, capacidad, entre otras, tal y como lo plantea la propuesta inclusiva (Ainscow, 2001).

Sin embargo, es necesario detenerse a reflexionar acerca de las condiciones en que se encuentran las instituciones consideradas como responsables de esta tarea. Aquí, cobra especial relevancia el quehacer de las USAER, encaminada a brindar atención educativa a la diversidad, reconociéndose su importancia como agencias de transformación social; hoy a estos servicios educativos, específicamente a estas unidades, se les ha asignado una responsabilidad indiscutible: la atención de todos esos sectores, lo que se percibe como el reto a afrontar a partir de lo que establece la educación inclusiva.

1.2 La investigación como acción política. Una aportación desde los Estudios Culturales

La investigación que el lector tiene en sus manos se ha propuesto plantear algunas bases que orienten la labor educativa de las USAER partiendo de un enfoque intercultural para la educación que permita a los profesionistas que las integran, desarrollar herramientas congruentes con sus condiciones y necesidades. Para ello, resulta imperante conocer las experiencias que hoy se vivencian en dichas unidades con relación al cambio en su modelo de atención, considerándose oportuno un acercamiento desde las prácticas pedagógicas y las micropolíticas que las enmarcan.

Es así como se constituye de manera general su propósito, dividido en dos partes. La primera parte –que cobra sentido a la luz de la segunda– implica conocer y analizar la realidad vivida por el personal que integra a las USAER en el marco de las prácticas pedagógicas y las micropolíticas desde las que enfrentan el cambio en su modelo de atención; derivado de tal ejercicio, proponer algunas líneas de acción a partir del enfoque intercultural –lo que constituye la segunda parte–⁷.

Una vez planteados de manera general el problema de investigación y su objeto de estudio se procede a plantear el porqué de su inscripción en los denominados Estudios Culturales. Se parte de la importancia de puntualizar –pese a su obviedad– el papel de la

⁷ La profundización y desarrollo de tales líneas de acción constituirán en su momento el sentido de un futuro trabajo doctoral que pretende desarrollarse y ofertarse como propuesta de atención para las USAER en el estado de Chiapas.

educación como producción cultural. Son múltiples los propósitos que desde diversas teorías, modelos y miradas se le atribuyen a la educación, constituyéndose algunos de ellos como hegemónicos por encima de los demás.

Como vivo ejemplo, tal hegemonía habla de aquello que se implica en lo cultural como elemento inherente: lo político. Desde esta mirada, lo cultural es entendido a partir de

la articulación entre circuitos económicos, las redes de poder político, la producción libidinal de universos simbólicos y la organización de los deseos, con todas las repercusiones que esto tiene en la configuración de identidades, en el agenciamiento de subjetividades o bien dóciles o bien rebeldes frente a la hegemonía neoliberal (Richard, 2010, p. 146).

Lo político se asume desde tal perspectiva como espacio de disensos, de lucha por el poder y de líneas de fuerza que ponen en permanente tensión lo representable y lo irrepresentable, lo visible y lo invisible, lo que es considerado válido e inválido en el orden social. De esta manera se concibe tanto lo cultural como lo político como partes definitorias de lo educativo.

Esta es la perspectiva compartida por la corriente de la pedagogía crítica, entre los que perfila como uno de sus teóricos representantes a Giroux, que refiere:

al definir cultura como un terreno contestado, lugar de lucha y transformación, los Estudios Culturales ofrecen a los educadores críticos la oportunidad de ir más allá de los análisis culturales que idealizan de forma romántica la vida cotidiana o tratan la cultura como mero reflejo de la lógica de dominación (Giroux, 1997, p. 194).

No basta sin embargo nombrar esas relaciones para presumir la asunción de la perspectiva de los Estudios Culturales en la labor investigativa, no obstante constituye un primer paso para inscribirse en ellos. Considerar lo educativo y sus estructuras –formales o no– en clave de hegemonía, implica visibilizar y tener en cuenta la politicidad de la cultura.

Significa cuestionarse acerca de las relaciones de poder como centro de las preocupaciones que dan sentido a la investigación, como es el caso de la que ocupa a este texto; implica también considerar y dar cuenta de que tales relaciones de poder subyacen y se articulan con las creencias, los valores, el sentido de las prácticas y las categorías que permean el ordenamiento social y que dan cuenta de procesos de

construcción, validación o desafío de lo considerado legítimo y lo subalterno, de mecanismos de jerarquización e inferiorización, de inclusión y exclusión.

Considerar lo educativo desde ésta perspectiva implica estar atento a tales dinámicas en donde el poder posee el papel protagónico, pero entendido éste en su sentido polifórmico y dinámico (Grimson y Caggiano, 2010); no se trata de considerar el poder como categoría inerte e inamovible, sino como aquello que se encuentra en permanente disputa. Esta centralidad y concepción de las relaciones de poder tiene como implicaciones considerar lo educativo y sus instituciones como sistemas abiertos y dinámicos, no siempre congruentes y en permanente disputa por la legitimación de intereses.

Las USAER y quienes las integran constituyen centros educativos que evidentemente no están exentos de verse inmersos en tales dinámicas, la muestra más reciente y evidente es el modo en que hoy se está viviendo el supuesto cambio en el modelo de atención educativa. En tal proceso se evidencian disputas permanentes con relación a la definición ideológica del centro educativo, las prácticas pedagógicas, las creencias y los valores que les dan sentido, poniéndose así al descubierto la tensión permanente que se genera a partir de dicho cambio.

Dicha tensión se pone de manifiesto en las relaciones de poder formales y legitimadas como tales entre los directores de las USAER y los docentes y paradocentes⁸ que los conforman; sin embargo las disputas van más allá y atraviesan éstas y todas las relaciones establecidas entre los actores escolares de múltiples formas, muchas veces más evidentes que otras, dando cuenta del dinamismo y poliformidad mencionados.

Como manifiesta Stephen J. Ball (1989), se ponen en conflicto intereses creados, ideológicos y personales; se evidencian también las apuestas en torno a la diferencia y a su manifestación, como lo es la diversidad, en articulación con el sentido de las prácticas pedagógicas y los propósitos de la educación, sea vista como agencia reproductora o transformadora de la sociedad.

⁸ El personal paradocente se conforma por las siguientes funciones: comunicación y lenguaje, psicología y trabajo social y se orientan a brindar los apoyos necesarios en tales áreas para el logro de la integración educativa de los alumnos atendidos.

Es necesario decir que investigar en educación en clave sociocultural tal y como apuestan los Estudios Culturales tiene implicaciones bien precisas. En primer término, implica una **concepción problematizadora del objeto de estudio** que parte de establecer las múltiples y complejas relaciones entre lo cultural, lo económico y lo político. Es decir, los Estudios Culturales permiten dar cuenta de que éstas “no existen sino como constructos históricos, resultados de procesos sociales (que involucran, desde luego, pugnas y conflictos de poder)” (Grimson y Caggiano, 2010, p. 21), lo que implica a su vez remontarse a su **historicidad y contextualidad**.

Desde esta mirada se sitúa el presente trabajo de investigación, desde la perspectiva de los Estudios Culturales, considerando los fenómenos educativos como resultado dinámico de un contexto histórico-sociocultural a partir del cual se definen y ordenan socialmente; tal y como apunta Grossberg a propósito de la contextualidad radical que define a los Estudios Culturales y que se encarna en el concepto de articulación:

la identidad, importancia y efectos de cualquier práctica o evento (incluyendo los culturales) se definen sólo por la compleja serie de relaciones que le rodean, interpenetran y configuran, haciéndole ser lo que es. Ningún elemento puede aislarse de sus relaciones, aunque esas relaciones puedan cambiarse, y estén cambiando constantemente (2009, p. 28).

Como refiere Hall (2010), la perspectiva de los Estudios Culturales, desde los legados teóricos ofrecidos por Raymond Williams, refiere un interaccionismo radical de todas las prácticas, evitando así el esencialismo o determinismo ofrecidos por otras apuestas teóricas que limitaban un análisis y comprensión de lo cultural en interrelación con lo político y económico.

Nociones como discapacidad, integración educativa, educación inclusiva, educación especial y educación en sí misma y la manera como se articulan en el escenario social con las prácticas, valores, creencias y subjetividades de los distintos actores educativos, evidencian la importancia de comprender cada fenómeno educativo a la luz de dicha contextualidad, lo que conduce a una de las principales características de los Estudios Culturales: la **interdisciplinariedad**, puesto que –considerando todo lo mencionado hasta ahora– la cultura no puede ser analizada ni comprendida en términos puramente culturales.

En el caso de este trabajo, su propósito ha sido identificar, conocer y analizar las dinámicas micropolíticas y las prácticas pedagógicas que operan con relación a tales nociones, como son: discapacidad, integración educativa y educación inclusiva, en un contexto en el que se disputa por el sentido, la definición y concepción de la labor educativa de un centro como lo es la USAER y los profesionales que la integran, ya que lo cultural, y por ende, lo educativo como una de sus producciones, pueden definirse a partir estas articulaciones e interacciones.

Retornando al tema de la interdisciplinariedad y sumado a él, el de la **transdisciplinariedad** como elementos constitutivos de los Estudios Culturales, es necesario reconocer que éstos han significado los mayores retos para la investigadora. Durante la labor investigativa se ha abonado a una visión cultural contextual, razón por la cual le atraviesan diversas perspectivas en permanente interconexión, diálogo y en algunas ocasiones en disputa, las cuales han servido como base para el análisis y comprensión del objeto de estudio.

No obstante las disciplinas de las que provienen en su mayoría los teóricos e investigadores a los que se ha recurrido, sean del campo de la pedagogía o la sociología, las perspectivas teóricas y el enfoque metodológico se tornan variados y en consecuencia, las aportaciones, proporcionando la posibilidad de un análisis contextual de lo educativo como producción cultural, entendiendo el concepto a la luz de las interrelaciones de categorías tales como economía, política y cultura. Dentro de tales perspectivas, como se ha referido, se encuentran tanto aportaciones teóricas como metodológicas.

En las primeras, por mencionar las que otorgan mayor sentido al ejercicio analítico-reflexivo, se encuentran las aportaciones de Stephen J. Ball (1989) sobre la micropolítica en las organizaciones escolares, cuya perspectiva se centra en una concepción dinámica de tales organizaciones en donde se ponen en juego la defensa de los diferentes intereses de los actores educativos mediante estrategias diversas, posicionándose como espacios de lucha y conflicto; están también los aportes de Ángel Pérez Gómez (1993) con sus reflexiones acerca de la práctica pedagógica, a la cual se le concibe a partir del contexto socio-histórico en el que se sitúa, cobrando mayor relevancia algunas de sus dimensiones por encima de otras de acuerdo a dicho contexto.

Se encuentran también las aportaciones del pensamiento decolonial. En términos generales en relación con sus reflexiones en torno a la construcción de la diferencia y su manifestación, así como la diversidad; en lo particular, lo referente a las aportaciones de Catherine Walsh (2010) con su propuesta teórica sobre la interculturalidad crítica como enfoque educativo, desde las cuales se atiende a la necesidad de una perspectiva ético-política acerca de la diversidad y de la interculturalidad.

Como referentes teóricos están también, la integración educativa y la educación inclusiva propuesta por Mel Ainscow (2001), que han constituido los modelos hegemónicos implantados por las políticas educativas a nivel mundial en distintos momentos y escenarios y que se someten de igual manera al ejercicio de análisis y reflexión, ubicándolos en el contexto mexicano, particularmente el chiapaneco.

Como apuesta metodológica está la fenomenología hermenéutica (FH) propuesta por Max Van Manen (2003), a partir de la cual se ha tenido un acercamiento y ha sido posible acceder a la interpretación de la subjetividad de los sujetos como actores educativos; dicha subjetividad, vista a la luz de las categorías que la teoría y la *empíria* otorgaron, ha sido enmarcada en el contexto histórico-sociocultural en el que se ubican el problema y objeto de estudio.

Cabe hacer el siguiente señalamiento: si bien la FH como enfoque metodológico se corresponde con una perspectiva epistemológica interpretativa, lo que la sitúa en el orden de la comprensión de la realidad, su uso en esta investigación no constituye una ausencia de compromiso ético-político –elemento inherente de los Estudios Culturales–, puesto que resulta posible orientarlo críticamente ya que “aunque se ha tratado normalmente como metodología descriptiva o interpretativa, también es una filosofía crítica de la acción” (Manen, 2003, p. 169), en especial en el contexto pedagógico, en el que los docentes poseen una importante responsabilidad política.

Considerando que estas perspectivas teóricas y metodológicas se constituyen como congruentes con el sentido epistemológico de los Estudios Culturales al concebirse lo cultural y sus manifestaciones –entre lo que eminentemente se ubica la educación– a partir de una inscripción crítica, analítica y reflexiva de la realidad social, se recurrió a ellas

con la finalidad de llevar a cabo el ejercicio investigativo cuyo producto se conforma por el texto que el lector tiene en sus manos.

Una vez que se han explicitado los elementos que caracterizan a los Estudios Culturales y que constituyen también los que conforman y dan sentido al presente trabajo de investigación educativa –la problematización del objeto de estudio encarnada en la articulación de lo cultural, lo económico y lo político en un marco de contextualidad radical e historicidad y que implican necesariamente un abordaje inter y transdisciplinario–, se precede, a manera de cierre-apertura, a lo que despliega el máximo sentido de una investigación con tales características, desde dicha perspectiva y que evidentemente, es compartido por la presente investigación: la **posición ético-política**.

A decir de Grossberg (2009), los Estudios Culturales a lo largo de su historia han asumido diferentes configuraciones como respuesta a problemáticas diversas y en ocasiones a la interacción entre las mismas, las cuales constituyen sus espacios-problema y comparten siempre una misma problemática epistemológica; sin afán de ahondar en ellos, se hace referencia a aquello que ocupa y atañe a esta investigación.

Por un lado se encuentra el espacio-problema de agencia-resistencia, que rechaza la oposición simplista entre subordinación y oposición y que enfatiza en la capacidad de los sujetos para disponer de sus propios recursos para orientarlos hacia sus intereses. Por otro lado se encuentra también el espacio-problema de la cultura entendida como la producción de experiencia y consciencia ligada a la noción de identidad, producida mediante la construcción de la diferencia.

El trabajo que ocupa al presente texto se ha propuesto atender –y entender– estos espacios. El primero, orientado a dar cuenta de que en el escenario social que hoy se vivencia en las USAER, en el sentido del cambio de modelo de atención educativa, las relaciones de poder, las disputas y conflictos que encierra tal proceso se dan de manera dinámica y compleja, adoptando los sujetos diversas estrategias para defender sus intereses, creencias y valores en favor de sus prácticas, del sentido que le otorgan a las mismas y de la definición ideológica del centro educativo que integran.

En cuanto al segundo espacio-problema y en interacción con el primero, la investigación se ha propuesto también evidenciar que en tales intereses, creencias y valores –que repercuten inevitablemente en las prácticas pedagógicas de los sujetos y su sentido–, pervive la construcción de las nociones de identidad y diferencia –entre ellos el constructo de discapacidad– producidas jerárquicamente y que se tornan necesarias de transformar radicalmente.

Desde estos dos espacios-problema, se aspira mediante esta investigación a atender una necesidad apremiante: sentar las bases para una propuesta pedagógica para las USAER que aludan a esa necesidad de transformación mediante un pensamiento decolonizante no solo a propósito de la discapacidad sino de la diversidad en general, proceso que evidentemente, se visualiza como un camino largo por recorrer y que toma forma con la propuesta teórica de la interculturalidad crítica en tanto enfoque educativo. Tal propósito engloba, refleja y abarca tales espacios-problema, constituyéndose así su apuesta ético-política.

Como apunta Hall en referencia al trabajo intelectual desde los Estudios Culturales, se trata de entender la teoría en el sentido político no solo en función de la manera como se comprende la realidad social –en marco de las relaciones de poder–, sino como “práctica que siempre piensa acerca de sus intervenciones en un mundo donde producirá alguna diferencia, donde tendría algún efecto” (2010, p. 63). Se entiende que este modo de análisis y comprensión de la realidad constituyen en sí una apuesta ético-política. Esta investigación se orienta a tal apuesta y más allá, cuya pretensión sea, en un futuro trabajo académico-investigativo, continuar aportando desde el trabajo teórico a la vez que buscando espacios de incidencia práctica.

1.3 El enfoque fenomenológico hermenéutico

Considerando que el propósito del presente trabajo investigativo, como se ha manifestado, ha sido conocer y analizar la realidad que vive el personal de las USAER en la atención que ofrecen a la población, a la vez que se pretende sentar las bases para una propuesta de atención, se ha considerado oportuno situarse epistemológicamente desde el paradigma de investigación **interpretativa o constructivista**, como también se le denomina.

Algunos autores establecen una diferenciación entre los paradigmas interpretativo y constructivista; Valles (1999) alude que aunque ambos enfatizan en la experiencia de los actores sociales, el paradigma constructivista subraya el perspectivismo y relativismo de todo conocimiento de la realidad que se pretende objetivo, a la vez que considera también que se trata de conceptos relacionados, los cuales agrupan perspectivas que comparten una herencia intelectual común. Por su parte, Guba y Lincoln (2012) los denominan indistintamente –interpretativo o constructivista– agrupando en esta denominación dichas perspectivas.

Desde esta perspectiva, la finalidad del paradigma interpretativo o constructivista es comprender la realidad social, la cual se construye a partir de los sujetos, de los significados que otorgan a sus propias acciones y a las de los demás y desde el que se otorga especial atención a los múltiples factores que interactúan y convergen permanentemente durante el curso de la investigación, como la relación entre el investigador y los sujetos, además del contexto de la investigación, entre otros factores (Pons y Hernández, 2012).

Se ha considerado que situarse en el paradigma interpretativo puede ser de gran utilidad para la investigación puesto que brinda los referentes necesarios con relación al objeto de estudio y al problema de investigación, como son las USAER y la realidad que se vivencia en ellas. Desde el paradigma interpretativo o constructivista se parte de las realidades construidas por lo sujetos, en este caso, el personal docente, paradocente y directivo.

A la luz de tales consideraciones, el enfoque metodológico a utilizar para el abordaje de este trabajo de investigación ha sido el **fenomenológico**. Según la clasificación de los enfoques en la investigación cualitativa planteada por Lather en torno a las categorías de interés en el conocimiento humano –predicción, emancipación, comprensión y deconstrucción– (citado por Rodríguez, 1999), este enfoque se sitúa en el orden de la comprensión de la realidad.

Según Sandín (2003) en la investigación con enfoque fenomenológico se enfatizan los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia, de manera que se busca conocer la experiencia y el significado que a éstas le atribuyen las personas, para ello se les solicita

describirla. Se trata de poner énfasis en lo individual y la experiencia subjetiva. Este enfoque aborda la representación de la realidad, ya que se interesa en entender el significado que poseen las experiencias, las vivencias para los sujetos que son investigados. Es papel del investigador interpretar dichas representaciones.

En esta investigación se optó por utilizar la propuesta de Max Van Manen, la metodología **Fenomenológico Hermenéutica** (FH), debido a su potencialidad para acceder a la comprensión de la experiencia humana y por ende al de la subjetividad de los sujetos investigados. “Las ciencias humanas fenomenológicas se orientan al descubrimiento: quieren descubrir qué significa un determinado fenómeno y cómo se experimenta dicho fenómeno” (Manen, 2003, p. 47) o como manifiesta Ayala “el investigador FH está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el *sentido y la importancia* que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del *sentido y la importancia pedagógica* de los fenómenos vividos cotidianamente” (2008, p. 411).

Como se ha referido, la investigación se ha propuesto plantear algunas bases –a manera de líneas de acción- que orienten el sentido de la labor educativa de las USAER a partir de un enfoque intercultural, lo que constituye la segunda parte de su propósito y da sentido a su parte primera: conocer la experiencia vivida de los sujetos implicados en estas unidades de servicio con relación al cambio en su modelo de atención. Para esto, se consideró pertinente un acercamiento a partir de las prácticas pedagógicas y las micropolíticas que las enmarcan y desde las cuales enfrentan dicho cambio.

Como apuesta metodológica, la FH de Manen parte del plano de la subjetividad de los entrevistados a luz de estas categorías, situándola así en un marco sociocultural particular. Al atender no solo a la segunda parte del propósito de ésta investigación –proponer algunas líneas de acción–, sino al trabajo analítico y reflexivo que implica conocer la experiencia de los sujetos como educadores, es necesario enfatizar la orientación crítica que, a interés y disposición de la investigadora, se le ha dado a este enfoque investigativo.

1.3.1. La fenomenología hermenéutica orientada críticamente

Si bien la FH como enfoque metodológico se corresponde con una perspectiva epistemológica interpretativa que le sitúa comúnmente en el orden de la comprensión de la realidad investigada, su uso en este trabajo, como ya se ha explicitado con anterioridad, se encuentra íntimamente ligado a una **posición ético-política**, sobre todo al considerar la importante la responsabilidad política que poseen los docentes.

Este enfoque trata de profundizar en el pensamiento de los sujetos, lo cual implica, de origen, radicalizar las ideas y las acciones que fluyen del mismo, si bien como metodología investigativa, la FH no considera en sí una agenda política en particular, existe la probabilidad –a interés y disposición del investigador– de que su carácter reflexivo conduzca a la preocupación o compromiso orientado hacia dicha agenda. En sí este enfoque metodológico proporciona al docente la posibilidad de desarrollar un “estilo” de conocimiento y de actuación, a los cuales Manen denomina “carácter reflexivo pedagógico y tacto pedagógico” (2003, p. 169).

De este modo, en esta investigación se pretende acceder a la subjetividad de los sujetos como actores educativos en un particular marco histórico-sociocultural, de manera tal que sea posible comprender las prácticas, las creencias y las disputas generadas en defensa de las mismas, orientándose tal conocimiento hacia una propuesta crítica de acción acorde a la realidad del centro educativo en la que se encuentran. Se trata de ir en busca de la transformación a partir del conocimiento y la comprensión. Como argumenta López “¿qué mejor punto de partida para una acción transformadora o desmitificadora que comprender aquello que deseamos cambiar?” (1995, p. 31).

La FH “postula un enfoque de la investigación que aspira a carecer de presuposiciones; en otras palabras, es una metodología que intenta protegerse contra cualquier tendencia hacia construir un conjunto predeterminado de procedimientos, técnicas y conceptos fijos que regulen el proyecto de investigación” (Manen, 2003, p. 47). Esta es una razón más para haber sido considerada para esta investigación, ya que permite al estudioso el uso de técnicas acordes tanto a los intereses y condiciones siempre que se enmarquen dentro de los preceptos metodológicos cuyo propósito se sitúa en la captura de la experiencia vivida. Ayala refiere que el

conjunto de actividades de investigación o *métodos* propuestos por Van Manen son tanto de naturaleza *empírica* como *reflexiva*. Los métodos *empíricos* se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida (...) los métodos *reflexivos* pretenden analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia de recogida (2008, p. 412).

Se pretende desde este enfoque hacer una descripción de la experiencia vivida, en tanto que a la vez implica hacer una interpretación de la misma, la cual nunca estará exenta de otra posible interpretación que la complemente o bien se signifique más profunda, haciendo referencia al método no en el sentido de una única forma estricta de investigar considerando solamente determinadas técnicas y procedimientos de manera restrictiva, sino más bien, en el sentido de un modo de pensar y hacer investigación a partir de diversas técnicas y procedimientos, que si bien Manen (2003) propone algunos, estos no deben ser considerados cómo únicos.

De esta manera, “en el desarrollo de la investigación actúan transversalmente dos impulsos metodológicos y fundamentales; la *reductio* o *reducción* y la *vocatio* o *dimensión vocativa*” (Ayala, 2008, p. 412). El primero hace referencia a la actitud y la forma que toma la reflexión que llevará a captar la esencia de la experiencia, mientras que el segundo se constituye de las estrategias de escritura que el investigador usa como recurso para revelar la naturaleza del fenómeno (experiencia) que se está abordando en la investigación.

Dentro de las técnicas propuestas por Manen (2003) para la investigación FH pueden mencionarse la escritura de protocolos, la entrevista conversacional y la observación de cerca, entre otros. Si bien todas ellas poseen gran valor, en el trabajo que ocupa a este texto se ha hecho uso de la entrevista conversacional así como de los grupos de discusión, que aunque no forman parte de la propuesta del autor, se consideran técnicas de conversación (Valles, 1999) pertinentes dado su carácter enriquecedor y práctico en su aplicación.⁹

1.3.2 La experiencia vivida. Un acercamiento a la subjetividad

La experiencia vivida constituye el objeto de estudio de la fenomenología, a partir de la cual es posible, si no conocer y comprenderla totalmente, acercarse a la configuración de

⁹ Más adelante se abordarán de manera detallada las técnicas utilizadas.

la subjetividad del sujeto y los elementos que la hacen parte de ella; el objetivo de éste enfoque radica en el hecho de poder transformar tal experiencia en una expresión textual, para lo cual es indispensable determinar la esencia de determinada experiencia, pues es ésta la que le da sentido.

Por esencia se entiende una construcción lingüística o descripción de un fenómeno a partir de la que es posible descubrir la estructura del mismo y de este modo comprender su naturaleza e importancia. La esencia de la experiencia vivida significa, aquello que la diferencia de otras, eso único que le es inherente solo a ella y que permite comprender aquel elemento concreto que la caracteriza como tal. Es lo que permitirá, en un primer momento, acceder a su comprensión. En la investigación fenomenológica es imperante recordar la experiencia desde sus aspectos esenciales, de tal modo que sea posible reconocerla partiendo de su descripción y su posible interpretación. Se trata de “construir una posible interpretación de la naturaleza de una determinada experiencia humana” (Manen, 2003, p. 62).

Mediante los pensamientos, conversaciones, fantasías y otros actos interpretativos es posible asignar significado a los fenómenos –las experiencias de la vida– al reflexionar sobre ellas. Por tanto, la experiencia no puede entenderse al momento mismo de su manifestación, sino más bien se entiende de un modo reflexivo, como algo que ya ha pasado, por lo que nunca será posible entenderla en su total profundidad.

Sin embargo antes, e incluso al margen del acto reflexivo, existe un tipo de consciencia implícita de naturaleza no reflexiva en la experiencia vivida, que consiste en la simple presencia del que experimenta en lo que se encuentra haciendo. La tarea de la investigación fenomenológica se torna entonces en dar una expresión reflexiva a la experiencia humana que permita conocer su verdadero y real significado. El objetivo final de la investigación FH consiste en encontrarse con la experiencia tal cual como se vive, cómo se experimenta en su momento y esto implica una práctica textual, la escritura reflexiva, actividad que Manen denomina “investigación en ciencias humanas”, es decir la investigación FH.

Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su

significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan (Manen, 2003, p. 58).

1.3.3 La pregunta fenomenológica

El cuestionamiento fenomenológico implica cuestionarse como investigador acerca de la naturaleza de la experiencia vivida y cómo ésta se vive, de manera que sea posible acercarse a la persona a la experiencia misma. Para poder responder a ello es necesario tener siempre presente lo que Manen (2003) denomina la “pregunta original”, aquella que busca acercarse al investigador al cuestionamiento acerca de su naturaleza y para ello resulta indispensable preguntarse cuál es la esencia de determinada experiencia, es decir, es necesario preguntarse qué la hace diferente de otra y es ahí cuando la pregunta ¿cómo es la experiencia? cobra su sentido más profundo, pues el interés de la pregunta radica, como ya se ha mencionado, en indagar sobre la naturaleza de la experiencia, cómo se vive, cómo se da.

El preguntarse cómo es determinada experiencia a un entrevistado, se le obliga a describir en qué consiste tal sensación. Una dificultad a la que se enfrenta el investigador FH son las suposiciones, presuposiciones y conocimientos previos a los que están comúnmente sujetos, tanto entrevistado como entrevistador, que les predisponen a interpretar la experiencia vivida antes de detenerse a capturarla tal cual como experiencia, teniendo claro que para ello el uso del lenguaje es indispensable y mediante él será posible acceder lo más cercanamente posible a la experiencia en tanto que suceso pasado.

Es recomendable tener bien claro y presente como investigador, cuáles son las presuposiciones, suposiciones, creencias, opiniones, teorías, conocimientos para intentar, en medida de lo posible, mantenerlos al margen. También resulta conveniente tener presente cuáles son las presuposiciones y demás, en caso del entrevistado, en el sentido de saber identificarlas en el transcurso del cuestionamiento, de manera tal que sea el entrevistador quien lo atraiga permanentemente hacia la pregunta original.

Otro factor indispensable al momento de pensar en la pregunta fenomenológica está relacionado con el interés continuo del investigador en tal cuestionamiento. Manen (2003) plantea que una pregunta fenomenológica, aparte de ser clara y comprensible, también

debe esta “vívida” por el investigador. Significa que requiere estar altamente motivado e interesado en la pregunta de manera a la vez que se encuentre atrayendo al lector, de tal modo que le lleve a preguntarse y reflexionar acerca de la naturaleza de la experiencia sobre la cual se le está cuestionando. Su labor radica en el hecho de interesarlo en ser interpelado sobre el tema abordado.

Desde ésta investigación, el cuestionamiento fundamental u original que ha servido de base a la investigadora y a partir del cual han surgido las temáticas particulares abordadas con los entrevistados ha sido “¿cómo es ser director/maestro de apoyo/psicólogo/trabajador social/maestro de comunicación en una USAER en el marco de las prácticas pedagógicas y micropolíticas desde las que enfrentan el cambio en su modelo de atención, que va de la integración a la inclusión?”; tal cuestionamiento orientado hacia la profundización de la experiencia de los sujetos en un contexto educativo propio, como lo es el de las actuales condiciones de estas unidades de servicio.

1.3.4 El diseño metodológico

Partiendo del posicionamiento y la definición del enfoque metodológico y considerando los propósitos de la investigación, se procedió a la planificación de las actividades que implicaron la selección de las técnicas pertinentes para la recogida, análisis e interpretación de la información, así como la selección de los participantes. A continuación se da cuenta de tales procesos y su justificación.

a) Técnicas de recogida de información. La entrevista conversacional y los grupos de discusión. La entrevista es una técnica que se ha utilizado recurrentemente en diferentes ámbitos ya sea profesionales, laborales o científicos. Según el propósito con que se lleva a cabo, puede cumplir con las siguientes funciones: “(a) obtener información de individuos o grupos, (b) influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones, sentimientos, comportamientos), o (c) ejercer un efecto terapéutico” (Rodríguez, 1999, p. 167).

La entrevista de investigación es una “técnica de obtención de información relevante para los objetivos de un estudio. Su campo de utilización se encuentra en las ciencias sociales, especialmente, donde puede adoptar formatos y estilos variables a lo largo de un *continuo*

más o menos estructurado” (Miller, Crute y Hargie, citados por Valles, 1999, p. 181). Se distinguen diversos tipos de entrevistas de investigación, como la entrevista en profundidad –o también denominada no estructurada–, la entrevista estructurada, la entrevista conversacional, la entrevista grupal, entre otras.

Como se mencionó anteriormente, una de las técnicas a la que se recurrió en esta investigación es la entrevista conversacional, que se diferencia de otras modalidades de entrevista en un sentido específico, guardando aspectos más afines con la entrevista en profundidad, en la cual, lo que se pretende es recoger información asumiendo que se trata de la interpretación de la experiencia del entrevistado a diferencia de la entrevista conversacional que “aspira a obtener el significado vivido de la experiencia prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella” (Ayala, 2008, p. 412).

Dentro de los aspectos compartidos, así como ventajas con relación a la entrevista en profundidad, está el estilo abierto de ambas, que permite obtener una gran riqueza de información además de clarificar y dar seguimiento a las temáticas abordadas dentro de un marco flexible, personalizado y de carácter más espontáneo. Así también, comparten algunas limitantes como el factor tiempo, ya que tanto su aplicación como el proceso de análisis de la información, implican la inversión de mayor cantidad de tiempo del que requieren otras técnicas. Se encuentran también los problemas potenciales relacionados con la fiabilidad, validez y reactividad (Valles, 1999), ya que la situación de la entrevista depende de la relación establecida entre entrevistado y entrevistador así como de las características y actuación de los mismos.

Es necesario también establecer una clara diferenciación entre la entrevista conversacional y la conversación común que, aún cuando se sitúe en el marco del proceso de la investigación, como es el caso de los encuentros casuales resultantes de la convivencia cotidiana derivada de la observación participante del contexto de la investigación, no implica que se trate propiamente de una entrevista.

La entrevista conversacional posee características particulares. Su interés se centra en la experiencia vivida del entrevistado más que por su interpretación. Por lo tanto parte de una pregunta fundamental que tiene que ver con dicha experiencia y es no solo a partir de

ésta, sino alrededor de la misma, que se torna el curso de la entrevista. Considerando la naturaleza de la entrevista conversacional, resulta imposible contar con un conjunto de preguntas precisas. Sin embargo, se puede contar con una guía que permita pensar cómo y dónde iniciar y abrir la conversación en torno a la experiencia, procurando ser concreto e incitando al entrevistado a reunir sus recuerdos, sensaciones y pensamientos.

Para el caso de la investigación que ocupa al presente trabajo, la guía que se utilizó se realizó a partir de la elaboración de una pregunta original o fundamental y derivado de ella se consideraron una serie de preguntas abiertas en función de las categorías o temas “educación inclusiva”, “micropolítica”, “prácticas pedagógicas” y “discapacidad” a la luz de la experiencia vivida de los actores educativos en el marco de cambio en su modelo de atención que se encuentran experimentando.

El grupo de discusión es otra de las técnicas de conversación utilizadas en este trabajo. Valles (1999) la sitúa como parte de las entrevistas grupales y la caracteriza por su acento en la creatividad y la generación de nuevas ideas a partir de un tema planteado a un grupo de personas por parte del entrevistador. Es una técnica de investigación social que trabaja a partir del habla de los participantes (al igual que en la entrevista abierta o en profundidad), en la cual se articula el orden social así como la propia subjetividad.

Según Galeano “la dinámica de grupo de discusión articula un grupo en situación de conversación y un investigador que no participa de la conversación pero que la determina” (2007, p. 189). La función de éste durante el curso de la discusión consiste en orientar y reorientar el habla de los participantes hacia el tema específico de interés para la investigación, previo al grupo, su función se remite a todo lo referente al diseño y la planificación, y en la fase posterior, lo que compete al tratamiento de la información obtenida.

El grupo de discusión se caracteriza por ser creado, es decir, posee un carácter artificial al no tratarse de un grupo natural sino que se conforma a partir del interés y la acción del investigador. Éste es quien los reúne para un fin: la producción de un discurso grupal puesto al servicio de la investigación. Por tanto, el grupo se disuelve cuando esta finalidad se cumple, su existencia se limita a la situación discursiva que en él se genera.

Para que un grupo de discusión se conforme exitosamente se recomienda que preferentemente no haya relaciones preexistentes entre sus miembros, a modo de evitar cualquier interferencia en el proceso de la comunicación, y que éstos guarden relaciones simétricas, de hacerse lo contrario se corre el riesgo de “callar las voces”. Se evita por lo tanto que entre los miembros existan relaciones de subordinación o de tipo jerárquico, ya sea de tipo laboral, familiar, entre otros.

Lo que hace diferente al grupo de discusión de estas otras técnicas que recurren al habla como recurso para la recogida de información, se ubica en su naturaleza como situación grupal. En el grupo, la conversación implica acercar y compartir hablas individuales, a diferencia de la entrevista individual –bajo cualquiera de sus modalidades–, en donde la información obtenida se limita a las respuestas dadas sin existir la posibilidad de un reordenamiento de sentido en el discurso del entrevistado.

En la situación discursiva creada por el grupo de discusión, las hablas individuales tratan de acoplarse al sentido social. Si el discurso social se halla diseminado en lo social mismo, el grupo de discusión equivale a una situación discursiva en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo. La reordenación de sentido requiere de la interacción comunicativa (Galeano, 2007, p. 191).

Dentro de las ventajas que se pueden atribuir a ésta técnica está su supuesta facilidad y rapidez así como su bajo costo. Si bien es cierto que los costos que genera su realización resultan menores en comparación con el uso de otras técnicas, no puede decirse lo mismo en cuanto a que se trate de una técnica fácil y rápida. Aunque la discusión grupal dure poco tiempo –una o dos horas–, los procesos de diseño y planificación así como de tratamiento de la información resultan tardados y requieren de mucha práctica, sobre todo en lo que se refiere al manejo grupal, la orientación y reorientación de los temas a tratar.

Otra ventaja del grupo de discusión es su carácter flexible, dado que permite la discusión y profundización de diversos temas mediante la interacción grupal. Esto contribuye a que el habla de los participantes surja o se rehaga a partir de la de los otros participantes, lo que resulta en mayor producción de valiosa información. Estos ejercicios discursivos que permite el grupo de discusión, invitan a los participantes a configurar el tema que se aborda a partir de lo que dicen los otros, se trata de interconectar las experiencias

individuales, privilegiando en el habla lo que se tiene en común y articulable al hablar con los otros participantes, ya sea en los acuerdos o desacuerdos.

Con relación a la entrevista conversacional algunas limitaciones que se pueden considerar son su falta de intimidad y de comodidad para el participante. Mientras que la entrevista se da en un ambiente íntimo que puede, en un momento dado, implicar mayor libertad de expresión para el entrevistado y no requiere de su desplazamiento pues es el entrevistador quien se desplaza al lugar en donde se realizará; en el grupo de discusión el participante se encuentra sujeto a la exposición de su habla ante el grupo y es él quien tiene que desplazarse hacia el lugar donde éste se llevará a cabo.

Una limitación importante que atañe, tanto al grupo de discusión como a la entrevista conversacional como técnicas de conversación con relación a la observación participativa, es su artificialidad (Valles, 1999). En las técnicas conversacionales existe una recreación de los escenarios de investigación, a diferencia de la observación participativa, en donde el investigador se sitúa en el contexto natural de la investigación. Otra limitación atribuida es que se encuentran basadas en el habla de los participantes o entrevistados, mientras que la observación se basa en la actuación de los sujetos en su contexto.

No obstante los inconvenientes mencionados, se consideró favorable el uso de estas dos técnicas conversacionales en esta investigación ya que ambas pretenden obtener información profunda en relación con la experiencia vivida de los participantes a partir del habla, utilizándose cada una de ellas según sus propias características.

Por último, por aplicarse la técnica de grupo de discusión en ésta investigación bajo el enfoque fenomenológico, es imperante dejar en claro que se trata de propiciar el discurso que aborde la experiencia individual de cada uno de los participantes y que a partir de ello sea posible compartirlas, diferenciarlas y retroalimentarlas a modo de capturarlas en su sentido individual y grupal así como de llegar a conocer su verdadero y real significado. Así como en la entrevista conversacional, es necesario partir de una pregunta fundamental –de carácter fenomenológico– orientada a capturar la naturaleza de la experiencia vivida. Esta pregunta debe orientar el proceso del grupo.

b) Selección de los participantes. A consideración del propósito y los recursos de la investigación así como las condiciones geográficas en que se encuentran distribuidas las USAER en Chiapas, se consideraron las siguientes características de los participantes en el proceso de recogida de la información, es decir, para la aplicación de las técnicas consideradas.

	ENTREVISTAS CONVERSACIONALES	GRUPO DE DISCUSIÓN
Cantidad de participantes	7 profesionales adscritos a una USAER	De 5 a 8 personas profesionales adscritos a una USAER
Sexo y edad	Indistintos	Indistintos
Lugar de residencia y laboral	Localidades de Tuxtla Gutiérrez o Berriozabal y San Cristóbal de las Casas	Localidades de Tuxtla Gutiérrez o Berriozabal y San Cristóbal de las Casas
Función	5 directores técnicos (antigüedad indistinta en el servicio y/o cargo); actuales Jefe del Departamento para Integración Educativa de SEE y Directora de Educación Especial de SEP	Mínimamente un participante de cada función –un maestro(a) de apoyo, un maestro(a) de comunicación, un psicólogo(a) y un trabajador(a) social-, con plaza base (antigüedad indistinta en el servicio y/o cargo)

En cuanto a la selección de los participantes en las entrevistas conversacionales se consideró a la directora de Educación Especial y al jefe del departamento para la Integración Educativa debido, en primer término, a que interesaba conocer la perspectiva institucional representada por los cargos que estas personas ocupan de forma que se enriqueciese la triangulación de la información, además de que resultaba imposible su participación en la investigación como parte del grupo de discusión dada la relación asimétrica –en el sentido laboral– que guardan con el resto de los participantes, de igual

forma en el caso de los directores, quienes debido a esta razón también fueron entrevistados de manera individual.

Respecto a la constitución del grupo de discusión, se procuró una conformación heterogénea razonable en cuanto a las características de sexo, edad, ocupación y antigüedad en el servicio y/o función así como acerca de la pertenencia a diferentes USAER, de manera que se favoreciese la obtención de información más rica y variada. Se eligieron las localidades mencionadas debido a razones de practicidad considerando los recursos con que se contaban, de manera tal que se facilitase la movilidad y reunión de los participantes.

c) El proceso de recogida de información. A partir de la claridad del enfoque metodológico, las técnicas a utilizar y los parámetros para la selección de los participantes, se procedió a la realización de los instrumentos correspondientes, constituyéndose en guías temáticas¹⁰. Una, diseñada para las entrevistas conversacionales dirigidas a directores, jefe y directora de la modalidad de educación especial en Chiapas y otra para el grupo de discusión en el que participaron el resto de los colaboradores.

Tales instrumentos se caracterizaron por partir de una pregunta fundamental que dio sentido a las temáticas abordadas: educación inclusiva, micropolítica, práctica pedagógica y discapacidad y que se dividieron en temas de discusión directos y transversales, los cuales dieron pie a las preguntas generadoras, divididas en generales, profundizadoras y clarificadoras.

A la par del diseño de los instrumentos, se dio paso a establecer el contacto formal con los posibles participantes, aunque con anticipación se habían llevado a cabo algunos acuerdos e invitaciones de manera informal. Participaron en las entrevistas un total de seis sujetos, cinco directores y una exjefa del departamento para la Integración Educativa de SEE.

Cabe señalar aquí algunos obstáculos en el curso de esta actividad con relación a la falta de apertura e interés de quienes al momento de llevarse a cabo la investigación ocupaban los cargos oficiales de la modalidad de educación especial en el estado como jefe de

¹⁰ Ver anexos. Instrumentos de recogida de información

departamento para la Integración Educativa y directora de Educación Especial, los cuales no respondieron a las peticiones escritas para su colaboración en el proceso investigativo, aún cuando se realizaron de manera institucional y a la insistencia de la investigadora durante cuatro meses.

Esta es la razón por la que la participación de estos sujetos, contemplada en un inicio, no figura dentro de la información recabada de las entrevistas realizadas. Sin embargo fue posible la colaboración de una exjefa del departamento para la Integración Educativa de la SEE que ocupó el cargo del año 2009 al 2013, época en la que se comenzó a plantear el cambio en el modelo de atención en las USAER entre los miembros de las mismas. Es importante señalar que si bien la información otorgada por esta participante fue de gran valor, no sustituye la información valiosa que estas personas pudieron haber brindado dada la relevancia de los cargos que ocupaban en su momento.

En lo referente al grupo de discusión, éste contó con la participación de cinco sujetos. Un participante por cada función paradocente (psicología, comunicación y lenguaje y trabajo social) y dos maestros de apoyo. Los obstáculos encontrados se dieron en torno al incumplimiento de algunos participantes, quienes a última hora cancelaron su asistencia, motivo por el cual fue necesario invitar a otros sujetos, de los cuales asistió uno y cuya participación se encontraba sujeta a una eventualidad como ésta. Fuera de esta situación no se encontraron otros obstáculos en cuanto a la organización de las actividades.

El espacio en donde se llevaron a cabo ambas técnicas fueron instituciones escolares o administrativas públicas y el registro de las mismas se realizó mediante el uso de dispositivos digitales de audio y filmación (grabadora de voz y videocámara) para su posterior transcripción. En el caso de las entrevistas el horario y fecha fueron definidos por los sujetos según sus posibilidades, eligiendo casi siempre, a excepción de uno de los casos, horarios laborales. En lo referente al grupo de discusión, se fijó la fecha previo sondeo en cuanto a la posibilidad de asistencia de los participantes. En el caso de aquellos cuyos horarios laborales se cruzaban con su participación, se solicitó la autorización de sus directores para su asistencia.

Los sujetos, tanto los que participaron en las entrevistas conversacionales como en el grupo de discusión, se mostraron en lo general dispuestos e interesados en la temática de la investigación. No obstante en el proceso se reconocen algunas debilidades, las cuales se determinaron con base en la falta de dominio de la técnica de la entrevista, principalmente en el curso de las entrevistas iniciales, resultando un tanto difícil acceder a la experiencia vivida de los sujetos.

Así mismo, desde la labor propia de la investigadora, es importante señalar algunos de los presupuestos e incluso prejuicios necesarios de combatir al momento tanto de la elaboración de los instrumentos como de su aplicación. Estos, en cuanto a la resistencia generalizada, que a juicio de la investigadora, existía en torno a la propuesta de la educación inclusiva por parte de los directores y del personal de las USAER. Fue necesario tener presente que tal resistencia constituía una posibilidad, más no un hecho dado.

Otro presupuesto del que fue necesario tener conciencia fue la pre-asumida relación establecida por parte de los implicados en las USAER entre la educación inclusiva y las reformas laborales actuales a las que el magisterio se ha visto enfrentado. Relación que implicaba una visión de la implantación del modelo de atención de educación inclusiva como mecanismo de explotación, abuso y dominio laboral, conllevando la desaparición paulatina de educación especial como modalidad educativa y la sobrecarga de trabajo con fines de optimización de recursos. Si bien es cierto que en la información obtenida figura en la mayoría de las miradas, no constituyen la totalidad.

Llevándose a cabo la recogida de la información mediante la aplicación de tales técnicas e instrumentos, se dio paso a un segundo momento, que fue el de análisis e interpretación de la misma a la par de la escritura del texto, que siendo congruente con el enfoque, se constituyó en el análisis temático propuesto por Manen (2003), del que se desprende la aproximación selectiva o de marcaje y la escritura de forma temática. Estos conforman los temas a abordar en el siguiente apartado.

d) Técnicas de análisis e interpretación de información. La aproximación selectiva o de marcaje. La interpretación del significado de la experiencia supone la tarea más difícil

de la investigación FH, la cual implica un arduo trabajo que conlleva un ejercicio reflexivo permanente. Implica el intento de capturar, aprehender la esencia, en este caso pedagógica, de una experiencia y su significado, el cual “solo puede comunicarse textualmente, mediante una narración organizada o prosa, y esa es la razón por la cual el investigador en ciencias humanas lleva a cabo una actividad reflexiva en su trabajo textual” (Manen, 2003, p. 96).

Para ello se hace necesario abordar el fenómeno en términos de unidades de significado, estructuras de significado o bien, temas, para de esta manera, analizar reflexivamente los aspectos estructurales o temáticas de dicho fenómeno o experiencia. Tal trabajo es denominado análisis temático e implica entender los temas fenomenológicos como las estructuras de la experiencia, por lo que analizar un fenómeno supone determinar los temas y las estructuras experienciales que lo conforman.

Así, un tema constituye lo más significativo e importante de una experiencia, por lo que no implica su interpretación total sino más bien permite llegar a una noción de la misma. Los temas son intransitivos, es decir, se comprenden en el marco de toda la experiencia. Esto lleva a comprender que una mera formulación conceptual o declaración individual no es capaz de captar la profundidad de la experiencia, sino parte de ella y para acceder a su interpretación se torna necesario acercarse a la totalidad del texto mediante diferentes estrategias consistentes en el aislamiento de afirmaciones temáticas.

Manen (2003) propone tres maneras de hacerlo: la aproximación holística o sentenciosa, la aproximación selectiva o de marcaje y la aproximación detallada o línea a línea. No es la intención referirse a cada una de ellas, sino más bien, dar cuenta de la opción que se consideró utilizar para efectos de esta investigación, que es la aproximación selectiva o de marcaje, la cual consiste en la selección de frases (o partes de ellas) que destaquen en el texto y que parezcan temáticas de la experiencia.

Es decir, se ocupa de la selección de frases esenciales o reveladoras sobre la experiencia. A partir de dicha selección se reúnen temas y afirmaciones temáticas de las distintas fuentes revisadas que lleven hacia la redacción de lo que el autor denomina “transformaciones lingüísticas” y que implican el inicio del ejercicio de la escritura

fenomenológica, intentando desarrollar una narrativa que dé cuenta del significado de la experiencia. Para el logro de esta tarea es necesaria la determinación de los temas esenciales y casuales del fenómeno. Los primeros representan los de fundamental interés para el investigador puesto que contribuyen a descubrir los elementos o aspectos que hacen ser a la experiencia lo que es, de tal manera que configuran su significado.

En el enfoque FH estos procesos investigativos de análisis y reflexividad temática se fusionan con el trabajo de escritura. El objetivo de este enfoque de investigación es la creación del texto como producto del trabajo reflexivo en torno a la experiencia que se pretende sea comprendida de la misma manera. “Escribir significa crear relaciones significativas, y el patrón de relaciones significativas se condensa en un todo discursivo al que podríamos llamar <<teoría>>. Luego, entonces, podríamos afirmar que, escribir/teorizar es convertir las relaciones significativas en lenguaje, en texto” (Manen, 2003, p. 149).

La escritura implica entonces un ejercicio de constante reflexividad a la vez que la manera en que la interpretación de la experiencia es presentada al lector, que en el caso del presente trabajo se ha organizado mediante la utilización de los temas definidos con antelación durante la construcción de los instrumentos para la recogida de la información a la par de subtemas que fueron surgiendo como guías generativas como parte del análisis del texto en tanto que ejercicio reflexivo.

Así, el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida mediante la aplicación, tanto de las estrategias como de los instrumentos ocupados, encontró sus bases en los temas “educación inclusiva” y “discapacidad”, de los cuales se hace referencia de manera profunda en el capítulo 3, así como en los de “micropolítica” y “práctica pedagógica”, que se abordaron conceptualmente a la par de dicho análisis en el capítulo 4 a fin de comprenderlos con relación al problema de investigación y su correspondiente objeto de estudio: la experiencia del personal de las USAER en el marco del cambio en su modelo de atención.

Es importante mencionar que la categoría o tema referido a la “interculturalidad” se aborda en este trabajo investigativo como referente teórico con relación a estas categorías para la

elaboración de sugerencias –o propuestas– a manera de líneas de acción y que, al parecer de quien escribe este texto, resulta necesario como enfoque educativo para dichas unidades de servicio. El lector puede encontrar en el capítulo 2 y en el apartado final, titulado “Propuesta de atención para las USAER en Chiapas. A manera de conclusión”, las temáticas relacionadas con la interculturalidad y que se articulan de igual forma con las categorías o temas de análisis que se conformaron en las técnicas e instrumentos para la recogida de la información.

De esta manera y a partir de los temas micropolítica, prácticas pedagógicas, educación inclusiva, discapacidad e interculturalidad se enmarca la experiencia de los entrevistados como profesionales educativos ubicados en un proceso de transición que –sea real o aparente– se vivencia en tales unidades de servicio, cobrando así sentido las informaciones obtenidas a la luz de la triangulación de la información, tanto teórica como empírica, recabada.

CAPÍTULO II DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

El presente capítulo pretende proporcionar al lector un acercamiento general hacia una lectura comprensiva de la construcción del concepto de diversidad cultural como la clave para entender de igual manera cómo se ha construido histórica y socialmente el de discapacidad, que ocupa en parte el propósito del capítulo siguiente. Para el logro de tal propósito se ha decidido organizar el capítulo de la manera que a continuación se presenta.

En un primer apartado se aborda una primera aproximación a la construcción teórico-conceptual de la diversidad cultural y, derivado de ella, su incorporación a determinadas políticas públicas en el ámbito educativo mexicano. En una segunda parte se profundiza el concepto desde el pensamiento decolonial para comprender las dinámicas implicadas en la construcción de la diferencia y su manifestación como es la diversidad en las actuales sociedades occidentales, especialmente las latinoamericanas. Se pretende también dar cuenta de la necesidad de una concepción amplia y dinámica de lo que se entiende actualmente por cultura y en consecuencia por diversidad cultural. Por último, en un último apartado se da cuenta de algunas miradas, enfoques y modelos en el ámbito educativo en torno a la atención a la diversidad.

2.1 La diversidad cultural. De su construcción teórico-conceptual a las políticas públicas

Actualmente el tema de la diversidad cultural ha tomado gran importancia en el mundo. Esto se relaciona con el surgimiento de movimientos indígenas y de fenómenos como la migración, ya sea al interior de un país o entre países, así como con fenómenos derivados

de la globalización. Sin embargo, ya sea desde el ámbito político, social o teórico, generalmente la diversidad cultural ha sido entendida y atendida desde las categorías étnico-racial o procedencia u origen, así como desde las prácticas culturales que caracterizan a un determinado grupo de personas.

Desde el ámbito político, en México han sido diversas las reformas en torno al tema, la mayor parte de ellas desde esa mirada restringida. Para comprenderlas de fondo se torna necesario conocer cómo se ha construido esta visión acerca de la diversidad cultural, lo cual nos lleva también a la necesidad de entender cómo ha sido comprendida y concebida la cultura.

El concepto cultura hace referencia a un constructo teórico polifacético; diversas disciplinas se han enfocado en su desarrollo, siendo la antropología aquella con la que más se le relaciona. Sin embargo, el concepto cultura ha pasado a ser objeto importante de escudriñamiento no solo para la antropología sino también para disciplinas como la sociología, la psicología, la comunicación y la literatura, además, para corrientes, escuelas y teorías como la semiótica, la teoría crítica y los estudios culturales, entre otros.

El desarrollo permanente del concepto desde las diversas disciplinas y corrientes ha dado lugar al hecho de que hoy ya no se hable de “la cultura”. Hoy se hace referencia a “las culturas”. Actualmente se habla de alta cultura, cultura popular, cultura de masas, cultura institucional, cultura escolar, entre otras, quedando difuminadas las fronteras teóricas que antes caracterizaban a dicho concepto.

De origen latino, el término cultura se ha vinculado con la idea de cultivar, honrar, practicar algo. De manera coloquial, se alude al término cultura para hacer referencia al resultado o efecto de cultivarse en cuanto a los conocimientos humanos o bien al conjunto de costumbres, modos de vida, conocimientos que caracterizan a un grupo social específico, una época o un pueblo. La cultura se ha definido de este modo con relación a su carácter humano-social, opositoriamente a lo natural. Se le relaciona por tanto con procesos de humanización y socialización.

Desde la perspectiva antropológica se ha pretendido dar cuenta de las condiciones de vida de los diferentes grupos humanos étnicos. Según Chartier (2005), hay una serie de

hipótesis con las que muchos antropólogos comulgan con relación al concepto cultura. La primera es que no se limita a un asunto racial, la segunda es, que los avances tecnológicos han ido avanzando pero con un acceso desigual en las diferentes culturas, desde lo cual se vislumbran las relaciones de poder en torno a los beneficios materiales, teniendo sus consecuentes efectos; y la tercera, la posibilidad de describir a la cultura como un sistema simbólico, siendo ella una cuestión de ideas y valores. Esta noción ha tendido a ser la más habitual y se tiene como importante referente a Clifford Geertz desde la denominada antropología simbólica.

A partir de esta visión se comprende a la cultura como la totalidad de un estilo de vida de un grupo social y dicha comprensión marcó los referentes para lo que comúnmente se concibe como tal. La idea de que cada país se constituye en una cultura y una sociedad propias se ha difundido y naturalizado tanto que se llega a entender la cultura como sinónimo de nación. Este modo de entender “la cultura” implicó entonces pensar en entidades fijas, lo cual, desde ideas nacionalistas, favoreció políticas de exclusión o “limpieza” étnica a través de la imposición de una lengua y diversas prácticas culturales; en algunos casos llegó a favorecer incluso prácticas racistas.

Estas ideas acerca de la cultura se han arraigado fuertemente en el discurso académico y en el lenguaje popular, de tal manera que hoy por hoy persisten algunas ideas herencia de esta manera de pensar. Se considera a la cultura como una entidad fija que posee rasgos o atributos bien definidos, que es inamovible y que quienes la conforman –individuos homogéneos, “idénticos”– comparten una cultura auténtica, por ejemplo: los chamulas, pueblo originario que se caracteriza por compartir una lengua, así como una serie de tradiciones, costumbres y prácticas culturales y cuyos individuos que lo conforman como grupo son identificados con frecuencia como personas bárbaras e irracionales.

Si bien es cierto que todo grupo social comparte significados que contribuyen a la conformación de la identidad de sus individuos, la concepción de lo que hoy es necesario comprender por cultura requiere de ampliar sus fronteras. La discusión acerca de la cultura no se ha detenido en tales concepciones; hoy el concepto se ubica en un debate político.

A dicho debate se han incorporado los Estudios Culturales, desde donde las culturas se valoran de manera distinta, incluyendo la alta cultura –literatura, bellas artes, la estética– y la cultura popular –compuesta por una mezcla entre el denominado folklore y el arte del proletariado–, que, más que ámbitos contrapuestos, son concebidos como parte de la construcción de la cultura desde la lucha por su legitimación, existiendo entre ellos un intercambio generador de disputas, lo cual implica ver lo político en la cultura, abandonando la idea de cultura como solamente estructura simbólica o producción humana.

Desde los Estudios Culturales, la cultura es entendida como un terreno de disputa en el cual se negocia la relación entre diferentes grupos; se trata de un lugar de conflicto a la vez que de un mecanismo de poder. En la cultura los grupos y sistemas de dominación encuentran un vehículo para su encomienda y desde diferentes perspectivas la cultura puede ser vista como un medio para alcanzar la emancipación: “De todos sus peligros se va salvando América. Sobre algunas repúblicas está durmiendo el pulpo. Otras, por la ley del equilibrio, se echan a pie a la mar, a recobrar, con prisa loca y sublime, los siglos perdidos” (Martí, 1995, p. 124).

Considerando los referentes antropológicos que han predominado en lo que comúnmente se ha entendido como “la cultura”, es posible comprender cómo se ha tornado la construcción conceptual de la diversidad cultural en México y América Latina. Algunos pensadores de inicios del siglo XX que formaban parte de la hoy reconocida tradición ensayística Latinoamericana, abordaron temáticas relacionadas con la diversidad cultural, aunque no de manera explícita y directa. Intelectuales como Antonio Caso, Alfonso Reyes Ochoa, José Vasconcelos, Samuel Ramos y Pedro Henríquez Ureña son algunos de ellos. Sus aportes tuvieron gran relevancia en las líneas de pensamiento del proyecto educativo mexicano.

Estos pensadores incorporaban a su pensamiento –plasmado en sus diferentes obras y como parte de sus preocupaciones fundamentales– temas como el Estado-Nación, el porvenir cultural de América Latina y su unificación, la educación, la emancipación, la identidad, la raza, el mestizaje y por ende las diferencias raciales. Aunque en ciertos autores difieren en algunos aspectos de sus posturas, otros, otorgar mayor o menor

importancia al tema, pero a fin de cuentas se ocupán del tema de una u otra manera. Tales reflexiones contribuyeron de diversas formas en la construcción de lo que hoy se concibe como diversidad cultural. En el contexto mexicano –como el latinoamericano– el concepto se ha desarrollado amplia y mayoritariamente a partir de la categoría étnico-racial.

Caso (1971), Ureña (1978), Reyes (1983), Vasconcelos (1948), entre otros integrantes del llamado “Ateneo de la Juventud” fueron quienes sentaron las bases para un futuro y permanente debate acerca de la identidad y el porvenir cultural de México y Latinoamérica. En sus obras pueden denotarse diversas posturas acerca de lo que era e implicaba para ellos el tema de las diferencias raciales en la construcción identitaria de lo nacional y latinoamericano

Al pensar en la cultura, o lo que debería ser el engrandecimiento de la cultura mexicana y latinoamericana, varios de estos pensadores no reparaban en demostrar su orgullo por pertenecer a una “América española”, implicando en algunos casos, menosprecio por el indio y de esta manera, su invisibilización en la construcción de la cultura latinoamericana. Manifestaba Caso “la cultura autóctona, la cultura americana era algo desintegrado, algo imperfecto y desde luego muy inferior –muy inferior, lo repito– a la gran cultura europea” (1971, p. 86).

Es posible observar en Caso un enaltecimiento evidente por la cultura europea –latina en particular–, viendo en ésta la virtud de la civilización, a diferencia de la cultura autóctona o americana como él la denominaba, caracterizada por la barbarie. Ve en las culturas española y francesa –de herencia latina/europea– el elemento formativo que la cultura mexicana requería.

Por su parte Vasconcelos (1948), más que inclinarse por un enaltecimiento puro por la cultura latina, veía el engrandecimiento de la cultura latinoamericana en la fusión, la mezcla de razas: el mestizaje. Pero se trataba de un mestizaje más allá de lo biológico, refiriéndose también al sentido cultural. Para este pensador, el indio debía participar en la construcción de una cultura latinoamericana así como mexicana.

Al referir que la tradición española debería ser la que tuviese continuidad, se denotaba el carácter asimilatorio y colonial de su pensamiento. Eran los indios –los otros– los que debían integrarse a la “cultura de la civilización”, la cultura dominante, vista como capaz de brindar a la cultura latinoamericana en construcción, los elementos para su engrandecimiento espiritual-cultural a partir de la conformación de una raza cósmica que permitiera construir una identidad propia enraizada en la herencia latina/europea (Vasconcelos, 1948).

Para Samuel Ramos, heredero del pensamiento del Ateneo, el indio poseía un carácter pasivo, sumiso, servil, acostumbrado a la mala vida, reacio a toda renovación. “Vivían apegados a sus tradiciones, eran rutinarios y conservadores. En el estilo de su cultura quedo estampada la voluntad de lo inmutable” (Ramos, 1990, p. 107).

Para él, podía conocerse al mexicano desde ciertos estereotipos, como el pelado, el burgués y el hombre de ciudad; quedando nulificado el indio y su papel en la conformación de la cultura, aun cuando una importante porción de la población del país se constituía, como hasta ahora, por estos. Para Ramos (1990), buscar el porvenir cultural de Latinoamérica significaba revalorar y “reconstituir” al criollo a partir del reconocimiento de su realidad contextual, sin caer en la comparación con el europeo, pero eso sí, considerando lo que esta cultura podía aportar en su beneficio.

Según estas líneas de pensamiento –aun considerando las diferencias– el indio es concebido como la parte receptora en la construcción de la cultura Latinoamericana. El indio es, derivado de lo que la cultura dominante definió a partir de un proceso de racialización que lo inferiorizó desde un principio. Tan es así que Cristóbal Colón al llegar a tierras americanas se refiere a sus habitantes como personas sin lengua y sin religión, por ende, para como era entendido esto, sin alma, lo cual lo reducía a una categoría de lo no humano. Refiere Grimson “que una o muchas personas no entiendan la lengua que hablan los subalternos no quiere decir que ellos no hablen. Que no se los entienda, poco y nada dice acerca de ellos. Por el contrario, dice algo acerca del observador” (2013, p. 13).

La responsabilidad de la educación recaía para estos pensadores en las comunidades intelectuales, conformadas por la clase criolla. Se esperaba que fuese el criollo quien se

encargase de la encomienda de la incorporación y asimilación del indio a la cultura mexicana y latinoamericana, considerándola como producto de una herencia latina, dejando a un lado su herencia autóctona –lengua, costumbres, manifestaciones sociales, artísticas, ritualistas, entre otros–, es a la primera de ellas a la que se le otorgó el valor de pertenecer al mundo de la civilización.

Por otra parte, es Alfonso Reyes quien manifiesta la importancia de valorar las diferentes manifestaciones indígenas, sobre todo las artísticas. En él se observa la necesidad de revalorar el papel del indio en la cultura. “Hay que lamentar como irremediable la pérdida de la poesía indígena mexicana [...] nada [...] compensará nunca la pérdida de la poesía indígena” (1983, p. 25). Sin embargo, esta revaloración del indio, no tocaba el terreno de lo político, dejando de nuevo al indio en una posición de asimilación de la cultura dominante:

Solo con grave ignorancia histórica se pretendería desdeñar al indio, creador de grandes civilizaciones, en nombre de la teoría de las diferencias de capacidad entre razas humanas, teoría que por su falta de fundamento científico podríamos dejar desvanecerse como pueril supervivencia de las vanidades de tribu si no hubiera que combatirla como maligno pretexto de dominación (Henríquez, 1978, p. 24).

Para Henríquez Ureña (1978), pensar en el porvenir de América Latina implicaba pensar en justicia, causa de verdadera unidad continental y nacional; para él no hay incapacidad del indio, plantea que fue la conquista española quien decapitó su cultura destruyendo sus “formas superiores”. Considera oportunas e importantes las políticas dirigidas a la regeneración del indígena, aunque realiza críticas hacia algunas que consideró erradas por no corresponder al contexto mexicano.

Si bien es cierto que no profundiza más en el tema étnico-racial, es importante rescatar su interés por él; aunque manifiesta valor por la cultura latina y española, otorga importancia también al desarrollo de la cultura desde las manifestaciones populares, dentro de las cuales se encuentran, tanto las criollas, como las indígenas. Sin embargo es pertinente mencionar que su postura sobre el indio continúa situándose en el ámbito asimilatorio. Henríquez (1978) manifestaba la gravedad del problema del indio y el mestizo al no adquirir cabalmente la cultura europea.

A partir de las manifestaciones de estos pensadores y situándolas en su contexto socio-histórico, podemos analizar cómo se ha tornado la construcción de manera implícita del concepto diversidad cultural desde la categoría étnico-racial. Y sobre todo, con relación a la intención del presente texto, es posible comprender los proyectos educativos que dieron pie a políticas de la época de estos intelectuales e incluso posteriores, en torno a la educación en México. Aunque resulta claro que en la actualidad las posturas asimilacionistas han caído en desuso, al menos en el aspecto teórico, cierto es que durante mucho tiempo fueron las que en teoría y práctica dieron sentido a las políticas educativas en América Latina.

Se sabe bien que durante la época de la colonia fueron nulas las posturas que buscaran respetar las prácticas culturales del indio. Más bien se consideraba de máxima importancia su incorporación a la cultura española, de manera que el método más eficaz fue la apropiación de la lengua y la religión. Durante el siglo XIX, y situándose particularmente en el caso de México, a partir del movimiento independentista promovido básicamente por el sector criollo y como respuesta a la necesidad de una unificación nacional, se consideró que el indio no debía ser tratado de manera marginal. “Tendrían que integrarse a lo que la nueva mentalidad criolla determinó como ‘cultura nacional’” (Martínez, 2006, p. 245).

Con esta herencia de pensamiento es posible ver a los pensadores ateneístas identificados. Aunque ellos mismos realizan diversas críticas al movimiento independentista, sobre todo con relación a temas como lo nacional-continental, la herencia cultural latina y española, entre otros; es bien clara la posición acerca de lo indígena en la conformación de la cultura nacional y subcontinental.

Tal posición da cuenta de lo que De Sousa Santos (2013) denomina la monocultura del saber como característica de este sistema mundo moderno colonial, a partir del cual la ciencia y la alta cultura –en este caso, la cultura europea– son posicionados como superiores por encima de los conocimientos “otros”, o de lo que Tubino (citado por Walsh, 2010) ha denominado como la colonialidad del saber, que implica la subalternización de tales conocimientos “otros” –las producciones culturales indígenas, tales como, sus costumbres, tradiciones, cosmovisiones, creencias, entre otros– y que se entrecruza con

lo que se conoce como la colonialidad del poder y la colonialidad del ser como sistemas de dominación colonial.¹¹

De esta manera, desde el Estado y sus instituciones, incluyendo claro, las educativas, la diferencia, la anormalidad, es decir, lo que se encontraba fuera de la norma, constituía un objeto de intervención, entre ellos se encontraba el indio por supuesto. Un ejemplo claro de este tipo de intervenciones es el que Vasconcelos, desde la Secretaría de Educación, encabeza con la implementación de programas educativos que implicaban un sistema escolar nacional para la unificación lingüística centrada en la adopción del español como lengua nacional. Del mismo modo otros grupos eran sujetos de intervención desde diferentes sectores, como por ejemplo, desde la medicina las personas con discapacidad o con “riesgo” de reproducirse eran sometidas a procesos de eugenización o higienismo¹².

Desde la década de los cincuenta inicia una política de castellanización que prohibió el uso de las lenguas indígenas en las escuelas, lo que constituye una primera etapa en la atención educativa hacia los pueblos indígenas; es así como el proyecto nacional del siglo XX, reflejado en las distintas reformas políticas, había transitado hacia la imposición de un modelo único de nación, basado en la idea de una sola lengua y cultura para todos los mexicanos, provocando una profundización en las desigualdades padecidas ya desde hacía siglos por los pueblos originarios, puesto que pretendían la imposición de su asimilación e integración a la vida social del país, es decir, veían en la homogeneización lingüística y cultural la vía para promover el desarrollo y la unificación nacional.

Sin embargo, desde 1925 se propone ya un modelo educativo que consideraba la realidad lingüística de muchas regiones del país; posteriormente comienzan a realizarse una serie de políticas educativas que intentaban respetar e incluso rescatar las lenguas originarias mediante la implementación de los modelos educativos bilingües, los que en un inicio se pensaron simplemente como “puentes” para la adquisición de la lengua dominante, o sea, que continuaban ubicados en el paradigma asimilatorio.

¹¹ La colonialidad conforma parte del próximo apartado, en el que será revisado de manera más extensa.

¹² La eugenesia hace referencia a la aplicación de las leyes biológicas al perfeccionamiento de la especie humana. El higienismo por su parte se refiere a las políticas de los Estados surgidas durante el siglo XIX ocupadas en la salud de la población, basando muchas de sus prácticas en la prevención social y el control de enfermedades

No es sino hasta la década de los ochenta –como producto del movimiento indígena de los años setenta– que se orienta la política hacia una toma de consciencia de los maestros bilingües, e incorporando la educación bilingüe bicultural a través de la SEP, quien propone el desarrollo y conocimiento de ambas lenguas y culturas –indígenas y nacional–. Esto constituye una segunda etapa en la atención educativa a los pueblos originarios, caracterizada por una valoración de lo diferente y su integración “respetuosa” al proyecto nacional.

La tercera etapa corresponde a la surgida a finales del siglo XX, que es la propuesta de la educación intercultural bilingüe, la cual parte del reconocimiento de la diversidad cultural aunada a la necesidad de promover un diálogo de culturas, promoviendo a su vez la identidad individual y colectiva de los pueblos originarios. Comienza a hablarse así de interculturalidad como respuesta al tema de la diversidad cultural en el terreno político nacional y de esta manera se incluyen algunos de sus principios en la Constitución mexicana.

En el ámbito académico, en México al igual que en Latinoamérica el concepto ya se desarrollaba con antelación, teniendo sus implicaciones en las políticas públicas, desde donde la diversidad cultural es pensada desde la categoría étnico-racial predominantemente, lo que correspondía a la necesidad del contexto socio- histórico y bajo la influencia de las teorías multiculturalistas desde los Estados Unidos implicadas en las políticas de representación para diferentes grupos identitarios como latinos, afroamericanos, homosexuales, sordos y el desarrollo del concepto interculturalidad desde Europa, a partir del contexto de la migración.

En el año 2001 se reforma la Constitución Política de México, reconociéndose en su artículo 2º la pluralidad étnica de la nación, considerando la gran cantidad de pueblos indígenas –hoy denominados pueblos originarios– que en ella habitan. En el año 2003 se reforma también la Ley General de Educación, desde la cual se busca promover, a partir del proceso educativo, el conocimiento de la pluralidad lingüística del país así como el respeto al derecho lingüístico de los pueblos indígenas. En ese mismo año entró en vigor la Ley General de Derechos Lingüísticos, a partir de la cual se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

En el año 2004, mediante la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, se creó el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), desde el cual se busca proteger de la discriminación y la exclusión a grupos en riesgo dado su origen étnico, su condición social, su sexo, debido a alguna discapacidad o bien debido a su preferencia sexual, entre otros.

Es posible denotar que desde las políticas públicas de México existe una visión generalizada acerca de la diversidad cultural centrada en el aspecto étnico-racial, dejando casi siempre a un lado otros factores como los mencionados en el párrafo anterior. Esto resulta natural considerando el contexto histórico del país, caracterizado por la situación de discriminación y exclusión en que han vivido por siglos las diferentes etnias que habitan el país.

Cabe señalar que los organismos internacionales han sido espacios en donde también se ha discutido el tema de la diversidad; fueron los diversos movimientos sociales (la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, la inmigración en Europa Occidental y el surgimiento de la movilización indígena en Latinoamérica) los que permitieron anclarlo al ámbito político. La UNESCO, por su parte, se ha ocupado del tema de la diversidad desde su creación en 1945, México ha sido un país que siempre se ha apegado a los preceptos de dicho organismo mediante los diversos convenios y declaraciones mundiales.

Como ejemplo de ello, México se adhiere a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la ONU; al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); a la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural; la Proclamación del 21 de mayo como "Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo"; la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial; la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y otros instrumentos normativos implicados en el tema desde el ámbito del patrimonio. En la Declaración Universal de este organismo sobre la Diversidad Cultural aprobada el 2 de noviembre de 2001 se planteó que

diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades, que cuando se manifiesta, enriquece y trasmite el patrimonio

cultural de la humanidad mediante una gran variedad de formas así como a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y de su disfrute y goce por las diversas generaciones que habitan el planeta (CIESAS, 2005, p. 11).

En su artículo cuatro plantea también que la defensa de la diversidad “supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos” (UNESCO, 2004, p. 4). Al considerar como parte de la diversidad a los grupos minoritarios (como las personas con discapacidad u orientaciones sexuales diferentes, migrantes, por poner algunos ejemplos), se entiende entonces por diversidad algo que trasciende la categoría étnico-racial.

Sin embargo al hacer una revisión más exhaustiva de las recomendaciones de este organismo, la diversidad cultural continua siendo concebida desde lo indígena. Esta manera de entender la diversidad cultural la comprende como característica enriquecedora de todo grupo social, situándose desde un sentido ético en donde son de relevante importancia la promoción de valores hacia una convivencia armoniosa entre culturas, entendiendo que “siempre que hablemos de 'culturas' en plural [...] la cultura designa un mundo delimitado y concreto de creencias y prácticas [...] se considera como perteneciente a una 'sociedad' o como isomórfica con la misma o con un grupo sub-societal claramente identificable” (Sewell, 1999, p. 4).

Esto se dirige a una de las cuestiones más complejas al momento de abordar el tema de la diversidad: su sentido impreciso. Tradicionalmente entender la diversidad cultural implicaba partir de la existencia de comunidades unidas mediante lazos simbólicos, que por tanto compartían una lengua, determinadas prácticas culturales y religiosas incluso. Esta visión nos remite a comprender la cultura como aquello que integra la noción de una historia y un territorio compartido, lo cual lleva a la idea de un nacionalismo en donde se considera la riqueza de una diversidad regional que le constituye, pero las cuales deben incorporarse a un proyecto nacional unificado. Esta posición acerca de la diversidad involucra entonces un rechazo hacia la diferencia.

Aunada a esta crítica, puede mencionarse también la realizada por De Sousa Santos (2013), quien critica fuertemente el carácter universalista de esta visión de la UNESCO y

otros organismos internacionales que la comparten, en donde temas y construcciones conceptuales como los derechos humanos, la interculturalidad, diversidad cultural, entre otros, son objeto de limitación en su debate y propuestas alternativas más vinculadas con las condiciones para quienes se supone han sido concebidas. Esta misma postura es la que se mantiene desde el Foro Mundial Social (FMS), al cual este intelectual es cercano y que constituye

un espacio de debate democrático de ideas, de profundización de la reflexión, de formulación de propuestas, de intercambio de ideas y de articulación de movimientos sociales, redes, ONGs y otras organizaciones de la sociedad civil que se oponen al neoliberalismo y a la dominación del mundo por el capital y por todas formas de imperialismo y de construcción de alternativas a las políticas neoliberales (FMS, 2015, s/p).

Desde este foro se apela a la participación de los actores mencionados en contraposición con las perspectivas universalistas neoliberales colonialistas y la implantación de un modelo hegemónico de ser, estar, saber y vivir en este mundo de acuerdo a su lógica capitalista. Entre las temáticas que en él se han abordado están la economía, pobreza, países subdesarrollados, ecología, diversidad cultural, entre otros.

El FMS constituye por tanto la oportunidad de “construir una agenda común de luchas contra el capitalismo, el patriarcado, el racismo y todas las formas de discriminación y de opresión” (Declaración de la Asamblea de los Movimientos Sociales, 2015, s/p) tal y como apunta la perspectiva de construcción de la diferencia y su manifestación –la diversidad– desde la mirada decolonial, lo que constituye el tema del siguiente apartado.

2.2 La diversidad en contexto latinoamericano. Una mirada decolonial

Hablar y entender la diversidad cultural en el contexto de Latinoamérica implica atender al modo en que socialmente el actual sistema-mundo-moderno-colonial se ha configurado históricamente; en tal configuración subyacen clasificaciones cuyas bases se fincan en la interacción de diferentes esferas que han ido definiendo hasta la actualidad el orden social. A partir de esta mirada es posible comprender cómo se construye y se implanta lo que De Sousa Santos denomina el pensamiento abismal que caracteriza a la sociedad occidental moderna y que consiste en una serie de distinciones visibles e invisibles.

Las invisibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “éste lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea” (De Sousa Santos, 2013, p. 31).

Tal sistema tiene como implicaciones que “el otro lado de la línea” llega a desaparecer como realidad aceptable al ser convertido e incluso producido como “no existente”, es decir, no aceptable, teniendo como efecto su exclusión. Es por tanto la característica esencial del pensamiento abismal, la imposibilidad de co-presencia de ambos lados de la línea y opera mediante cinco modos de producción de ausencia o no existencia.

Tales modos de producción de la no existencia obedecen a lo que Boaventura De Sousa Santos (2013) denomina la Sociología de las ausencias, entendida como la investigación que pretende mostrar que lo que no existe es activamente producido como alternativa no creíble, no aceptable de aquello que existe, es decir, que es aceptado.

Dentro de estos modos de producción de la no existencia se encuentra aquel que opera bajo la lógica de la monocultura del saber y del rigor del saber. La alta cultura y la ciencia moderna se establecen como criterios únicos de verdad, subalternizando así los conocimientos otros, reduciéndolos a ignorancia o incultura. Como Cesaire enfáticamente critica:

Que occidente inventó la ciencia. Que solo Occidente sabe pensar, que en los límites del mundo occidental comienza el tenebroso reino del pensamiento primitivo, el cual dominado por la noción de participación, incapaz de lógica, es el prototipo mismo del falso pensamiento (2008, p. 37).

Está también aquel que obedece a la lógica de la monocultura del tiempo lineal, en el que conceptos como modernización, desarrollo, crecimiento, globalización sirven para dividir aquello que se considera avanzado contra aquello que no lo es. Otro modo de producción de lo no existente opera bajo la forma de la lógica de la escala dominante, que aparece de dos maneras principales, como son lo universal y lo global. Se trata de la subalternización de las entidades y realidades locales en un mundo donde se privilegian las que obedecen al ámbito de lo global o lo universal.

También se encuentra aquel modo de producción que opera en la lógica productivista y tiene sus bases en la monocultura de los criterios de productividad capitalista. Se produce aquí la no existencia bajo lo que es considerado como improductivo, que aplicado al

trabajo humano, se relaciona ya sea a la pereza o la descalificación profesional –u ocupacional–. Desde tal perspectiva, el crecimiento económico se concibe como objetivo incuestionable y por tanto aquello que no produce es excluido. De esta manera, las personas en condición de **discapacidad** son ubicadas bajo el epígrafe de lo no apto/no útil/no productivo y por tanto se les sitúa en “el otro lado de la línea” al no corresponder con ésta lógica.

Por último, como modo de producción de no existencia sumamente destacable y que cobra un sentido articulador en todo este sistema de clasificación y jerarquización de la diferencia, está aquel que corresponde a la lógica de la clasificación social, cuya base es la naturalización de la diferencia y por tanto de su jerarquización e inferiorización y por ende el de su manifestación, la diversidad. Como Cesaire manifestaba “colonización=cosificación” (2008, p. 20). Tal lógica tiene como principales manifestaciones la clasificación racial y sexual, sin que se constituyan como las únicas.

Es así como los sujetos no-occidentales –como los indígenas y los africanos– han sido ubicados en el salvajismo y la barbarie dadas tales lógicas del pensamiento abismal que les priva de su carácter de humanos y los hacer ver contemporáneos a la vez que anacrónicos, ignorantes, incultos, inferiores, así como medios de producción cuya explotación resultó por tanto aceptable en la época de la colonia mediante la esclavitud, por citar un ejemplo.

Desde aquí, Europa es convertida en un espejo de aquello que se idealiza, que se aspira a alcanzar, existiendo por tanto solo dos opciones: estar a la altura de lo que se considera moderno (occidente) o rendirse ante él y lo que lo representa, como Fanon afirmó en su momento: “La negritud es para destruirse, es paso y no término, medio y no fin último” (1973, p. 110).

Surgen de esta manera las dicotomías características de la modernidad: civilización/barbarie, occidental/no-occidental, desarrollado/no desarrollado, que marcaron significativamente a las ciencias sociales modernas. “Ecuaciones deshonestas: cristianismo=civilización; paganismo=salvajismo, de las cuales solo podían resultar consecuencias colonialistas y racistas abominables, cuyas víctimas debían ser los indios,

los amarillos, los negros” (Cesaire, 2008, p. 14). Como derivado de tales dicotomías véase el caso de la antropología y su papel en la mirada “exótica” de la cultura.

De esta manera, es posible comprender el papel del colonialismo en su posición jerarquizante y diferenciadora como elemento constitutivo de la modernidad, pues como Arturo Escobar afirma “no hay modernidad sin colonialidad” (2003, p. 61), sin embargo tal elemento no es el único. El desarrollo del sistema capitalista juega un papel igualmente importante.

A partir de los procesos colonizadores se instaura un orden jerárquico que atraviesa todas las relaciones sociales, cuyo principal elemento constitutivo se encuentra en la categoría étnico-racial. Ésta se construyó y se ha mantenido al servicio de la acumulación de capital en beneficio de los centros a escala mundial desde la colonización. En este orden de ideas, se puede considerar que la cultura –y la construcción de la misma– se encuentra entrelazada y no derivada de los procesos económicos y políticos.

Se considera que han sido los discursos racistas predominantemente –así como los excluyentes y segregadores de otras manifestaciones de la diferencia en un segundo orden– los que han organizado a la humanidad, implantando una división del trabajo que implica colocar a las “razas superiores” en posiciones de mayor ventaja y beneficio, sobre las “razas inferiores”, ocupando los espacios de mayor desventaja (explotación laboral, de materias primas), sin embargo tal división también es producto de todo un entramado o red de relaciones jerárquicas epistémicas, sexuales, de género, entre otras.

A partir de estas reflexiones, se torna necesario entender al capitalismo trascendiendo la idea dominante de sistema económico o sistema cultural para asumir la idea de red global de poder integrada por procesos tanto económicos, culturales y políticos, cuya interrelación la sostiene como tal y a la luz de tal entendimiento se hace necesaria una reflexión permanente en torno a la realidad cultural y política latinoamericana, en la que se incluye a los grupos explotados, vulnerabilizados y oprimidos como subalternidad.

Es importante tener presente que a partir de las luchas independentistas que llevaron a la descolonización jurídico-política de los países latinoamericanos algunas formas de dominación se transformaron, pero no en sí la estructura de las relaciones centro-

periferias a escala mundial, con sus correspondientes reproducciones a escalas locales. Prueba de ello es el estado de subordinación en que son capaces de mantener a las periferias organizaciones mundiales –económicas, religiosas, militares y de Estado– de las que hacen parte los denominados centros.

De esta manera es posible entender que aún perviven a escala mundial y no solo latinoamericana lo que se denomina como colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser, que en su conjunto, y de manera interrelacionada, se han constituido de modo legitimado como mecanismos de dominación en el orden ontológico, epistemológico y político respectivamente, llevando a la subalternización de la diferencia, sus conocimientos, espiritualidad y manifestaciones.

La colonialidad “es el patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización europea en las Américas –ligado al capitalismo mundial y al control, dominación y subordinación de la población a través de la idea de raza–, que luego se naturaliza –en América Latina pero también en el planeta– como modelo de poder moderno y permanente (Walsh, 2009, p. 9).

La colonialidad del poder representa por tanto la matriz colonial del poder con base en la cual la idea de raza sirve como instrumento de dominio y control mediante ejercicios de clasificación que los legitimaron. La colonialidad del ser y del saber constituyen de igual forma el establecimiento de formas de clasificación e inferiorización pero en el orden de lo ontológico/existencial y lo epistémico, a partir de los cuales se niegan maneras Otras del vivir y del saber.

Por estas razones, Grosfoguel (2012) hace referencia a un “sistema imperialista/occidentalocéntrico/cristianocéntrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial, puesto que se considera que tal ejercicio de poder y dominación no se limita al terreno de lo económico-material; sino que trasciende de tal manera que alcanza y determina en lo general las relaciones sociales a partir de diversos ejercicios de jerarquización en el orden de lo étnico-racial, lo espiritual, del género y la sexualidad como categorías predominantes como manifiesta De Sousa Santos (2013), considerando que tales categorías no se dan de modo paralelo o separado sino interrelacionadamente.

De esta manera, es posible entender que “Todo proceso de diferenciación supone una ontologización en términos binarios, lo cual a su vez se expresa en términos de semantización de opuestos” (Figari, 2009, p. 131). Es decir, para definir al otro como diferente se necesita un parámetro que justifique las reglas de diferenciación. Sin embargo, estas relaciones construidas sobre la diferencia no solo se establecen con base en un sentido de oposición, sino en la posición de desventaja en la que se ubica una de las partes sobre la posición de ventaja de la otra –ya sea en sentido de bienes materiales y/o simbólicos–. Se dice entonces que dicha relación se plantea en términos de subalternidad.

La subalternización supone una relación en la que el otro –el diferente– se construye a partir de aquel que, como lo denomina Fanon (1973), se encuentra en la “zona del ser”. El subalterno por tanto, se ubica en la “zona del no-ser”.

La zona del ser y del no-ser no es un lugar geográfico específico, sino una posición en las relaciones raciales de poder que ocurren a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurren a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados (Grosfoguel, 2012, p. 95).

Otra característica de la subalternización es que no solamente se construye en términos represivos o prohibitivos, es decir, en términos de lo que se debe y no se debe ser, sino en la generación del otro que afirma la propia existencia. Se es en medida de lo que el otro no es. Así la autoconstrucción del otro dominante produce la construcción de los otros subalternos. De este modo se establece la violencia de la diferencia, que señala desde el campo de lo normativo lo que se considera bueno/malo, bello/feo, normal/anormal, superior/inferior, e incluso humano/no humano.

Así es como es posible comprender que a partir de los procesos colonizadores en diferentes continentes y países, como es el caso de México, se ha recurrido a los mecanismos de racialización, jerarquización e inferiorización para establecer relaciones de subalternidad. Si bien, lo más recurrente en el continente latinoamericano ha sido pensar

lo subalterno desde la categoría étnico-racial, es posible también pensarla desde otras, como son el género, la clase social y la discapacidad o diversidad funcional.¹³

Este último grupo ha estado magnamente presente en las disciplinas de la salud desde la mirada de la rehabilitación, pero ha sido comúnmente olvidado en los discursos en torno a los temas de diversidad cultural e interculturalidad, aun cuando se trata de una construcción social –en su comprensión más amplia–, constituyendo así una forma de hacer frente a la diferencia orgánica o funcional, convirtiéndose de esta manera en una de las diferentes formas de exclusión y desvalorización del otro.

Así, al tener presente que la subalternización en el contexto latinoamericano y por ende en el mexicano, no solo gira en torno a lo étnico-racial, es posible concebir también que la diversidad cultural se sitúa alrededor de otras categorías como la edad, el género, la orientación sexual, la religión, la lengua, las prácticas culturales y las capacidades. Se hace necesario considerar que el “descubrimiento” del otro no se agota en lo étnico-racial.

Necesario es también vislumbrar la subalternización con relación a la diversidad cultural debido a las condiciones de desigualdad que subyacen en los diferentes grupos racializados, jerarquizados e inferiorizados en términos de marginación, segregación y exclusión considerando que los discursos que fundaron la construcción del actual orden social se sustentan sobre “la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales) (Tishted, et al., 2007), entre las que se pueden mencionar como las más representativas: civilización/barbarie, indígena o inmigrante, conocimiento/ignorancia, homosexualidad/heterosexualidad, masculino/femenino, adulto/joven, **capacidad/discapacidad**.

¹³ Se utiliza el concepto discapacidad (personas con o en condición de) para hacer referencia a quienes presentan alguna diversidad funcional (intelectual, física, sensorial) y que derivado de esta condición enfrentan un orden social que los discrimina y excluye, atendiendo así no solo a lo explicitado por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, acerca de cómo nombrar a estas personas, sino aludiendo a la necesidad de evidenciar las condiciones culturales y sociales que por lo general le atribuyen a la discapacidad un sentido discriminatorio. Esto no implica negar la validez del concepto “diversidad funcional”, el cual se acuña como producto de luchas sociales relacionadas con la discapacidad y su articulación con los derechos humanos.

El concepto diversidad cultural encamina entonces a pensar más allá de que se es diverso en medida de que se corresponde a una “cultura distinta”, entendiendo a la cultura como algo localizado territorialmente. Es necesario plantear a la diversidad cultural a partir de una comprensión más amplia y abarcativa. Hoy son más las posturas que se inclinan hacia una visión en este sentido de lo que es e implica ser culturalmente diverso.

Según Bennet (citado por Nivón, 2013), existen diferentes diversidades. Desde lo étnico y lo nacional plantea cuatro tipos: las que se derivan de situaciones sub o multinacionales, las relacionadas a condiciones autóctonas (refiriéndose a la situación de grupos resultado de movimientos fronterizos debido a transformaciones políticas en Europa), las denominadas diásporas y por último los pueblos indígenas. Sin embargo, como lo manifiesta Nivón (2013) no solo existe la diversidad a partir de lo nacional o étnico (que en el contexto latinoamericano podría identificarse con los factores más tradicionales), sino que nuevos elementos observables en la sociedad actual permiten pensar en nuevas expresiones de la diferencia.

Para Aguado la diversidad “se manifiesta más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales y en interacción con otras variables significativas tanto en la intervención educativa en contextos educativos formales como en otros menos estructurados e informales” (2004, p. 40). En México y Latinoamérica esta perspectiva no ha sido comúnmente compartida y a lo largo de la historia el concepto se ha desarrollado alrededor de los hoy denominados pueblos originarios, algo que resulta natural dada la herencia colonial clasificatoria que hoy pervive.

Hoy el reconocimiento de diversas problemáticas sociales y educativas hace ver que en efecto el tema étnico-racial continúa siendo importante, pero que también lo son aquellos grupos que a partir de sus diferencias también han sido jerarquizados e inferiorizados, lo que ha devenido en su segregación o exclusión social. Esto hace pensar y repensar en lo que es e implica la diversidad cultural.

La diversidad debe considerarse como el resultado de una construcción social, en tanto que es el contexto social el que determina los modos de diferenciación de las personas [...] La diferencia, y por tanto, la forma en como se expresa la diversidad, solo es percibida cuando estamos en un contexto de homogeneidad determinado (Zapata-Barrero, citado por Nivón, 2013, p. 33).

La actualidad se caracteriza por las situaciones de conflicto que le permean, como las profundas desigualdades socioeconómicas y por razones de identidad cultural. Entendiéndolo de esta manera, la diferencia expresada en la diversidad es interactiva e interrelaciona con el contexto en que se sitúa; es decir, no se expresa de modo universal, sino que más bien se hace visible según el contexto homogéneo donde se ubica y según como reacciona este contexto a estas nuevas formas de expresión. Si bien entonces los criterios de diversidad dependerán del contexto, existen ciertas categorías que por decirlo de alguna manera, se repiten y son aquellas que están relacionadas con categorías identitarias que hacen más visible la diversidad.

Zapata-Barrero (2009) considera que existen categorías principales de la diversidad, como son: la orientación sexual, el género, la edad, las costumbres y prácticas culturales, la procedencia u origen, la lengua, la religión y las minusvalías (es decir, las discapacidades). Estas categorías de lo que se comprende por diversidad se suman hoy a lo que tradicionalmente se situaba en un contexto como tal. En México los pueblos originarios conformaban la tradición de la diversidad, entendiendo que en ellos se configuran varias categorías de las que el autor plantea (el origen, las costumbres, las prácticas culturales y la lengua principalmente).

Por esta razón se habla de pluridimensionalidad de interacción, que significa que estas categorías interactúan entre ellas y dentro de ellas. Es decir, las identidades no son excluyentes entre sí. Los individuos construyen y reconstruyen identidades a partir de la mezcla de elementos que van más allá de las fronteras identitarias tradicionales, sin que ello signifique disolver las fronteras instituidas entre grupos sociales.

El intercambio cultural siempre estará presente en toda identidad, pese a que en él subyagan relaciones de poder, el intercambio traerá consigo transformaciones identitarias individuales y colectivas, por lo que dicho intercambio no presupone una comunicación exitosa. “La identidad, contra toda evidencia, no es sino el olvido de la historia –una memoria que obligaría a reconocer la evidencia de la ausencia de autenticidad y pureza originarias–. La memoria cultural es siempre una invención del presente” (Matucelli, 2009, p. 29). La diversidad cultural es por ello el resultado de un largo proceso histórico y social de intercambio, influencias y luchas.

Se entiende a la diversidad cultural en un sentido amplio. Hablar de diversidad implica referirse a toda una gama de circunstancias y/o características que hacen diferentes a unos y otros y que se encuentran presentes en las experiencias educativas y sociales que se viven día a día. Esta mirada de la diversidad cultural implica considerar a diversos grupos que a lo largo de la historia de la humanidad se les ha situado en la sociedad a partir de la diferencia, es decir, de aquello que no cumple con los estatutos y parámetros de una cultura dominante que dictamina qué es lo que hay que ser y cómo se debe ser. Sin embargo, en el contexto de la educación en México, hablar de diversidad cultural ha significado hacerlo desde la noción étnico-racial.

La diversidad es constitutiva de los pueblos, las etnias, las culturas y las naciones, y debe diferenciarse, a la vez, de otros rasgos que pueden o no ser elementos de identidad de un pueblo: la religión, la cuestión de género, la preferencia sexual, la cuestión generacional, las clases sociales, etc. (Ahuja, 2004, p. 36).

Es decir, se asume a la diversidad como rasgo constitutivo de una identidad fija, localizada y territorializada, por tanto, se asume a la cultura como un todo cerrado y coherente. Por el contrario, es necesario comprender que la diversidad implica comprender que “las identidades culturales no son inherentes, definidas o estáticas: son dinámicas, fluidas y construidas situacionalmente, en lugares y tiempos particulares” (Wright, 1998, p. 130 y 131). Hoy es necesario comprender a la cultura como un proceso activo de construcción de significados, en donde las personas se posicionan de modo distinto en relaciones sociales y procesos de dominación.

Es necesario comprender también, que en éste proceso los espacios, las fronteras virtuales y geográficas no se encuentran restringidos, sino por el contrario, entre los individuos se establecen conexiones locales, nacionales y globales mediante diversos medios y estrategias (migración, turismo, ciberespacio, etc.) y ello contribuye a dicha construcción de significados y la permanencia –o no– de esos procesos de dominación, aunque en su forma hegemónica, la cultura siga apareciendo como coherente, sistemática y no ideológica, en donde todo se encuentra “acomodado”, invisibilizándose así las relaciones de poder que le subyacen.

La tendencia a localizar de modo implícito la cultura en un determinado lugar conlleva toda una serie de problemas al momento de querer explicar las diferencias culturales dentro de

una misma localidad. Se necesita la voluntad de cuestionar este aparente orden dado e ir más allá de estas concepciones naturalizadas y explorar cómo se está produciendo la diferencia dentro de espacios comunes compartidos y conectados. Esta visión, como lo manifiesta Restrepo “no solo ha significado desconocer las diferencias al interior de la cultura sino que tampoco es muy útil para pensar cómo estas diferencias se articulan con relaciones de poder, de jerarquización y conflicto” (2014, p. 14).

En Latinoamérica, desde los Estudios Culturales, posee especial importancia el tema de la cultura en su papel como agencia de resistencia o transformación social en estos tiempos de globalización y políticas neoliberales. “La cultura es el campo que moviliza transformaciones de las condiciones de explotación, dominación y sujeción; la cultura como poder y el poder como cultura” (Richard, 2005, p. 146).

Desde esta visión, se comprende a la cultura como proceso de lucha y de cambio. A su vez la cultura significa también el proceso de normalización de la diferencia y sus expresiones desde su forma hegemónica; es el espacio donde cobran sentido el ejercicio del poder, así como la lucha contra el mismo; es la zona donde se entrecruzan las prácticas significantes y las lógicas de poder, desde las que se señala y se marca a la diferencia, el modo en que se le ve y se le representa, pero también desde la cual la diferencia misma se expresa.

2.3 La atención educativa a la diversidad. Miradas, enfoques y modelos

Si bien lo étnico-racial se ha constituido como la categoría mayoritariamente atendida en el contexto latinoamericano, poco a poco el concepto de diversidad se ha abierto a otras categorías. Según el Informe Delors “La educación encierra un tesoro”, de la UNESCO “la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos” (citado por Hirmas, et. al., 2005, p. 51). Desde la visión de esta organización la diversidad es concebida como factor de enriquecimiento y se considera al espacio educativo como responsable de que se le llegue a reconocer y valorar como tal. Sin embargo, esta tarea resulta difícil considerando la concepción predominante que se ha tenido de la diversidad, entre otras muchas razones.

La diversidad cultural ha sido preferentemente entendida y “atendida”, no solo en el ámbito educativo sino en el político y cultural, como un problema que requiere ser resuelto. Desde esta postura se han pensado y aplicado diversas políticas a escala mundial que en ocasiones han visto en la diversidad una amenaza a la unidad nacional, al orden socio-cultural y político-económico establecido.

Se sitúa así a la diversidad desde una clasificación de la diferencia que implica dominación y discriminación, procesos que se justifican de acuerdo a esta ideología jerarquizante, característica del mundo moderno colonial. Desde tal sistema de jerarquizaciones se asume la superioridad o inferioridad de un género, clase social, etnia, entre otros (Grosfoguel, 2012); a partir de estas relaciones de dominio en detrimento de una de las partes, las culturas diferentes se asumen como antagónicas más que a partir de las propias diferencias.

Se convierte a la diferencia manifestada en la diversidad en **fuentes de tensiones**, exclusiones, prejuicios y discriminación –sin serlo de origen–. De acuerdo a esta concepción es posible observar en la escuela todo tipo de discriminaciones: de tipo étnico, por lugar de procedencia, nacionalidad o ideología, por género u orientación sexual, por condición socioeconómica, por aspecto físico o discapacidad. A esta mirada responden diferentes modelos pedagógicos que han intentado dar respuesta a la diversidad, pero desde la búsqueda de la afirmación hegemónica de la cultura dominante, cayendo de esta manera en prácticas asimilatorias, segregadoras o en el mejor de los casos, compensatorias.

Una segunda mirada de la diversidad cultural es aquella que la concibe como **recurso**, en donde lo que se busca es la reivindicación multicultural de la escuela, por lo que se centra en la reafirmación cultural –recuperación de diversidades e identidades–. En esta visión se ubican los enfoques denominados “multiculturalistas”, que si bien reconocen las diferentes culturas y las respetan, no se busca el contacto y la convivencia entre las mismas.

Desde una última mirada, que se corresponde con un discurso altamente nombrado y recurrido en el ámbito educativo –el de la **interculturalidad**– se considera a la diversidad cultural como un **derecho**. Desde este enfoque se reconocen las diferencias culturales sin

que ello implique la valoración superior o inferior de una cultura sobre otra. En ella se reconoce a la diversidad como factor enriquecedor y contribuyente en la formación de relaciones sociales armoniosas y la conformación de una sociedad con igualdad de derechos.

Considerando estas miradas, podemos comprender los diferentes enfoques y modelos teóricos, muchos de los cuales se han implicado como parte de la respuesta en la práctica educativa ante esto que se ha denominado la diversidad a partir de las políticas educativas. Dichos modelos de acción pedagógica han sido motivo de análisis de diferentes teorías, aunque no hayan nacido como construcciones propias de las mismas y no necesariamente se hayan traducido de modo específico en un modelo de intervención educativa teórico-práctica.

Sales y García proponen una clasificación de modelos y programas con relación a las políticas y el enfoque social al que responden: política asimilacionista, política pluralista, política integracionista y política intercultural (citados por Muñoz, 2000). Los modelos y programas más importantes dentro de estos enfoques son los que a continuación se presentan:

a) Afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Este enfoque, desde el que se ve a la diversidad como fuente de tensiones, parte de la necesidad de homogeneización social, por lo que pretende que los diversos grupos –refiriéndose principalmente a los grupos étnicos– adopten la cultura establecida. Es decir, se trata de imponer lo que se dictamina desde la cultura dominante. Desde esta visión la diversidad cultural es vista más como un obstáculo para la cohesión social y a él corresponden los modelos asimilacionistas, segregacionistas y compensatorios.

Los primeros se caracterizan por buscar “integrar” al alumno a la escuela mediante estrategias que implican una renuncia total o parcial de su identidad cultural, ya sea de manera explícita o no, no permitiendo al alumno expresarse en su propia lengua, reprobando sus usos, sus costumbres, estableciendo una relación causal entre sus dificultades académicas y “su cultura” o condiciones sociales o personales. Desde esta perspectiva es que muchos **alumnos con discapacidades** no podían acceder a la

educación en antaño, puesto que se les llegaba a considerar ineducables y al ser imposible que asimilasen la cultura, se consideraba inútil su mera presencia en la escuela.

Los modelos segregacionistas buscan agrupar a los alumnos que comparten elementos culturales (diferentes de la cultura dominante) considerando que debido a ellos se encuentran en desventaja pues no son lo “suficientemente inteligentes” o bien presentan “conductas problema” y solo agrupándolos es posible que tengan mayor éxito en su vida escolar al introducirlos a programas menos exigentes que al resto del alumnado. Desde este modelo se puede comprender la concepción de los centros o escuelas de educación especial, que fueron pensadas para un tipo de alumno específicamente: el “**discapacitado**”, que debido a sus condiciones personales (deficiencia) no podía acceder a la educación regular y por tanto debían crearse espacios idóneos en donde fuese posible su rehabilitación.

Los modelos compensatorios conciben al alumno que corresponde a una minoría a partir del déficit. Consideran que por pertenecer a ésta, se crece en contextos desfavorables, por lo que es responsabilidad de la escuela compensar estas carencias mediante programas compensatorios como cursos de nivelación académica, para la adquisición de la lengua de la cultura dominante, por lo que se les separa en tiempos y lugares específicos del resto del alumnado para que cuando ya haya superado el déficit se les pueda incorporar plenamente a la vida escolar.

Los grupos integrados¹⁴ creados en los años ochenta en las escuelas regulares del sistema educativo mexicano corresponden a este modelo dado que constituían la alternativa de atención para alumnos con distintas **discapacidades** relacionadas con algún déficit de tipo médico –sordera, retraso mental, ceguera, entre otros– y que por tanto era necesario agruparlos de modo que fuera posible compensar las carencias mediante un currículo alterno adecuado a sus necesidades y que aunque en apariencia estaban “integrados” a la escuela regular, continuaban en estado de segregación, puesto que escasas veces compartían espacios físicos con el resto del alumnado y difícilmente interactuaban con los mismos.

¹⁴ Para profundizar revisar capítulo 2, segundo apartado “¿De la integración educativa a la educación inclusiva? Las USAER en Chiapas.

Lo que estos modelos tienen en común es que se concibe la diversidad desde el déficit, la carencia, la anormalidad, desde “lo otro”, lo diferente, lo inferior, que es necesario modificar, amoldar, ajustar al orden ya establecido y que no debiera cambiar. Considerando estas ideas, no se tienen en cuenta los factores que producen y reproducen situaciones de desigualdad y discriminación de determinados grupos. Desde la perspectiva de estos modelos resulta imposible la generación de enriquecimiento cultural, ya que se obstaculiza la interacción y el intercambio debido a la desvalorización de aquello que resulta diferente.

b) Reconocimiento de la pluralidad de culturas. Este enfoque se corresponde con una mirada de la diversidad como recurso. En él se ubican diversos modelos de educación multicultural, como el modelo de curriculum multicultural, el de orientación multicultural, el modelo de pluralismo cultural y el de competencias multiculturales. Surge a partir de diversas luchas reivindicativas de derechos civiles y movimientos sociales surgidos en Estados Unidos en los años sesenta ante la pluralidad social que los constituye.

Los modelos que parten de este enfoque comparten la necesidad de hacer presente dicha pluralidad mediante diversas formas. Puede ser mediante los contenidos curriculares, a los cuales se le pueden realizar modificaciones (totales o parciales) con la finalidad de brindar alternativas educativas al alumno, acordes con sus características culturales, como por ejemplo, la educación bilingüe.

Se puede buscar también la reafirmación de la identidad cultural del alumno vinculándolo a su identidad personal, así como el desarrollo de competencias culturales diversas de manera que el total de los alumnos, preponderantemente los que corresponden a una minoría cultural, tengan la capacidad de adaptarse y funcionar tanto en la cultura dominante, como en la minoritaria. Otro de los propósitos que puede buscar el enfoque pluralista es la defensa, preservación y desarrollo de los diversos grupos culturales, promoviendo la identificación y pertenencia étnica.

c) Integración de culturas. Desde este enfoque se concibe a la diversidad como derecho y en él se ubican el modelo de Relaciones humanas y de Educación no racista y desde ellos se pretende principalmente la convivencia respetuosa de culturas diferentes a partir

de un cambio en los prejuicios, valores y estereotipos culturales. Se concibe que la integración de aquellos grupos en estado o riesgo de vulnerabilidad, exclusión o segregación deben ser integrados a la escuela procurando al máximo el desarrollo de actividades de la misma forma que el resto del alumnado en interacción permanente con ellos.

El enfoque hacia la integración de culturas parte del reconocimiento de la diversidad y los derechos culturales y busca favorecer las relaciones sociales e intercambios culturales entre los diversos grupos culturales, sin embargo, desde este enfoque se corre el peligro de caer en el asimilacionismo, puesto que es difícil que estas condiciones se den en la sociedad de manera profunda y reflexiva, ya que una de sus grandes limitaciones consiste en que no hay un planteamiento a fondo acerca de las situaciones de desigualdad en la que se encuentran estos grupos, es decir, no existe un análisis en relación a las estructuras socioculturales y económico-políticas que les mantienen en situaciones de discriminación.

El modelo de **integración educativa en las escuelas regulares de la modalidad de educación especial** en el sistema de educación básica es, al parecer de quien escribe estas líneas, un ejemplo de dicho enfoque, ya que tiene como propósitos, por un lado, favorecer valores de convivencia, respeto y tolerancia en relación a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, prioritariamente asociadas a discapacidad y por otro brindarle al máximo posible las mismas experiencias y oportunidades de aprendizaje que el resto de los alumnos; en caso de que debido a características propias no pueda acceder a las mismas, proveerle de herramientas para favorecer un aprendizaje acorde a sus posibilidades.

Si bien es cierto que este modelo ha significado una importante incorporación de los alumnos con **discapacidad** a las escuelas regulares de manera que se ha favorecido su interacción con otros niños, también es cierto que desde el mismo se ha corrido el riesgo de recurrir a prácticas que obedecen a políticas asimilacionistas que favorecen la permanencia de actitudes excluyentes y discriminatorias disfrazadas de integración.

d) Opción intercultural basada en la simetría cultural. Este enfoque de igual forma considera a la diversidad como derecho. Aquí se pueden encontrar diversos modelos, como el de educación intercultural antirracista, el denominado modelo holístico de Banks y el de educación intercultural (citados por Muñoz, 2000). Dentro de este grupo también podemos situar a la propuesta de Catherine Walsh (2010): la **interculturalidad crítica**, que más que un modelo, constituye un aporte teórico. Lo que guardan en común estos modelos, y en su caso la teoría de la Interculturalidad crítica, es su especial atención hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la necesidad de establecer relaciones de igualdad enmarcadas en valores de convivencia y respeto.

Sin embargo, estos modelos también mantienen divergencias importantes. Mientras que la educación intercultural apela a un marco ético en donde se consideran las diferencias culturales como un factor enriquecedor, el modelo intercultural antirracista apela a un marco más bien reflexivo y de acción que busca combatir la ideología del racismo desde un enfoque socio-crítico que reconoce la politización de los procesos educativos.

El modelo de **educación inclusiva**, pese a que no se inscribe en el epígrafe del enfoque intercultural, comparte con éste su visión acerca de la diversidad, diferenciándose entre otras cosas, en que el segundo alude a una visión de la diversidad más centrada en la categoría étnica-racial, mientras que él tiene una perspectiva más amplia de la misma.

Por su parte el modelo holístico de Banks (citado por Muñoz, 2000) junto con la interculturalidad crítica de Walsh (2010) integran el enfoque intercultural con el enfoque socio-crítico y coinciden en la necesidad no solo de valorar la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento cultural, sino plantean la importante necesidad de politizar los procesos educativos. Consideran a la escuela como agente que debe aportar a la transformación social, para lo cual resulta de vital importancia que brinde una formación centrada en el análisis crítico de la realidad.

Para comprender el abordaje de las políticas educativas con relación a la diversidad cultural se puede aludir a lo que Dietz, et al (2009) plantean con relación a la gestión de la diversidad considerando los modelos que en la actualidad han predominado en diversas partes del mundo, como son los modelos multiculturales y los interculturales.

Los primeros, mencionan, se basan en el reconocimiento bajo los principios de igualdad – la no discriminación en función de la etnia, origen, prácticas culturales, entre otros- y los principios de diferencia –el respeto y aceptación del otro–, mientras que los segundos, parten de la necesidad de convivencia en contextos de diversidad bajo los principios de igualdad, diferencia y de interacción positiva, poniendo énfasis en el terreno de la interacción entre individuos o culturas diferentes.

Es decir, mientras que los modelos multiculturales buscan el reconocimiento, valoración y respeto hacia la diferencia, los modelos interculturales buscan eso pero en un marco de convivencia. Por lo tanto plantean la necesidad y los efectos enriquecedores de la interacción y del diálogo. No se centran solamente en respetar al otro, sino en convivir e interactuar con el otro.

Para entender también cómo estas políticas inciden –o no- en la generación de actitudes de “discriminación cultural” o de “pluralismo cultural”¹⁵, es necesario considerar las tensiones en las que se evocan dichas políticas, las cuales se pueden situar más cercana o lejanamente a cualquiera de esos dos polos y pueden resumirse en tres vectores: la pertinencia, la convivencia y la pertenencia (Hirmas, et. al, 2005. p. 18).

El vector de pertinencia hace referencia a la tensión que los sistemas educativos deben resolver en torno al eje de la **identidad cultural**. Aquí se pone en discusión el tema de los procesos globalizadores a partir de los cuales pareciera estar instaurándose una sobrevaloración de las formas de pensamiento y los valores de la cultura occidental sobre la infravaloración de las identidades locales. La tensión radica en el dilema de defender las “identidades locales propias” como respuesta a las tendencias homogeneizantes, sin que ello signifique un rechazo a todo aquello que se considere ajeno a lo local o bien, en el otro extremo, lo que significaría una acogida acrítica de los valores foráneos. Aquí prevalece el tema étnico, en donde se ve como amenazante el abandono de prácticas tradicionales de diversos grupos ancestrales.

¹⁵ Entendida la diversidad como elemento de enriquecimiento en sociedades en donde las políticas tiendan hacia el pluralismo en lugar de tendencias homogeneizantes, lo cual implica una visión respetuosa y favorable hacia el tema de la diversidad. A partir de las tendencias pluralistas, la diversidad se dice que se fortalece.

Respecto al vector de convivencia, éste se centra en la problemática que implica para los sistemas educativos el eje de **convivencialidad**. Desde aquí se discute y plantea el papel de la escuela en la producción y reproducción de relaciones jerarquizadas que llevan a la discriminación. Se discute cómo la escuela combate actitudes de prejuicio y discriminación y cómo debe favorecer relaciones en donde prevalezca una convivencia armoniosa.

En la convivencia, el discurso oficial educativo en México ha centrado la discusión y las propuestas a partir de una mirada de la interculturalidad en donde se prepondera el elemento ético de la escuela sobre lo político, de manera que no se cuestiona de origen el papel de la escuela como reproductora de relaciones marcadas por la discriminación, a partir de las que se continúa favoreciendo la situación de desigualdad en que se encuentran diversos grupos subalternos.

Las escuelas se encuentran en una encrucijada, ya que enfrentan el desafío de cumplir roles contradictorios. Por un lado, las sociedades esperan de ellas que sean motores de cambios sociales y culturales, además de promover la movilidad social de los estudiantes de grupos más desfavorecidos. Desde esta perspectiva podrían trabajar en la erradicación de la discriminación y la disminución de las desigualdades sociales. Por otro lado, también se espera que cumplan con el objetivo de socializar a niños y niñas adecuadamente, de manera tal que puedan funcionar en la sociedad. Por lo tanto, se espera que reproduzcan la sociedad. En este sentido, están encargadas de reproducir las relaciones sociales, aun cuando éstas sean discriminatorias (Treviño, 2005, p. 23).

El vector de pertenencia hace referencia a la tensión que deben enfrentar los sistemas educativos con relación al eje de **equidad**. Se considera aquí el componente político. La preocupación se centra en el papel de la escuela como reproductora de relaciones asimétricas de poder que conlleva a que diversos grupos subalternos –minorías o no– se encuentren en situaciones de marginación y/o pobreza, situando la problemática en la exclusión y la inclusión social y educativa.

Importante es señalar aquí lo que Catherine Walsh (2010) denomina como la interculturalidad funcional como reproductora de la estructura de dominio. Desde esta perspectiva se reconoce a la diversidad y lo que se pretende es incluir a la misma dentro de la estructura social establecida. Desde ella se busca promover valores de convivencia, tolerancia, respeto hacia la diversidad, sin embargo no toca e invisibiliza las causas de desigualdad sociocultural y menos aún “cuestiona las reglas del juego, por eso es

perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Tubino, citado por Walsh, 2010, p. 78).

El ejercicio de la reflexión invita a considerar el discurso predominante con relación a la interculturalidad en las políticas públicas en México y en especial, para efectos de interés de esta investigación, en lo referente a las políticas educativas. En los actuales planes y programas de estudio del sistema de educación básica se puede encontrar que lo intercultural parece comprenderse como un enfoque pertinente no solo para brindar la atención necesaria a los sectores indígenas desde la denominada educación intercultural bilingüe, sino que se considera a la educación intercultural como una opción para los alumnos en general.

Esto incluso se manifiesta en el perfil de egreso de educación básica que refiere en relación al alumno: “Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011, p. 40). Este discurso de la interculturalidad como enfoque puede encontrarse relacionado también con otro más, como es el de la inclusión, como se manifiesta en el principio pedagógico 1.8 del Plan de estudios 2011 “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, que señala:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva (SEP, 2011, p. 35).

Aunque, es posible ver que aunque en apariencia se “atiende” al tema de la desigualdad, el enfoque dado a la interculturalidad se sitúa en el ámbito de lo ético, al considerar el reconocimiento de la diversidad como preponderante y clave en torno al tema, dejando a un lado la cuestión política. De este modo, se puede apelar a que el discurso y enfoque oficial de la interculturalidad se sitúa en esto que se denomina como interculturalidad funcional, exponiendo la necesidad de considerar otras alternativas que permitan reconocer y transformar las estructuras promotoras de la desigualdad en la sociedad y por ende en la escuela.

Es necesario también comprender qué se está entendiendo por inclusión desde el sistema educativo y la posibilidad –o no– de ligarla a la propuesta intercultural y desde dónde sería

posible hacerlo, considerando la necesidad también de tener presente que los procesos interculturales –véanse desde su dimensión ética, política o bien desde ambas–, implican situaciones de conflicto, ya que todo diálogo y transformación en contextos de diversidad son inherentes a él.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN ESPECIAL FRENTE A LA DIVERSAD

Con la finalidad de presentar al lector el papel de la educación especial en contexto mexicano frente a la diversidad cultural, específicamente en torno a la discapacidad, se presenta este capítulo. En un primer momento se exhibe un breve análisis, reflexión y recorrido histórico-sociocultural acerca de la discapacidad como constructo jerarquizante en el mundo moderno colonial, así como las respuestas institucionales para su intervención, particularmente en los ámbitos médico y educativo a manera de políticas públicas.

Posteriormente, se pasa, en una segunda parte, al tema de la integración educativa y su incorporación al sistema educativo mexicano como modelo de atención en la modalidad de educación especial. Por último se presenta el apartado con el abordaje de la educación inclusiva, modelo a adoptarse actualmente en dicha modalidad, particularmente en las USAER.

Se abordan así su definición, principios y fundamentos epistemológicos a partir de la propuesta de Mel Ainscow, autoridad y referente intelectual más importante a escala mundial, continuando con la exposición y análisis del documento denominado Manual de Servicios de Educación Especial (MASEE) que orienta las actividades de los servicios de educación especial en el Distrito Federal y que desde determinados actores se ha propuesto para orientar la adopción del modelo inclusivo en contexto chiapaneco y finalizando con una breve reflexión previa a las consideraciones finales con relación a la implementación de la propuesta inclusiva y el MASEE en contexto chiapaneco.

3.1 La discapacidad y la educación especial en México. Un recorrido histórico-sociocultural

La discapacidad ha constituido la manera en que el mundo moderno colonial ha hecho frente a ciertas diferencias comúnmente denominadas deficiencias orgánicas o funcionales. Se trata de un constructo social caracterizado por tener su base en un sistema de clasificación, jerarquización, inferiorización y racialización a partir del cual social e históricamente se ha determinado lo que debe considerarse como humano/no humano, enfermo/sano, normal/anormal.

Si bien tales deficiencias se han afrontado de distintas maneras en varias culturas y épocas, la perspectiva de este trabajo se sitúa en la sociedad occidental actual, la cual, se constituye, como ya lo planteamos en el capítulo anterior, como sistema imperialista/occidentocéntrico/cristianocéntrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial, cuya dinámica se inscribe en procesos clasificatorios y jerarquizantes de la diferencia y sus manifestaciones (Grosfoguel, 2012).

El otro, el “discapacitado”, ha sido considerado históricamente como inferior, constituyendo así el concepto una de las tantas variables para desvalorizar y excluir al diferente. Pese al discurso de los derechos humanos, en este sistema la discapacidad se encuentra marcada por una profunda desvalorización que la juzga por su nulo o escaso valor productivo y utilitario, a la vez, desde ciertos sectores, se recurre a ella como medio para la obtención de ganancias económicas mediante su promoción como objeto de asistencialismo y caridad¹⁶.

Palacios y Romañach (citados por Soto, 2011) proponen la clasificación de los modelos de intervención a la discapacidad; cabe decir que aunque cada uno ha constituido una respuesta en determinado contexto socio-histórico, de ninguna manera puede aseverarse que se hayan dado de manera absolutamente lineal, sino más bien, algunos incluso han subsistido a la vez en ciertos contextos.

¹⁶ Programas como el de la Fundación Teletón en México cuya publicidad favorece la imagen de la discapacidad como estado de indefensión digno de beneficencia, benevolencia y lástima.

Esta propuesta clasificatoria comprende al modelo de prescindencia, desde dónde se ligaba a la discapacidad con lo indigno de ser vivido y por tanto innecesario o prescindible para la sociedad; al modelo médico-rehabilitador, que la asocia con enfermedad; al modelo social, basado en los derechos humanos; y al modelo de la diversidad o de la diversidad funcional, que parte de la propuesta reciente de diversos grupos de personas con discapacidad con la finalidad de continuar profundizando en la complejidad del concepto y sus implicaciones sociales y que no ha logrado posicionarse de manera importante en los ámbitos de la investigación y las políticas públicas mexicanas.

Para comprender la significación dada a la discapacidad en un primer momento es importante reconocer la importancia de la acción religiosa. La discapacidad cobra sentido desde aquí en lo sagrado y lo divino, el pecado, el castigo y lo indigno, lo no humano. Desde esta mirada, la discapacidad es vista como lo que no debe ser y no debe existir. Se puntualiza en el peso y la importancia de la religión católica en el proyecto de la colonialidad y su intención evangelizadora-homogeneizante durante la colonia.

Tal institución tuvo una participación decisiva en el modo de concebir y relacionarse con la discapacidad mediante respuestas contradictorias que aun pervivían en la época colonial como concepciones heredadas del medievo (Pugdellivol, citado por García Cedillo et al., 2000). Por un lado, promovía el amparo y la caridad hacia las personas en condición de discapacidad, por lo que se condenaba el infanticidio y otras medidas, creando así hospitales y casas de alojamiento para su cuidado.

Sin embargo, como mecanismo de control en vías de preservar sus principios morales eclesiásticos, difundió la perspectiva “sobrenatural” de la discapacidad, desde la que se le relaciona con el demonio, el castigo y el pecado, mirada a partir de la cual se le estigmatiza como aquello indigno de vivir. Pese a que ésta era la visión mayormente compartida, el discurso de la iglesia católica no ha sido homogéneo, pues por otra parte, muchas veces la discapacidad era explicada como la acción divina de Jesús al ser elegido por él para limpiar o pagar los pecados del hombre.

Así, es necesario reconocer que en esta clase de discursos, “la condición de discapacidad adquiere su sentido dentro de las coordenadas del castigo, el pecado, el milagro y el enojo

de los dioses” (Soto, 2011, p. 217), pues si bien la religión católica como institución religiosa tiene un papel de suma relevancia en la manera que en mundo moderno es concebida la discapacidad, es necesario reconocer también que en el México prehispánico también existía una percepción de la misma ligada a lo sagrado y lo divino; existen algunos datos acerca de la divinidad atribuida a la diversidad física. Sin embargo es poca la información con que se cuenta con relación a las significaciones sociales que se le otorgaban, infiriéndose que tenían un papel semidivino y ritualístico en estas sociedades.

Lo importante es considerar y tener bien claro que es a partir de la herencia de la religión católica como institución que se finca la mirada inferiorizante de la discapacidad, para después pasar a ser objeto de intervención desde otras instituciones, como lo son la médica y la educativa. Así, se tiene evidencia de prácticas como la eugenesia y el higienismo, las cuales fueron altamente recurridas después de la colonia desde el Estado mediante estas instituciones.

En los periodos pre y posrevolucionarios existió un proceso de visibilización de lo anormal con miras a su corrección y sanación. Para el siglo XIX la discapacidad estaba ya íntimamente relacionada con la idea de enfermedad. El proyecto modernizador nacionalista posrevolucionario operaba desde dos componentes: la homogeneización racial –y social– y la regeneración física –y moral– de su población, teniendo en ambos casos una importancia relevante la herencia biológica-degenerativa.

Se pasa del principio del modelo de prescindencia –que cobra sentido a partir de la innecesidad de las personas “anormales”–, a la premisa del modelo rehabilitador: reparar, curar, sanar lo que la naturaleza ha hecho mal y que resulta peligroso para la sociedad, creándose así políticas desde la medicina como institución, encaminadas a prevenir la reproducción hereditaria de defectos y anormalidades.

Así, las teorías de degeneración racial no se podían limitar al orden de lo étnico-racial sino también se encaminaban al tema de la salud, en donde se le ubica a la discapacidad. Surgen de este modo acciones eugenésicas dirigidas a impedir la reproducción de ciertos sectores de la población que se percibían como peligrosas biológica y socialmente, como las campañas de esterilización y la prohibición del matrimonio. Se desarrolla la idea de

controlar y neutralizar la diferencia, yendo así del ámbito médico al pedagógico y más específicamente al psicopedagógico, prevaleciendo en estos la mirada hegemónica del primero.

En el siglo XIX, al maestro se le confiere la responsabilidad de “detectar” a los alumnos víctimas de alguna afección que pusieran en peligro las aspiradas homogeneidad e identidad nacionalista. Surge entonces la idea del alumno anormal como aquel que no puede aprender lo mismo y de la misma manera en comparación con sus compañeros debido a “problemas físicos o psíquicos”. Cobran aquí un papel relevante, el uso de pruebas de inteligencia, escalas de aptitudes, pruebas de lenguaje, manuales diagnósticos de trastornos mentales, entre otros, aportaciones de disciplinas como la psicología y la psiquiatría cuyo fin era determinar la anormalidad y por tanto los problemas que requerían ser tratados médica y psicológicamente, incluso en el ámbito educativo.

La “anormalidad” se consideró en función de la distancia con respecto a esas características promedio esperadas de acuerdo con la edad. Así fue como llegó a considerarse necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían (García Cedillo, et al., 2000, p. 25).

De esta manera surge la Educación Especial, mediante acciones como la creación de centros especializados en la atención y rehabilitación de niños “anormales”, inicialmente a manera de internados con especialistas y currículos igualmente especializados, basando la selección de alumnos en criterios de clasificación (ciegos, sordos, tarados, impedidos físicos, etc.). Aunque anteriormente habían existido ya algunos intentos por brindar atención educativa a este tipo de alumnos. En México los inicios de la Educación Especial de manera formal se encuentran a mediados del siglo XIX, con la creación de la Escuela Nacional para Sordos, en 1867 y de la Escuela Nacional para Ciegos, en 1900 (García Cedillo, et al., 2000).

Esta visión permite que las personas con discapacidad intelectual (subgrupo mayormente rechazado y excluido históricamente) también tuviesen acceso a escuelas especializadas, de la misma forma que sucedió en un principio con personas con discapacidades auditivas y visuales, ya que debido al uso de las pruebas de inteligencia y a la clasificación que éstas permitían hacer de la discapacidad, se llega a considerar que algunas de estas personas podían ser educables, según el grado de afectación, lo cual permitió organizar

estos centros educativos en grupos homogéneos, de la misma manera en que se concebía a los grupos de escuelas regulares.

En los hechos históricos referentes a la discapacidad podemos fincar la comprensión sobre la obstinación de muchos maestros que en la actualidad aún se resisten a atender a los alumnos que presentan alguna discapacidad, puesto que los consideran “enfermos” que requieren ser rehabilitados y para ello suponen que están los profesionales especializados, viéndose a sí mismos como incapacitados para brindarles la atención educativa que requieren, incluso en los casos considerados menos severos.

Si bien es cierto que la creación de escuelas especiales ocasionó un tipo de segregación escolar al crearse espacios exclusivos y cerrados a otros contextos para los alumnos con discapacidad, además de que constituyó el principal obstáculo para su integración educativa, social y laboral, también representó algunas ventajas –dadas las circunstancias de la época– como lo es el hecho de que éstos alumnos tuvieron la oportunidad de acceder a un espacio educativo.

Hasta la década de los setenta predominaba oficialmente, en el ámbito educativo, el enfoque médico centrado en la rehabilitación. Como base para la intervención estaba la psicometría de la discapacidad, desde la que se buscaba la identificación precisa de los trastornos mediante el uso de diversas pruebas como ha mencionado. Desde esta óptica, la atención ofrecida a las personas con discapacidad consistía en un tratamiento especializado e individualizado en espacios igualmente especiales, tanto en el ámbito médico como en el educativo (hospitales psiquiátricos y escuelas especiales, respectivamente).

Sin embargo, en esta misma década comienza a cuestionarse a nivel internacional el modelo rehabilitatorio de la educación especial, que provoca el surgimiento de una concepción distinta de la discapacidad, centrada en el factor social: la corriente normalizadora. Enfoque dirigido a defender el derecho de las personas con discapacidad a tener una vida tan “común” como fuera posible, cuya estrategia era la integración (García Cedillo, et al., 2000). Dos décadas después, a partir de los noventa y en el marco de movimientos y acuerdos internacionales, se debate en torno al movimiento denominado

“inclusivo”, desde el que se abona igualmente por un modelo social de la discapacidad pero centrándose más en la apertura de los diversos contextos no solo hacia la discapacidad, sino a todas las manifestaciones de la diferencia.

Hoy por hoy, diversos son los organismos, conferencias y declaraciones internacionales que promueven una visión de la discapacidad enmarcada en los derechos humanos aludiendo a su carácter social. Sin embargo, al hacer una revisión más exhaustiva de las significaciones y prácticas reales que hoy giran en torno a la discapacidad, es posible observar la constante deslegitimación de dicho enfoque dentro del orden económico capitalista neoliberal característico del actual sistema mundo moderno colonial, en donde la discapacidad no tiene cabida, dada su falta de productividad económica, la cual es considerada como propósito fundamental.

Desde tal lógica lo que no produce es excluido, y se le sitúa en “el otro lado de la línea” (De Sousa Santos, 2013), perviviendo a la vez una perspectiva médico-rehabilitatoria de la discapacidad que abona a la legitimación de dicha exclusión y –fiel a los principios de tal modelo económico– la inscribe en una lógica individualista con relación a su entendimiento y atención en distintos ámbitos institucionales, tales como el educativo.

Esto se puede comprender al revisar las distintas definiciones del concepto discapacidad de diferentes organizaciones internacionales. La Organización Mundial de la Salud por ejemplo, la entiende como el resultado de las limitaciones y restricciones en la participación de la persona en distintos ámbitos de la vida –escolar, laboral, económica– debido a deficiencias en la salud. Esta forma de comprender la discapacidad evidencia su comprensión dentro de un orden, como lo es, el del actual mundo moderno colonial al que pertenecen las actuales sociedades capitalistas neoliberales, en donde los “individuos son ‘discapacitados’ por ese mundo social que no se adapta a sus necesidades, sino a las personas ‘normales’” (Ferrante, 2009, p. 18).

En la lógica del capitalismo pervive la relación con la discapacidad caracterizada por una dominación invisibilizada bajo el concepto de enfermedad; se reduce a la discapacidad a la presencia de un déficit y por tanto a la falta de habilidad-utilidad, en contraposición a lo legítimo, es decir, lo que se encuentra capacitado y apto para la productividad económica.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), mediante sus diversas declaraciones, han promovido la concepción de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Sin embargo, cabe hacer una reflexión: ¿cómo pensarlos de este modo cuando sus condiciones de existencia confirman una constante vulneración de los mismos?

Al hacer este breve análisis del proceso de construcción del concepto discapacidad y por consiguiente de sus modelos de intervención, es posible contar con algunos referentes que permiten comprender la injusticia, el rechazo y la discriminación vivida por este grupo subalterno en el mundo occidental moderno. Es posible así entender las formas de significación y sentido sustentados en un modelo médico hegemónico que persiste hasta la actualidad, pese a los esfuerzos por el cambio hacia un paradigma social.

Aunado a esta reflexión, cabe hacer hincapié en la importancia de tener presente la matriz conceptual que subyace en los modelos de intervención que en un determinado contexto social e histórico se han configurado en tanto hegemónicos: la discapacidad como una construcción con propósitos jerarquizantes, producto de las dinámicas del multireferido sistema denominado por Grosfoguel (2012) (imperialista/occidentocéntrico/cristianocéntrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial) cuyos valores han privilegiado históricamente la homogeneidad por encima de las diferencias y desde las que, a partir de parámetros religiosos, raciales, médicos, utilitarios, se les ha descalificado, desvalorizado e incluso invisibilizado, según la época y el entorno en los que se han situado.

3.2 El paso hacia la integración educativa y la perspectiva social de la discapacidad

El concepto de integración hace referencia a la relación entre las minorías y la mayoría, aludiendo a una noción integradora entre un todo con sus partes (Dietz, 2007). En el proceso de la integración se pretende que mayoría y minoría (grupos considerados vulnerables) interactúen, negocien y generen espacios de interacción bidireccionalmente de manera que transformen a todos sus participantes.

Se dice entonces que se diferencia de la asimilación en tanto que en ésta la interacción es unidireccional puesto que se busca transformar solo al sector minoritario de modo que

asimile la cultura dominante (la de la mayoría). Sin embargo, en la práctica, desde la postura integradora es fácil caer en asimilacionismo disfrazado de integración. De este modo, la integración más que una práctica real, ha llegado a constituir una añoranza ideológica.

Situándose en el terreno educativo, la integración se ha pensado, según el contexto, para diferentes grupos que conforman la diversidad cultural. Por ejemplo, en España, las políticas integracionistas se han dirigido no solo hacia los alumnos con discapacidad, sino también, y de manera importante, hacia alumnos inmigrantes, dadas las situaciones socioculturales de dicho país. En torno a los inmigrantes el discurso intercultural español ha surgido, se ha situado y ha desde las políticas integracionistas (García, 2007)¹⁷.

En el caso mexicano, estas políticas se han relacionado por un lado con los programas interculturales bilingües pensados para la población indígena, y por otro, al programa de Integración Educativa, el cual opera desde la modalidad de Educación Especial y se encuentra encaminado a la atención del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), principalmente asociadas a discapacidad y Aptitudes Sobresalientes (AS); motivo y atención del presente trabajo.

La normalización, corriente de la cual surge la integración educativa como estrategia, pretende el uso de medios normativos hasta donde sea posible, de modo que se consiga el desarrollo de características, habilidades y conductas, lo más cercanas a la cultura del contexto en el que la persona se encuentra. A partir de la visión normalizadora comienza a cuestionarse la separación de la denominada educación especial y la educación regular. Se hace una crítica de la primera, así como de su papel segregador y obstaculizador en la integración social de sus egresados. Se cuestiona también el uso del concepto de deficiencia, así como del modelo médico-rehabilitador que lo sustentaba, haciendo hincapié más bien en el papel del ambiente en el desarrollo de la manifestación de la discapacidad.

¹⁷ Cabe mencionar que algunos teóricos –a diferencia de García– sitúan los modelos interculturales e integradores en espacios distintos, como la clasificación propuesta por Sales y García que se menciona y detalla en el anterior capítulo del presente trabajo.

Éstas ideas se identifican en diversas conferencias y declaraciones de organismos internacionales: el Informe de la UNESCO de 1968; la Declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971; la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975. En ellas se manifiestan preocupaciones, necesidades y estrategias en torno los derechos y la integración de las personas con discapacidad en los distintos ámbitos de la vida.

Se continúan desarrollando de igual forma, en subsecuentes declaraciones, como: La Declaración de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987; la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, de 1990 (conocida como la Conferencia de Jomtién, Tailandia); las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1993, también de la ONU, a partir de la cual, se adopta una perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos, recuperada desde su modelo social, influyendo en las legislaciones de diversos países.

Como precedente sumamente importante en el ámbito de la Educación Especial, está la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, conocida también como la Declaración de Salamanca, España, en 1994, la cual centra su interés en garantizar una educación de calidad para todos, en especial para las personas con N.E.E. y cuyo mensaje a difundir era que la integración educativa constituía en eje central en lo referente a la educación de éstas personas. La UNESCO, por su parte, se da a la tarea de promover la integración educativa en diversos países. México es uno de ellos, encontrándose algunos antecedentes de integración desde los años setenta.

Poco después de la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) como parte del Sistema de Educación Básica, tenía como finalidad, organizar y supervisar el sistema federal de Educación Especial y la formación de maestros especialistas. A partir de esta Dirección se prestaba atención a alumnos con trastornos en la visión, la audición y el lenguaje, con deficiencia mental e impedimentos motores (SEP, 2002), por lo que se implementaron en las escuelas regulares los Grupos Integrados de 1er. grado, dirigidos a apoyar a alumnos con problemas de aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas.

A principios de los años ochenta, la DGEE incluye, dentro de sus principios rectores, la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración. Los servicios de educación especial se clasificaban en ese entonces en indispensables y complementarios. Los primeros –Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial– funcionaban como espacios separados de la educación regular, dirigidos a alumnos con discapacidad; se encontraban también los Grupos Integrados B, que brindaban su atención en las escuelas regulares para alumnos con deficiencia mental leve y niños hipoacúsicos.

Los segundos –Centros Psicopedagógicos y Grupos Integrados A– estaban dirigidos a prestar apoyo a alumnos de las escuelas regulares con dificultades de aprendizaje, en el aprovechamiento escolar, lenguaje o conducta; en ellos se contemplaban también las Unidades de Atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Existían además centros que prestaban servicios de evaluación y canalización, como los Centros de Orientación, Evaluación, y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), surgidos a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa. Se encontraban también los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)¹⁸, dependientes de la Dirección General de Educación Preescolar, organizados de igual forma en servicios indispensables y complementarios. Todos estos servicios se caracterizaban por brindar atención bajo un modelo médico-rehabilitatorio, centrándose en la rehabilitación de las deficiencias.

A partir del año 1993, como consecuencia de la reforma al artículo 3º. Constitucional, la promulgación de la Ley General de Educación –en particular en lo relativo al Artículo 41– además de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica¹⁹; así como de los diversos acuerdos internacionales de los cuales México formaba parte, los cuáles se mencionaron con anterioridad –en especial la Declaración de

¹⁸ Los CAPEP son centros educativos que aún se encuentran funcionando pero han reorientado sus funciones de acuerdo al Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa.

¹⁹ En éstos se plantea el derecho de todo mexicano a recibir educación, incluyendo a las personas con discapacidad; la obligación del Estado de impartirla de manera obligatoria en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; la descentralización de los servicios educativos y la promoción de la integración de los niños con discapacidad en todos los niveles de la educación básica, entre otros asuntos.

Salamanca–; se da impulso también a un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial.

Dicha reorientación consistió en cambiar la concepción de los servicios, promover la integración educativa y reestructurar los servicios que hasta ese momento existían, de manera que se combatiera la discriminación, segregación y el etiquetado que implicaba la atención de los alumnos con N.E.E., que habían permanecido separados del resto del alumnado (SEP, 2002).

En este contexto surge el programa de Integración Educativa como parte del sistema educativo mexicano; este programa es concebido como la estrategia para posibilitar la igualdad de oportunidades a estos grupos considerados vulnerables, en especial los que presentasen alguna discapacidad. La igualdad de oportunidades se inscribe como una de las problemáticas –y contradicciones– actuales de nuestras sociedades: se considera que en países denominados democráticos no deben tener cabida las segregaciones y la intolerancia. En estas sociedades se considera también la necesidad de aceptar y convivir en la diversidad que les constituye.

A esto obedece que el programa de Integración Educativa en México se haya sustentado en ciertos principios y fundamentos (García Cedillo, et al., 2000). Sus principios filosóficos son, el respeto a las diferencias, los derechos humanos, igualdad de oportunidades y escuela para todos. Éstos giran en torno al derecho de cada persona a ser diferente y a expresar sus diferencias sin menoscabo a su persona, considerándolas como un factor de enriquecimiento en la sociedad y no como un obstáculo, haciendo hincapié en la constitución, cada vez más heterogénea, de las sociedades.

Dentro de sus fundamentos filosóficos se encuentran, la normalización, la sectorización, la integración y la individualización de la enseñanza. La primera, como se mencionó anteriormente, alude a la necesidad de que las personas con N.E.E. tengan la posibilidad de desarrollarse en un plano lo más “normal” posible dentro de su propia cultura. La sectorización defiende el derecho de estos alumnos a recibir educación y recursos de apoyo cerca de su lugar de residencia. La integración implica su participación activa en todos los ámbitos de la vida –social, laboral, económica, educativa, etc–. Por último, la

individualización de la enseñanza hace referencia a la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza a las particularidades del alumno en atención mediante adecuaciones curriculares.

Teniendo la integración como eje rector, el reconocimiento explícito del derecho de las personas a la integración social y el derecho a una educación de calidad para propiciar el máximo desarrollo según las potencialidades individuales, se adoptan de manera oficial los conceptos de N.E.E. e integración educativa, por lo que, integrar a los alumnos a la vida escolar, en la escuela regular, se convierte en el propósito principal, adoptando los servicios de Educación Especial un perfil más social; abandonando, al menos teóricamente, el modelo médico-rehabilitatorio, que por muchos años continuó conformando la perspectiva hegemónica, perviviendo algunas prácticas incluso en la actualidad.

De esta manera surgen los actuales servicios escolarizados –Centros de Atención Múltiple (CAM)–, los de orientación –Centros de Recursos de Información para la Integración Educativa (CRIIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP)– así como los de apoyo –Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)–. Estas últimas interviniendo, para y en, la educación básica regular, siendo su función la de integrar a los niños con N.E.E. a las aulas de los niveles inicial y básico.

Dado que la reorientación de los servicios se llevó a cabo a la par de la descentralización del sistema educativo como parte de la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), al mismo tiempo se redujo el ámbito de acción de las DGEE y de la Dirección General de Educación Preescolar (DGEP) al Distrito Federal (D.F.), por lo que, que dicho proceso no se dió de manera coordinada en las entidades federativas, generándose confusión y una práctica diferenciada en el servicio prestado de manera significativa.

Ante la necesidad de evaluar el proceso de reorientación, la SEP en coordinación con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) convocaron en el año 1997 a la Conferencia Nacional “Atención Educativa a Menores con N.E.E. Equidad para la

Diversidad”, a partir de la cual se generaron un conjunto de conclusiones relacionadas con aspectos operativos, de infraestructura, laborales y pedagógicos de los servicios de educación especial.

Específicamente, con relación al funcionamiento de las USAER, dichas conclusiones estuvieron en torno a la falta del perfil profesional de un buen porcentaje de sus docentes, la escasa población con discapacidad atendida, la confusión generada a partir de la ambigüedad del concepto N.E.E., así como la diversidad de prácticas realizadas por el personal (que en muchas ocasiones contravenían la verdadera integración escolar del alumno), además de la falta de atención para los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otras problemáticas.

Como conclusiones generales en torno al proceso de integración educativa en los servicios de educación especial se encontró que faltaba precisión en la misión de los servicios, además de la necesidad de lineamientos en la organización y funcionamiento de los servicios. En las instancias estatales por su parte, el rango de la Educación Especial era variable y los recursos materiales, humanos y financieros eran insuficientes, entre otros factores.

A partir de este ejercicio surgió en el año 2002 el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, cuyo objetivo fue garantizar una atención educativa de calidad para los alumnos con N.E.E., para lo cual se implementaron líneas de acción -con sus correspondientes metas- (SEP, 2002) visualizadas hacia el año 2006, consistentes en la elaboración de los lineamientos generales que normarían el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial, el establecimiento de un marco regulatorio, mecanismos de evaluación y seguimiento, la ampliación de la cobertura de los servicios de educación especial, la garantía en la actualización profesional del personal de educación especial, además de la dotación de recursos y apoyos técnicos necesarios.

Dichas acciones incluyeron diversas implicaciones, como la responsabilidad de cada entidad federativa, de elaborar los manuales de operación y funcionamiento sobre la orientación de la educación especial y sus servicios, a partir de la normatividad general.

De esta manera las instancias correspondientes, en cada entidad, debían elaborar estos manuales basándose en el documento de “Orientaciones generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial”, publicado en el año 2006 (SEP, 2006). Tales manuales se elaboraron y fueron revisados, pero no se han actualizado desde el año 2004, según refirió la entrevistada JD.

A partir de la implementación y desarrollo del programa de Integración Educativa, la modalidad de Educación Especial se vio en la necesidad de ampliar sus fronteras, planteándose otra manera de comprender y relacionarse con su población. Uno de los grandes retos fue la apropiación, comprensión y aplicación del concepto de N.E.E. –eje del programa–, el cual fue acuñado por el Informe Warnock en el año 1978, con la pretensión de solventar implicaciones sociales negativas que otros términos anteriormente utilizados ocasionaran a la atención educativa de la discapacidad y trastornos de aprendizaje diversos (Méndez. J., Mendoza F. y Sánchez, E., 2014). Este concepto se ha encontrado rodeado de dudas y ambigüedades con relación a qué alumno las presenta y por tanto cuál “necesita ser integrado”.

Según Fortes (1994), en el contexto español, se desarrolló una disputa en torno al concepto de N.E.E. como parte del discurso de la integración con una base ideológica que se resume de la siguiente manera; por un lado, apareció la idea de las N.E.E. ligada a un asunto de tipo biológico, es decir, una ideología de los dones o genes, que por tanto, niega el desarrollo de la inteligencia en el niño. Como consecuencia de esta forma de pensar, se considera que no amerita emplear esfuerzos y recursos pedagógicos en alumnos que “no van aprender”.

Por otro lado, estaba la idea de las N.E.E. relacionada a la incapacidad de abstracción lógico formal que se requiere para acceder al currículum y adaptarse a las normas sociales. La consecuencia pedagógica de esta manera de pensar es, el forzamiento al que se ve sometido el alumno mediante la repetición de actividades y contenidos con miras a la adquisición curricular y a la adopción de comportamientos sociales básicos. Por último, está la mirada que considera la interacción social como estructurante de los procesos cognitivos y por tanto, favorecedora del desarrollo. Consecuente a esta manera de

concebir las N.E.E., se considera que el alumno debe convivir con sus pares y adultos, que figuran como mediadores y favorecedores de su desarrollo cognitivo.

Estas tres posturas, que lleva a considerar las N.E.E. de determinadas formas, no se encuentran muy alejadas del contexto mexicano. El concepto, dado su carácter relativo, ha generado un cúmulo de confusiones, ambigüedades y por consiguiente, prácticas pedagógicas que difieren las unas de las otras, según el contexto en el que se encuentren el maestro y el alumno.

En México las N.E.E. se conciben oficialmente como las necesidades que presenta el alumno con relación a sus compañeros de grupo, presentando dificultades en su proceso de aprendizaje y requiriendo de mayores o diferentes recursos para lograr los fines educativos, lo que implica la responsabilidad de la escuela de incorporar dichos recursos en beneficio del alumno que lo requiere (SEP, 2000). Se diferencian de la discapacidad, debido a que ésta constituye la exteriorización-manifestación de una deficiencia²⁰, mientras que las primeras implican un concepto interactivo y relativo con el contexto en el que se sitúa la persona.

Es decir, su desarrollo se relaciona con el nivel curricular del grupo de alumnos en el que se encuentra el alumno, así como en la relación que se establece entre el entorno y éste, por lo que un alumno con discapacidad no necesariamente tendrá N.E.E. Se considera que no es lo mismo un alumno que habla la lengua tseltal, estudiando en su comunidad de origen, a uno que emigra a la ciudad, en donde se habla español. No es lo mismo un alumno en silla de ruedas, cuya escuela cuenta con toda la infraestructura para favorecer su libre movilidad, que este mismo alumno estudiando en una escuela en donde no existe una sola rampa. Según el entorno, se puede decir entonces, si el alumno presenta o no N.E.E. haya o no discapacidad.

Considerando estas “ambigüedades”, la definición de las N.E.E. ha llevado a los docentes, no solo de aulas regulares, sino incluso a los maestros de apoyo²¹ a preguntarse de

²⁰ Se habla de deficiencia cuando existe una pérdida o anomalía en alguna estructura o función ya sea anatómica, fisiológica o psicológica. El término evidentemente posee una connotación y origen médico.

²¹ Los docentes o maestros de apoyo son aquellos que se encuentran adscritos a un centro educativo de apoyo perteneciente a la modalidad de Educación Especial; su labor es contribuir a la integración educativa de los alumnos con N.E.E. de las escuelas regulares.

manera recurrente qué alumnos necesitan recibir atención del programa de Integración y quiénes no. Aunado a ésta situación, está la incógnita de si el uso del concepto, así como la implementación y desarrollo de la integración educativa han contribuido realmente a un cambio en el etiquetaje de los alumnos (el ciego, el sordo, el mongolito, etc.), pero sobre todo, si han favorecido un cambio en la manera de ver y relacionarse con estos alumnos.

Cabe preguntarse si estas relaciones se siguen dando de manera jerarquizante, lo que lleva, incluso en ocasiones, a que se les considere por debajo de lo humano; o bien, si estas relaciones se están dando desde una postura de respeto y abierta hacia su diversidad. Por ejemplo, en la investigación “La interacción familiar en el proceso de integración educativa en niños con discapacidad intelectual”, realizada en Chiapas por parte de un equipo de profesionales de diversos centros de Educación Especial, dedicados a la integración de alumnos con N.E.E. en escuelas regulares, el discurso implícito empleado hace ver que la mirada se ubica aún en la rehabilitación médica, considerando que la familia debe ser fuente de “rehabilitación” (Hernández, E., López, M. y Casco, M., 2006), más que un agente socioeducativo.

Otro ejemplo lo constituye el estudio denominado “Los docentes y el uso del concepto Necesidades Educativas Especiales”, realizado por investigadores de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí con docentes de grupo de una escuela regular y personal de apoyo de una USAER. En los resultados de la investigación se evidencia, no solo la predominancia del desconocimiento del programa de Integración Educativa por parte de la mayoría de los docentes de grupo (inclusive de aquellos que atendían alumnos con N.E.E.), sino también la prevalencia de una concepción rehabilitatoria, individualista y segregadora de las mismas.

Esto se denota en expresiones explícitas acerca de estos alumnos, desde las que se manifiesta que debían recibir “tratamientos específicos” debido a los “problemas que ellos tienen”, a “sus problemas de capacidad”; aludiendo que “es difícil que se pongan al corriente”, que tienen ciertos “detalles” que dificultan su aprendizaje, afectando estas concepciones, el modo no solo de nombrar, sino de dirigirse y relacionarse con estos alumnos (Méndez. J., Mendoza F. y Sánchez, E. Méndez, 2014).

A partir de estas reflexiones cabe preguntarse qué es lo que suponen los docentes –de grupo regular y de apoyo- que deberían enseñar a sus alumnos y cómo hacerlo. Cabe preguntarse también cuáles son las expectativas que los docentes tienen sobre los alumnos con N.E.E., y por último, convendría reflexionar acerca del papel que la escuela ha tenido mediante estrategias como la integración educativa como reproductora de una sociedad marcada por desigualdades o como combatiente real de las mismas.

Si bien es cierto, la integración educativa pretende combatir las desigualdades –de oportunidades, acceso y formación educativa–, habría que preguntarse si se está dando en la realidad. Fortes (1994) asegura que en sus inicios, la integración educativa –situándose en contexto español como se mencionó– se presentó en la práctica como “autosuficiente”, ya que aunque se pretendía, en teoría, la coordinación con otras entidades –de salud, municipales, laborales, etc.–, ésta no se daba, lo que llevó a enfatizar la segregación y el aislamiento de otras estructuras cuya participación, muchas veces, resultaba imprescindible en el proceso de integración del alumnado.

En México son bien sabidas las dificultades de infraestructura y recursos económicos que las diversas instancias gubernamentales presentan. Las instituciones educativas no son la excepción. En el caso de la modalidad de Educación Especial, la presencia de su personal en las escuelas, muchas de las veces es itinerante, dada la alta demanda de atención, por lo que el personal docente y paradocente²² requieren atender más de una escuela durante el ciclo escolar. Esto contribuye a que su participación e influencia en los centros educativos sea principalmente en las aulas y muy poco en las estructuras escolares, a la vez que complica –aunque ésta no sea la única razón– las relaciones interinstitucionales y su seguimiento.

Dado que al parecer las estructuras escolares son las que menos impacto han tenido en torno a la integración, la labor de estos equipos de apoyo parece tornarse cada vez más desgastante. Sin embargo, posiblemente el mayor e innegable logro hasta hoy de las políticas integracionistas es, la presencia en las escuelas regulares de educación básica de muchos alumnos con N.E.E., principalmente asociados con discapacidades –incluso severas–, hecho difícil de imaginar incluso a finales del siglo pasado.

²² Psicólogo, Maestro de Lenguaje y Comunicación y Trabajador Social.

Por otro lado, es importante considerar el nulo abordaje de una de las dimensiones del programa de Integración Educativa: la situación laboral de sus involucrados. Pocas veces se discute acerca de las condiciones laborales de los docentes en su tarea cotidiana. El trabajo de los docentes de apoyo y los paradocentes se caracteriza por favorecer la integración educativa en escuelas regulares a las que no están adscritos. Su tarea no solo consiste en favorecer la integración de los alumnos con N.E.E., sino también, en un primer momento, en ser aceptado en una comunidad educativa ajena a la suya.

Así, es posible mencionar otras condiciones, como la resistencia de las comunidades escolares a la integración (especialmente de los maestros de educación regular), los trámites y el papeleo administrativo que justifiquen su permanencia en determinada escuela, la relación con los directores de los centros, las expectativas de los padres y maestros que ven en el personal de Educación Especial la solución a problemas de toda índole (problemas psicológicos de los alumnos, de las dinámicas familiares, problemas en las relaciones laborales del personal, etcétera).

Existen también otros factores que tienen sus implicaciones en el desempeño laboral del personal, como son los relacionados con el ambiente político que hoy se vive en el sistema educativo. Reformas en planes y programas de estudio, en los derechos y obligaciones laborales, en los procesos de evaluación de desempeño docente y los programas de incentivación como el de Carrera Magisterial, por poner algunos ejemplos.

A todo lo mencionado se suman las relaciones micropolíticas establecidas con el propio equipo de trabajo y el director del mismo, que obviamente tampoco se encuentran ajenas a disputas e intereses de toda índole, y por tanto de conflicto, lo que en definitiva, tienen un impacto en el desempeño laboral, afectándose de una u otra manera, directamente o no, la atención al alumnado.

Por último, otro aspecto importante a considerar en la implementación y desarrollo de la integración educativa en México es la regionalización/descentralización de las políticas. Éstas se presentan como descentralizadas administrativamente, por lo que las distintas entidades federativas tienen la facultad de adaptar la operación del programa según las condiciones del contexto, siempre que se apeguen a sus principios y finalidades. Cabe

reflexionar entonces, de qué manera esto se hace en las diferentes entidades, particularmente en la entidad que ocupa a esta investigación: Chiapas.

Hoy los Servicios de Educación Especial denominados USAER, cuya función ha estado encaminada desde hace ya un par de décadas hacia la integración educativa se encuentran aparentemente en un proceso de transformación. Si bien la decisión de integrar a la discapacidad y a otras manifestaciones de la diferencia a las escuelas regulares en determinado momento, abrió un camino para el reconocimiento y la visibilización de parte de la diversidad dentro de un marco de derechos, lo cierto es que en realidad muchas de las veces, ha favorecido la prevalencia de prácticas y actitudes de segregación, como ocurrió con el uso de las denominadas aulas de apoyo convirtiéndose las escuelas en

un escenario dual: dos tipos de estudiantes: los *normales* y los *diferentes* [...] el aula de apoyo se presentaría como el ámbito *especial*, en el que el maestro de apoyo, sería el *especialista* con el propósito de *atender, remediar, reeducar y rehabilitar* las discapacidades o las limitaciones del *alumno diferente y especial* en sesiones periódicas, fijas y fuera del contexto áulico de los *alumnos normales* (Bello y Durán, 2014, p. 152).²³

Ante las debilidades y críticas relacionadas con la integración educativa, la educación inclusiva hoy se coloca como alternativa de atención a la diversidad en los servicios de Educación Especial. Cabe preguntarse en qué contexto se está dando este proceso, cuales son las circunstancias que le atraviesan y las expectativas que le constituyen, puesto que si, en un primer momento la educación inclusiva se focalizó más en los alumnos con N.E.E., planteándose como un paso más allá en su integración educativa, hoy la educación inclusiva se concibe más como un “movimiento que desafía y rechaza las políticas, prácticas y culturas que promueven cualquier tipo de exclusión” (Bello, 2010, p. 31).

3.3 La propuesta inclusiva. Su definición y fundamento

El germen de la inclusión se configura a partir de la Conferencia de la UNESCO, en Jomtien, Thailandia en 1990 en el marco del movimiento Educación para Todos, evento en el que participó un pequeño grupo de países anglosajones de “primer mundo” desde el

²³ Espacio físico dentro de las escuelas regulares pensado para brindar atención individualizada a los alumnos con N.E.E. que debido a diferentes razones requirieran de ella para favorecer su proceso de aprendizaje.

ámbito de la educación especial. Posteriormente, tuvo lugar la ya mencionada Conferencia de Salamanca, en 1994, con importantes repercusiones para este ámbito y en la que se hace evidente la orientación inclusiva, reconociéndose a los alumnos con N.E.E. como un estímulo capaz de impulsar el desarrollo hacia un ambiente global de aprendizaje mediante los cambios metodológicos y organizativos, que alrededor de ellos se llevan a cabo como medida de respuesta (Ainscow, 2001a).

Posteriormente se realizaron otros eventos que contribuyeron a la demarcación del rumbo que hoy toma el movimiento inclusivo. El informe Delors de la UNESCO “La Educación encierra un Tesoro”, en 1996; el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar, en el año 2000, la publicación del Índice de Inclusión, de Tony Booth y Mel Ainscow en ese mismo año, por mencionar los más importantes. Eventos en los que se destaca la importancia de brindar una educación de calidad y accesible para TODOS, en especial para las poblaciones consideradas más vulnerables.

Sin embargo, el trayecto de la inclusión no ha sido único ni lineal. Se ha desarrollado en distintos caminos y en ritmos, tiempos y enfoques, incluso distintos, según cada país. El concepto de inclusión forma parte de preocupaciones comunes de profesionales de diferentes ámbitos; “Educación Especial, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, del Aprendizaje, son ámbitos del saber y del hacer, que desde la inclusión están llamados a encontrarse” (Parrilla, 2002, p. 12).

Los retos actuales del planteamiento inclusivo se encaminan hacia la comprensión del pasado común de distintos grupos, que históricamente, han estado en exclusión escolar, evidenciándose la necesidad de plantear la construcción de un marco teórico común, sin embargo esto no ha sido así. El análisis de las situaciones de exclusión, desde disciplinas distintas, ha sido la manera más frecuente de abordar el tema, centrando la atención, con mayor énfasis, en el contexto mexicano y latinoamericano en la categoría étnico-racial y en distintas épocas y contextos, hacia categorías como el género y la inmigración, quedando históricamente segregada la categoría de discapacidad, la cual se aborda desde la educación especial hace relativamente poco y curiosamente, es el ámbito desde el cual surge el pensamiento inclusivo.

Otro aspecto importante en torno al cual es necesario reflexionar es que, aún cuando uno de los propósitos de la inclusión se encamina hacia comprender el pasado compartido por distintos grupos excluidos y enfocado a la transformación de las culturas, prácticas y políticas escolares, no cuestiona las situaciones que de origen constituyen la causa y promoción de la perpetuación de las relaciones subalternas, características de la actual sociedad.

Parrilla (2002) considera las siguientes perspectivas y ámbitos en los que se ha desarrollado el movimiento inclusivo: la perspectiva ética de los derechos humanos; el modelo social de la discapacidad; la perspectiva organizativa como base para el desarrollo institucional inclusivo; los modelos comunitarios de comprensión y organización de servicios y la perspectiva participativa y emancipatoria desde el cual se concibe la metodología de la investigación inclusiva.

No es intención del presente texto ocuparse de la revisión y análisis exhaustivo de cada una de éstas, sino más bien analizar de fondo la propuesta de Mel Ainscow (2001), que recoge todas estas miradas para articular un enfoque integral acerca de la educación inclusiva. Sin embargo, merece detenerse en el caso de la última perspectiva, enfocada a lo que la investigación inclusiva refiere.

La introducción del sentido liberador para la investigación es consecuencia de los planteamientos con relación a la concepción social de la discapacidad, la cual plantea la necesidad de establecer relaciones diferentes a las tradicionales entre investigadores y personas con discapacidad, así como del enfoque participativo que al planteamiento inclusivo ha atribuido Tony Booth, que junto con Mel Ainscow (2000) son los representantes más importantes de ésta perspectiva que constituye uno de los pilares del movimiento inclusivo en general.

Los estudios sobre inclusión, por tanto, no deben ser gestados ni decididos al margen de la práctica (guiados por intereses o modas académicas del momento), sino deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores, y deben desarrollarse desde el compromiso rector de contribuir a la mejora (a la liberación en términos críticos y radicales) de los procedimientos de inclusión, evitando, denunciando y frenando los procesos que manifiesta o sutilmente generan exclusión (Parrilla, 2002, p. 24).

Como se ha mencionado, se considera que Ainscow es quien ha realizado los más importantes aportes e influencias en torno al planteamiento inclusivo, el cual, en la actualidad, ha cobrado mayor fuerza a partir de las aportaciones propias en sus investigaciones, así como de las de otros investigadores, de tal manera que ha retomado diversas perspectivas para proponer un enfoque alternativo e integral de la inclusión en el ámbito educativo.

Su planteamiento gira en torno al desarrollo de una escuela más justa y equitativa desde una mirada amplia de la diversidad y se fundamenta en el derecho de toda persona a la educación por razones de justicia y democracia, constituyéndose como una apuesta ética en la educación. Se considera que para que el proyecto de la inclusión en la escuela sea una realidad, debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar, es decir, no debe considerarse como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico (Ainscow, 2012; Bello, 2010).

Parte del supuesto de que su mejora como proyecto tiene como objetivo la eliminación de la exclusión social surgida como producto de las actitudes y respuestas a la diversidad, ya sea de clase social, etnia, religión, origen, género, capacidades, entre otros (Ainscow, 2012), “situaciones que cuando son analizadas en reuniones, jornadas o congresos, aparecen bajo otros epígrafes como igualdad de género, educación intercultural o educación antidiscriminatoria” (Echeita y Ainscow, 2010, p. 2).

Dentro del proyecto de las políticas educativas en México, se asumen los principios de la educación inclusiva dentro del marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), impulsada por la SEP y el SNTE. El principio pedagógico 1.8 del Plan de estudios 2011, que se titula “Favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, manifiesta que la educación constituye una estrategia para reducir las desigualdades e instrumentar relaciones interculturales, argumentando que el sistema educativo ofrece hoy una educación inclusiva al reconocer la diversidad en la escuela.

Sim embargo vale la pena cuestionarse cómo puede ser esto posible considerando que desde las políticas educativas se plantea la inclusión como alternativa hacia la equidad mediante un discurso demagógico y pretencioso, basado en un proyecto general en donde

no tienen desarrollo proyectos particulares adecuados a las necesidades de cada región geográfica, lo cual, según Ainscow (2001a) es básico al pensar en lo que se comprende por inclusión y el desarrollo de proyectos inclusivos. “El carácter específico de la definición de cada sistema es único, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia” (Ainscow, 2010, p. 4).

Esta “ausencia” se evidencia en la falta de un proyecto inclusivo para las USAER de Chiapas y que las considere como participantes del proceso inclusivo y no como rectoras y responsables del mismo y ni qué decir de la ausencia de participación de los sectores a los que la propuesta inclusiva va dirigida, que se supone debería implicar el primer acto inclusivo por excelencia.

Cabe señalar sin embargo, que hay cuatro elementos resaltables según Ainscow (2010) al momento de pensar en una definición general, a la vez que funcional, en los diferentes contextos escolares, sin que ello implique una sola manera de ser inclusiva como escuela: considerar a la inclusión como un proceso, no como algo dado o finito, que la inclusión busca la presencia y participación de todos los estudiantes, que precisa la identificación y eliminación de barreras fuentes de exclusión y que pone énfasis especial en aquellos alumnos que se encuentran en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2010).

Para Ainscow “la inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora” (2001a, p. 9). Plantea también que representa un reto para la educación especial al sugerir la redefinición de sus fundamentos epistemológicos, exigiendo la reconsideración de las funciones desempeñadas por los implicados en esta modalidad educativa.

Este reto plantea la necesidad de cuestionar las prácticas que, desde la educación especial, se han llevado a cabo en busca de la integración de los alumnos categorizados con N.E.E.; Ainscow alega que debido a la importación de prácticas derivadas de las experiencias precedentes de éste ámbito (cuya herencia ha sido el modelo médico-rehabilitatorio de la discapacidad), en el afán de integrar a estos alumnos, se condujo

hacia nuevas formas de segregación dentro de los propios entornos regulares, principalmente mediante planificaciones individualizadas de enseñanza que constituirían programas sistemáticos de intervención, que en el caso de México, muchas veces promovieron el abuso en la utilización de la denominada aula de apoyo.

El reconocimiento de tal situación ha exigido la necesidad de pasar de un marco de atención individualizado a una perspectiva más general, en donde el foco de atención sea la transformación de la enseñanza y de la escuela, en lugar de que lo sea el alumno con N.E.E., “la cuestión no está tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta” (Mendia, 2011).

El enfoque de la inclusión supone “un proceso de aumento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de su exclusión de los mismos” (Ainscow y Booth, citados por Ainscow, 2001a, p. 27). Desde el enfoque inclusivo, el concepto de N.E.E. cae en desuso, dado su riesgo de etiquetaje y la carga negativa que esto ha conllevado en la atención educativa hacia estos alumnos (bajas expectativas en su aprendizaje, segregación, etcétera).

Si bien es cierto que el concepto de N.E.E. planteaba la posibilidad de abandonar la visión rehabilitadora de la discapacidad y de las dificultades de aprendizaje centrada en las deficiencias, adoptando un enfoque social de las mismas, lo cierto es que su uso, como ya se ha mencionado, no ha logrado dicho objetivo en la generalidad. La inclusión, mediante el uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, pretende centrarse en la necesidad de cambio en el entorno, producto de la inadecuada interacción entre los alumnos y contextos desfavorables, limitantes y restrictivos.

Mientras que es posible que los centros tengan poco que hacer para superar las deficiencias, sí que estos pueden producir un impacto considerable en la reducción de discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales (Booth y Ainscow, 2000, p. 26).

El concepto de N.E.E. es parte hoy del marco conceptual y político de los sistemas educativos, lo que influye en las actuales prácticas, sea que se les haya dado el uso correcto o no. Por ejemplo, en los formatos estadísticos que las administraciones

educativas solicitan requisitar al personal de las USAER de Chiapas, se continúa utilizando este concepto para efecto de la clasificación de los alumnos, cumpliendo no solo la función de conocer el tipo de discapacidad o trastorno, sino a la vez justificar el trabajo realizado por éste personal, pese a la incongruencia con programas como el de Carrera Magisterial, en cuyos formatos para reportar a la población atendida se utiliza más bien el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, que corresponde al modelo inclusivo.

Así, pese a que desde las administraciones educativas se sigue fomentado el uso del concepto de N.E.E., desde el enfoque inclusivo se invita a sustituirlo por el de barreras para el aprendizaje y la participación; dicha sustitución, encaminada a un cambio en el modo de concebir a la diversidad, implicando en ello, una visión que responsabiliza a los contextos en cuanto a la respuesta que ésta debe recibir en el ámbito educativo. Diferente a lo que en la práctica en muchas ocasiones sucede, como es el caso de algunos docentes que creen que tal sustitución significa simplemente un cambio de nombre, nombrar al concepto de siempre con un “sinónimo”. Sin embargo, la educación inclusiva

No es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad (SEP, 2006, p. 16).

Por lo tanto, requiere entender de manera diferente dicha atención, para lo cual se hace oportuno el uso del concepto barreras para el aprendizaje y la participación, el cual implica hacer un cuestionamiento en torno a todos los ámbitos y participantes del proceso educativo. Desde la perspectiva de la educación inclusiva

Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Booth y Ainscow, 2000, p. 25).

Sin embargo, en el caso de México, podemos citar algunos ejemplos de políticas y programas –nacionales y locales– de carácter excluyente, como el conocido Programa Escuelas de Calidad, que es profundamente injusto y desigual, puesto que fortalece a las escuelas que ya de por sí se encuentran en ventaja frente a otras en situaciones culturales y socioeconómicas que les son desfavorables para resultar beneficiadas. Otro ejemplo son

los procesos de selección de aspirantes a educación superior, en los que muchos quedan excluidos por “no contar” con las capacidades intelectuales o los conocimientos necesarios.

Croce (citado por Mendiola, 2012) por su parte, identifica una serie de barreras presentes en los profesionales de la educación y en lo general en las escuelas, situadas en el ámbito de lo actitudinal: el miedo, el prejuicio, la discriminación, la especulación, el desconocimiento, la comodidad y el desaliento, que constituyen ya sea el reflejo o la generación de mecanismos de resistencia ante la presencia de la diversidad en la escuela.

Se considera necesario entonces, en lugar de insistir en la idea de integración, cuya premisa principal es la planificación individualizada para lograr acomodar a los alumnos con N.E.E. en la escuela, además de un aula y un currículum que permanecen inalterables, orientándose más hacia un proceso de asimilación; avanzar hacia la transformación y reestructuración de estos espacios con el objetivo de responder a la diversidad de todos los alumnos mediante la eliminación o minimización de las diferentes barreras que obstaculicen el aprendizaje y la participación, incluyendo e incluso, enfatizando en ocasiones, en las que provienen de los distintos profesionales educativos.

Ainscow manifiesta así que las funciones del personal de la educación especial deberán pensarse como funciones de desarrollo (2001a), como formas de responder a los alumnos trabajando con los demás profesionales educativos en vías de construir organizaciones nuevas que faciliten el aprendizaje de todo el alumnado. Booth y Ainscow (2000) plantean que es necesario pensar en términos de un coordinador de apoyo, coordinador de desarrollo pedagógico o coordinador de inclusión.

Las propuestas que estos intelectuales plantean en torno al desarrollo de escuelas más inclusivas suponen cambios significativos en el pensamiento y práctica de los docentes de grupo y directores con relación a cómo conciben la diversidad y su propia práctica y, conlleva también, un replanteamiento importante de las propias funciones del personal implicado en la educación especial, así como de las funciones de asesoría pedagógica²⁴ y

²⁴ En el caso de México esta función corresponde a los denominados ATP (Asesores Técnicos Pedagógicos).

de las administraciones educativas locales, cuya atención deberá enfocarse más en lograr que las escuelas sean cada vez más inclusivas.

Considerando el contexto internacional en el que se sitúa la educación inclusiva, ésta debe ser considerada como elemento esencial del movimiento “Educación para Todos”, constituyendo tema importante de debate político. Durante décadas el tema de las N.E.E. se centró más estrechamente en la integración y posteriormente en la inclusión, pero siempre ha permanecido la preocupación central en un grupo concreto de personas, el de las personas con discapacidad.

Sin embargo, Ainscow propone este enfoque alternativo y transformador de la inclusión, desde donde se considera la diversidad del alumnado en general, ante el argumento en torno a la ineficacia de los enfoques centrados en las N.E.E., así como su fracaso en el combate a los problemas de segregación, presente en los sistemas educativos. Su enfoque se centra en un cambio educativo situado en las políticas, culturas y prácticas escolares.

Booth y Ainscow (2000) consideran que las culturas escolares con orientación inclusiva se relacionan con el desarrollo de valores inclusivos compartidos por toda la comunidad escolar, es decir, se sitúan en el marco de lo ético; consideran que los principios derivados de éstos, guían las decisiones y se concretan en las políticas de las escuelas. Las políticas inclusivas se relacionan con el desarrollo de una escuela para todos y la organización del apoyo centrado en la atención hacia la diversidad del alumnado. Las prácticas inclusivas hacen referencia a la movilización de recursos dirigidos a la promoción de la participación de todos los alumnos en las actividades áulicas y extraescolares; éstas prácticas deben ser reflejo de las culturas y políticas inclusivas.

Este enfoque de la inclusión, que ha constituido aportación e influencia ineludible en el sistema educativo mexicano, mediante los acuerdos y declaraciones de los diferentes organismos internacionales, de los cuales México es parte, consiste en definir la inclusión como

un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin

olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos de los procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (Ainscow, 2001a, p. 294).

Desde la perspectiva de Ainscow, Booth y Dyson (2006, citados por Ainscow, 2012, p. 40), la educación inclusiva trata de un conjunto de principios de la educación que supone un proceso por el cual la exclusión en la participación de los alumnos disminuye, se reestructuran las culturas, políticas y prácticas en las escuelas para responder a la diversidad del alumnado y la presencia, la participación y los resultados escolares son vulnerables a los procesos excluyentes, no solamente en el caso de los alumnos con discapacidad o categorizados con N.E.E., siendo un rasgo distintivo el modo en que se conceptualiza la diversidad como factor de enriquecimiento.

Según Ainscow (2012), existe ya toda una plataforma de investigaciones hechas por diversos autores que muestran evidencia de la eficacia de ciertas estrategias hacia el desarrollo de ambientes inclusivos. Por ejemplo, cita la investigación realizada por Johnson y Johnson en 1999, que plantea el potencial de los enfoques de trabajo colaborativo en el aula, en donde el principal recurso para favorecer la participación de todo el alumnado son los propios alumnos, a la vez que implica la consecución de niveles más altos de aprendizaje. Estos autores plantean que éste es un ejemplo que los denominados países en vías de desarrollo pueden aportar en cuanto a ambientes inclusivos se refiere, en los que, dado los recursos limitados, se recurre a estrategias y programas de tutoría y apoyo entre los alumnos.

Propone algunas ideas con el fin de contribuir al desarrollo de la educación inclusiva. Considera que en un primer momento es necesario tener bien claro lo que se está entendiendo como educación inclusiva, que las prácticas inclusivas suponen el aprovechamiento de los recursos humanos: los propios alumnos, y que el apoyo adicional dado a los alumnos con necesidades particulares debe tener una cuidadosa planificación, debiendo tener el personal que lo brinda una formación adecuada y comprometida. Considera también que los líderes escolares tienen como papel principal el trabajo en conjunto con los demás profesionales de la escuela en vías del desarrollo de una cultura escolar inclusiva.

Al respecto del liderazgo en la escuela, para Ainscow implica “un proceso interactivo en el que participan tanto los alumnos como los docentes. Por consiguiente, es necesario un liderazgo compartido, en el que el director de la escuela sea considerado líder de líderes” (2012, p. 47). Esto implica la sustitución de las jerarquías por responsabilidades compartidas, perdiendo importancia las funciones de control que caracterizan a los directores. Sin embargo, tales cambios no resultan sencillos si se consideran las complejas relaciones dentro de las organizaciones escolares y las micropolíticas que caracterizan a cada una de ellas. Se necesita de mucha negociación y se trata de “cambiar actitudes y acciones; creencias y comportamientos” (Ainscow, 2001, s/p).

Con anterioridad, este autor había realizado algunas propuestas para el desarrollo de escuelas inclusivas, dentro de las cuales destaca la necesidad de evaluar las barreras para la participación. Este aspecto cobra especial sentido en el “Índice de Inclusión” (Booth y Ainscow, 2000), instrumento diseñado desde el contexto inglés y con el apoyo de instancias educativas gubernamentales para la detección de barreras para el aprendizaje y la participación y la implementación de estrategias que permitan eliminarlas o disminuirlas mediante el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas en la escuela, mediante el ejercicio de la autoevaluación, en el que se considera la participación de los docentes, directores, alumnos, consejo escolar, familia e incluso miembros de la comunidad en la que se ubica la escuela.

Como gran finalidad, el Índice tiene la de “construir comunidades colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro” (Booth y Ainscow, 2000, p. 16), se orienta hacia la exploración de la escuela en torno a tres dimensiones: la creación de culturas inclusivas, la producción de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas (Ainscow, 2001). El índice se sustenta en la idea de que el desarrollo sostenible de ambientes inclusivos requiere que los cambios se den en las tres dimensiones. Éstas se encuentran expresadas en 45 indicadores, cuyo significado se aclara mediante preguntas. Los indicadores expresan “aspiraciones” inclusivas que permiten hacer comparaciones con las estructuras vigentes en la escuela y establecer prioridades de cambio.

Para llevar a cabo este proceso, los autores del Índice proponen como metodología de trabajo la investigación-acción participativa (abordada brevemente con anterioridad) y establecen una serie de etapas, que van desde la definición de un equipo responsable, la detección de barreras a superar, el establecimiento de un plan de mejora y por último, la evaluación. Si bien se sugiere su uso especialmente para instituciones educativas, se dice que el índice puede ser usado para otra clase de organizaciones. Por último, éstos autores plantean la importancia de incluir en el grupo responsable de su implementación y seguimiento, a un “amigo crítico” u observador extenso, cuyo rol deberá ser más de apoyo que de supervisión.

Sin embargo, es necesario considerar que si bien Ainscow plantea algunas propuestas específicas en vías del desarrollo de escuelas inclusivas, alrededor del enfoque inclusivo, existen también ciertas interrogantes que dan sentido en muchas de las ocasiones a actitudes de resistencia, tanto de los docentes de educación regular como de educación especial, como las que giran en torno a los apoyos adicionales que se le debe dar –o no- a ciertos alumnos dadas sus características particulares, lo que conlleva a su vez, el cuestionamiento acerca de las funciones del personal implicado en la educación especial.

El apoyo personalizado a los alumnos dentro del aula, ha significado punto de debate, ya que si bien, por una lado procura la atención a los alumnos que se considera lo requieren, su implementación inadecuada puede conllevar ciertas desventajas, como la percepción del alumno atendido como “diferente” y como el alumno “de educación especial” o “de apoyo” y no como alumno del grupo, la segregación y poca cercanía del mismo con el maestro e incluso de su grupo en general.

Cabe hacer mención ahora acerca de un enfoque de apoyo adicional congruente con la perspectiva de la educación inclusiva. Ésta se encuentra sustentada en la enseñanza colaborativa con dos docentes y consiste en que más alumnos de la clase pueden acceder al apoyo (Ainscow, 2012), sin embargo, esta modalidad implica la necesidad de que los docentes cuenten con mayor tiempo para la planificación grupal, además de la contratación de más recursos humanos, que considerando las condiciones del sistema educativo mexicano, no parece ser una opción viable.

Otra situación a analizar es que la educación inclusiva es concebida para favorecer la superación de barreras que pueda encontrar cualquier alumno en su proceso educativo, sin embargo en México, desde la práctica, sigue relacionándose directamente con la modalidad de Educación Especial y la población con N.E.E. –especialmente aquella con discapacidad– como si su ámbito de acción se limitara a éstos. Esto resulta incongruente con la visión explícita de lo que aparentemente se está entendiendo por inclusión en el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica.

Si bien es cierto que la población con discapacidad constituye un grupo que, a lo largo de la historia, ha sido objeto de jerarquización, inferiorización y segregación importantes, también es cierto que en muchos países –como México– existen otros grupos que hacen parte de la diversidad y que también han constituido objeto de estos procesos, que de igual forma requieren de una atención educativa que atienda a sus necesidades.

Una de las tantas interrogantes sería si el personal implicado en Educación Especial puede pensarse, verse, concebirse con esa función de desarrollo que Ainscow refiere, desde la cual ya no se centra en el alumno con N.E.E., sino en la organización escolar y su procesos incluyentes-excluyentes. Otra interrogante más sería, qué tan dispuestos están los implicados en la educación regular (administradores, docentes, directores) en el desarrollo de escuelas inclusivas –situándose a escala local– y cómo lograr una coordinación de ambas modalidades educativas.

Algo de suma importancia, a lo que se invita a reflexionar es, si la educación inclusiva constituye una alternativa real de atención a la diversidad, pertinente, aplicable y congruente con las condiciones y necesidades locales de un país tan basto y extenso como lo es México, considerando los aspectos socioculturales, económicos y políticos que le caracterizan, así como la situación política, burocrática y administrativa, marcada por importantes inconsistencias, incongruencias y vacíos en el sistema educativo mexicano; pero sobretodo, de la gran relevancia de reflexionar acerca de lo que éste está comprendiendo hoy por educación inclusiva.

Basta hacer una revisión y análisis de los materiales que conforman el “Diplomado de Educación Inclusiva”²⁵ ofertado durante las últimas jornadas de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. En estos cursos se evidencian graves incongruencias y desconocimiento profundo en cuanto al planteamiento de la Educación Inclusiva se refiere.

Por poner un ejemplo, en los materiales de los módulos dos y tres, correspondientes a los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012, los contenidos abordan las N.E.E. asociadas a diferentes dificultades de aprendizaje y discapacidades desde un modelo integrador, contraviniendo lo que el modelo inclusivo propone, que es el abandono de dicho concepto y clasificaciones a consideración de la carga negativa y diferenciadora que conlleva, además que desde el modelo integrador se plantean las intervenciones y planeaciones individualizadas, a diferencia del modelo inclusivo, que plantea la planeación grupal, que a su vez aborde las necesidades particulares de los alumnos.

Sin embargo es necesario señalar también que, caso contrario ocurre con el curso de “Educación Inclusiva: Tarea compartida para la atención a la diversidad”²⁶, dirigida a los docentes ubicados en el Distrito Federal (D.F.). En los contenidos de dicho curso se evidencia que hay un conocimiento profundo de la propuesta inclusiva, guardando congruencia en sus contenidos con tal enfoque.

3.3.1 El MASSE como propuesta de atención para las USAER en Chiapas

En el contexto de la RIEB, y a partir de las transformaciones y exigencias que ella ha implicado, surge en el año 2009, el Manual de Servicios de Educación Especial (MASSE) para los servicios escolarizados y de apoyo de Educación Especial en el D.F. bajo los principios de la educación inclusiva.

En Chiapas algunas autoridades educativas procuraron en algún momento “adaptar” esta propuesta para las USAER. En el caso del departamento del Subsistema Estatal, el Departamento para la Integración Educativa, en el año 2013, invitó al personal de estos

²⁵ El Diplomado consta de 3 módulos, cada uno de los cuales fue elaborado por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí con la asesoría de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

²⁶ El curso fue elaborado por la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal, bajo la Coordinación de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros.

servicios, a revisarlo y considerar su contenido para realizar aportaciones para la configuración del Manual de Organización de dichos servicios, debido a que no se contaba con tal referente de manera actualizada, no obstante que el Programa de Fortalecimiento para la Integración Educativa atribuyó esta responsabilidad a las instancias oficiales de cada entidad federativa.

En el MASEE se plantea la necesidad de un cambio conceptual en el funcionamiento y operación de la USAER, el cual debe ser enfocado hacia la educación inclusiva, pretendiendo congruencia con los actuales propósitos de la Reforma, mismos que según el manual, obedecen y surgen de las necesidades actuales de la población educativa y de la nación. El año 2011 fue el último periodo donde se actualizó el MASSE respondiendo a los ajustes realizados en la Reforma Educativa de ese año.

El MASEE conceptualiza y define a la educación inclusiva como “un proceso, implica identificar y eliminar barreras, impulsa la participación y su centralidad es el aprendizaje” (SEP, 2011, p. 42), guardando congruencia fiel con la propuesta de Ainscow (2010) acerca de los elementos que caracterizan una escuela inclusiva y lo coloca como proyecto ético constitutivo de un acto de justicia social hacia todos aquellos que son excluidos del sistema educativo, cuyas bases conceptuales se articulan en el modelo social de la discapacidad, en la perspectiva sociocultural del aprendizaje.

El primero, como ya se ha mencionado, implica resituar la discapacidad para pasar de verla como algo inherente única y exclusivamente a la persona, a concebirla como producto de la interacción con un contexto constituido por barreras políticas, económicas y socioculturales. La segunda, implica la concepción del alumno como agente activo en la construcción de su propio aprendizaje, considerándolo como un proceso tanto individual como social. Sobre estas bases, el MASSE adopta el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

La educación inclusiva es considerada entonces como un paso histórico y paradigmático, puesto que

Implica visualizarla como un concepto más amplio que Educación Especial, y que trasciende el enfoque de la integración educativa. La Educación Inclusiva es un lenguaje

que expresa una nueva visión de la educación basada en la Diversidad y en la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas (SEP, 2011, p. 45).

Desde el MASEE el camino hacia la educación inclusiva implica la transformación de la educación general, debiéndose concretar en los contenidos, enfoques, culturas y prácticas educativas, lo que guarda estrecha relación con la mirada de la actual política educativa reflejada en la articulación de los niveles de educación básica y su correspondiente Plan de Estudios. Éste, desde sus principios pedagógicos, al igual que la educación inclusiva tal como se concibe en el MASEE, se centra en el aprendizaje, busca implementar acciones educativas en favor de la equidad educativa y plantea también el trabajo colaborativo (SEP, 2011a).

Por último, el MASSE se fundamenta en el MGEE, al cual define como un modelo de autogestión que se basa en principios democráticos que representa un eje hacia la transformación de la escuela, bajo una perspectiva de equidad educativa. El MGEE surge como estrategia propuesta por el PEC, del cual en líneas anteriores se realizó una crítica, dada su naturaleza injusta al poner en desventaja a escuelas en ciertos contextos que les desfavorecen al momento de aspirar a obtener los beneficios que dicho programa ofrece, convirtiéndose así en instrumento de exclusión.

Sin embargo, cabe resaltar, que si se considera dicho modelo de gestión ajeno al PEC - puesto que toda institución educativa debe implementarlo aun cuando no se encuentre inscrito en él-, puede llegar a significar un elemento útil, más no definitivo, al momento de establecer un “diagnostico” del estado actual de las escuelas para establecer así sus necesidades de cambio en vías de la inclusión.

Para el MASEE en el marco del MGEE, la gestión educativa constituye pieza clave para el cambio pedagógico cuyos efectos se concretan tanto en la macropolítica como en la micropolítica del sistema, ya que considera que con ésta es imposible que no se de un cambio institucional, así como un cambio en el sistema educativo en general y para considerarse como verdaderamente estratégica “ha de concretarse a partir de ciclos de mejoramiento constante, de procesos y resultados, que se desarrollan con la implantación de ejercicios de planeación y evaluación” (SEP, 2011, p. 63). La gestión estratégica es

considerada entonces por el Sistema de Educación Básica como una nueva forma de comprender y organizar al propio sistema y a la organización escolar.

El MASEE concibe a la USAER como:

La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (SEP, 2011, p. 127).

Considera que en corresponsabilidad con la escuela regular, debe garantizar el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad, en especial “la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje (SEP, 2011, p. 127)²⁷.

Desde el MASEE, la estructura organizativa de las USAER permanece conformada de igual forma que en el programa de Integración Educativa –por un director, el personal paradocente y de apoyo–, determinándose que debe atender un total de cuatro escuelas. Habría que preguntarse si tal conformación resulta oportuna y suficiente, dada la alta exigencia que implica su operatividad, ya que asigna toda una serie de responsabilidades a su personal; además, considerando también la sobrepoblación escolar, principalmente en contexto urbano. Su ámbito de apoyo se dirige a escuelas de nivel primaria, secundaria y sólo cuando CAPEP no pueda brindar la atención, atiende escuelas de nivel preescolar, a diferencia que en la Integración, cuya población también la constituye la educación inicial y preescolar.

Se considera la colaboración como filosofía de trabajo puesto que se designa al personal de las USAER, la responsabilidad de desplegar distintas estrategias pedagógicas de asesoría, orientación y acompañamiento en el aula, la escuela y el contexto socio-familiar, así como diseñar y desarrollar estrategias diversificadas para el aula y específicas para los alumnos con discapacidad, todo ello en coordinación con la comunidad escolar,

²⁷ En líneas posteriores de ese trabajo se presta énfasis también a la atención de alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, en congruencia con lo que es vigente jurídica y normativamente,

incluyendo a las familias. Éstas toman sentido mediante el análisis profundo del contexto que permita detectar las barreras existentes.

De esta manera, el MASEE considera la participación del personal de las USAER como coadyuvante en el cambio escolar con relación a las culturas, políticas y prácticas excluyentes, cuya evaluación debe tomar como referente, la concreción de las mismas y el logro educativo de los alumnos. El apoyo brindado por las USAER implica entonces la aportación de recursos teórico-metodológicos, conceptuales y explicativos que posibiliten dar respuestas diferenciadas a la diversidad del alumnado y el contexto educativo en el que se encuentra, asumiendo la flexibilidad curricular como recurso de apoyo.

Al perfilarse explícitamente la función de las USAER en el desarrollo de escuelas inclusivas, se denota nuevamente la necesidad de articular los distintos niveles y modalidades de educación en procesos de capacitación orientados a la corresponsabilidad en el proceso de la inclusión, de modo que fuera posible abandonar la idea de que la educación inclusiva era algo que correspondía a la Educación Especial y que era un proyecto pensado para los alumnos con discapacidad.

En este sentido guarda relación el énfasis del MASEE acerca la interculturalidad como promotora de un margen de acción a partir de la que la USAER puede organizar su apoyo en la escuela:

Así, la **perspectiva intercultural** brinda elementos desde los cuales la USAER puede organizar el apoyo para promover relaciones que favorezcan la educación inclusiva y puede considerarse como un medio para asegurar la permanencia de los alumnos y las alumnas en la escuela, en la medida en que promueve relaciones pedagógicas más democráticas, combate toda forma de exclusión o discriminación y capitaliza la diversidad en oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los actores del proceso educativo (SEP, 2011, p. 132).

Retomando las estrategias de apoyo, el MASEE las concibe como procesos en permanente articulación. La asesoría se concibe como un proceso de ayuda consentida y de acompañamiento orientado hacia la mejora del personal de la escuela e incluso de las familias. La estrategia de acompañamiento implica cercanía y proximidad en los contextos áulico, escolar y socio-familiar; la orientación hace referencia al cómo se decide eliminar las barreras identificadas. Mediante la articulación de estos apoyos, se considera posible la determinación, promoción y seguimiento de ajustes razonables, concebidos como las

adecuaciones realizadas al contexto para garantizar la accesibilidad a la escuela, especialmente de las personas con discapacidad.

En cuanto a las estrategias diversificadas para todos en el aula, el MASEE plantea la responsabilidad de la USAER de identificar a los grupos sobre los cuales se deba realizar una indagación más profunda, en cuyo caso deban recibir este tipo de apoyo, caracterizado por su orientación al enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje. Propone como alternativas metodológicas, para el caso de los alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, los programas de Filosofía para Niños –que impulsan el desarrollo del pensamiento crítico– así como el Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, de manera que se procure la atención a todo el alumnado, a la vez que se atienda a las necesidades específicas de algunos de estos alumnos

Las estrategias específicas para los alumnos con discapacidad tienen la finalidad de fortalecer su aprendizaje e incluyen la accesibilidad a la comunicación con el uso de medios alternativos (sistema braile, lengua de señas, dispositivos digitales, macrotipos), la orientación y el desplazamiento, el aprendizaje de contenidos específicos de las asignaturas de matemáticas y español mediante metodologías y secuencias didácticas propuestas por la DEE.

Algo de suma importancia a considerar en cuanto a la implementación de estrategias específicas, es la necesidad de enfatizar la naturaleza de la misma con la finalidad de no caer en prácticas que promuevan la exclusión y segregación del alumnado, como ha sucedido en el caso de la integración educativa. En la propuesta inclusiva, los apoyos adicionales o específicos se conciben no solo en función del alumno, sino en función del maestro, de manera que el docente se ocupe de la implementación de estrategias para su alumno.

Todos estos apoyos, explica el MASEE, deben desplegarse como parte de toda una planeación de la atención a la escuela que debe dar cuenta de un análisis contextual inicial crítico que permita identificar las barreras, el cual se concreta en un reporte integrado en las carpetas de la escuela y del aula, que a su vez constituyen las bases para la construcción del Programa de Apoyo a la Escuela por parte de la USAER.

Como punto de partida, la USAER debe tener presente, entre otros elementos, el Plan Estratégico de Transformación Escolar de la escuela. En su dimensión organizativa y administrativa para el caso del análisis escolar, en la pedagógica para el caso del aula y en la dimensión de participación social para el contexto socio-familiar (información que se incluye en la carpeta del aula). Este documento constituye el elemento estratégico por excelencia del MGEE.

La realización del análisis contextual requeriría realizar algunos ajustes en la organización de los tiempos de las USAER que impliquen la presencia del personal de éste durante la realización del plan, a modo de garantizar un impacto real en la identificación de barreras y la planificación de estrategias para su eliminación. El MASEE indica por último la necesidad de que la USAER se reúna una vez por semana a modo de dar seguimiento a los trabajos realizados en las escuelas. Estas reuniones técnicas semanales deben constituir espacios de formación, análisis crítico, reflexión, articulación entre la teoría y la práctica educativa y fortalecimiento profesional, entre otros, en un ambiente colaborativo de trabajo.

Esto, más que una fortaleza puede llegar a constituir un obstáculo para el desarrollo del trabajo de la USAER en las escuelas, considerando la alta demanda que supone su operatividad al exigir al maestro de apoyo múltiples funciones, además de otras actividades que igualmente demandan condiciones con las que las USAER no cuentan en el contexto chiapaneco (recursos humanos, físicos, tecnológicos, entre otros), aunado a esto, el número de escuelas en atención no disminuye, al contrario, en el caso del programa de Integración Educativa, se sugiere atender entre cuatro o cinco escuelas por USAER; sin embargo, el MASSE determina (no sugiere) atender un total de cuatro escuelas por cada uno de estos centros.

3.3.2 Algunas reflexiones en torno a la propuesta inclusiva y el MASEE

Este manual ha constituido el documento mediante el cual las USAER del D.F. han regido su trabajo, inscribiéndose en su implementación a la propuesta inclusiva. Sin embargo, resulta pertinente realizar algunos cuestionamientos y reflexiones con relación a su adopción en el contexto chiapaneco dado el interés de algunas autoridades educativas a “adaptarlo” al contexto del estado. ¿Cómo sería posible pensar en la apropiación de una

propuesta como el MASEE en un contexto en dónde las autoridades locales educativas no han promovido de manera suficiente el conocimiento profundo de dicho instrumento y la filosofía del planteamiento inclusivo que lo sustenta?.

¿Cómo adoptar una propuesta que en primera instancia parece bastante completa, pero que de fondo puede resultar sólo una aspiración e ilusión a su vez que riesgosa?. Por un lado, se inscribe como la oportunidad para sumarse al proyecto inclusivo desde las arcas de la modalidad de Educación Especial, pero por otro dice no ser “la acumulación de reuniones, foros, conferencias, encuentros, suma de decisiones o multiplicación de proyectos” (SEP, 2011, p. 39), lo que hace pensar en su propuesta como un acto de exclusión hacia sus propios implicados, como lo son sus propios docentes encargados de su abanderamiento.

Entonces, ¿cómo lograr el compromiso y la aceptación de una propuesta tan exigente en un contexto en donde los docentes no se consideran partícipes y se resisten a abandonar la perspectiva integradora e incluso persiste en algunos casos la concepción médico-rehabilitatoria de la discapacidad?. Al revisar el MASEE en efecto, los principios epistemológicos que lo sustentan guardan estrecha relación con el proyecto inclusivo, más no así los aspectos operativos y funcionales. Por poner un ejemplo, no considera la participación activa del total de las comunidades escolares, excluyendo a alumnos y padres de familia en la elaboración del proyecto inclusivo. Tal participación constituye una de las piezas claves al momento de aspirar a desarrollar ambientes educativos inclusivos.

La ausencia de la consideración de dicha participación da cuenta también de una inconsistencia más en este manual. En éste documento no se hace alusión a la importancia de una perspectiva comunitaria de la institución escolar, en la que cobra relevancia por demás, la creación y desarrollo de redes de apoyo a niveles inter e intra-institucionales, así como estrategias inclusivas (redes de apoyo áulico entre el alumnado, grupos de apoyo y colaboración docente, entre otros).

Además, ¿cómo lograr llevar a cabo de manera efectiva todo lo que se propone en contextos tan desfavorables como lo es el chiapaneco?, no solo en el caso de lo que a escuelas y alumnos se refiere, si no en lo que respecta a los docentes de Educación

Especial. Éstos han recibido escasa capacitación en torno a la educación inclusiva y cuando esto ha sucedido, los contenidos revisados han estado plagados de inconsistencias e información errada, como el caso de los diplomados ofrecidos por los centros de maestros, a diferencia de los cursos ofrecidos a los profesionales del D.F.

Esta investigación pretende dar un primer paso hacia la implicación del personal de las USAER en su proyecto educativo, orientándose hacia el conocimiento de su postura con relación a las transformaciones que hoy sufren en cuanto al cambio en su modelo de atención. Como argumenta Ainscow (2001a), la propuesta de educación inclusiva implica y reta a los implicados en el ámbito de la educación especial a repensar y redefinir sus funciones.

Si bien se reservan algunas consideraciones finales en torno a la propuesta inclusiva en el ámbito educativo para la parte final del presente trabajo, es importante señalar que a juicio de la investigadora constituye una propuesta cuyo proyecto ético orientado hacia la atención a la diversidad resulta positiva, pero que sin embargo, requiere ser completada con un proyecto político que lo reoriente y redefina hacia las condiciones y necesidades del contexto, en este caso el chiapaneco.

Tal reorientación y redefinición deben dirigirse hacia una epistemología que contemple las condiciones propias de la diversidad chiapaneca, incluida, claro está, la discapacidad, así como las de los implicados en Educación Especial, particularmente en las USAER y la educación regular en general. Tales consideraciones conllevan la necesidad de hacerles partícipes activos en la elaboración y desarrollo del proyecto de atención que ofertarán y recibirán, según corresponda en su momento.

Considerando –a partir de lo que la teoría permite reflexionar– que la propuesta del MASEE no constituye una propuesta pertinente para las condiciones de las USAER y las poblaciones escolares en contexto chiapaneco, a su vez que tampoco considera la participación de los mismos en la definición del proyecto inclusivo, y considerando también, que la propuesta inclusiva en general, al configurarse como una propuesta occidental –en el sentido europeo– que pese a denotarse como una propuesta flexible que invita a la consideración de las condiciones contextuales y locales en donde pretende

implementarse, está concebida a partir de realidades por mucho distintas a las del estado de Chiapas, se hace oportuno el planteamiento de un proyecto propio de atención hacia la diversidad por parte de las USAER. Lo cual no deberá implicarle como únicas y exclusivas responsables de la promoción, desarrollo y favorecimiento de ambientes incluyentes, puesto que tal tarea corresponde a todos los involucrados en el ámbito de la educación. Para ello, se torna necesario un acercamiento a la realidad del contexto educativo y sus actores.

El caso de la investigación que da sentido a éste texto tiene como una de sus intenciones acercarse a la experiencia de los implicados en las USAER; el marco del cambio en el modelo de atención educativa hacia la inclusión, parte de las micropolíticas y las prácticas pedagógicas que les caracterizan, constituye un primer paso para, por un lado, conocer la realidad de estos contextos y por el otro, tener un acercamiento con estos actores educativos, orientado hacia su futura participación en el desarrollo de un proyecto propio desde y para la localidad.

El capítulo siguiente aborda el análisis de la información obtenida a partir de las aportaciones realizadas por dichos actores, a partir de la cual, en su momento, se abona a un ejercicio reflexivo que invita a pensar en la posibilidad del aspirado proyecto local, considerando también lo que la teoría es capaz de aportar a dicha encomienda.

CAPÍTULO IV. ENTRE PRÁCTICAS Y DISPUTAS EN EL MARCO DE LA TRANSICIÓN. LAS USAER

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar el proceso de análisis e interpretación de la información producida y recabada a partir de los diferentes referentes teóricos y empíricos, proceso que se ha configurado mediante un posicionamiento teórico, a la vez que epistemológico y metodológico que dieron sentido y guía al trabajo de campo realizado. La información obtenida ha sido a su vez articulada con los referentes teóricos revisados a lo largo del proceso investigativo, lo cual le otorga sentido a la luz de su triangulación. A partir de este proceso se pretende dar cabida a la presentación de las conclusiones y sugerencias que a juicio de la investigadora han resultado oportunos.

La estructura del capítulo se compone de la manera siguiente: en un primer apartado se da cuenta de la experiencia del personal de las USAER en torno al cambio en su modelo de atención vivenciada como tránsito evolutivo del modelo integrador al modelo inclusivo; en un apartado posterior se aborda aquello que constituye el sentido de la práctica pedagógica de los docentes y paradocentes de estas unidades de servicio, orientado hacia la labor de acompañamiento del alumno con discapacidad como elemento esencial de dicha práctica.

A continuación, en un tercer apartado, el análisis se orienta hacia las disputas entre estos profesionales educativos con los maestros de educación regular en torno a la práctica pedagógica; posterior a ello, en el siguiente apartado se hace objeto de análisis a la categoría “discapacidad” con relación a los participantes en esta investigación (sus concepciones, ideas, creencias y posturas acerca de tal concepto). En una cuarta parte se aborda el conflicto por la definición ideológica de las USAER, poniendo especial énfasis en lo acontecido entre el personal docente y paradocente de dichas unidades de servicio y sus respectivos directores. Finalmente, en un último y quinto apartado se hace referencia

al uso del rumor entre todos estos actores educativos como estrategia de control y defensa por la definición ideológica de las USAER.

Es necesario hacer hincapié en que la información recabada se ha distribuido en estos apartados con la intención de acercar al lector a su análisis de manera organizada, sin embargo durante la lectura del capítulo se podrá notar que las categorías que le constituyen se encuentran en permanente interacción y articulación, dando sentido general a los datos. Tales categorías son “micropolítica”, “práctica pedagógica”, “educación inclusiva” y “discapacidad” y su análisis constituyó motivo de reflexión en torno a las bases para una propuesta local de atención educativa a la luz de la categoría “interculturalidad”²⁸.

Como observación previa, se señala que por abordarse de manera textual las narraciones de los diferentes entrevistados, con la finalidad de facilitar su lectura, se han utilizado algunas claves para referirse a ellos, de modo que el lector pueda establecer las relaciones jerárquicas existentes entre los mismos así como sus funciones dentro de las USAER.

Para el caso de los directores entrevistados, las claves utilizadas han sido D1, D2, D3, D4 y D5, correspondiendo la letra “D” a la inicial de “Director”, los números corresponden a la persona con quién guardan una relación laboral jerárquica de superioridad de entre los participantes en los grupos de discusión. Respecto a éstos, las claves asignadas son P1-PS, P2-MA, P4-CL, P5-MA y P5-TS, en donde la letra P corresponde a la inicial de “Profesional”, los números corresponden a la clave del director con quién guardan una posición laboral subordinada y las letras colocadas después de cada guión indican la función desempeñada, en donde “PS”=Psicóloga, “MA”=Maestro(a) de apoyo, “CL”=Maestra de Comunicación y Lenguaje y “TS”=Trabajadora Social.

Por último, la clave utilizada para hacer referencia a la entrevistada cuya función fue en algún momento la de Jefa del Departamento para la Integración Educativa ha sido JD. Ahora bien, por poner un ejemplo, se puede decir que el entrevistado P5-MA posee una relación laboral subordinada respecto al entrevistado D5. A excepción de la entrevistada

²⁸ Tal ejercicio reflexivo constituye la parte final del trabajo y es presentado en las Conclusiones y sugerencias.

D3, directora de un centro cuyo personal, debido a motivos laborales, no pudo incorporarse al grupo de discusión, siendo imposible además llevar a cabo entrevistas individuales, el resto de los directores entrevistados mantienen una relación jerárquica con los participantes del grupo de discusión; no obstante, se ha decidido incorporar la información ofrecida por dicha entrevistada en consideración a la relevancia de sus aportaciones.

4.1 El tránsito evolutivo como idea de cambio

Los profesionales y directores que integran las USAER vivencian hoy un proceso de transición, el cual, pese a no estar permeando la normatividad actual, se experimenta como tal en las prácticas y en las relaciones entre estos actores, tal y como lo manifiesta uno de los entrevistados “es una transición de la integración a la inclusión, solamente que nuestras autoridades ya nos lo están presentando como inclusión. La inclusión como tal. Porque de hecho la inclusión es un proceso larguísimo [...] va de forma paulatina” (entrevistado P5-MA), “Algunos maestros de la zona, especial, puedo decirte que algunos todavía no han pasado ni a la inclusión, ni a la integración. Se quedan en la inserción” (entrevistada D4).

Ciertamente, la educación inclusiva constituye un proceso (Echeita y Ainscow, 2010) y como tal, experimenta varias etapas en el curso de su propia evolución. Sin embargo, la transición es vivenciada a partir de los entrevistados como **fenómeno evolutivo de transición**; posee como característica particular la ideología de la inclusión en el ámbito educativo como producto evolutivo que implica la superación de la integración educativa. Se trata, desde la perspectiva de los entrevistados, de un transitar evolutivo de la integración hacia la inclusión. Estos profesionales conciben a la educación inclusiva como modelo de atención “aspiracional”, dado que para llegar a ella resulta necesario e imprescindible la superación del proyecto integrador.

Tal requisito opera como antecedente fundamental previo en el pensamiento y la acción inclusiva según los entrevistados: “No se ha realizado la integración y ya queremos irnos a una inclusión, que es demasiado ambicioso...” (entrevistada P1-PS); “es como esperar mucho, cuando todavía en nuestro proceso todavía estamos en la integración” (entrevistada P2-MA).

Sin embargo, desde la perspectiva teórica, se trata de enfoques educativos diferenciados, propuestos en diferentes momentos históricos y situados política, práctica y pedagógicamente de manera diferente, pese a que en sus inicios el concepto de inclusión en el ámbito educativo se encontrara cercanamente relacionado con el de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), concepto del enfoque integrador.

La integración educativa, si bien comparte su visión social acerca de la discapacidad y se enmarca igualmente en una política de derechos humanos (García Cedillo, et al., 2000), se diferencia claramente de la propuesta inclusiva en dos aspectos claves. Desde la educación inclusiva, la discapacidad no constituye su centro de atención prioritario. Tal es conformado por la diversidad en su conjunto (Echeita y Ainscow, 2010).

Por otra parte, su propósito se sitúa en la transformación escolar y educativa a nivel de las políticas, prácticas y culturas de manera articulada (Ainscow, 2001a) a diferencia de la integración, que no busca tales transformaciones, sino más bien algunos cambios con relación a la segregación y exclusión de los alumnos con N.E.E., especialmente claro está, los que presentan discapacidad.

Pero sobretodo hay una diferencia sustancial. La educación inclusiva hace parte de un movimiento que no se limita al ámbito escolar y educativo, sino que se circunscribe más allá de él, buscando tener efecto a nivel social. Algunos directores entrevistados logran vislumbrar estas diferencias, explicitándolo al menos de forma superficial: “La inclusión tiene una dimensión de mucha más de equidad y de justicia social” (entrevistado D1).

La educación inclusiva surge además –desde las trincheras no solo teóricas, si no de las políticas públicas– como un paso necesario, dada la ineficacia percibida de la integración educativa, la que pese a que ha implicado avances, constituye el más importante la apertura de la oferta educativa a alumnos con discapacidad en las escuelas regulares, enmarcándose en la legislación de los diversos países en donde ha sido cobijada y permitiendo cada vez más la matriculación de estos alumnos, no ha logrado los fines perseguidos (Fortes, 1994). En esta medida puede decirse entonces que se constituyen como constructos independientes.

Lo cierto es que para muchos teóricos la integración educativa ha constituido muchas de las veces una integración falsa, caracterizada por una mera inserción de los alumnos e incluso enfatizando y promoviendo la diferenciación del alumnado a partir de sus capacidades o la falta de ellas. Como algunos ejemplos de ello se pueden mencionar el fracaso de las planeaciones conjuntas, persistiendo aún las planeaciones paralelas entre maestros de apoyo y maestros de grupo, las resistencias aun presentes de éstos últimos, cuyas actitudes continúan hoy invisibilizando y rechazando al alumno con discapacidad, entre otros (Ainscow, 2012).

Las frases siguientes nos brindan algunos ejemplos: “Supuestamente' trabajas con el maestro pero no. O sea, tú lo vas haciendo y le vas explicando [...] no lo hace pues”; “a la niña le ponía las actividades, les enseñaba como, o sea, les hacía cuadernillos de comunicación y el maestro decía -ah sí, sí- [...] y nunca hubo seguimiento” (entrevistado P5-MA); “si nosotros buscáramos la opción, realmente de que aprendan para la vida, que le sirva [...] el manejo del dinero” (entrevistado P2-MA).

Sin embargo, la perspectiva de los entrevistados resulta comprensible, por un lado debido a los procesos de capacitación ofertados por los Centros de Maestros²⁹, a los cuales algunos de los entrevistados han asistido y desde los que se han ofertado en diversas jornadas cursos de capacitación y actualización con relación al tema de la educación inclusiva, en cuyos materiales es posible observar importantes incongruencias e inconsistencias en la información, no diferenciándose clara y objetivamente los conceptos de integración e inclusión, sus fundamentos epistemológicos, las categorías que los constituyen y les dan sentido (N.E.E. vs barreras para el aprendizaje y la participación), así como sus implicaciones políticas, culturales, pedagógicas e incluso operativas.

Al respecto, la directora entrevistada D3 manifestaba “Creo que dejó muchos vacíos [...] ese curso en particular ¡no!.,. Creo [...] y sobretodo que lo estaban dando para los maestros (de educación regular) [...] como la preparación para los maestros, como para que aceptaran esta onda y les siguen diciendo que es discapacidad y que nosotros somos responsables de eso”.

²⁹ Los Centros de Maestros son espacios en donde se ofrecen servicios, recursos e información a maestros en servicio del sistema educativo mexicano, como cursos de actualización y capacitación, entre otros.

De esta manera y por conductos oficiales se continua abonando a la idea de que la educación inclusiva constituye la continuidad de la propuesta integradora, pero en un sentido más abarcativo, es decir, ampliándose el espectro de la población a atender, no limitándose así a los alumnos con discapacidad sino a otras formas de diversidad, lo que implica una diversificación de estrategias de atención, que pareciera –desde la perspectiva de los entrevistados– no contemplar el acompañamiento cercano para estos alumnos como se plantea desde la integración educativa.

Así lo expresa el entrevistado P5-MA: “Yo no hacía todo eso (refiriéndose a talleres para padres y maestros), era más la atención al alumno y orientación a papás y ahorita no. O sea, es más esa parte de cubrir varias áreas”, “si atendiera a la población que debiera atender (discapacidad) pues creo que sí estaría la parte de la integración que sí tendría que aplicar”. Es decir, atender a la población con discapacidad desde la perspectiva inclusiva implica una atención “a medias” que no alcanza a cubrir las demandas reales del alumno, por lo tanto, la inclusión se percibe ineficaz como propuesta de atención para este sector de la población escolar.

Por otro lado, otra razón por la cual esta perspectiva del tránsito evolutivo que plantea la propuesta inclusiva como producto de la superación del proyecto integrador, continúa persistiendo, se debe a que el concepto de inclusión estuvo relacionado de origen a la educación especial y al concepto de N.E.E. y por ende al de discapacidad y pese a que en el trayecto de su construcción teórica sus fronteras se han ampliado (Bello, 2010), sobrepasando tales conceptos, lo cierto es que para estos profesionales tales relaciones continúan presentes en la práctica.

Si a ello se suma la falta de capacitación de los implicados en las USAER en el tema, como se evidenció en el grupo de entrevistados, en donde la mayoría no se han capacitado, sea mediante los cursos ofrecidos por el sistema educativo o por cuenta propia, resulta una concepción errada en torno a la educación inclusiva y sus diversas implicaciones, pese a que desde el discurso se aboga recurrentemente a la necesidad de capacitarse.

Considerando que el profesional implicado en las USAER percibe el cambio en sus modelos de atención como un proceso de transición evolutiva, en el que la integración educativa supone y figura necesariamente como antecedente –superado– de la educación inclusiva, cabe hacer hincapié en el cómo se vivencia tal proceso.

4.2 El acompañamiento en la práctica pedagógica como elemento esencial. Una apuesta ética

En el marco de dicho proceso de transición, la identidad del docente y paraprofesional de las USAER (a excepción del área de trabajo social, cuya cercanía se encuentra orientada hacia el grupo familiar del alumno) se configura en el sentido de su labor de cercano **acompañamiento del alumno con discapacidad**. Acompañar atraviesa la subjetividad de estos profesionales, implicando para ellos ir más allá del trabajo áulico, de tal modo que acompañar constituye un acto de compromiso personal.

Acompañar se implica como un acto que corresponde no solo al proceso de aprendizaje, de escolarización, sino un acompañamiento para la vida. El acompañamiento, si bien se explicita en cuanto al plano físico –en el sentido de una de las modalidades de apoyo características del modelo integrador–, va más allá de ella, pues genera una relación de compromiso y esperanza. “Así debe ser la educación, o sea, no el trabajo de la maestra especialista, sino el trabajo del maestro de apoyo, porque ahí se aprende con la vida” (entrevistada P2-MA).

En el marco de la transición en el modelo de atención educativa que rodea la labor del profesional de las USAER, el propósito y sentido de la educación especial en las escuelas regulares amenaza con diluirse, puesto que el sentido de tal profesional se encamina a un acompañamiento que igualmente es amenazado con ser diluido e incluso nulificarse, “la atención especial se diluye... porqué, por abarcar más” (entrevistada P4-CL, en el sentido de la atención individualizada priorizada desde la integración educativa).

Significa que la adopción del modelo inclusivo como modelo de atención de las USAER implica para estos profesionales una pérdida de sentido en su práctica pedagógica, así como la pérdida paulatina de su valor, lo que se traduce en –según éste profesional– minimizar e incluso extinguir la importancia de la atención individualizada al alumno con

discapacidad en la propuesta inclusiva, lo cual, haciendo una revisión teórica de dicha propuesta resulta ser falso.

La educación inclusiva no propone la desaparición de tal estrategia de atención, propone más bien ir más allá de la misma interviniendo en la totalidad de la vida escolar a partir de otras estrategias aparte de ésta, según las necesidades del contexto, sin que su implementación implique por tanto la desaparición de la atención personalizada (Ainscow, 2012).

Retomando el tema de la labor de acompañamiento del profesional de las USAER, ésta no se limita al plano físico. La enseñanza constituye un acto de acompañamiento para la vida y tal acto se nutre de un compromiso que traspasa los muros de la escuela e implica el involucramiento en la vida del alumno con discapacidad, no solo en cuanto a alumno, sino en cuanto a persona.

Acompañar, junto con el sentido de compromiso y de ser esperanza para el alumno con discapacidad, constituyen el propósito de la acción de los entrevistados, situándose la configuración de su subjetividad como actores educativos hacia una **apuesta ética de su labor**, en tanto que es percibida como aquello que es parte de su responsabilidad realizar. Se apela a la necesidad de brindar una atención a estos alumnos con base a un sentido de responsabilidad, compromiso, sensibilidad y humanismo.

Sin embargo, en el caso de una de las entrevistadas, como es el caso de la entrevistada P2-MA, se evidencia la configuración de una subjetividad orientada más allá del ámbito de lo ético para situarse ético-políticamente, es decir, se observa la apuesta por una permanente postura de análisis y reflexividad en torno a las condiciones y necesidades de los sujetos –alumnos, familias, profesionales implicados en la educación especial– con relación a sus contextos inmediatos, e incluso a nivel macrosocial.

Como ejemplo de ello, entre varios, está el siguiente cuestionamiento referido por la entrevistada: “Entonces, esas experiencias para mí me cuestionan, porque digo yo, realmente qué estamos haciendo como educación especial, realmente hasta dónde estamos atendiendo a los niños, según las necesidades que tienen”. De este modo, la subjetividad política de esta maestra se narra como permanentemente activa y

reaccionaria frente a diversas situaciones vividas en diálogo con tales ejercicios de reflexividad, en el que figura un permanente cuestionamiento en torno al sentido de su práctica y su impacto en la vida de los alumnos y sus familias.

De regreso a un plano más general, en el sentido de lo narrado por los entrevistados en conjunto, la labor de acompañamiento, cuya orientación se dirige al plano de lo ético, supone comprometerse con el alumno, a situarse más allá del proceso escolar; implica la postura de que es necesario enseñar a vivir en un mundo en donde la discapacidad no tiene permiso para existir del mismo modo que quien no la presenta. Es por eso que los profesionales entrevistados no se encuentran tan interesados en la concreción de los objetivos por el currículum, como por la vida misma del alumno con discapacidad, sus reales y palpables necesidades.

De este modo, acompañar implica también, como se ha mencionado, un acto de esperanza; ser esperanza para el alumno y su familia, los cuales no encuentran respuesta a sus demandas reales dentro de la escuela, cuando, como ejemplificaba uno de los entrevistados, lo que necesita el alumno es aprender a transportarse, así no le sea posible acceder a la lectoescritura debido su discapacidad, por citar un ejemplo.

Tal esperanza se percibe amenazada al adoptarse los preceptos de la inclusión en la escuela para estos profesionales. ¿Cómo poder ser la esperanza del alumno con discapacidad cuando se amenaza su acompañamiento?. Como refiere el entrevistado D2: “hay tendencias muy extremistas (refiriéndose a la propuesta inclusiva) de que si nos vamos con todo, sin que haya nada de intervención”.

Para el profesional de las USAER, la discapacidad constituye, junto con la labor de acompañamiento, el sentido de su práctica. Si bien desde el 2009 en el artículo 41 de la Ley General de Educación se han planteado legislativamente como prioridades de atención para la educación especial las Aptitudes Sobresalientes al mismo nivel que la discapacidad y desde documentos normativos que orientan el quehacer de educación especial, se sitúan otro tipo de necesidades (problemas de aprendizaje, de comunicación, conducta) en un segundo orden de prioridad como parte de la población a atender, el profesional de las USAER orienta el sentido de su práctica hacia la discapacidad.

Considerando que la educación especial surge como modalidad educativa no solo en México sino en otros sistemas educativos del mundo, como respuesta de atención consistente en tratar la discapacidad como enfermedad a partir de la perspectiva médico-rehabilitatoria y pese a que el modelo integrador ha implicado cambios importantes en la concepción actual de la discapacidad en los profesionales de la educación especial orientada hacia una perspectiva social, parece ser que prevalece una herencia fincada desde sus inicios: la discapacidad como propósito único de la educación especial y por ende de las USAER.

Con tal aseveración no es la intención afirmar que el profesional de las USAER no atiende en la práctica a alumnos en otra clase de circunstancias que no sea la discapacidad. Se pretende hacer hincapié en aquello que continúa dando sentido a la práctica de éstos profesionales desde los orígenes de la educación especial. Y esto se extiende a la sociedad general, basta preguntar a un profesor de educación especial cuál es su profesión, para que quien cuestiona piense casi de manera inmediata en “discapacidad” al escuchar su respuesta.

La configuración de la subjetividad del profesional de las USAER se constituye en una **apuesta ética** que cobra el sentido de su acción en el **acompañamiento del alumno con discapacidad** y considerando que desde de la integración educativa, la discapacidad y su acompañamiento constituyen el propósito principal de la misma, resulta comprensible la resistencia que despierta la adopción de la propuesta inclusiva como modelo de atención, aunque tal razón no se constituya como única; son diversos los motivos y circunstancias que persisten y conforman parte importante del propósito del presente trabajo.

4.3 La discapacidad y su arraigo en el sentido

La discapacidad, como se ha mencionado, constituye parte esencial del sentido de la práctica de los profesionales entrevistados. La otra parte es conformada por su acompañamiento. Se ha mencionado también que parte del conflicto con relación a la resistencia hacia la implementación del modelo inclusivo obedece en parte importante – más no única– hacia la percepción de la amenaza a la subjetividad de estos sujetos como actores educativos que es atravesada de manera importante por tales elementos en tanto esenciales.

Dado que el concepto discapacidad alude a un constructo histórico-sociocultural, sufriendo sus transformaciones en el devenir de las épocas y contextos, se puede aseverar, que aunque en la actualidad a partir de las políticas públicas –sobre todo en el contexto educativo, a propósito de lo que corresponde a este trabajo– se abona a una visión social y en un marco derechos de la misma, en las prácticas sociales aún perviven algunas concepciones producto del modelo médico-rehabilitatorio de intervención que se ha tornado como hegemónico desde hace ya varias décadas con sus características propias: asistencialismo, rehabilitación, utilitarismo, individualización de la enseñanza, perviviendo incluso en algunos contextos concepciones que definen la discapacidad desde parámetros religiosos o raciales.

Desde la educación inclusiva se defiende una comprensión social de la discapacidad. Tal perspectiva es compartida con la integración educativa, al considerarse que ésta no se encuentra en la persona, sino en la relación que se establece entre las limitaciones que experimentan quienes presentan alguna disfunción al enfrentarse a contextos inadecuados.

Sin embargo, éstas propuestas presentan sus diferencias bien importantes. Tal como manifiesta uno de los directores entrevistados: “la inclusión tiene una dimensión de mucha más equidad y de justicia social” (entrevistado D1). “Hablar de educación inclusiva, como en un momento, es estar pendientes de la situación educativa de los alumnos más vulnerables y sin lugar a dudas también los alumnos y alumnas considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros” (Echeita y Ainscow, 2010, p. 2). Tal elemento de la educación inclusiva constituye uno de sus elementos importantes, puesto que apuesta por una educación incluyente para TODOS los alumnos, principalmente los considerados más vulnerables.

Ahora bien, partiendo de estas reflexiones, es de suponer que si bien estos modelos de atención educativa presentan sus diferencias epistemológicas, considerando que comparten una misma visión de la discapacidad, se podría pensar que los profesionales implicados en las USAER y sus directores se orientan hacia tal perspectiva del concepto, en independencia a que se resistan o no a la implementación del modelo inclusivo.

Antes de proceder a analizar la perspectiva acerca de la discapacidad por parte de los implicados en las USAER, se considera importante acercarse a las visiones que aún siguen presentes por otros actores educativos, como los maestros de educación regular y los familiares de los alumnos con discapacidad. A decir de uno de los entrevistados, persiste en algunos contextos (en este caso rural) una visión de la discapacidad alejada del modelo social: “En el contexto donde yo trabajo desafortunadamente no, los niños con discapacidad no son escolarizados. Todavía siguen con esta idea arraigada de que no hay necesidad de que vayan a la escuela y permanecen en casa” (entrevistado P5-MA).

Con referencia a los maestros de educación regular, los entrevistados aluden a la indiferencia y rechazo de los mismos hacia la integración de los alumnos con discapacidad, manifestando que no se preocupan por brindarles una atención adecuada e insinuando que los aceptan en sus grupos porque no tienen alternativa. Como refiere la entrevistada P4-CL: “Hasta hace algún tiempo, hace algunos años se los daba por escrito, se los daba así, primero sugerencias, pero igual veo que no muchos le toman importancia”.

Refieren también la expectativa de los maestros regulares de que sean los profesionales de las USAER –sobre todo aquel que cubre el área de psicología– quienes atiendan a estos alumnos y otros con diferentes características, que igualmente son relacionadas con el ámbito de la salud y la noción de rehabilitación, lo cual constata que al parecer desde las estrategias de la integración educativa –iniciadas ya hace un par de décadas– no se ha logrado erradicar esta visión hegemónica de la discapacidad.

Con relación a la visión manifestada por los profesionales de las USAER cabe señalar lo siguiente: no obstante se aborda como una de las preocupaciones fundamentales el rechazo de los maestros de grupo –explícito o no– por integrar en el aula al alumno con discapacidad, a lo largo de las narraciones no se evidencia una apuesta hacia las necesidades de transformación del entorno educativo. Se hace referencia recurrente a las necesidades –entiéndase como tal “inherentes”– del alumno, como si éstas no estuvieran en interacción e interrelación con el contexto.

Si bien la integración educativa tiene sus fundamentos y principios en un modelo social de la discapacidad que implica tener presente el carácter contextual e interactivo de la misma, parece ser que aún sigue primando, en la perspectiva de los profesionales entrevistados, una orientación hacia la individualización y descontextualización de este constructo, como se puede observar en diferentes frases: “Me quedo con una preocupación grande, porque no sabemos qué es lo que va pasar con la educación especial. Entonces este, es preocupante, porque no solamente son los compañeros trabajadores, sino también las madres esperanzadas y los niños con su debilidad” (entrevistada P2-MA).

Aunado a esto se observan también perspectivas utilitaristas de la discapacidad orientadas hacia su incorporación al sistema económico de producción: “Promovernos pues [...] que nuestros niños salgan ya capacitados” (entrevistada P5-TS, a propósito del sentido de la escolarización). Con tal aseveración, no es el propósito considerar que la capacitación laboral no debiera implicar uno de los objetivos de la escolarización. Precisamente ahí se encuentra la cuestión. La capacitación laboral debiera ser uno más no “el” objetivo, por lo cual su falta de consecución no debiera implicar el fracaso del proceso escolar.

Sin embargo, esta forma de comprender la discapacidad y el modo de intervenirle en el ámbito de la educación resulta comprensible al considerar que se trata de un constructo – hegemónico– que hace parte de un orden social instaurado en el sistema mundo moderno colonial, cuyos principios de basan en el sistema jerarquizante y clasificador en donde los “individuos son 'discapacitados' por ese mundo social que no se adapta a sus necesidades, sino a las personas “normales” (Ferrante, 2009, p. 18).

En este sentido, una de las entrevistadas alude a la reflexividad en torno a tal propósito, lo que la lleva a cuestionar el sentido de la escolarización de los alumnos con discapacidad: “Cuando pasan y lo abrazan y lo besan, dónde queda el aprendizaje y nuestros conocimientos que aparentemente es lo más importante. El niño al salir de sexto grado, qué tanto aprendió [...] no sabemos, pero vivió el proceso escolar” (entrevistada P2-MA). La maestra apuesta por una politización de los propósitos de la escolarización, del constructo de la discapacidad y el orden que le ha infravalorado: “Podemos serle un

estorbo en cuestión económica (refiriéndose al gobierno mexicano), porque está erogando tanto dinero para la educación especial cuando son alumnos que no le son redituables”.

O como refería la entrevistada P1-PS: “Con eso del paro y todo eso, como que también no se daba mucha apertura a actividades digamos, así en grupo. Que todos estuvieran individualizados y sacar a todos los niños para que no perdieran clases los demás niños”, evidenciándose la desvalorización de la discapacidad, al ser percibida como obstáculo para el aprendizaje de los demás alumnos que hacen parte de la “normalidad” del alumnado.

Algo importante de recalcar es que durante sus narraciones estos profesionales e incluso de la mayoría de los directores entrevistados no aluden a sus alumnos con discapacidad como sujetos de derecho –parte importante del modelo social–. Se alude como ya se ha mencionado a la importancia de atender a “sus” necesidades, más no a su derecho por la transformación del entorno en su favor, que pareciera ser lo mismo pero no lo es.

La primera perspectiva apuesta por una atención centrada en el individuo y su déficit. La segunda se orienta hacia la necesaria transformación social y educativa, a consideración de lo que De Sousa Santos manifiesta en torno al pensamiento abismal que caracteriza a la sociedad occidental moderna consistente en toda una serie de distinciones que dividen a la realidad social en dos universos cuya co-presencia en medida que uno –el visible– constituye la invisibilización y desvalorización del otro (2013, p. 31).

Sin embargo en el caso principalmente de uno de los directores entrevistados (D1), existe una consciencia clara y definida de la comprensión de la discapacidad en un marco de derechos, ya que a la vez que les considera como grupo vulnerable, se enfatiza la necesidad de una transformación contextual: “Los que tenemos que incidir en cambios para que ellos tengan una calidad de vida pues es el entorno, es la familia, es la comunidad y en la comunidad donde él vive como la comunidad de docentes”.

Por último, es importante tener presente que pese a que se sigue abonando a una perspectiva social de la discapacidad desde lo que se discursa, perviven aún en distintos actores educativos orientaciones rehabilitatorias, asistencialistas a la vez que utilitarias,

obedeciendo cada vez más a una comprensión técnica de la enseñanza y de los propósitos educativos, así como en congruencia con el orden instaurado por el actual sistema mundo moderno colonial bajo su lógica productivista, a partir de la que el crecimiento económico se concibe como objetivo incuestionable y por tanto aquello que no produce es excluido. En este sentido, el alumno con discapacidad para el que la capacitación ocupacional no se cumplió como propósito educativo se percibe como un fracaso al ubicársele como no apto/no productivo/no útil.

4.4 La disputa por la práctica. El profesional de USAER y el maestro de educación regular

Evidentemente, ya sea de manera directa o indirecta, del modo en que se concibe la vida áulica se deriva la forma en que se vivencia y se actúa en la misma. Todo actor educativo –directivo, docente, administrativo, alumno– tiene un actuar que se condiciona y subyace a una concepción acerca de los fenómenos educativos. A su vez, tal concepción puede ser sujeta de reproducción o transformación en función de diversas circunstancias y acciones.

En el caso del docente, su actuar pedagógico, su práctica, se circunscribe a determinadas concepciones con relación a la enseñanza, al aprendizaje y en lo general a la vida en el aula, las cuales pueden distinguirse como correspondientes a ciertas dimensiones que adquieren menor o mayor relevancia según los modelos pedagógicos, las condiciones históricas y los propósitos educativos que le dan sentido; entre tales dimensiones, como las más relevantes se encuentran, la dimensión técnica, la dimensión heurística y la dimensión técnica (Pérez Gómez, 1993). Éstas se tornan objeto de disputa dada la diversidad ideológica presente en cada organización escolar.

Cada uno de sus implicados manifiesta, de una manera u otra, ideologías de la enseñanza compartidas muchas veces con otros actores, constituyéndose así grupos de intereses ideológicos. Una ideología de la enseñanza se define como “un conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales” (Sharp y Green, citados por Ball, 1989, p. 31). Se trata de una ideología que incluye elementos tales como la función de la educación en la sociedad, supuestos, ideas, creencias en torno al conocimiento, a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su sentido tanto cognitivo-disciplinario como ético-valorativo.

Por intereses ideológicos se entienden aquellos concernientes a “cuestiones valorativas y de adhesión filosófica: ideas sobre la práctica y la organización preferidas o expuestas en debates o discusiones” (Ball, 1989, p. 33), guardando relación con posiciones políticas; implica la defensa –explícita o no– de los modos de enseñar, de evaluar, de tratar los currículos, del sentido de la educación y su puesta en práctica en general.

Los profesionales entrevistados, como todo actor implicado en el proceso educativo, conciben de determinada manera la práctica pedagógica, siendo una constante la referencia a la misma desde su dimensión heurística. Es decir, para el profesional implicado en la USAER, la enseñanza no constituye un medio para la consecución de objetivos fijos, sino más bien, es el espacio donde se realizan los valores que guían la intencionalidad educativa que se debate y decide enmarcada en un diálogo con la comunidad, la escuela y el aula, como señalan los entrevistados P5-MA y P2-MA.

El entrevistado P5-MA, por ejemplo, refería con relación a un caso específico: “Fue una motivación para el niño porque después de que era un niño que no participaba, en todas las clases empezaba a participar y entonces decía el maestro –Oye, el Felipe participa, pero sus participaciones no tienen pies ni cabeza–. Pues sí profe, pero el niño no es tanto que quiera “dar una opinión”, el niño lo que quiere es participar, si nosotros decimos ¡estas mal!, vamos a regresar”.

El entrevistado aludía a la importancia de la necesidad de que en el proceso educativo se respeten los intereses, necesidades, ritmos y diferencias individuales. Desde la perspectiva heurística, en la vida áulica se configura “una red viva de intercambio, creación y transformación de significados” (Pérez Gómez, 1993, p. 99). La práctica pedagógica debe estar encaminada a orientar tales intercambios para enriquecer y potenciar las estructuras de significados compartidos entre los estudiantes.

Puesto que la creación y transformación de significados acerca de la vida social e individual constituyen un proceso subjetivo de los individuos y los grupos, basado en la experiencia sociocultural en donde se desenvuelven, el respeto de las características individuales de los alumnos constituye la posibilidad de ser una escuela que busque superar las desigualdades derivadas de ejercicios de discriminación.

Tanto para los docentes como para los paradocentes, la consideración del respeto por los intereses, necesidades, ritmos y diferencias individuales cobra total relevancia al expresar reiteradamente la importancia de que el eje de su labor educativa se centralice en éstos, como lo expresa la entrevistada P2-MA, con relación a la atención de los alumnos con discapacidad: “Irme hacia la actividad práctica, hacia la vivencial, hacia la que resuelve las necesidades [...] una opción más acorde a cubrir la necesidad tanto del alumno, como de la familia, porque si por ejemplo, ¿qué hice? [...] compré mi costal de azúcar, ahí lo tenía en el carro, lo bajaba en bolsitas, para que a la hora de que trabajamos con los niños [...] simplemente veíamos que había necesidad de trabajar sistema de medidas”.

Un actuar heurístico por parte del docente implica orientar la comunicación en el aula como un proceso en que las relaciones sociales, el currículum, las tareas académicas se negocien en el curso de las múltiples interacciones docente-estudiante, de tal manera que la función de la comunicación establecida sea ofrecer oportunidades a los alumnos para que “contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención de la realidad” (Pérez Gómez, 1993, p. 102).

En el orden de estas ideas se puede citar también lo expresado por esta misma entrevistada, cuando dice: “el trabajo de educación especial yo creo que no se circunscribe a estar en el aula, a insistir a que aprenda a leer y a escribir, que aprenda las operaciones básicas [...] si nosotros buscáramos la opción, realmente de que aprendan para la vida, que le sirva [...] el manejo del dinero”.

En ésta medida la práctica pedagógica concebida como actividad heurística se relaciona íntimamente con la labor pedagógica vivenciada como labor de acompañamiento del alumno con discapacidad. Ambas –concepción y vivencia– hacen parte de la configuración de la subjetividad de estos profesionales como actores educativos.

Intervenir en la vida áulica desde una práctica heurística significa buscar todas las claves características del aula y ello implica considerar la diversidad del alumnado en todo sentido, así como sus reales y palpables necesidades. Esto último es una constante en lo expresado por los entrevistados en el sentido primordialmente de la discapacidad. Para

ellos, los retos a los que diariamente se enfrentan los alumnos que la presentan, como el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, por poner un ejemplo, constituyen las tareas principales en su labor, más allá de la consecución de los contenidos curriculares, lo que ha constituido una de las principales disputas ideológicas entre ellos y los maestros frente a grupo.

Los docentes de las USAER reportan el conflicto que aún sigue presente con relación a la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas regulares, específicamente en el sentido de las actitudes de los maestros de grupo, las cuales se caracterizan a decir por ellos, por el rechazo, la apatía y la indiferencia a atenderlos en las aulas. Si bien admiten su presencia en las mismas, se resisten a visibilizarlos como parte activa en las actividades, como refería el entrevistado P5-MA: “Pero el maestro decía –ah, sí, cómo ves la niña, ya no vino... ya dejálo, pa' qué lo aplicamos-, porque esa es la actitud del maestro, desafortunadamente esa es la actitud de muchos maestros”.

Tales actitudes, a decir de los entrevistados, son las que en muchos casos han obstaculizado el proceso de integración de los alumnos con discapacidad, como se puede observar en frases recurrentes como las siguientes: “Antes, hace algún tiempo, hace algunos años se los daba por escrito, se los daba así, primero sugerencias [...] pero igual veo que no muchos le toman importancia, –ah, sí gracias– en ese momento. Nunca me dicen que no. Con mucho respeto lo reciben, pero simplemente no lo aplican, no lo usan o lo guardan” (entrevistada P4-CL).

Estas disputas ideológicas presentan varias dimensiones. Por una parte se encuentra la disputa permanente entre maestro de grupo y personal de las USAER acerca de la ideología de la enseñanza. Si para el profesional de estas unidades de servicio la dimensión heurística de su práctica es la que mayormente cobra sentido en su quehacer diario, parece ser que para el maestro de grupo la dimensión técnica es la que tiene mayor peso a referencia de los entrevistados: “Los maestros de educación regular son, con el perdón de la expresión, son cabrones. Ven que no hay resultados así de forma rápida... qué dicen: -los de USAER son bien flojos, no trabajan-” (entrevistado P5-MA).

Parece ser que para el maestro de grupo, particularmente aquel que se resiste a brindar atención educativa en su aula al alumno con discapacidad, la práctica pedagógica tiene como máximo objetivo lograr la eficacia en la actuación, lo que, al ser reflejo del modelo de enseñanza proceso-producto, se expresa en el énfasis por la consecución de objetivos curriculares previamente establecidos, determinados desde fuera y de nula flexibilidad. Como Pérez Gómez refiere

La enseñanza programada, el libro de texto programado, la microenseñanza, los minicursos, el modelo de formación del profesor basado en las competencias, el modelo de gestión empresarial de la escuela y del aula [...] son entre otros, ejemplos bien elocuentes de esta forma de concebir la intervención pedagógica (1993, p. 96).

Varios de estos ejemplos son evidentes al hacer un acercamiento superficial a la vida en las aulas de las escuelas, como la persistencia del uso de la prueba escrita como principal instrumento de evaluación, desde la que lo importante es la medición de la adquisición de los conocimientos. A decir por este mismo autor, el problema fundamental de esta perspectiva radica en su incapacidad para reconocer la realidad social y áulica como fenómeno complejo y al perder esto de vista, la intervención pedagógica se apoya en la idea de homogeneidad, por lo que lo válido y útil en el aula es lo que se corresponde con ella.

De esta manera el alumno con discapacidad es rechazado o bien invisibilizado, considerándose sus necesidades como inexistentes o no importantes. El currículum se convierte en parámetro de validación acerca de lo que se espera de un alumno. Si aquel con discapacidad no puede acceder al currículum no habría entonces que invertir –tiempo o recursos– en su enseñanza. “La integración es una inversión. Como en toda inversión que se precie aquí también se pierde ('gastarse dinero') y se gana, es una inversión a corto y largo plazo” (Fortes, 1994, p. 51).

Tal temática constituye otra de las disputas ideológicas presentes entre el profesional de las USAER y los maestros de grupo que cobra sentido como tal al considerar la labor pedagógica vivenciada por el primero como acto de esperanza para el alumno con discapacidad. Se es la esperanza en un ambiente escolar que invisibiliza y rechaza.

Esa perspectiva adoptada por esos maestros de grupo ha tenido sus implicaciones en la labor de los profesionales de las USAER. En lo referido por éstos, si bien se denota la importancia de la dimensión heurística como eje de su práctica al enfatizar la importancia del respeto a la heterogeneidad de los alumnos –particularmente aquellos con discapacidad– y considerar la socialización y experimentación como factores relevantes que tienen una incidencia decisiva para su integración, lo cierto es que ante el conflicto con relación a las actitudes de los docentes de grupo, parece ser que su práctica muchas veces se limita a una relación maestro de apoyo/ comunicación/psicólogo-alumno dada en el espacio áulico, restringiéndose la “integración” a su forma localizada físicamente.

Se obstaculiza el real intercambio, la creación y transformación de significados grupales, pese al interés de lo contrario, quedando así nuevamente segregado el alumno con discapacidad, solo que ahora en compañía de un maestro de apoyo o paradocente en turno (Ainscow, 2012). Como es posible constatar en la frase siguiente: “pero dónde un maestro va permitir que los niños hagan esas compras, que se establezcan las tienditas imaginadas en el salón. Y es una experiencia bien curiosa, bien interesante para ellos y les queda grabado y hay una coordinación” (entrevistada P2-MA).

De esta manera, la práctica del profesional de las USAER, incluyendo la de los maestros de apoyo, muchas veces queda limitada a la “prescripción” de ejercicios de lápiz y papel para los alumnos cuando éste no se encuentra en el aula. No es la intención asegurar que éste tipo de actividades no debieran recomendarse. El comentario se dirige en función del marco en que tales actividades se “prescriben” como evento desfasado de la realidad áulica y en orden de estas ideas, ésta misma entrevistada aseguraba: “Siento que a veces en educación especial nos desfasamos de la realidad y nos desfasamos porque así nos lo imponen”, refiriéndose en lo posterior a la relación entre la autoridad inmediata –director– y el maestro de apoyo.

Es así como en la experiencia del aprendizaje se abona a la idea de ésta como experiencia individual, reproduciéndose de tal manera una ideología individualista, cuyo énfasis radica en la importancia de las adquisiciones individuales –por encima de las de los otros– como el más importante valor en la vida áulica. Es así como, pese a buscar lo

contrario, el profesional de las USAER queda implicado en el refuerzo de una perspectiva técnica tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Tan se implica en esta perspectiva, que en algunos casos se denota una pérdida explícita del sentido de la integración en el aula, como se constata en la siguiente aseveración: “Con eso del paro y todo eso, como que también no se daba mucha apertura a actividades digamos, así, en grupo. Que todos estuvieran individualizados y sacar a todos los niños para que no perdieran clases los demás niños. Entonces era como volver a regresar a lo de la integración” (entrevistada P1-PS). Se entiende de manera equivocada el proceso de integración como atención netamente individual, a la vez que se evidencia la postura desvalorizante de la diferencia, al percibirse su atención como obstáculo para el aprendizaje de los demás alumnos, los que constituyen la “normalidad” del alumnado.

Partiendo de estos análisis acerca de la práctica pedagógica concebida desde los profesionales de las USAER y los maestros de educación regular, es claro considerar la oposición presente en su denominada dimensión ética, predominando un enfoque ético en los primeros y un enfoque instrumental en los segundos. Para el personal implicado en la USAER, la práctica pedagógica es concebida bajo una preocupación permanentemente presente, centrada en la calidad de los procesos más que en la de los productos.

Es decir, mientras que desde un enfoque instrumental prima en mayor grado la eficacia, el logro de los objetivos y la medición de los mismos, desde el enfoque ético, como se mencionó, lo más importante son los procesos, pero debieran entenderse tales más allá del respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje y las diferencias individuales, el cual se vincula vivamente con la orientación ética de la configuración subjetiva de esos profesionales como actores educativos. La práctica pedagógica de estos profesionales se concibe y se vive como acto eminentemente ético orientándose en este sentido.

Si bien tal postura es importante, no constituye los únicos valores del enfoque. Pérez Gómez (1993) considera que tal perspectiva de concepción apunta a detenerse y elaborarse las preguntas “para qué la enseñanza”, “para qué el aprendizaje”. Desde ésta visión no pueden considerarse en planos separados medios y fines en el proceso educativo. Implica una invitación constante al alumno a encontrar y cuestionar el sentido

de cada actividad y contenido curricular. Cuando ello no sucede, resulta algo más que el aprendizaje y la ejecución mecanizada de contenidos y actividades. El alumno está aprendiendo a subordinarse en cuanto a deseos, necesidades, intereses y fines educativos

Cobra importancia considerar la necesidad de concebir la práctica pedagógica en el sentido ético-político, que implica un ejercicio permanente de orientación crítica hacia la realidad del alumno como base del proceso educativo (Freire, 1982), se trata de su politización incluso en los niveles más básicos de educación. Si bien para el profesional de las USAER el enfoque ético resulta imperante en la atención de sus alumnos, lo es en el sentido del respeto por sus características particulares, sobre todo para el caso de los alumnos con discapacidad, pero no en el sentido de la politización de su proceso como ejercicio de análisis y reflexividad contextual. Se hace de manera reiterada alusión a la necesidad del alumno, pero en el sentido estricto de sus limitaciones cognitivas, sensoriales y/o motrices.

Esto se relaciona con el hecho de que pocas veces se atienden y perciben a las condiciones del entorno escolar, social y cultural como aquellas que debieran ser transformadas y refundadas de fondo. Un ejemplo de ello es que en las narraciones hechas por los entrevistados se observa una preocupación reiterada por atender las necesidades del alumno, más no se hace referencia a las condiciones del entorno.

Ciertamente durante las narraciones se hace una permanente crítica hacia la actitud de rechazo de los maestros de grupo por atender a los alumnos con discapacidad, esta crítica se orienta más a visibilizarla como principal obstáculo para implementar el modelo inclusivo, más que a evidenciarla como condición necesaria de transformar y ser comprendida como objetivo imperante a ser atendido desde las USAER. A modo de ejemplo, se cita a los siguientes entrevistados: “Hay maestros que no aceptan, que no integran a los alumnos [...] menos en una inclusión, que tendría que estar sensibilizada la población escolar” (entrevistada P4-CL), “a lo mejor no estamos tan en condiciones de la inclusión, porque hay maestros que no tienen la disposición de trabajar” (entrevistado P5-MA).

Cabe hacer el señalamiento de que si bien en el contexto general de las narraciones, éstos profesionales hacían referencia a variados factores del entorno, refiriéndose a ellos como “condiciones” (aspectos de la infraestructura de las escuelas, falta de recursos humanos, decisiones políticas y administrativas tomadas en base a la ignorancia o a ciertos intereses), lo cierto es que existe la postura recurrente de considerar la actitud de los maestros como una de las causas más importantes para el pronóstico del fracaso del proyecto inclusivo.

Otra de las aparentes disputas ideológicas entre los profesionales de las USAER y los maestros de educación regular son aquellas relacionadas con la concepción de la educación especial. Se alude al sentido de su función dentro del sistema educativo. Parece haber un estado de asedio constante a tales profesionales, particularmente para el caso cuya función es el área de psicología, que consiste en la expectativa de que estos debieran solventar, ofrecer las soluciones –cuya característica debe ser la inmediatez– a los múltiples problemas psicosociales que se encuentran viviendo los alumnos y que guarda coherencia con una perspectiva médico-rehabilitatoria de la educación especial, desde la que se le concibe como la instancia capaz de “curar” los males que aquejan a estos.

Al respecto, la entrevistada P1-PS, manifestaba: “pareciera que nosotros llegáramos y como si tuviéramos varita mágica...-le vamos a preguntar a la psicóloga... ¡y ya, los vamos cambiar!... y como que es una gran responsabilidad y a la vez estrés, porque aunque tú quieras no tienes tantas herramientas o tiempo para poder atender a todas las necesidades... la cuestión emocional, en la vida familiar”.

Parece ser que para el maestro de educación regular, los profesionales de las USAER son los responsables y expertos para atender tales problemáticas y esperan que así lo hagan. Sin embargo éstos reiteradamente manifiestan tanto implícita como explícitamente que su prioridad es el alumno con discapacidad, tal y como desde el programa de integración educativa se espera y se vivencia el sentido de su práctica es decir, el acompañamiento del alumno con discapacidad. “Yo no me enfoco mucho con las aptitudes (refiriendo a las aptitudes sobresalientes), yo me quedo más con la discapacidad, con los trastornos, porque sé que ahí esa más la vulnerabilidad” (entrevistado D1).

Retornando al tema de la práctica pedagógica de los profesionales de la USAER, si bien el maestro de apoyo brinda mayor relevancia al aspecto de la socialización –intercambio de significados– en su práctica, la situación del personal paradocente se diferencia en este aspecto. Para el área de comunicación y lenguaje y psicología, su práctica es considerada en dos sentidos: como experiencia grupal/intra-áulica y como experiencia individual/extra-áulica, como lo manifiesta la entrevistada P1-PS: “Yo tengo la facilidad de trabajar individualmente como grupalmente. O sea, puedo trabajar en el grupo, puedo sacar al niño a trabajar en unas estrategias, como que yo lo tengo combinado, quizás por el área que manejo”.

Para éste personal es imperante tener espacios geográficos y temporales ajenos al aula dado el tipo de necesidades que atienden, para las que se requiere cierto grado de concentración, silencio, privacidad y ausencia de estímulos que el espacio áulico no puede otorgar. Caso ajeno es el de la función de trabajo social, la cual tiene como característica principal –desde la formación profesional misma– el asistencialismo orientado a la familia y la perspectiva rehabilitatoria y ocupacional hacia el alumno. “Tuvimos la posibilidad de ayudarlo y sin embargo nos quedamos cortos”, “a veces les juro que preferiría estar en un lugar que para mí es un confort, lo que es el nivel de salud, porque para mí [...] yo siento que sería un pez en el agua” (entrevistada P3-TS).

No obstante no se discuten la asistencia y orientación hacia la familia así como la búsqueda de espacios y recursos para rehabilitación y ocupación laboral de los alumnos con discapacidad, las cuales constituyen las tareas del área oficialmente, es importante recalcar que la persistencia de tal perspectiva en uno de los integrantes de los equipos paradocentes de las USAER implica un retroceso en el favorecimiento de una concepción social enmarcada en los derechos de las personas con discapacidad y lo es por el siguiente motivo: el área de trabajo social constituye uno de los puentes de relación –junto con el director de la USAER– de la escuela y tales unidades de servicio con la comunidad y sus instituciones.

Tal relación se ve marcada por dicha perspectiva (médico-rehabilitatoria) desde el lenguaje utilizado, el tipo de apoyos solicitados y la manera en que estos se solicitan; la orientación a la familia igualmente se lleva a cabo bajo esta misma dinámica, dejando a un

lado la necesidad de que éstas consideren a su familiar con discapacidad como sujeto de derechos y no de asistencialismo y rehabilitación simplemente. Es decir, la persistencia de esta perspectiva en el área del trabajo social favorece y arraiga en los sectores mencionados una concepción de la discapacidad que desde hace mucho se pretende abandonar en el ámbito social y educativo.

Se alude a la necesidad, expresada incluso por la entrevistada P5-TS, de brindar espacios de capacitación para quienes conforman ésta área con la finalidad de que contribuya tal y como potencialmente es capaz con relación a la atención de los alumnos de las USAER. “Antes desconocía totalmente lo que era el área de trabajo social y yo me sentía perdida, no sabía ni dónde estaba. Buscaba por acá, buscaba por allá ¡y nadie me daba información! [...] créanme que para mí ha sido muy frustrante en educación especial cuando ni siquiera el departamento nos capacita”.

Tal necesidad se evidencia al dar cuenta de la falta de un conocimiento al menos superficial de la diferencia entre educación inclusiva e integración educativa, como ejemplo está la frase siguiente de la misma entrevistada: “entonces, cuando nosotros nos encontramos con un niño que tiene una discapacidad y que necesitamos incluirlos, es muy difícil, si no ha habido esa integración en ellos”.

Hasta ahora se ha ofrecido un análisis a partir de las narraciones ofrecidas por los participantes del grupo de discusión en torno a las disputas ideológicas entre estos – profesionales docentes y paradocentes de algunas USAER– y los maestros de grupo, con relación a la concepción de la práctica pedagógica, la cual se hace presente en la configuración de la subjetividad de los primeros como actores educativos.

Sumando estos elementos de análisis, se abordará a continuación el escenario micropolítico propio de las USAER, en el cual se desarrolla el conflicto en busca del control por su definición ideológica. Escenario en el que se evidencia la permanente disputa –expresada de distintas maneras– entre el personal de las USAER y los directores de las mismas.

4.5 La definición ideológica de la USAER. El conflicto

Para dar paso propiamente al análisis micropolítico de las USAER, es necesario antes puntualizar como se están comprendiendo estas unidades de servicio en tanto organizaciones escolares. Si bien éstas no constituyen escuelas como tales, como ya se explicitado con anterioridad, pueden ser consideradas organizaciones escolares debido a sus elementos característicos, no solo en el sentido de su adscripción y fines educativos, sino de aquellos elementos que le caracterizan en el sentido organizacional y que son compartidos con los de cualquier centro educativo.

Se trata de organizaciones jerárquicas (Ball, 1989) en las cuales existe la figura de director del centro como autoridad oficial a la vez que son organizaciones que también son controladas por sus miembros y comunidades profesionales, como el consejo técnico y la delegación sindical, en los que los diferentes miembros participan en la coordinación y toma de decisiones de las diferentes dimensiones de la vida organizacional. A partir de tales afirmaciones, se puede considerar que cada miembro de ésta organización posee algún grado de control formal-oficial sobre la organización al menos potencialmente.

Así mismo se puede aseverar que se trata de una organización que alberga diversas estrategias de control –formales o no– derivadas de la lucha y el conflicto por los intereses individuales y grupales de sus miembros, cobrando así sentido la dimensión de poder como resultado de tales procesos. Intereses, control y conflicto constituyen las tres esferas de la actividad organizativa desde la perspectiva de Stephen J. Ball (González, 1998), la cual constituye la orientación para el presente análisis micropolítico.

Se define como micropolítica al

Uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas (Blase, citado por Blase, 2002, p. 2).

Se trata de una visión de la organización escolar como entidad política más que racional, desde la cual las metas de sus actores son asumidas como diversas y abiertas a

negociación; “una visión política de la organización va subrayar que ésta es un área de luchas y conflictos, en la que conviven una amplia variedad de individuos y grupos de interés que están inmersos en dinámica conflictivas, de negociación, de luchas, pactos, etc.” (González, 1998, p. 219).

Desde el presente trabajo se alude a tal perspectiva crítica de la organización escolar, en la que el conflicto conforma parte natural inherente de la vida organizacional y que incluso se configura como elemento necesario para el cambio educativo. “El conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación” (Jares, 1997, p. 8).

A partir de tal orientación se establece una separación de las visiones organizacionales tecnócratas, desde las que se concibe al conflicto como algo negativo y disfuncional, que es necesario corregir y evitar al máximo puesto que se le atribuyen manifestaciones violentas e incluso patológicas y de las visiones psicologistas, que atribuyen a la motivación humana un componente exclusivamente individual, olvidando los elementos ideológicos compartidos a partir de los cuales se conforman grupos de interés dentro de la organización y se sitúa al conflicto como un problema de percepción de la realidad, ignorándose así las condiciones sociales de sus miembros y las relaciones de dominación a causa de su situación jerárquica, racial, de género, entre otros.

Las USAER en tanto organizaciones escolares, se encuentran en la actualidad atravesando lo que Ball (1989) denomina la política de cambio. El cambio o la posibilidad del mismo a decir por éste autor, permite aflorar los conflictos que subyacen y permanecen ocultos en la cotidianidad de la vida organizacional escolar a su vez que se torna como consecuencia de estos mismos conflictos y el modo en que son afrontados.

En el caso de estas unidades de servicio, tal política se pone en evidencia dadas sus circunstancias actuales con relación al cambio en el modelo de atención educativa, poniéndose de manifiesto conflictos y diferencias entre sus miembros, derivados de la promoción de sus diversos intereses individuales y grupales mediante diversas estrategias de control.

Dentro de estos intereses docentes se encuentran tres tipos básicos, como son los intereses creados, los personales y los ideológicos (Ball, 1989). Los primeros hacen referencia a preocupaciones materiales relacionadas con sus condiciones laborales (salario, promoción, carrera, por poner algunos ejemplos); los segundos se refieren a la identidad –profesional– declarada a la que se aspira (cargo jerárquico, docencia frente a grupo, de apoyo, puesto de asesoría, entre otros). Los terceros, como ya se ha definido, hacen alusión a una adscripción filosófico-política en torno al sentido de la práctica y la educación en general.

Los docentes –incluyendo a los directores– se encuentran en permanente promoción de sus intereses creados y personales con relación a sus adhesiones ideológicas, estando éstos en juego en la toma de las decisiones organizativas. Sin embargo, para algunos, el interés por participar en tales decisiones se orienta más en función a sus intereses personales y creados, mientras que en otros casos están más orientados hacia sus intereses ideológicos.

Si bien las organizaciones escolares están conformadas por diversos actores educativos (docentes, directores, alumnos, padres de familia), en el caso de éste trabajo, la intención es realizar un análisis micropolítico orientado hacia las relaciones en términos de los intereses, los conflictos y el control de la organización entre el personal que hace parte de las USAER con relación al cambio que se ha comentado en cuanto a su modelo de atención. Se consideran también, a partir de las narraciones de los mismos, las participaciones de otros actores involucrados, como profesionales de educación regular y autoridades administrativas.

No obstante los intereses de los actores se tornan diversos y confluyen de manera permanente en su promoción según sus prioridades, derivado de los propósitos de esta investigación se enfatiza en lo referente el campo ideológico de la educación, es decir, el análisis se encuentra centrado en los intereses y las disputas en torno a la ideología de la enseñanza y la definición ideológica de las USAER, sin que ello implique hacer caso omiso de tales confluencias, sino por el contrario, se pretende analizar el entramado de relaciones entre los diversos intereses de los distintos actores educativos.

En éste sentido y haciendo referencia a las entrevistas realizadas a los directores de las USAER, se observa que los cinco directores se encuentran promoviendo o aceptando de alguna manera el modelo de educación inclusiva en sus unidades de servicio, existiendo diferencias que van de mayores a menores en cada caso, percibiéndose en dos casos específicos una labor de aceptación reservada. Se presentan a continuación detalles de lo que se afirma.

En el caso de dos de los directores entrevistados (D1 y D2), se pone de manifiesto evidente una **posición político ideológica** con respecto al modelo de educación inclusiva que gira en torno a un proceso reflexivo y crítico desde el que si bien se le valora como elemento útil para la transformación educativa, se explicitan algunas reservas; a su vez, se manifiesta una postura de oposición frente a su imposición como modelo de atención para las USAER debido al contexto que le enmarca, más no en el sentido mismo de su propuesta.

En un tercer caso (entrevistada D3), se torna igualmente una **posición político-ideológica**, ahora explícita y enfáticamente a favor de su implementación, guardando una postura crítica con relación al contexto, pero sobre todo acerca del papel de los profesionales de las USAER como agentes de cambio. En los dos casos restantes (entrevistados D4 y D5), la posición es más bien ajena a procesos de reflexividad crítica y a partir de la cual se promociona su implantación tal cual ordenan las instancias administrativas oficiales sin cuestionamientos de por medio. Es importante señalar que tal dimensión político-ideológica se concibe en el sentido de comprensión y reflexividad del entorno educativo mostrada por los actores a partir de un marco de lucha por el posicionamiento y legitimación de diversos intereses.

Para efecto de una mejor comprensión de lo manifestado, se procede a dar cuenta de algunas narraciones realizadas por los entrevistados, a su vez que se puntualiza con relación a lo narrado por los profesionales que hicieron parte de los grupos de discusión, quienes guardan una relación laboral de subordinación con éstos. Todos estos actores se encuentran en la actual política de cambio en conflicto por la definición ideológica de las USAER.

Como se ha manifestado, existen los casos de los directores D1 y D2 cuya posición política respecto a la educación inclusiva se torna en conflicto con relación a la definición ideológica de la organización, es decir, de la USAER. Tal conflicto opera en dos sentidos: las decisiones y consignas dadas por las instancias administrativas y los intereses y prácticas pedagógicas de los profesionales de dichas unidades.

Con relación al conflicto orientado en función de las instancias administrativas, el entrevistado D1 narra: “Entonces esto es fabuloso, esto es fascinante, entonces comienzo a conocer esto de la inclusión [...] pero me doy cuenta también del trasfondo político que lleva esta concepción y es aquí donde yo no coincido, por esta intención política”. Por intención política, el entrevistado alude una demagogia de las autoridades consistente en mostrar a la propuesta inclusiva como algo viable para el sistema educativo sin hacer modificaciones estructurales al mismo y a la cual responde: “En esa inclusión no estoy de acuerdo y por consiguiente mi direccionalidad técnica, pues en esta postura no estoy de acuerdo a impulsar algo que es ficticio”.

En concordancia con ésta posición es posible citar al entrevistado D2, que refiere: “El sistema es el que tiene que cambiar. El hecho de tratar de implementarlo nada más porque diga el que está en ese momento, porque el departamento quiera copiar un modelo, no me mueve más que para hacerle ver [...] ¡se los hice ver! [...] hemos tomado determinaciones, conociendo las realidades que vivimos, no es los cambios nada más así”

En ambos casos se denota una defensa por la definición ideológica de un centro, la que se inscribe por una apuesta no en contra del movimiento inclusivo, sino por una apuesta por lo que se considera es posible adoptar de tal propuesta dada la realidad del contexto percibida. Como agentes políticos, estos directores se inscriben en una postura crítica de la política de cambio en la que se ven inmersas las USAER, que se caracteriza por una oposición a la ruptura tajante con el modelo integrador.

De este modo, haciendo uso del poder formal del cual están investidos, disputan por la definición del centro mediante la toma de ciertas decisiones como proceso político. Tales decisiones los colocan en una posición de control y poder que les ha permitido reafirmar los propios intereses ideológicos en sus centros mediante estrategias consistentes en

actuaciones públicas de persuasión, en las que se promueve la participación de subordinados y homólogos primordialmente con la finalidad de orientar la propia posición ideológica.

Tales estrategias forman parte de lo que Ball (1989) denomina estrategias de control y constituyen los recursos que los actores utilizan en la defensa y promoción de los propios intereses, ya sea de manera individual o colectiva al formar diversas coaliciones. Como éste señala “prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas” (1989, p. 32).

A modo de ejemplo, está lo que el entrevistado D1 refiere: “Si adentro del equipo de trabajo, alguien o el equipo dijera: -yo si le voy en la inclusión, yo sí-. Tú estás en la inclusión, yo en la integración. Si hay todo un argumento, hay todo un fundamento, impulso y apoyo esto, porque hay una razón de ser, hay un propósito. Pero si alguien me dijera: .-no, yo me quedo con esto, porque esto es lo que a mí me da, he encontrado logros-, impulsarlo”. En este sentido, cabe señalar dos cosas: por un lado, que la “autonomía” otorgada a su personal no se presenta como un derecho básico, sino más bien como un privilegio concedido bajo ciertas condiciones que de no cumplirse puede ser retirado.

Por otro lado la entrevistada P1-PS comenta refiriéndose a su director: “Dijo que le íbamos a probar (refiriendo a la implementación del enfoque inclusivo), pero ahí es donde era mi confusión. Porque a veces cuando hablábamos de inclusión, por ejemplo, sobre el taller de las adicciones, tenía que entrar ahí, entonces él me dijo que no nos correspondía. Entonces yo estaba en el punto de que ¿qué me toca y qué no me toca?”. Tales narraciones en apariencia contrarían lo referido por el entrevistado, no obstante cabría preguntarse acerca de los argumentos que según él son necesarios al momento de pensar en implementar este modelo.

Por su parte una de las participantes en el grupo de discusión señala respecto a su director, el entrevistado D2: “Le gusta leer, le gusta investigar, baja información, nos la

pasa, nos la da y busca como integrar todo eso (refiriéndose a la educación inclusiva)” (entrevistada P2-MA). La apuesta de estos directores se centra en una postura crítica respecto a la implantación de la propuesta inclusiva como modelo de atención en las USAER en el contexto chiapaneco.

Estos directores consideran que las condiciones materiales de las escuelas y en lo general del sistema educativo fungen como unos de los principales obstáculos para tal implantación, pero sobretodo se refieren a la condición epistemológica de la propuesta inclusiva que exige transformaciones profundas en el sistema educativo. Como el entrevistado D1 refiere: “Pareciera que a educación especial le tocara lo que es la educación inclusiva y eso no puede ser. La educación inclusiva tiene que ser el sistema, nosotros no somos quienes para mover”.

De igual forma el entrevistado D2 narra: “O lo metes al sistema –políticamente-, así general; así como metieron lo de los programas o vamos a seguir [...] quedar en lo mismo. Ahí vamos a ir diciendo que estamos en la inclusión”. Se evidencia la concepción de la educación inclusiva como propuesta de transformación más que como una propuesta de intervención que debe permear a toda la estructura educativa y no como algo que opera desde una de sus partes (educación especial) tal y como se propone teóricamente (Echeita y Ainscow, 2010).

Otra de las críticas presentes de estos actores es la falta de definición de la propuesta desde las inmediatas y altas autoridades educativas, lo cual dicen se evidencia en la falta de congruencia en los contenidos y los materiales de los cursos de actualización ofrecidos por los Centros de Maestros sobre educación inclusiva.

Al respecto de lo primero, el entrevistado D1 dice: “Hay una contradicción, porque no hay claridad. O sea, no hay claridad porque la gente que está encargada de eso no tiene las herramientas. Es nada más un trabajo administrativo”. Con relación a lo segundo, el entrevistado D2 refiere: “Técnicamente pareciera que se están enfocando a la educación inclusiva, pero prácticamente, seguimos orientados en la parte de la integración. O sea, seguimos hablando de los mismo, entonces no hay, insisto, no hay una definición”.

Bajo estos argumentos, estos directores participan de la toma de ciertas decisiones con relación a la apropiación o no del modelo de educación inclusiva en las USAER. Si bien consideran favorablemente los aportes de esta propuesta en el marco de conceptos como equidad, justicia social y marco de derechos, consideran la importancia de analizar la realidad del contexto socio-educativo y a partir de él implementar algunas estrategias que no impliquen la ruptura con el modelo integrador, sino más bien, la adopción de ciertos elementos que el modelo inclusivo puede aportar a éste o incluso la elaboración de una propuesta propia de atención.

Así lo refiere el entrevistado D1: “No tenemos que esperar modelos que lleguen maquillados. Podemos construir nuestro propio modelo, con una propia identidad, pero tampoco estamos preparados para eso, porque desde el empirismo no resolvemos nada”. Para ello, las estrategias de control utilizadas en favor de la afirmación de su apuesta ideológica son las actuaciones públicas de persuasión mediante reuniones públicas y debates abiertos.

Como refiere la entrevistada D3 sobre el entrevistado D2: “En particular que sí da mucha línea. Él dice: -bueno, no es congruente todo el discurso de la inclusión con la documentación, con las normas de control escolar-, ¡todo eso que te mandan no!. Porque siguen manejando necesidades educativas especiales, integración y de repente si barreras y luego le vuelven a quitar las barreras y todo este rollo no”, o como refiere el entrevistado D1: “mi concepción ha sido abrirlo en foros y por fortuna se han dado foros donde hemos expuesto a discusión esto y he estado muy atento a escuchar los argumentos, las posiciones, desde un marco teórico, desde un marco metodológico, desde las experiencias y esto me permite a mi tener una nueva visión”.

Los actores cuyo cargo es directivo, como es el caso de estos entrevistados, orientan sus acciones hacia un estilo de liderazgo que predomina regularmente. Tales estilos “representan formas de solución del dilema político básico con que se enfrenta el director de una escuela. Este dilema concierne al logro organizativo del control (dominio) y la adhesión (integración)” (Ball. 1989, p. 127). Tales estilos son clasificados por el autor en cuatro tipos: administrativo, interpersonal y político, que a su vez se divide en dos: antagónico y autoritario.

El primero hace alusión a una orientación hacia la concepción de la organización escolar desde una perspectiva tecnocrática, en donde se privilegian las formas de participación formales así como estrategias de control encaminadas a la planificación y la estructuración. El segundo se orienta hacia enfatizar la comunicación organizacional a partir de las relaciones personales, las negociaciones y los acuerdos preferentemente personales. Por otro lado, el estilo político se caracteriza por su orientación hacia un sentido de lo “político” que es ubicado en el panorama organizacional en un primer plano, en el cual

existe un reconocimiento del proceso político como elemento importante de la vida escolar, aunque deseo señalar que la respuesta a este reconocimiento puede ser la aceptación del proceso y la participación abierta a él, o su rechazo y el intento de eludir o desviar el proceso (Ball, 1989, p. 112).

El primero es el que se evidencia en los entrevistados D1 y D2, un **estilo directivo de tipo político cuya prioritaria orientación es el antagonismo** como forma de participación política, en donde cobra especial importancia la **conversación, el diálogo público y la estimulación del debate**. Así, la reivindicación del control –en este caso, por la definición ideológica de las USAER– reposa en las habilidades de estos directores como agentes políticos activos. No obstante en uno de los casos no se percibe como respuesta de oposición frente a las posiciones jerárquicas superiores el enfrentamiento personal; el uso de estrategias de diálogo y debate público constituyen el principal frente de acción especialmente con relación a posiciones homologas y subordinadas, lo que les permite afirmar recurrentemente su apuesta ideológica.

En analogía de los casos de estos directores con la entrevistada D3, se pueden considerar las convergencias así como algunas diferencias. En el caso de esta entrevistada, si bien se comparte una **posición político-ideológica** con relación a la implementación del modelo inclusivo en las USAER, ya que tal se constituye como proceso crítico y reflexivo, pero orientado hacia el papel y la resistencia de los profesionales implicados en las USAER más que hacia el carácter impositivo que ha tenido la implantación del enfoque y al contexto desfavorable al que refieren los otros directores.

En ese sentido refiere: “No me pareció tan terrible. No porque no era [...] o sea, porque hablaba de educación para todos y porque la escuela debía dar respuesta a todos independientemente de que la diferencia fuese discapacidad, cuestión étnica, cultural y demás”. La entrevistada alude al papel que los profesionales de educación especial han tenido en la segregación de los alumnos con discapacidad al no permitir que el maestro se responsabilice de los alumnos con discapacidad y otras diferencias, a lo que agrega “estaría padrísimo que nosotros pudiéramos llegar a ser esos líderes como docentes de educación especial, que podamos ser esos agentes de cambio (refiriendo al modelo inclusivo)”.

Tal posición política se proyecta mediante un **estilo directivo mayoritariamente orientado hacia lo interpersonal** respecto a las dinámicas mencionadas mediante estrategias de participación política que implican el favorecimiento de una **comunicación cercana y personal y predominantemente informal** que favorecen ambientes de confianza a la vez que obligación para promocionar la implementación de actividades enfocadas coherentemente con el modelo inclusivo, hacia el cual existe una apuesta personal, pero que más sin embargo no lo constituye una apuesta colectiva del medio laboral en el que se desarrolla la práctica de la entrevistada.

De este modo, pese al apoyo explícito hacia los principios epistemológicos de la educación inclusiva, la entrevistada manifiesta algunas reservas debido a los acuerdos que derivados del movimiento magisterial del 2013 se llevaron a cabo: “La verdad es que nosotros ahorita con todo esto del paro y eso, entonces pasamos de la educación inclusiva a la educación alternativa, [...] si trabajamos la inclusión, pero no estoy segura de que sea la misma base teórica”.

Así, esta entrevistada mediante la promoción de ambientes en donde la confianza hacia sus subordinados depende de un buen trabajo realizado, promueve sus intereses ideológicos en torno a la definición del centro: constituirse como un centro cuyo enfoque sea la inclusividad, independientemente del término que se ocupe para nombrarle.

Tal posición se denota en la siguiente referencia: “Pues la verdad yo agarro mi propia línea y la sigo [...] si realmente vamos a trabajar educación para todos y que le den respuesta.

Que los chavitos encuentren un espacio acorde a sus necesidades en un espacio educativo [...] pues le pueden llamar como le quieran”. Algo que se relaciona directamente con el uso de estas estrategias deriva de la identidad que caracteriza a la entrevistada: la de maestra y la conservación de sus tareas docentes, lo que la ubica en una posición más próxima a su equipo de trabajo.

Es así como convergen estos tres directores en un sentido: de alguna manera se apuesta por la implementación del modelo inclusivo al menos en cuanto algunos de sus elementos a la luz de las reservas que cada uno de ellos expresa. Sin embargo se denotan las diferencias ya mencionadas más otra más: mientras que los entrevistados D1 y D2 otorgan como elemento de máxima importancia el sentido epistemológico del modelo con referencia a los actores responsables del mismo: todo el sistema educativo en general, en el caso de la entrevistada D3 no ocurre lo mismo.

Para ella, la responsabilidad puede atribuírsele a la modalidad de educación especial, radicando el problema según lo que narra, no en que si le corresponde o no hacerlo, sino en el cómo, considerando las barreras actitudinales de su personal, así como las de los maestros de educación regular. Si bien la educación inclusiva parece no ser concebida como parte de un tránsito evolutivo de la integración a la inclusión (aspecto que sí se comparte entre los otros directores), sí parece considerarse como responsabilidad posible de ser adquirida por la educación especial.

Abordando el conflicto de la posición ideológica de los directores D1 y D2 frente a la de los profesionales de sus equipos que participaron en el grupo de discusión, es posible considerar lo siguiente: pese a los esfuerzos de estos directores por encaminar a su personal hacia una visión crítica y reflexiva sobre esta propuesta mediante el ejercicio del dialogo y debate públicos y desde la cual promueven la afirmación de su apuesta ideológica encaminada hacia la apropiación de los elementos que la propuesta inclusiva pudiese aportar al trabajo realizado en sus USAER, lo que se evidencia en uno de los profesionales entrevistados que ocupa una posición subordinada a uno de estos directores es una respuesta de **oposición** como mecanismo para intervenir en la toma de decisiones.

Tal mecanismo se manifiesta frente al modelo inclusivo como tal y a la apropiación al menos de algunos de sus elementos,

Según Ball, “La oposición se caracteriza por su visibilidad. Es un intento manifiesto de cambiar las cosas, de desafiar el poder formal, de destruir el *status quo*, de eliminar los canales aceptados en las tomas de decisiones” (1989, p. 139): “Yo no (a propósito de la implementación de elementos del enfoque inclusivo en su trabajo docente), porque no estoy de acuerdo con la imposición, con la forma como presentan la inclusión” (entrevistada P2-MA).

A partir de esta manifestación puede aseverarse también lo siguiente: si bien la subjetividad de los profesionales implicados en las USAER es configurada en base a una labor de acompañamiento del alumno con discapacidad y en ese sentido se presenta parte importante del conflicto entre estos y sus directores en torno a la definición ideológica de las USAER, puesto que dicha labor se percibe amenazada con la implementación de incluso algunos elementos de la inclusión, es importante recalcar también que parte de tal conflicto obedece no solamente a la subjetividad de estos sujetos en tanto actores educativos.

El conflicto guarda implicaciones relacionadas con la participación política de éstos en el cambio –o la falta de el– y lo que les genera. Un ejemplo de ello y que aplica para cada uno de los profesionales entrevistados es lo que la profesional referida afirma: **la percepción de la inclusión como imposición**. Como respuesta, se observa en la participante una categoría que describe lo relativo a su eficacia política: la **frustración** como característica de una fuerte sensación de exclusión en las decisiones tomadas. Sin embargo, la entrevistada da peso importante a la defensa de sus intereses ideológicos y pese a escasas posibilidades de éxito futuro en la lucha por el control de la organización en el sentido de la toma de las decisiones relacionadas con su definición ideológica, persiste en sus demandas.

Éstas se tornan en su necesidad manifestada de promover la participación política de los implicados en las USAER en espacios de reflexión y análisis de la propuesta inclusiva a la luz de otras propuestas como la educación alternativa que abran posibilidades de acción

considerando la realidad contextual del estado: “Estuvimos analizando modelos de educación alternativa para educación especial en otros países y así, en eso andamos, pero hace falta quien nos oriente, organice los trabajos”.

Es importante enfatizar que en confluencia de estas adhesiones ideológicas se vislumbran otros intereses propios de la entrevistada, que se inscriben en el ámbito de lo creado. Tales intereses creados giran en torno a condiciones laborales de los profesionales de las USAER, como la falta de capacitación de toda la modalidad de educación especial, la explotación laboral que supone la implementación del modelo inclusivo a manera de sobrecarga de funciones y actividades; la percibida futura extinción de las USAER y la educación especial como entidades administrativamente independientes de las direcciones de educación básica y la implementación del modelo inclusivo como una de sus estrategias.

He aquí una manifestación cada vez más dramática de las incertidumbres estructurales en el plano institucional escolar características del sistema mundo moderno colonial en el que los docentes parecen moverse, en el que mediante diversas estrategias de presión y control, como la reasignación de tareas y el creciente desempleo, se va convirtiendo en un ser “económicamente oprimido”, (Ball, 1989). Tales incertidumbres también son referenciadas por otros entrevistados en referencia a las posiciones de distintos profesionales de educación especial.

Como ejemplo, lo narrado por la entrevistada D3, refiriéndose a lo que se dice en las bases sindicales: “Es que inclusión nos la vienen a imponer, qué no sé qué y esa parte no la entiendo. No entiendo porque dicen que afecta a educación especial o mis derechos laborales y esas cosas”. Otro ejemplo es lo que dice el entrevistado D1: “Hay gente que dice que sí, está bien, o que ya no se va a necesitar educación especial”.

En contraste con la posición de la entrevistada P2-MA, está la de la entrevistada P1-PS, que a lo largo de sus narraciones responde a esto que se percibe como imposición de modo más bien pasivo que reaccionario, mostrando una orientación más cercana a una percepción de la propia participación política marcada por el **fatalismo** frente a la política de cambio en que hoy se encuentran las USAER.

La aludida hace referencias frecuentes a su desacuerdo con el estado de las cosas, las imposiciones, la imposibilidad de la implementación de la educación inclusiva como modelo para estas unidades de servicio y aunque se observa una convergencia de opinión con su director en el sentido de la necesidad de adoptar e implementar algunos elementos de la educación inclusiva en su práctica, tales acciones se perciben con nulas posibilidades de éxito, además de que no se dimensionan como actividades de transformación escolar como tal.

Así frustración y fatalismo hacen parte de lo que Ball (1989) presenta como algunos de los modos en que los actores involucrados en la vida organizacional perciben la propia actividad política en el centro educativo. El otro modo es la satisfacción y en él se encuentran, por un lado aquellos actores que no están interesados por inmiscuirse en la toma de las decisiones y el control de las organizaciones y consideran aceptable el estado de las cosas, sea que se correspondan o no con sus intereses y por otro, están aquellos que se sienten satisfechos con los recursos políticos con que cuentan y su influencia en las estructuras de poder.

No obstante, aunque la entrevistada P1-PS, alude a la asunción de ciertas acciones para defender su práctica, en lo general no se observa una postura encaminada a manifestaciones y acciones en congruencia a una defensa y promoción permanentes de su posición, la que se asume más bien como poco influyente e impactante.

Refiere haber tenido la intención y disposición de implementar tales elementos en su práctica, siendo el director quien no le ha permitido hacerlo, provocándole confusión y frustración, a lo que responde mediante el agenciamiento de su propia posición aprovechando el modo en que se organizan y operan las USAER, defendiendo de forma compartida el propio interés con otros compañeros de trabajo: “A veces omitía mucha información de qué es lo que se hacía, pues consideraba que estaba bien y nos estaba funcionando bien, para que no viniera a cuestionarnos y nos sintiéramos como incómodos, aunque yo estuviera trabajando de otra manera que consideraba que sí me funcionaba”. Mediante esta clase de acciones se denota la conformación de coaliciones en defensa de los intereses ideológicos con relación a la práctica.

Un ejemplo de la conformación de este tipo de acciones que en ocasiones se dan de manera individual y en otras en grupos de interés es el que da la entrevistada P4, maestra de comunicación y lenguaje: “Muchos compañeros que están así como bien conscientes de lo que deben hacer [...] callada su boca. Aunque reportan una cosa, pero el trabajo lo hacen de otra manera”. Es así como se defienden los propios intereses en aprovechamiento de las estructuras organizacionales de algunos centros, en este caso de las USAER, que favorecen el éxito de esta clase de acciones.

Con relación a la actuación de los últimos dos directores, los entrevistados D4 y D5 como se mencionó al inicio de este apartado, contrario a los directores abordados, exponen una postura más bien acrítica con relación a la implementación de la propuesta inclusiva, como se denota en sus narraciones: “ Por ahí va el camino, para que podamos formar ambientes más de inclusión, pues necesitamos mucho, mucho, vuelvo a repetir la palabra actualizar a la gente que esta con la comunidad escolar” (entrevistado D5), “Hemos tenido talleres, hemos tenido pláticas, hemos tenido conferencias, pero insisto, el cambio está en ti, si tú estás convencido lo que estás haciendo lo vas hacer” (entrevistado D4).

Desde tales posturas se percibe este modelo de atención como aquello que ofrece las soluciones pero que cuyo fracaso se debe la falta de capacidad o a la resistencia de los profesionales de educación especial, demeritando toda la serie de factores que le permean, ya sea culturales, políticos u operativos, nulificándoles como factores de incidencia, no comprendiendo ni reflexionando acerca de su real dimensión.

Con esto no es la intención minimizar o restar valor a estas posturas considerando que la investigación establece algunas críticas a la incorporación de tal propuesta en las USAER de Chiapas, como se vislumbrará en su parte final. La intención va en función de evidenciar las posiciones de todos los actores y la manera en que tales posiciones son defendidas.

En el caso de los directores mencionados, la forma en que se defienden y promocionan sus intereses en función de legitimar la definición ideológica de estas unidades de servicio se tornan diferentes para cada caso. El entrevistado D4 por su parte, mediante un **estilo de liderazgo directivo de tipo político orientado hacia el autoritarismo** como manera

de tener una participación definitoria en la toma de decisiones y el control organizacional. Si bien es importante señalar que el director no explicita abiertamente esta orientación al momento de ser entrevistado, se infiere su posicionamiento desde este lugar considerando el contenido de sus respuestas, la manera de afrontar los cuestionamientos y las aportaciones realizadas por el personal de su unidad de servicio entrevistado.

Este director describe en lo general a los profesionales de educación especial y en lo particular al personal de su USAER como personas faltas de creatividad, establecidos en una zona de confort que no les permite visualizar el cambio y con insuficiente formación profesional para lo que sus funciones les demandan. A continuación se presentan algunas de sus narraciones: “Debo tener como maestro de educación especial un nivel no en cuanto a “elit”, sino en cuanto a conocimientos para que yo le pueda facilitar al maestro herramientas de trabajo. Pero ¿si el maestro está por arriba del maestro de educación especial?, por eso no nos queremos dar ese cambio”, “me han rebasado en la intolerancia, en la falta de respeto hacia los niños, en la conformidad, en ese confort que tienen en su cajita que quieren estar, esa falta de compromiso”.

En lo sucesivo, sus narraciones giran en torno a descalificar el trabajo de estos profesionales y a mostrar las posturas contrarias a la suya como manifestaciones de una falta de compromiso y ética, más no como cuestionamientos válidos de realizarse. Ball plantea que este estilo directivo “no ofrece ninguna probabilidad de reconocer ideas o intereses rivales. Evita, impide o simplemente ignora la oposición” (1989, p. 116). Como se denota en sus narraciones, este director tiene como preocupación imponer su postura, la cual favorece la implementación de la educación inclusiva como parte definitoria del trabajo en las USAER.

Se observa así la falta de aceptación de posiciones alternativas a la suya, percibiéndose así como ilegítimas. Al respecto, es posible citar a la entrevistada P4-CL: “Yo nunca me he sentido acompañada por mi director, yo no me siento como una persona que me va apoyar, al contrario, yo siempre lo he visto como un enemigo, como el que está en contra de lo que hago [...] como un verdugo”, refiriendo que lo que le molesta es “la imposición (refiere a la incorporación del modelo inclusivo), que nos impongan algo”.

Así mismo, el entrevistado D4 hace reposar la responsabilidad del fracaso de la incorporación de la propuesta inclusiva en estos mismos actores: “Si hicieras ese proceso, el cual debe de ser en dos, tres, mucho tres años, una escuela X se vuelve inclusiva”, “no queremos cambiar nuestros paradigmas (refiriendo a los profesionales de las USAER), nuestras estructuras. O sea, sí las podemos cambiar pero nos negamos porque estamos en nuestro espacio de confort”. Plantea que los profesionales de educación especial han contado con diversos recursos facilitados por el sistema educativo e incluso por él mismo para capacitarse en torno a la educación inclusiva, refiriendo que el problema de su incorporación se debe exclusivamente a un problema actitudinal de estos actores.

Sin embargo al cuestionársele acerca de los cursos ofrecidos por los Centros de Maestros sobre educación inclusiva, se evidencia su falta de conocimiento sobre los mismos y sobre el tema en general, principalmente en cuanto a los fundamentos epistemológicos que lo diferencian de la integración educativa. Ante la confrontación con este tipo de cuestionamientos, el entrevistado respondía de manera evasiva recurriendo de nuevo al recurso de responsabilizar a los profesionales y su actitud de resistencia, lo que evidencia el estilo autoritario que le caracteriza y la **supresión de la conversación** como respuesta hacia la oposición, infiriéndose así la recurrencia a estrategias de **supresión de la expresión**, sobretodo antagónica, como forma de participar políticamente en defensa los intereses y el control de la organización en su definición.

A partir de tal estilo directivo se desconocen y deslegitiman posiciones alternativas respecto a la propuesta inclusiva e incluso respecto al Manual de Servicios de Educación Especial (MASEE), desde las que se cuestiona la implementación descontextualizada de los mismos en las USAER de Chiapas, aun cuando desconoce tanto sus fundamentos epistemológicos así como en sus exigencias prácticas y operativas, a diferencia de la entrevistada cuya posición es subordinada a la de este director, que sí vislumbra algunas de ellas: “No tenemos herramientas para dar respuesta a esa población (refiriendo a la diversidad del alumnado), ni siquiera los recursos, porque las USAER son ahora sí muy limitadas con recursos humanos” (entrevistada P4-CL).

Ese mismo desconocimiento se evidencia en el caso del entrevistado D5, el cual, aunque comparte una misma posición acrítica con el entrevistado D4, posiciones desde las que se

favorece de manera incuestionable la incorporación de la propuesta inclusiva en las USAER, no es así acerca de las estrategias utilizadas para dicha tarea. El entrevistado D5 mantiene como estrategia de participación política un **estilo directivo orientado hacia lo interpersonal**, en donde se privilegian, como se ha mencionado, los acuerdos y negociaciones personales.

Sin embargo, al no cuestionar el enfoque inclusivo y su incorporación a las USAER frente a sus subordinados, parece ser que la búsqueda por la promoción de su posición pierde fuerza ante los mismos, tal y como lo refiere el entrevistado P5-MA, quien manifiesta: “Quisieran aspirar a algo (incluye aquí a su director) pero finalmente se sigue manejando de la misma manera, que es con este modelo de integración”, o como refiere la entrevistada P4-CL: “No damos cuenta de que ni siquiera los directores, supervisores han hecho ese trabajo previo para poder trabajar la inclusión”.

Para promocionar sus intereses en torno a la definición ideológica de estas unidades de servicio, el entrevistado D5 ocupa como estrategias de participación política **consultas y conversaciones personales** orientadas a acompañar a su personal mediante la resolución de dudas y la capacitación principalmente en casos específicos en que considera así lo requieren: “Sé que necesitan mayor acompañamiento y más capacitación de mi parte y más asesoría (respecto a la atención desde la inclusión), este, bajo este criterio estoy también en las escuelas, donde veo mayor necesidad”.

No obstante, aunque pretende mostrarse abierto al diálogo, se observa en este director una orientación hacia la pseudo-participación de sus subordinados encaminada a alimentar una sensación de independencia profesional inexistente, observándose en la manera en que se refiere a estos, hablando en sus narraciones en primera persona en plural: partimos de la idea de que nuestra USAER debe transitar cada vez más hacia ese modelo de atención.

Esto contrasta con lo aportado por el entrevistado P5-MA, quien manifiesta una postura inflexible de este director en torno a su manifestado interés por incorporar el enfoque inclusivo al trabajo de las USAER, generando en él la percepción de la imposición: “Me impone mi director, a mi director el jefe de departamento, al jefe del departamento el

secretario de educación”, “Algo que sí ha hecho mucho énfasis el maestro (el entrevistado D5), ya no quiero que me saquen a ningún niño (acerca de sacarlo a trabajar fuera del aula)”.

Lo mismo es percibido por la aludida recientemente, la entrevistada P4-CL, quien igualmente refiere este carácter impositivo que se encuentra permeando la incorporación del modelo inclusivo en las USAER. Ante dicha percepción compartida, estos actores educativos responden cada uno de distinta manera según los recursos con los que disponen.

Por un lado, esta última entrevistada lo hace mediante la estrategia de **oposición**, es decir de manera abierta y desafiante: “Si se pueden hacer algunos cambios, pero que también hay cosas que no están dentro de mis posibilidades. Como esto de la inclusión. Insisto mucho que hay mucho trabajo que todavía no han hecho las autoridades en las escuelas y no es mi responsabilidad también hacerlo”, “Vamos hacer lo que nos corresponde... no que como ya nos dijeron ahorita, ahorita lo hacemos y como será. Hagamos todos lo que nos toca”.

De manera diferente responde el entrevistado P5-MA, quien ante la imposición responde subordinándose a lo indicado por la autoridad representada por su director, intentando incorporar así el modelo inclusivo a sus actividades pese a considerar que no existen ni los argumentos, ni las condiciones: “Si me ha funcionado (el modelo inclusivo), pero sí creo que es por la población que no debería atender para empezar (refiriéndose desde la integración), pero me ha funcionado de esa manera, pero si atendiera a la población que debiera atender, pues creo que sí estaría la parte de la integración que sí tendría que aplicar”.

A partir de esta postura, el entrevistado se mantiene en una posición de **satisfacción** con respecto a la percepción que tiene de su propia participación política, al mostrarse satisfecho con el uso que ha dado a sus recursos políticos, en este caso, se infiere que tales se constituyen en la capacidad de **influencia** del entrevistado sobre su director, considerando algunas de sus aportaciones que invitan a pensarla a partir de la confianza laboral que en apariencia éste le guarda.

Caso contrario es el de la entrevistada P4-CL, quien percibe la propia participación política desde la **frustración**, como en el caso de la entrevistada P2-MA mencionado en párrafos anteriores. De igual manera, la entrevistada apuesta por sus intereses ideológicos y la demanda de su exclusión en la toma de decisiones en la vida organizacional, específicamente en lo referido a la definición ideológica de la USAER.

4.6 El rumor como estrategia de control y defensa por la definición ideológica de la USAER

Una situación que se torna interesante es el estado de confusión que ha permeado la supuesta implementación del modelo de educación inclusiva y el intento de adaptación del MASEE para este propósito. Respecto a éste manual, que fue elaborado en y para el Distrito Federal, la mayor parte de los entrevistados manifiestan un rechazo rotundo hacia su incorporación en su trabajo como propuesta pedagógica, aludiendo a la diversidad del contexto desde el que es enunciado.

Así se constata en las narraciones siguientes: “totalmente consagrado para el distrito federal, porque habla mucho de recursos tecnológicos pues, habla mucho de materiales o sea, que no se disponen a lo mejor dentro del contexto, como es el municipio de Berriozabal”, “como que el MASEE está desde afuera y las necesidades del maestro están allaaá, entonces no hay, como que hay un divorcio ahí” (entrevistados P5 y P2-MA). Ante la pregunta sobre su opinión acerca de tal manual, la entrevistada P4-CL, respondió que se trataba de “una utopía” dada su descontextualización.

Sin embargo cabe hacer mención de que existen dos posturas que, contrarias a las expuestas, favorecen el MASEE como instrumento para la incorporación de la educación inclusiva a las USAER: “Para mi es una referencia, es un referente muy importante el MASEE”, “Si trabajamos con esa bases tendríamos un mejor resultado” (entrevistados D4 y D5).

La implementación del modelo de integración educativa, caracterizada por la realización de diversas estrategias como la elaboración de un proyecto específico, procesos de capacitación para el personal de educación especial, la elaboración y distribución de materiales diversos, como libros, materiales didácticos, la elaboración y promoción de

documentos jurídicos-normativos, entre otros, se diferencia mucho con lo que hoy acontece en torno a la incorporación de la educación inclusiva en Chiapas.

Esta se ha conformado por la realización de algunas estrategias aisladas como es el caso de los ya mencionados incongruentes cursos ofrecidos a los maestros tanto de educación regular como de Educación Especial, así como la socialización y exhortación de algunas jefaturas de departamento y direcciones de esta modalidad en el estado. Como lo manifiesta el entrevistado D1, al igual que los otros directores: “Cómo ha llegado la información... oficial... no, no ha llegado ninguna información. De que me digan, -sabes qué, a partir de mañana vamos a seguir trabajando con este modelo de la inclusión porque es esto y esto-, oficialmente no ha llegado nada de eso. Se jugó, se jugó hace algún tiempo con que el modelo era ya el del D.F., el modelo de la inclusión”.

O como igualmente manifiesta el entrevistado D5: “Nunca nadie nos dio un seminario, nunca nadie nos habló específicamente sobre lo que era no, la inclusión educativa. Poco a poco se fue haciendo familiar al término y este, muy común hablar del concepto pero sin tener una asesoría formal, sino que ha sido por la experiencia”.

Al respecto, la entrevistada JD manifestó que durante su gestión del año 2009 al 2013, nunca recibió indicaciones oficiales encaminadas hacia el cambio en el modelo de atención, refiriendo sin embargo que decide proporcionar algunos materiales a los directores que orientaran la labor de las USAER hacia la educación inclusiva debido a que lo consideró pertinente de acuerdo a los acuerdos internacionales, las experiencias de otros estados y el vacío dejado por las autoridades superiores que no abordaban ni vislumbraban el tema.

Uno de esos materiales es el MASEE, que a su parecer constituye el modelo aspiracional para el estado y que les hace llegar vía informal: “Yo estoy del 2009 [...] para adelante se pierde el trabajo interregional. Entonces pues ya nada más por amistades afortunadamente, este [...] pues, he mantenido contacto con gente a nivel nacional y a nivel internacional que me han proporcionado los documentos y de esa yo se los proporcionaba a los directores, de igual manera, este, tanto los locales, los nacionales, como los internacionales ya traducidos”.

Refiere también que debido a que dichas reuniones ya no se realizan, la asignación en los puestos directivos de gente que desconoce la modalidad de educación especial, la falta de planeación en el subsistema, así como la apatía y el desconocimiento de la mayor parte de los directores de las USAER, no ha sido posible la elaboración de los manuales de organización, que es responsabilidad de cada entidad federativa realizar a partir del documento “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial”, los cuales “serán las bases para que cada una de las entidades federativas elabore los manuales de operación que considere pertinentes con el propósito de concretar el trabajo que se realiza en cada uno de los servicios de educación especial” (SEP, 2006, p. 6).

Como la mencionada refiere: “Lo que nosotros desde la SEP nos solicitan (aludiendo a lo solicitado a instancias estatales de educación especial a fines del siglo pasado e inicios del presente como parte del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa) es colaborar en la creación en las orientaciones generales de funcionamiento de los servicios y eso se hace a nivel nacional. Se hacen muchas reuniones nacionales y regionales. En esas reuniones se llega al acuerdo de cuál va ser su funcionamiento y cuál va ser el modelo y cuáles los servicios vigentes”.

Y manifiesta: “yo ya estaba en grupo, sin embargo como solicitan esa información a los centros de trabajo [...] así surge el manual de orientación, ahí surge pues entonces, mandan solicitar esa información a los centros de trabajo de la republica” y a consideración de las razones manifestadas, durante su gestión decide impulsar la elaboración de tales manuales incorporando a los mismos el enfoque inclusivo.

Al respecto dice: “Lo que yo solicite como autoridad fue que cada centro de trabajo elaboraran su propuesta de manual de organización actualizado porque se hicieron unos, pero esos se hicieron en el 97 y se revisaron en el 2004, según si mal no recuerdo, porque el mismo documento tiene la fecha de la última revisión pero no se le hicieron ninguna modificación. Es decir, cambia la legislación nacional y estatal y nosotros no le incorporamos”, “O sea, se hizo la modificación de incorporar la visión de educación especial actual no, (refiriendo a la integración educativa), entonces digamos que si están incorporados los modelos de USAER, del CAM y de CRIT. Esos sí están incorporados,

pero ya no corresponden a nuestras necesidades, o sea, ya no hacemos las mismas cosas”

Sin embargo al no contar con la participación y el apoyo de las USAER en la tarea de actualizar el manual de organización, que implicaba incluir los elementos ofrecidos por la educación inclusiva decide no continuar con el proceso de su aprobación jurídica como documento normativo: “Solo se queda en un mero intento al no haber respuesta de la totalidad de los centros de trabajo. No me iba yo arriesgar no, porque me lo votan en cualquier lugar”.

Se alude de manera tan detallada a estas narraciones debido a que durante y posterior a la gestión de esta entrevistada, se asientan en las USAER las interrogantes acerca de incorporar o no el modelo inclusivo y cómo hacerlo, cuestionándose también el uso y adaptación del MASEE. Responde también a la necesidad de evidenciar la ausencia de un manual de organización vigente, pues como refiere la entrevistada, la última revisión del mismo fue incluso antes del 2006, año en que se publica el documento en base al cual cada entidad debía elaborar sus propios manuales, denominado “Orientaciones Generales para los servicios de educación especial” a partir de lo proyectado en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa del 2002.

Evidentemente, si el manual de organización en el que los actuales servicios de educación especial del subsistema estatal orientan sus labores no es congruente incluso con esos documentos, está de más decir que lo más probable es que no se aprecie la propuesta inclusiva. Y se dice que es lo más probable dado que para esta investigadora fue imposible tener acceso a él para su revisión puesto que como se manifestó en páginas anteriores, no se contó con la participación del jefe de departamento en turno como entrevistado, así como tampoco se tuvo la disposición para el acceso a información y documentos oficiales, ocurriendo lo mismo en el caso de la autoridad del subsistema federal, lo que obstaculizó tener de primera fuente y manera actualizada la información requerida.

Se recurrió sin embargo de manera informal a otras fuentes (personal de educación especial, directores). Las respuestas que se encontraron eran que no se cuenta con un

manual actualmente y el documento que rige el trabajo de los servicios es el nacional, el ya mencionado “Orientaciones generales para los servicios de educación especial”, lo cual reafirma la presencia de una misma necesidad: la actualización urgente de dicho manual.

Con relación a los servicios de educación especial del subsistema federalizado, con el cual manifiesta esta misma entrevistada, es muy difícil trabajar coordinadamente como instancias oficiales dadas las circunstancias tan distantes en el sentido presupuestal y de cobertura, menciona también que una ventaja que se tiene es que sí cuentan con su manual de organización.

Sin embargo, uno de los directores de este subsistema refería lo contrario, arguyendo que en el año 2009 la dirección de educación especial elabora los nuevos lineamientos de educación especial, pero sin ninguna validez jurídica, a la vez que su uso resulta contraproducente para los servicios; “No tienen ninguna normatividad. Esto que debería de ser un avance, algo que analizar del estado. Lo que hizo, peor, hizo que cada quien lo interpretara e hiciera sus cosas y por eso la diversidad de funciones que se viene desarrollando en cada zona” (entrevistado D2).

A partir de estas manifestaciones, es posible considerar algunas de las razones por las que la incorporación de la propuesta inclusiva a las USAER se ha tornado tan confusa, abonándose así a las posturas más resistentes. Es claro que no se tiene claridad, como se evidencia en las narraciones de los diferentes entrevistados, tanto directores, como docentes y paradocentes: “ A X (entrevistado D2) le gusta leer, le gusta investigar, baja información, nos la pasa, nos la da y busca como integrar todo eso, pero creo que si preguntamos con las maestras, o sea, ¡tanta información que nos da!, porque sí nos da mucha información, la maestra nos dice -¡ya me perdí!” (entrevistada P2-MA).

El entrevistado D5 refiere: “Tienen muchas dudas, tienen muchos desconciertos, no les queda bien claro algunos todavía, qué implica no, trabajar bajo un enfoque más inclusivo. O como refirió el entrevistado P5-MA: “Llegó el director y nos presentó el MASEE. Nos dijo que lo manejáramos y de ahí que, que empezáramos hacer un formato que fuera funcional y que fuera congruente con el MASEE. Hicimos un chilmol ahí con toda la información porque [...] desconocíamos totalmente”.

A esta situación se suma lo que resulta natural e incluso necesario en toda política de cambio: se afloran tanto conflictos como preocupaciones latentes entre los participantes de la vida de la organización escolar, las que en ocasiones se acentúan ante el panorama del cambio. En el caso de la USAER, las preocupaciones que se hacen más presentes giran en torno a la amenaza de los intereses creados, como se abordó con anterioridad mediante la ejemplificación del caso de la entrevistada P2-MA, que por ejemplo decía: “Podemos serle un estorbo en cuestión económica (refiriéndose al gobierno mexicano), porque está erogando tanto dinero para la educación especial cuando son alumnos que no le son redituables” y como igualmente menciona el entrevistado D4: “Es un servicio (refiriéndose a la necesidad de las USAER), aunque Chuayffet dijo que deberíamos desaparecer ahora con esto de la reforma, que no éramos redituables, que la educación especial no es redituable”.

Tales preocupaciones generadoras de incertidumbre laboral para los entrevistados giran en torno a sus condiciones de trabajo desfavorables, falta de capacitación, sobrecarga de trabajo y explotación laboral, temor por la futura desaparición de las USAER y la modalidad de educación especial y la percepción de la propuesta inclusiva como estrategia para el logro de tales propósitos.

Como otro ejemplo es posible citar a la entrevistada P1-PS: “Recuerdo que fuimos a una junta donde venían unos del D.F. que igual que como decía, que así como lo planteaba el MASSE no es realmente como está pasando allá. Igual también hay unas deficiencias y mencionaba, creo que era maestra, que a veces también el director o sus directores los explotaban”, “Tampoco se iban a dar abasto los compañeros (acerca de la implementación de la inclusión en sus escuelas), pues entonces sí, como que esa parte de que sí querían pero a la vez también más trabajo para ellos”. Este tipo de preocupaciones se van compartiendo entre los integrantes de las organizaciones escolares a manera de rumores, de tal forma que su uso es de utilidad como instrumento para la legitimación de intereses

Los rumores arrecian en ausencia de otras fuentes fiables de información. Los rumores pueden propagarse como reguero de pólvora en períodos de incertidumbre, cuando se planean reasignación de tareas y hay perspectivas de fusiones; proporcionan un respiro temporal a la inseguridad colectiva y la ignorancia individual (Ball, 1989, p. 217).

En el caso de las USAER, los rumores han sido utilizados como vehículo para la reafirmación de la resistencia en torno a la incorporación de la propuesta inclusiva. En el caso de la entrevistada, durante sus aportaciones se evidencia un desconocimiento suficiente del manual referido como para establecer un juicio certero sobre él, sin embargo mantiene una posición definida, que justifica su interés por deslegitimar la propuesta de la inclusión y dicho manual. Lo mismo para el caso de la mayor parte de los profesionales entrevistados, que descalificaron tal documento pero no brindaron argumentos específicos en sus juicios.

Así, entre la ausencia de una instrucción oficial de incorporar la educación inclusiva como modelo de atención educativa para las USAER respaldada en documentos normativos y eventos y estrategias coordinados oficialmente, el escaso conocimiento de la propuesta inclusiva y el MASEE, así como el panorama político que hoy se vive en el estado y el país derivado de las reformas educativas y el movimiento magisterial suscitado en respuesta (tema que en lo general los entrevistados no abordaron de manera explícita pero que se infiere se encuentra incidiendo en las preocupaciones e incertidumbres laborales mencionadas), se favorece un estado de incertidumbre alimentado por rumores compartidos entre estos actores.

PROPUESTA DE ATENCIÓN PARA LAS USAER EN CHIAPAS. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) constituyen centros de trabajo de suma importancia dado su compromiso relacionado con la transformación escolar encaminada hacia la apertura de espacios educativos más abiertos hacia la diferencia (Juárez, Comboni y Garnique, 2010). Sea que se le vea desde la perspectiva integradora o bien a partir de la perspectiva inclusiva, su importancia radica en su potencialidad para esta tarea, así como en su impacto social, sin que ello implique el desconocimiento de la necesidad de ciertas condiciones.

La investigación presentada al lector ha tenido como uno de sus propósitos, conocer la experiencia de los participantes de estas unidades de servicio con relación a la política de cambio que hoy se vivencia: el paso de la integración educativa a la inclusión educativa como modelo de atención. A partir de las aportaciones de quienes participaron en este proceso investigativo, se da cuenta de dicha perspectiva en la cual se han considerado condiciones, necesidades, inquietudes y propuestas, de tal manera que, aunada a la mirada de la investigadora, se configuran las bases para una propuesta local de atención educativa a manera de líneas de acción.

Con base en la experiencia de los sujetos, lo que permitió acercarse a su vez a parte de la configuración de su subjetividad como actores educativos y en el marco de sus prácticas pedagógicas, así como de la micropolítica de las USAER en tanto organizaciones escolares, fue posible evidenciar las dinámicas vividas en tales centros educativos con relación al cambio en el modelo de atención, encontrando que dicho modelo se encuentra permeado de más dificultades y debilidades que de condiciones favorables y fortalezas que lo encaminen hacia su incorporación.

Dentro de tales dificultades es posible mencionar la incertidumbre y el carácter impositivo que a tal política de cambio han acompañado, los cuales han sido favorecidos por las autoridades educativas de la modalidad de Educación Especial en el estado y que ha repercutido inevitablemente en las relaciones laborales entre los profesionales de las

USAER y sus directivos, las que actualmente se caracterizan por la tensión despertada ante la necesidad de defender principalmente una adhesión ideológica de la enseñanza desde la que se desapruueba la implementación del modelo inclusivo percibida como amenaza al sentido de su labor pedagógica: el acompañamiento a la discapacidad.

Sin embargo, dicha adhesión se encuentra también permeada, como toda micropolítica, por intereses de otra índole. En específico, aquellos que Ball (1989) denomina intereses creados, figurando con fuerza aquello que se percibe como amenaza para los mismos. Tales intereses y amenazas, percibidas de manera general entre los participantes (no así en la totalidad) giran en torno a sus condiciones laborales, considerando que la incorporación de este modelo de atención conlleva para éstas una repercusión negativa, ya que implica necesariamente la sobrecarga de trabajo, así como una amenaza a la estabilidad laboral.

Lo primero, relacionado con las condiciones materiales de las USAER (recursos humanos y financieros, así como de infraestructura), consideradas insuficientes para tener un impacto en las prácticas excluyentes de las escuelas y lo segundo con relación a la situación política que el sistema educativo mexicano experimenta actualmente en el país y que se encuentra afectando directamente los intereses sindicales del magisterio.

A partir de esta tensión en las que se encuentra el personal de estas unidades de servicio, se afecta también la atención ofrecida a la comunidad escolar en dos sentidos: por un lado, frente a este panorama de incertidumbre, el personal de las distintas USAER proyecta su trabajo partiendo de sus intereses –tanto ideológicos y creados–, ante la diversidad de los mismos se genera una falta de congruencia entre las actividades realizadas, diversificándose de múltiples maneras y orientándose en algunas ocasiones hacia el proyecto integrador, otras hacia el proyecto inclusivo, predominando el primero.

Por otra parte, se afecta la posibilidad de que las USAER se constituyan como un centro educativo participe de la necesaria transformación social orientada hacia una visión amplia y abarcativa de la diversidad cultural y las condiciones de desigualdad que generalmente le acompañan, sin que ello constituya la pérdida de su sentido encaminado hacia el acompañamiento de los alumnos con discapacidad y mucho menos una amenaza hacia

las condiciones laborales de estos actores educativos. En el marco de estas consideraciones, se hace necesario pensar la posibilidad de un proyecto encaminado a esta tarea, no sin antes subrayar algunos detalles.

Haciendo caso omiso de algunas opiniones divergentes, los entrevistados plantean de manera general que dentro de las condiciones que permean el cambio en el modelo de atención en las USAER en Chiapas, figura como principal obstáculo para incorporar el enfoque inclusivo la resistencia de los profesionales de la educación regular (maestros y directores), considerando que estas comunidades no se encuentran preparadas para un cambio tan relevante en la educación.

Tal obstáculo lo relacionan con la falta de capacidad de la modalidad de educación especial, específicamente las USAER, en el sentido de la ausencia de los recursos necesarios –humanos, infraestructura y capacitación profesional–, así como con el hecho de que la responsabilidad de desarrollar escuelas inclusivas corresponde a todo el sistema educativo, lo que exige el involucramiento de cada uno de los actores –autoridades educativas, directores, maestros, padres de familia, alumnos, incluso sociedad civil–.

Es importante mencionar que como refieren los docentes, el desarrollo de escuelas inclusivas exige la participación activa de todos estos actores así como diversos recursos, sin embargo, es importante señalar también que una de las condiciones que plantean los participantes como obstáculo para su incorporación en las USAER, como son las actitudes de maestros y directores de la educación regular, implican sí, un obstáculo, que más allá de la implementación de un enfoque o modelo educativo, representan una de las más grandes barreras para la participación de la diversidad del alumnado en las escuelas.

Así, lo que los participantes perciben como el obstáculo para la implementación de la educación inclusiva constituye más bien el motivo por el cual se torna necesario implementarse. Considerando que la sociedad occidental actual se encuentra organizada jerárquicamente (De Sousa Santos, 2013; Grosfoguel, 2012), es evidente que tal realidad social cobre protagonismo en los espacios escolares al evidenciarse dicha organización.

De esta manera, lo que se comprende como obstáculo debería ser entendido como aquello que debe movilizar la acción educativa en medida de que representa una

necesidad palpable en torno a la transformación educativa en vías de combatir las desigualdades, que, al menos teóricamente, ha sido lo que ha abanderado la educación por décadas.

Esta perspectiva no constituye de ninguna manera el desconocimiento de las condiciones mencionadas entre otras más. La ausencia de recursos representa en efecto uno de los grandes obstáculos para lograr incorporar la propuesta inclusiva como parte del trabajo de las USAER. Tales unidades de servicio, manifiestan los participantes, se encuentran carentes de suficientes recursos humanos, financieros, de infraestructura, afectándose uno de los aspectos más importantes: eficiente y oportuna capacitación profesional.

A este respecto, manifestaron una crítica reiterada hacia los cursos de capacitación para maestros sobre educación inclusiva ofrecidos por el sistema educativo mexicano mediante los Centros de Maestros, los cuales carecen efectivamente de una fundamentación teórico-epistemológica sólida, prestándose así a una “capacitación” deficiente, errónea, llena de vacíos, lagunas y desinformación. Tal situación favoreciendo también la resistencia de los profesionales de la educación especial hacia este modelo de atención, la cual es alimentada también mediante la diseminación de rumores orientados a sustentarla entre estos actores.

Referente a las necesidades manifestadas y observadas en los entrevistados, a partir de estas consideraciones, es claro señalar la necesidad de una capacitación de calidad con claros fundamentos teóricos y epistemológicos, pero además, que parta del contexto en el cual se encuentran las USAER y las escuelas a las que brindan atención específicamente en Chiapas, dada la realidad multicultural y las condiciones de desigualdad social que caracterizan a este estado.

Tales fundamentos claramente respaldan lo que los participantes refieren. La educación inclusiva debe representar un proyecto que involucre en su totalidad a todos los partícipes del proceso educativo y no asentar su responsabilidad sobre uno de ellos. En este sentido, se hace válido y justificable lo referido por estos actores educativos. Estos no son los responsables de la transformación escolar orientado al desarrollo de escuelas inclusivas (Echeita y Ainscow, 2010), sin embargo, considerando el papel que corresponde a cada

docente, es una responsabilidad tanto ética como política inscribirse y hacer parte de un proyecto orientado a la apertura de las escuelas hacia la diversidad (Leyva, 2010) independientemente del lugar específico desde el cual se enuncie (educación regular básica, media, superior, entre otros).

Sin embargo para favorecer una perspectiva docente como ésta, es necesaria una capacitación de calidad acorde a las necesidades contextuales y que se caracterice por enfatizar dicha postura ético-política hacia la diversidad. Para que tal ejercicio logre su cometido, resulta forzosamente inevitable que estas necesidades sean pronunciadas a partir de sus protagonistas y de quienes se encuentran involucradas con su atención.

Cabe señalar que tal posición en torno a la diversidad no debe implicar minimizar la importancia de una parte de ésta que constituye pieza fundamental del sentido de la educación especial y por ende de las USAER: la discapacidad. Pese a que desde la percepción general de los participantes acerca de que la incorporación de la propuesta inclusiva en las USAER implica restar importancia al acompañamiento de los alumnos en condición de discapacidad, esto resulta no ser cierto.

El desarrollo de una escuela inclusiva debe atender en primera instancia a considerar las necesidades de cada alumno de acuerdo al contexto en que se sitúa, entre las que se puede considerar el acompañamiento cercano a él mediante diversas estrategias de apoyo (Ainscow, 2012). Sin embargo, tal percepción parece ser una de las resultantes de los procesos errados de capacitación mencionados.

La discapacidad debe continuar representando la prioridad del quehacer de las USAER, sin embargo su atención deberá enmarcarse en una perspectiva que considere a las demás diversidades y no solo a ésta, la cual debe implicar una mirada crítica y reflexiva que evidencie y combata las razones por las cuales tales diversidades se ven tan implicadas en situaciones de desventaja y desigualdad social. Este es un motivo más para pensar en un modelo de atención educativa que responda a la realidad del contexto, ya que aunque este proyecto resulte atractivo, su operatividad tiene que verse enfrentada con una diversidad de obstáculos culturales, políticos y actitudinales, así como de infraestructura.

La necesidad de un modelo de atención educativa acorde a las condiciones y necesidades del contexto chiapaneco implica una de las demandas más enunciadas por los participantes de esta investigación, lo cual deriva en la necesidad también de un documento que oriente las actividades en congruencia con el mismo, considerando que no existe en ninguna de las instancias de Educación Especial de ambos subsistemas educativos del estado un manual de organización actualizado.

Ante la política de cambio y con relación a la necesidad de un modelo de atención, se hace necesario mencionar las propuestas de algunos de los participantes y que coinciden con la posición de esta investigación. Se requiere del desarrollo de una propuesta de atención educativa que surja a partir de los propios actores. Los entrevistados aludieron a la necesidad de que desde las propias filas de educación especial se gesten y desarrolle una propuesta que atienda al contexto chiapaneco. A tal apuesta se añade también el necesario involucramiento de los sectores para los que esta propuesta será destinada, especialmente las personas en condición de discapacidad. “El reto educativo consiste en legitimar a toda la comunidad en la búsqueda de nuevos modelos culturales, organizativos, curriculares y sociales, partiendo del conflicto como un motor necesario” (Sales, 2012, p. 54).

Integración, Inclusión e Interculturalidad

A la luz de estas reflexiones se hace necesario considerar las alternativas que la teoría y la experiencia han otorgado en beneficio de la atención a la diversidad en general y la discapacidad en particular. Para ello, se someten a análisis los enfoques de la integración, inclusión e interculturalidad (estos últimos abordados de manera más profunda), los cuales aluden a una misma temática: la diversidad cultural, aun cuando se reconocen las divergencias que poseen entre sí. Considerando que la escuela significa un espacio de encuentro –o desencuentro– con la diferencia, estos conceptos no pueden ser ajenos a ella.

La escuela constituye un espacio social en donde las relaciones se ven marcadas por nuevos centros de negociación, concertación y rupturas; donde “el sentido de las prácticas colectivas se producen, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa económica, social y cultural” (Bello, 2010, p. 23), como este trabajo

ha tenido a bien evidenciar desde lo que la *empíria* y la teoría han concedido, al presentar el conflicto derivado de las disputas en torno a la definición ideológica de las USAER como centros educativos, así como las prácticas reproductoras de una noción jerarquizante de la diversidad, en la cual se incluye a la discapacidad evidentemente.

Constituye un ámbito privilegiado en el que se es necesario abonar a la convivencia y el respeto de la diversidad, puesto que

Desempeña un papel fundamental en la transformación de la sociedad, en el tránsito de la sociedad reproductora hacia la sociedad de la transformación productiva con equidad y justicia; por ello, debe ser el pivote en torno al cual gire la política de la inclusión social (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p. 43).

Evidentemente, en el sistema mundo moderno colonial, un país como México, con una política oficial neoliberal y caracterizado por la desigualdad social, en donde la competitividad constituye uno de sus valores más importantes como principio de éxito, lograr una escuela como ésta pareciera ser más una utopía que una realidad. Sin embargo, la escuela hoy en día mantiene una deuda pendiente: las promesas incumplidas en torno a la igualdad de oportunidades ofrecidas, considerando que por el contrario, ha ocupado a lo largo de la historia un papel importantísimo en la reproducción de desigualdades sociales (que prometía combatir) y es a partir de esta “crisis” que se supone surgen diversas reformas y estrategias encaminadas a contrarrestar tales efectos.

La integración educativa constituyó una de estas estrategias, sin embargo, hoy las alternativas parecen ser la inclusión y la interculturalidad, las cuales interesan al presente trabajo, constituyen marcos éticos e incluso políticos en favor de la diversidad, según la perspectiva desde la cual son vistos. Sin embargo, es válido preguntarse qué es lo que los diferencia entre sí. Aunque integración e inclusión en ocasiones llegan a ser utilizados de manera indistinta, lo cierto es que mantienen diferencias bien significativas, como se ha abordado en este documento.

En cuanto a la integración educativa, las políticas de diversos países buscaron brindar atención educativa a alumnos con N.E.E., prioritariamente aquellos en condición de discapacidad, de manera que se favoreciera su integración plena a la vida escolar. Cuando se habla de educación inclusiva se hace referencia a un proceso que pretende

transformar las prácticas y políticas excluyentes, de modo que todo el colectivo de alumnos reciba educación en un ambiente escolar democrático. Existe entre ellas una perspectiva epistemológica compartida pero distinta de fundamento.

La interculturalidad por su parte es un proyecto que en la mayoría de las veces, sobre todo cuando es acogido por las instancias oficiales de educación, pretende la interacción y convivencia respetuosa de las culturas autóctonas o indígenas con la cultura dominante, de modo que ambas se enriquezcan mutuamente. Sin embargo, la interculturalidad también puede pensarse en función de la diversidad cultural en su sentido más amplio. En una sociedad marcada por mecanismos de clasificación, jerarquización e inferiorización, se torna necesario pensar en una visión política orientada hacia una educación cuya función elemental sea el combate real de las desigualdades. He aquí la importancia de un enfoque ético-político de la interculturalidad.

Cabe hacer mención que en la actualidad existe una tendencia relativamente reciente por parte de algunos teóricos a considerar los posibles caminos teórico-prácticos que lleven hacia un proyecto de inclusión intercultural; “solo así estaremos en condiciones de construir una sociedad verdaderamente democrática, en la que todos los ciudadanos tengan un lugar para participar y convivan conforme a los principios de igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto, justicia y libertad” (Almenta y Rueda, 2009).

No obstante, Sales (2013), asegura que si bien el enfoque inclusivo e intercultural se percibe por el profesorado como deseable y valioso, se considera también más cercano a la teoría que a las posibilidades reales de cambio. Es necesario considerar este punto como uno más de los retos a afrontar hacia el proyecto inclusivo.

Enmarcar la atención educativa en proyectos como el de la inclusión y la interculturalidad exige entre otras cosas, reflexionar en torno a las actuales políticas educativas y su verdadero papel en el ámbito de la reproducción o combate de las desigualdades, puesto que estas se relacionan íntimamente con la inequitativa distribución de oportunidades educativas. Requiere también la transformación de las culturas y prácticas escolares excluyentes profundamente arraigadas y naturalizadas.

Al respecto, Juárez, J. Comboni, S. y Garnique, F. comentan:

Una escuela inclusiva no tiene exámenes de admisión, no discrimina por motivos económicos, de origen o de pertenencia social, no clasifica de acuerdo con las capacidades intelectuales que fomentan la competencia y el individualismo manifiesto en los cuadros de honor, bajo el pretexto de la superación personal y requisito para formar parte de la escolta en los días consagrados a los honores patrios. Por el contrario, fomenta la colaboración, la aceptación y la ayuda mutua, el diálogo horizontal y el trato igualitario a todos los alumnos, independientemente de su sexo, edad o condición social, religiosa, política o étnica (2010, p.78).

Hoy los enfoques interculturales e inclusivos se encuentran ante el reto de constituirse en una propuesta ético-política, con una perspectiva crítica y reflexiva acerca de la educación y con una mirada amplia de la diversidad cultural y que desafíe las posturas que las ubican como dos marcos ajenos y paralelos entre sí dirigidos a la atención de grupos específicos. Tienen el reto de abandonar posiciones esencialistas, tradicionales y restrictivas en cuanto a la forma de mirar a la diversidad, como son los “anteojos” de la folklorización y de la rehabilitación.

Si bien es claro que ambos proyectos –interculturalidad e inclusión– tienen como propósito la transformación social, se hace necesario repensarlos y reflexionarlos en el sentido de sus versiones hegemónicas, aquellas que son promovidas y respaldadas por instancias internacionales y estatales, puesto que se constituyen como proyectos que no obstante promueven una apuesta ética hacia la diversidad, favoreciendo así su valoración y respeto, no evidencian su lugar estructural en esta sociedad, colocándose así en los sitios de mayor desventaja y desigualdad y por tanto no buscan combatir tales dinámicas.

Los procesos interculturales e inclusivos implican atravesar procesos de tensión e incluso de conflicto. El encuentro con la diferencia implica retos, disputas y desencuentros, un ejemplo de ello es el rechazo de los maestros de educación regular hacia ciertos sectores de la diversidad (como la discapacidad) que es manifestada por los profesionales entrevistados y que implica según refieren, un obstáculo para la incorporación de la propuesta inclusiva en las USAER. Por lo tanto, es importante considerar al docente como pieza clave en la atención de la diversidad, considerando que “en el caso de los maestros y su práctica pedagógica, incluso de todo lo que compete al ámbito educativo, la dimensión política es inherente a su configuración y naturaleza” (James, 2010, p. 226).

Leiva (2010) considera la importancia de conocer las concepciones docentes acerca de la diversidad cultural³⁰ en sus diferentes dimensiones: cognitiva, ética, emocional y procedimental, menciona la existencia de diversas “miradas” a partir de diversos estudios realizados por diversos investigadores: la técnica-reduccionista; la romántica-folklorica, la crítica-emocional y la reflexiva-humanista.

La primera se caracteriza por considerar a la diversidad cultural como un problema. En la segunda, es vista “como pieza de museo”, digna de conocer y celebrar en eventos puntuales (semana cultural, festival gastronómico). La tercera y cuarta mirada son las que reflejan un mayor compromiso y valor hacia la diversidad cultural.

Desde la mirada crítica-emocional la diversidad cultural es vista como elemento (recurso) útil para la transformación y el cambio curricular. Lo importante desde aquí es emplear los recursos para aumentar la participación del alumnado considerado diverso desde un compromiso político y ético a favor de un currículum contrahegemónico e intercultural, siendo pieza clave el contagio emocional del intercambio cultural.

La mirada humanista-reflexiva es aquella que concibe a la diversidad como un valor humano y desde esta perspectiva se apuesta por el desarrollo y la promoción de valores que permitan la convivencia intercultural. Apela a la empatía, la sensibilidad, la comunicación y el respeto hacia y en la diversidad. Leiva manifiesta inscribirse en una visión crítica de la interculturalidad, apelando a “una visión más allá de la compensatoria y la educación para la paz” (2010, p. 164).

En efecto, un enfoque intercultural en la educación debe fundarse sobre las bases de una profunda transformación de la educación y sus estructuras –de las cuales el docente es parte fundamental-. La tarea se torna profundamente subversiva y transformadora. He aquí donde es necesario hacer converger con la propuesta inclusiva, aun cuando en apariencia lleven caminos separados en su recorrido, de manera que sea posible analizar

³⁰ En este caso el concepto de diversidad cultural está referido únicamente a la categoría étnica y no a su sentido amplio, como se le ha comprendido en el presente trabajo, sin embargo, la mención de estas “miradas” parece oportuna ya que da cuenta de los modos de ver a “otras” diversidades: género, capacidad, religión, procedencia, etc.

y pensar el cambio a partir de ambos proyectos concebidos como procesos de transformación más allá del ámbito escolar.

La interculturalidad crítica como enfoque de modelo inclusivo de atención educativa

Considerando que en lo general los entrevistados aludieron a un rechazo hacia la incorporación del modelo inclusivo en la labor pedagógica de las USAER no en el sentido de la propuesta misma, sino en las condiciones consideradas desfavorables para ello, así como la manera en que se ha dado (mediante la imposición) y en aprovechamiento de la necesidad expresada por algunos entrevistados y del germen del interés por la intervención, resulta oportuno plantear la posibilidad de generar un modelo de atención inclusivo cuyo enfoque sea la interculturalidad a partir de una perspectiva que responda a las condiciones y las necesidades contextuales manifestadas por los participantes, a su vez que derive en un manual de organización actualizado para las USAER en Chiapas.

Para ello resulta necesario que tal modelo responda a la necesidad de una visión de la labor pedagógica encaminada hacia una atención a la diversidad que promueva la visibilización y comprensión de las concepciones jerarquizantes que le ubican en posiciones de desventaja y desigualdad social y que constituyen la realidad estructural/ontológica/existencial de las sociedades modernas, para así contribuir a la refundación de un orden social necesario basado en relaciones más equitativas.

En este sentido, la orientación teórica de un modelo de atención educativa pensado a partir de la realidad chiapaneca implica dirigirla a “apuntalar al problema, avanzar su análisis y comprensión, como impulsar los procesos necesarios de aprendizaje e intervención” (Walsh, 2013, p. 23 y 24). Desde estas perspectivas, lo pedagógico es concebido más allá de su propósito instrumentalista hacia la transmisión de conocimientos, entendiéndolo más bien en el sentido de liberación social, política, epistémica y ontológica, como metodología y práctica accional fundamental para el desaprendizaje, aprendizaje y reaprendizaje necesarios rumbo a una decolonización ontológica, política y epistemológica.

Se trata de concebir lo pedagógico en clave decolonial, lo que implica una lectura crítica del mundo, de la historia, entendiendo así que educar y educarse constituyen actos

políticos (Freire, 1982), cuyo fin se concentra en transgredir y transformar las condiciones de jerarquización, inferiorización, clasificación, racialización, generoización, de modo que sean superadas las categorías identitarias coloniales impuestas que han sido sujeto de estos mecanismos de poder.

La pedagogía como práctica decolonial implica confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo. Se trata del denominado por algunos autores giro decolonial, que implica “una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social, epistémico y subjetivo/personal” (Mignolo, citado por James, 2010, p. 220); se propone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica a fin posibilitar otra visión, comprensión y configuración del mundo y su historia.

A fin de lo señalado, la interculturalidad crítica se constituye como proyecto alternativo ético-político a la vez que ontológico y epistémico y surge como cuestionamiento al perfil funcionalista presente en las políticas públicas actuales en torno a dicho concepto y sus implicaciones. Parte de la idea de que no se trata simplemente de “reconocer” la diversidad, si no la estructura colonial que ha acompañado a la conformación de los estados nacionales de Latinoamérica, caracterizada por mecanismos de poder de jerarquización, clasificación, racialización, inferiorización, entre otros.

Desde esta perspectiva, la educación intercultural cobra sentido y valor cuando es asumida críticamente como acto pedagógico-político, a propósito de Freire como se señalaba, buscando la necesaria refundación social, para lo cual es oportuno el reconocimiento de que en las escuelas el alumnado presenta diferencias no solo en función de lo étnico-racial o el lugar de origen o procedencia, sino que también con relación al género, la religión, las capacidades, entre otros (Tishted, et al., 2007).

La educación intercultural por tanto, requiere de la formación de una ciudadanía crítica orientada a tomar consciencia del lugar estructural de la diversidad, así como de las prácticas tanto individuales como colectivas que promueven actitudes discriminatorias,

prejuicios y discriminación hacia ella con el fin de su deslegitimación en el marco de una amplia transformación social.

A diferencia de la perspectiva intercultural que se “enraiza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2010, p. 79), buscando así la promoción de la convivencia y el diálogo sin tocar las causas de las desigualdades sociales, tornándose congruente con la lógica del modelo neoliberal de las sociedad actual, por lo que es denominada como “funcional”, la interculturalidad crítica parte no del “problema” de la diversidad o la diferencia, si no del problema estructural-colonial-racial y su relación con el capitalismo de mercado (Walsh, 2009).

La lógica que obedece a la interculturalidad funcional tiene sus orígenes en el multiculturalismo estadounidense y el interculturalismo europeo, es decir, se origina en un contexto ajeno al latinoamericano y por ende al mexicano. Sin embargo, en el ámbito educativo, particularmente en el caso de México, se han creado políticas en torno a la educación intercultural como eje transversal de cada nivel educativo partiendo de una perspectiva ética heredera de tales propuestas, dejando a un lado otras dimensiones, como es la dimensión política. Aunado a ello, conceptualmente se le sigue asociando a lo indígena, prevaleciendo en el discurso la categoría étnico-racial.

Cabe hacer el siguiente señalamiento: si bien la interculturalidad crítica surge como propuesta orientada hacia la reivindicación de los sectores indígenas, situándose así en una perspectiva étnico-racial, su valor e impacto educativo, van más allá de tal categoría considerando dos aspectos: la mirada amplia y abarcativa de la diversidad cultural en la que se sitúa el presente trabajo de investigación, así como el proyecto político que sostiene este proyecto intercultural y en el cual tal diversidad tiene cabida dadas las razones estructurales por las que en lo general los grupos que corresponden a ella se encuentran en situaciones de desventaja y desigualdad social. De esta manera, toda situación educativa supone

una perspectiva pedagógica intercultural que genere una mirada sobre los sujetos desde sus identificaciones de género, etnia, clase social y otras, no como realidades cristalizadas sino como inscripciones posibles que rompen con la idea de un ser educable único y monolítico (Tishted, et al., 2007, p. 15).

Walsh (2010, p. 79) refiere: “La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta”. Así, la interculturalidad crítica se concibe como un proyecto que se construye a partir de sus protagonistas, cuya demanda se encuentra enfocada en la transformación de estructuras, instituciones y relaciones sociales y dispositivos de poder que mantienen el orden social marcado por la desigualdad y la discriminación y por eso mismo es que constituye como algo por construir. Conlleva

un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido una histórica sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros (Walsh, 2009, p. 7).

La intención de la interculturalidad crítica no es simplemente el reconocimiento de la diversidad, sino refundar o repensar los sistemas educativos en interdependencia con la refundación estatal, proponiendo “tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y desigualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad” (Tishted, et al., 2007, p. 2), por lo que se distingue enfáticamente de esa interculturalidad funcional cuyo propósito se encamina hacia la cohesión social, argumentando así la necesidad de inclusión de los sectores sociales desfavorecidos y excluidos.

Las políticas de los diferentes organismos internacionales como la UNESCO, entre otros, obedecen a tal perspectiva. Desde ésta, se apuesta por una “transformación” de las relaciones sociales que se torna responsabilidad de los individuos, nulificando la necesidad de una transformación de la estructuración social y la necesidad de denunciar el capitalismo globalizado, apuestas que sí son compartidas desde el Foro Mundial Social.

Así, el proyecto de la interculturalidad crítica pretende evidenciar y enfrentar la matriz colonial del poder pues parte del problema del poder y sus mecanismos racializantes, a la vez que se ocupa también por las expresiones de resistencia, insurgencia y oposición a tales mecanismos. Sin embargo,

no es un proceso o proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien, como argumenta Adolfo Alban (2008), es un proyecto que apunta a la re-existencia

y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia –de vivir “con”- y de sociedad (Walsh, 2010, p.88).

Es decir, se plantea la construcción de relaciones radicalmente distintas, por lo que se constituye como un proyecto netamente decolonial. Así interculturalidad y decolonialidad representan proyectos, procesos y luchas tanto ético-políticas como sociales y epistémicas en tanto que su propósito implica visibilizar y reivindicar maneras distintas de vivir, ser y saber a la vez que alienta la creación de modos “otros” de ser, estar, enseñar, aprender, saber, vivir. Construir la interculturalidad de manera crítica implica

transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar (Walsh, 2009, p. 13).

La investigación Acción Participativa. Una alternativa inclusiva e intercultural de investigación

En congruencia con esta perspectiva pedagógica crítica enraizada en el proyecto decolonial, se considera como referente en cuanto a investigación social se refiere la corriente de pensamiento Investigación Acción Participativa (IAP), cuya propuesta epistemológica emerge a partir de una crítica radical hacia el funcionalismo como paradigma dominante y la relación que este hacía entre ciencia y realidad (Cuevas, 2013).

Tal corriente de pensamiento encuentra entre sus referentes principales considerar a todos como sujetos y objetos de investigación y partiendo de tal relación es como se concibe la construcción del conocimiento orientado hacia la transformación de la realidad en beneficio de los involucrados. Constituye un cuestionamiento radical hacia los modelos académicos e intelectuales provenientes de occidente a la vez que implica que parte de la agencialidad de “otros” conocimientos nunca antes validados por tales modelos.

La IAP ha conservado como referente esencial la concepción que ha tenido la ciencia del conocimiento como producto de un procedimiento riguroso y racional aplicable a cualquier contexto socio-histórico, por lo que parte de la propuesta, como una de sus premisas, es que el conocimiento en tanto que producto humano debe estar al alcance de los sectores

más populares y no solo al de las “élites” intelectuales y científicas y debe ser considerado de igual forma como conocimiento válido.

Tal perspectiva legitima el compromiso investigador del profesorado, junto con el del resto de la comunidad educativa, en la que se incluye a padres familia, alumnos e incluso a la sociedad civil “se trata, pues, de una visión comunitaria del cambio y de la toma de decisiones” (Sales, 2012, p. 56), procurándose así la escuela como unidad global de cambio.

Desde esta visión, el proceso de cambio podrá ser tanto inclusivo como intercultural en la medida de que se constituya como proceso democrático y participativo, promoviendo así una cultura de colaboración que afecte a las relaciones de poder, de manera que la toma de decisiones no sea un proceso que se dé simplemente “de arriba hacia abajo”, como comúnmente sucede en los sistemas educativos.

Tal postura parte del reconocimiento de que, como manifiesta James, “la aparente neutralidad y la objetividad de la que se dota un saber que se expresa en diferentes nombres –como currículo, modelos pedagógicos, didácticas, y tantos otros- han sido construidas a través de luchas de poder en momentos históricos determinados y por lo tanto no están despojados de poder” (2010, p. 226).

Para Sales (2012) orientarse en el camino de la transformación social hacia la inclusión y la interculturalidad desde la escuela implica la formación de una ciudadanía crítica capaz de participar comprometidamente. Conlleva también potenciar la mejora de la educación desde la investigación-acción, así como reflexionar acerca de la propia práctica. De esta manera, el cambio escolar encaminado hacia estos proyectos –vistos como uno solo– implica partir de lo que se es, saber organizarse y cambiar lo que se hace como centro educativo, siempre orientándose hacia una transformación social estructural.

Considerando la relación que se ha establecido entre el movimiento inclusivo y la educación especial, un referente importante desde estos espacios relacionado con la labor investigativa desde la perspectiva participativa son las aportaciones de Mel Ainscow y Tony Booth (Parrilla, 2002). El primero mediante sus múltiples estudios y propuestas ha reiterado la necesidad de abordar los procesos de inclusión incluyendo a sus

protagonistas, tanto maestros como alumnos, implicando esto su participación en cada parte del proceso de la investigación.

En esta línea de investigación se encuentra Booth, que partiendo y en base a los referentes inclusivos, plantea la necesidad de establecer nuevas relaciones entre personas con discapacidad e investigadores, a manera de hacer partícipes a los primeros del proceso investigativo en condiciones de igualdad y solidaridad.

Los estudios sobre inclusión, por tanto, no han de ser ni gestados ni decididos al margen de la práctica (guiados por intereses o modas académicas del momento), sino que deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores, y deben desarrollarse desde el compromiso rector de contribuir a la mejora (a la liberación en términos críticos y radicales) de los procesos de inclusión, evitando, denunciando y frenando los procesos que manifiestan o sutilmente generan exclusión (Parrilla, 2002, p. 24).

Líneas de acción encaminadas hacia una propuesta inclusiva de enfoque intercultural para las USAER. La visualización de un proyecto

A consideración de todas estas reflexiones se presentan las siguientes sugerencias a manera de líneas de acción encaminadas a sentar las bases para una propuesta de atención educativa, con la finalidad de que sean de utilidad como estrategias generales de orientación y organización de las actividades orientadas hacia tal propósito y que posibiliten la construcción de conocimiento y la visualización de resultados:

- Se considera necesario involucrar a diversos **actores educativos relacionados con la educación especial y regular** así como implicados en **grupos sociales considerados vulnerables o excluidos** por distintas razones (de discapacidad, étnico-raciales, genérico-sexuales, entre otros) en un proceso de investigación acción participativa.
- Para favorecer el involucramiento de profesionales de educación especial y autoridades educativas de sus servicios, así como para enriquecer la perspectiva del trabajo de investigación, se propone organizar un **Foro de Educación Especial** que implique dar a conocer y socializar diversas investigaciones y programas de intervención que estos actores han realizado como parte de su formación y acción profesional.

- El proceso de investigación deberá estar encaminado hacia la elaboración de un **modelo de atención educativa** acorde a las escuelas y a las condiciones específicas de las USAER en contexto chiapaneco, que a su vez deberá constituirse como **manual de organización** que favorezca su implementación y operatividad, así como los **procesos de capacitación** necesarios.
- Con la finalidad de procurar que el producto de la investigación tenga incidencia en la realidad, tal y como se plantea desde la metodología mencionada, se torna necesario promover y comprometer la **participación de las instancias educativas oficiales** de la modalidad de Educación Especial del estado.
- Se propone como base teórica para orientar la investigación una **perspectiva decolonial de la categoría INTERCULTURALIDAD como enfoque y de la categoría INCLUSIÓN como modelo de atención educativa** considerando que responde en lo general a las necesidades del contexto en el que la investigación se ubica, por lo que constituye una contribución importante para poder encaminar las propuestas específicas que surjan del mismo.

Referencias

- Aguado, T. (2004). Investigación intercultural. *Revista Educatio*, 12, 39-57.
- Ahuja, R. et al. (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México, D. F.: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*. Recuperado de http://educacioninicialveracruz.weebly.com/uploads/1/4/7/14179263/ant_parte3.pdf.
- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, V (1), 39-49.
- Almenta, E. y Rueda, A. (2009). "Participación: una estrategia de inclusión intercultural". En Soriano, E., Zapata, R. y González A. (eds.), *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural*. Málaga: Universidad de Malaga.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Vanen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias, *Revista de Investigación Educativa*, XXVI (2), pp. 409-430.
- Ball, S. (1989). *Micropolítica de la escuela. Hacia una política de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bello, J. (2010). "La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión". En Bello J. y Velázquez, E. (comps.), *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión* (pp.19-39). México: Centro para la Reflexión Psicoeducativa y Organizacional-Castellanos Editores.

- Bello, J. y Durán, L. (2014). "Atender la diversidad en Educación Especial". En Cárdenas, T. y Barraza, A. (coords.), *Agentes de la Escuela Regular ante la Educación Especial* (pp.145-173). Estado de México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusión).Desarrollando en aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de [http://www.csie.org.uk/resources/translations/Index Castilian.pdf](http://www.csie.org.uk/resources/translations/Index%20Castilian.pdf).
- Caso, A. (1971) "La polémica sobre el porvenir de América Latina". En *Obras completas* (Tomo I) (pp. 81-125). México, D.F.: UNAM.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico". En Castro-Gómez S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Lesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (2005). Campaña nacional por la diversidad cultural de México. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/pdf/Marco_conceptual_CNDCM.pdf.
- Césaire, A. (2008) *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid: Ediciones Akal.
- Chartier, R. (2005). "La nueva historia cultural", en *El presente y pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Cuevas, P. (2013). "Memoria colectiva. Hacia un proyecto decolonial", en Walsh, C. (edit.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*" (Tomo I) (pp. 69-103). Quito: Ediciones Abya Yala
- Declaración de la Asamblea de los Movimientos Sociales (2015). Foro Social Mundial. Recuperado de <https://www.fsm2015.org/es/article/2015/04/08/declaracion-de-la-asamblea-de-los-movimientos-sociales>.
- De Sousa, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: Ediciones TRILCE.

- Dietz, G. (2007). "Integración". En Baraño, A., Cátedra, M. y Devillard, M. (eds.), *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (pp. 192-195). Madrid: Editorial Complutense.
- Dietz, G. et al. (septiembre-diciembre, 2009). Los estudios interculturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual, *Revista Decisio*, pp.26-30. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio_24saber4.pdf.
- Echeita G. y Ainscow M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Trabajo presentado en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Down, Granada.
- Escobar, A. (enero-diciembre, 2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Revista Tabula Rasa*, 1, 51-86.
- Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.
- Ferrante, C. (octubre 2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada, *ONTEAIKEN. Boletín sobre prácticas y Estudios de Acción Colectiva*, 8, 17-34.
- Figari, C. (2009). Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación. En Figari, C. y Scribano, A. (comps.), *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (pp. 131-139). Buenos Aires: CICCUS.
- Foro Social Mundial (FSM) (2015). Presentación del FSM [Declaración en línea]. Recuperado de <https://fsm2015.org/es/node/394>
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la Integración Escolar: los límites de un éxito*. Archidona: Ediciones Aljibe.

- Freire, P. (1982). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (5ª. Edición). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Galeano, M (2007). "Grupos de discusión una estrategia de investigación interactiva grupal", en *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- García Cedillo, J. et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular*. México, D.F.: SEP.
- García, J. (2007). "Integración educativa". En Bello J. y Velázquez, E. (comps.), *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y globalización* (pp. 196-200). Madrid: Editorial Complutense.
- Giroux, H. (1997) *Cruzando límites*, México D.F.: Paidós.
- González, M. (1998). La micropolítica de la organización escolar. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Grimson, A: (2013). "Introducción". En Grimson, A, y Bidaseca, K. (Coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 9-20). Buenos Aires: CLACSO.
- Grimson, A. y Caggiano, S. (2010). "Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones". En Richard, N. (Edit.), *En torno a los Estudios Culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 17-30). Santiago: CLACSO.
- Grosfoguel, R. (enero-junio 2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?. *Revista Tabula Rasa*, 16, 79-102.
- Grossberg, L. (enero-julio 2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construcción y complejidad. *Revista Tabula Rasa*, 10, 13-48.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). "Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes". En Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords.), *Manual de investigación cualitativa* (Vol. II) (pp. 38-78). Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Restrepo, E., Walsh, C. y Vich, V. (eds.). Popayán-Bogotá-Lima-Quito: Envión Editores-Instituto de estudios sociales y culturales Pensar. Pontificia Universidad Javeriana-Instituto de Estudios Peruanos-Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.
- Henríquez, P. (1978). "La América española y su originalidad". En Rama, A. y Gutiérrez, R. (comps.), *La utopía de América* (pp.3-45). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Hernández, E., López, M. y Casco, M. (2006). "La integración educativa en Chiapas; entre la intención y la realidad". En Cúpich, Z., Adame, E. y Ortiz A., (comps.), *Sujeto, educación especial e integración* (Vol. 5) (pp.312-326), Estado de México: UNAM. Facultad de Estudios de Iztapalapa.
- Hirias, C. et al. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, México, Colombia y Perú*. Hervia, R. (coord.), Santiago: OREALC/UNESCO.
- James, C. (julio-diciembre 2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Revista Tábula Rasa*, 13, 217-233.
- Jares, X. (septiembre-diciembre, 1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, s/p.
- Juárez, J. Comboni, S. y Garnique, F. (enero-abril 2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Revista Nueva Época*, 62, 41-83.
- Leiva, J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182.

- López, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Revista Investigación en la escuela*, 26, 25-35.
- Manen, M. (2003). *La investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Martínez, R. (2006). "Diversidad y educación intercultural". En Gutiérrez, D. (coord.), *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas* (pp. 241-260). México: Siglo XXI Editores.
- Matucelli, D. (2009). "Universalismo y Particularismo: Mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas". En Tenti, E. (comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias políticas educativas* (pp. 23-80). Buenos Aires: UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Méndez, J., Mendoza F. y Sánchez, E. (2014). "Los docentes y el uso del concepto Necesidades Educativas Especiales". En Cárdenas, T. y Barraza, A. (coords.), *Agentes de la Escuela Regular ante la Educación Especial* (pp. 48-76). Estado de México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Mendia, R. (Octubre, 2011). *Educación Inclusiva I. Necesidades Educativas Especiales*. Trabajo presentado en las Jornadas sobre Escuela Inclusiva, Bilbao.
- Muñoz, A. (otoño 2000). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos. *Encuentros sobre educación*, I, 81-106.
- Nivón, E. (2013). "Las políticas culturales en América Latina en contextos de diversidad". En Grimson, A. y Bidaseca, K. (coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 23-45). Buenos Aires: CLACSO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004). Declaración universal sobre diversidad cultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del sentido y el origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

- Pérez Gómez, A. (1992). "Enseñanza para la comprensión". En *Comprender y transformar la enseñanza* (2ª. Edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Pons, L. y Hernández, N. (2012). "En torno a los debates epistemológicos y paradigmas". En Ordaz, E. y Lara, F. (coords.), *El protocolo de investigación: paradigmas, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas* (pp.41-96). Tuxtla Gutiérrez: CeCol Editorial.
- Ramos, S. (1990). "La imitación de Europa en el siglo XIX", en *Obras completas. Hipótesis. El perfil del hombre y la cultura en México* (Tomo I) (pp. 96-115). México D.F.: UNAM.
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y posibilidades". *Revista Ámbito de encuentros*, VII (1), 9-30.
- Reyes, A. (1983) "La visión de Anáhuac", en *La visión de Anáhuac y otros ensayos*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Richard, N. et al. (2010). "Desde Lima: una conversación (inconclusa) sobre Estudios Culturales". En Richard, N. (Edit.), *En torno a los Estudios Culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 145-182). Santiago: CLACSO.
- Rodríguez. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª. Edición). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, V, (1), 55-67.
- Sandín E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa*. México, D.F.: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Modelo de atención de los Servicios de Educación Especial*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, D. F.: SEP.
- Sewell, W. (1999) *Los conceptos de cultura*. Recuperado de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Concepto%20de%20cultura%20de%20Sewell,%20William%20H.%20Bonnell.pdf>.
- Soto, A. (primavera 2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia. *Revista Política y Cultura*, 35, 209-239
- Tishted, S. et. al (2007) Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/Interculturalidad/documentos/Documento%201%20-%20Interculturalidad%20como.pdf>.
- Treviño, E. (2005). "Estado del arte. Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina". En Hervia, R. (coord.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, México, Colombia y Perú* (pp. 23-25). Santiago: OREALC-UNESCO.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Walsh, C. (junio, 2009) *Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. Trabajo presentado en el XII Congreso ARIC, Florianopolis.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio de Andrés Bello.

Walsh, C. (2013). "Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos". En Walsh, C. (edit.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*" (Tomo I) (pp.23-68). Quito: Ediciones Abya Yala.

Wright, S. (febrero 1998). La politización de la cultura, *Anthropology Today*, XIV(1).

Zapata-Barrero, R. (2009). "Diversidad y política pública". En de Viso, Nuria (coord.), *Reflexión sobre diversidad(es)* (pp. 93-104). Madrid: Centro de Investigación para la Paz.

ANEXOS

Anexo 1

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

TÉCNICA: Grupo de discusión

PARTICIPANTES: Área de apoyo, comunicación y lenguaje, psicología y trabajo social

PREGUNTA FENOMENOLÓGICA FUNDAMENTAL: ¿Cómo es ser director/maestro de apoyo/psicólogo/trabajador social/maestro de comunicación en una USAER en el marco de las prácticas pedagógicas y micropolíticas desde las que enfrenta el cambio en su modelo de atención, que va de la integración a la inclusión?

“Buena tarde. Antes de iniciar quiero agradecer su asistencia. Se les ha convocado para hablar acerca de las USAER; su servidora está llevando a cabo una investigación sobre servicio y para ello es que se ha realizado esta reunión. Se trata de que ustedes platiquen sus experiencias como personal docente y paradocente.

Como comprenderán su participación es de suma importancia al compartir las vivencias que han tenido como profesionales de la educación. Cabe señalar que lo que comenten será de carácter confidencial y se usara para fines exclusivos de esta investigación”.

OBJETIVO	TEMAS DE DISCUSIÓN Y PREGUNTAS GENERADORAS	GUÍA DE POSIBLES PREGUNTAS GENERALES Y PROFUNDIZADORAS
<p>Identificar las prácticas pedagógicas y las micropolíticas que se implican en el quehacer diario del personal de las USAER y analizar su correspondencia con la necesidad de apropiarse del modelo de atención de educación inclusiva.</p> <p>Identificar las estrategias implementadas</p>	<p>TEMA DIRECTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ EDUCACIÓN INCLUSIVA <p>TEMAS TRANSVERSALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ MICROPOLITICA ➤ PRACTICA PEDAGÓGICA ➤ DISCAPACIDAD <p>¿Qué pensaron cuando supieron que ya no se trabajaría bajo en modelo de la integración educativa... cómo se sintieron al respecto?</p> <p>¿Qué hicieron cuando se enteraron del</p>	<p>¿Podría relatar cómo es un día de trabajo como maestro de apoyo/psicólogo/T.S/mtro. de com. en una USAER?</p> <p>¿Daría un ejemplo específico de alguna actividad realizada en un día común de trabajo?;</p> <p>¿Cómo fue para usted?</p> <p>¿Recuerda cómo se sintió?</p> <p>¿Cuál es el propósito que persigue al realizar estas actividades? ¿Este propósito se cumple?</p> <p>¿Cómo le hace sentir esto?</p> <p>¿Se le informo acerca del cambio de atención del modelo de integración al de inclusión educativa?</p> <p>¿Quién le informo, cómo supo?</p> <p>Considera que este cambio fue impuesto, negociado....?</p> <p>¿Cómo se sintió al respecto?</p> <p>¿Qué fue lo primero que pensó?</p> <p>¿Cuáles fueron las actividades que le encomendaron?</p> <p>¿Cómo cree que le concibe su director?</p>

<p>desde las instancias educativas superiores dirigidas a la apropiación del modelo de atención de educación inclusiva en el personal de las USAER y analizar su pertinencia y eficacia para dicho proceso de apropiación.</p> <p>Conocer las barreras a las que se enfrenta el personal de las USAER en su proceso de apropiación del modelo de atención de educación inclusiva así como sus necesidades en este mismo sentido.</p>	<p>cambio hacia la educación inclusiva en el modelo de atención... cómo se sintieron ante eso?</p>	<p>¿Le molestan algunas actitudes del mismo?</p> <p>¿Cambio su manera de trabajar a partir de que se habló del cambio de modelo de atención?</p> <p>¿Podría dar un ejemplo concreto de cómo fue?</p> <p>¿Cómo fue que decidió implementar en su trabajo actividades desde el enfoque inclusivo?</p> <p>¿En qué cambio su manera de trabajar... cómo fue eso para usted?</p> <p>¿Cómo se sintió la primera vez que implemento una actividad desde ese modelo (inclusión)?</p> <p>¿Qué sucedió?</p> <p>¿Podría relatarlo?</p> <p>¿Ocupa el MASSE para su intervención en su USAER... cómo?</p> <p>¿Cómo fue que decidió ocuparlo?</p> <p>¿Qué fue lo que pensó al momento de revisarlo?</p> <p>¿Cómo se sintió al llevar a cabo las actividades propuestas por este manual?</p> <p>¿Habló con sus compañeros respecto al cambio en el modelo de atención... cómo fue?</p> <p>¿Qué sucedió al hablarlo?</p> <p>¿Cómo considera que lo conciben los compañeros de su USAER?</p> <p>¿Hay actitudes que le molesten de ellos... cuáles?</p> <p>¿El director de su USAER le informó acerca del cambio en el modelo de atención?</p> <p>¿Qué fue lo primero que pensó al recibir esta información de su parte?</p> <p>¿Cuáles son las actividades que el director de su USAER le encomienda?</p> <p>¿Cómo se sintió al respecto?</p> <p>¿Le ha encomendado la realización de actividades basadas en el enfoque inclusivo?</p> <p>¿Podría contar cómo fue la primera vez que su director le encomendó alguna actividad de este tipo?</p>
--	--	---

	<p>¿Qué pensó inmediatamente después de recibir dicha encomienda... cómo se sintió? ¿Qué sucedió en ese momento?</p> <p>¿Trabaja directa o indirectamente con los docentes de grupo? ¿Cómo lo hace?</p> <p>¿Podría dar un ejemplo específico de alguna actividad? ¿Cómo fue para usted llevarla a cabo? ¿Cómo se sintió al realizarla? ¿Cómo fue la primera vez que estableció contacto con el director de la escuela? ¿Recuerda qué fue lo primero que pensó? ¿Cómo se sintió?</p> <p>¿Podría describir cuáles han sido los cambios que ha habido en las USAER en relación al modelo inclusivo de atención? ¿Quién los ha promovido? ¿Ha formado parte de ese proceso... cómo ha sido para usted? ¿Podría dar un ejemplo concreto acerca de cómo se dieron dichos cambios? ¿Cómo se sintió ante estos ellos?</p> <p>¿Se ha capacitado en torno al modelo de atención de educación inclusiva... cómo?; ¿Cómo fue para usted esa experiencia? ¿Cómo decidió capacitarse? ¿Quién promovió ese proceso de capacitación? ¿Cómo reaccionó al respecto? ¿Le hablaron de algún manual, de la normatividad que guiara y fundamentara el modelo? ¿Y qué pensó al revisarlo (s)? ¿Podría relatar algún suceso específico relacionado con su proceso de capacitación? ¿Cómo se sintió en ese momento? ¿Qué sucedió al encontrarse con otros maestros de apoyo/psicólogos/T.S/mtros. de com. que cómo usted se encontraba en proceso de capacitación? ¿Hablo habló con ellos sobre el tema?</p>
--	--

		<p>PREGUNTAS CLARIFICADORAS:</p> <p>¿Cómo fue?</p> <p>¿Qué sucedió cuando...?</p> <p>¿Quién dijo que...?</p> <p>¿Podría ser más específico?</p> <p>¿Podría aclarar un poco más lo que desea decir?</p> <p>¿Daría algún ejemplo sobre eso que dice?</p> <p>¿Está diciendo que...?</p>
--	--	---

Anexo 2

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

TÉCNICA: Entrevista conversacional

PARTICIPANTES: Jefe de departamento para la integración Educativa, Directora de Educación Especial y Directores

PREGUNTA FENOMENOLÓGICA FUNDAMENTAL: ¿Cómo es ser director/maestro de apoyo/psicólogo/trabajador social/maestro de comunicación en una USAER en el marco de las prácticas pedagógicas y micropolíticas desde las que enfrenta el cambio en su modelo de atención, que va de la integración a la inclusión?

“Buena tarde. Antes de iniciar quiero agradecerle haberme concedido esta entrevista. Su servidora está llevando a cabo una investigación sobre las USAER y para ello es que estoy realizando algunas entrevistas. Se trata es que me platique sus experiencias como director/jefe de departamento/directora de EE. Como comprenderá su participación es de suma importancia para esta investigación. Cabe señalar que lo que comente será de carácter confidencial y se usara para fines exclusivos de esta investigación”.

OBJETIVO	TEMAS DE CONVERSACIÓN Y PREGUNTAS GENERADORAS	GUÍA DE POSIBLES PREGUNTAS GENERALES Y PROFUNDIZADORAS
<p>Identificar las prácticas pedagógicas y las micropolíticas que se implican en el quehacer diario del personal de las USAER y analizar su correspondencia con la necesidad de apropiarse del modelo de atención de educación inclusiva.</p> <p>Identificar las estrategias implementadas</p>	<p>TEMA DIRECTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ EDUCACIÓN INCLUSIVA <p>TEMAS TRANSVERSALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ MICROPOLITICA ➤ PRACTICA PEDAGÓGICA ➤ DISCAPACIDAD <p>¿Qué pensaron cuando supieron que ya no se trabajaría bajo en modelo de la integración educativa... cómo se sintieron al respecto?</p> <p>¿Qué hicieron cuando se enteraron del cambio hacia la educación inclusiva en el modelo de</p>	<p>¿Podría relatar cómo es un día de trabajo como jefe de departamento/director de una USAER?</p> <p>¿Cuáles son las actividades más comunes que lleva a cabo en relación al funcionamiento de las USAER?</p> <p>¿Daría un ejemplo específico sobre alguna de estas actividades efectuada esta semana?</p> <p>¿Cómo fue... cómo se sintió al llevarla a cabo?</p> <p>¿Cuál es el propósito que persigue al realizar estas actividades?</p> <p>¿Este propósito se cumple?;</p> <p>¿Cómo le hace sentir esto?</p> <p>¿Se le informo acerca del cambio de atención del modelo de integración al de inclusión educativa?</p> <p>¿Quién le informo?</p> <p>¿Cómo se sintió al respecto?</p> <p>¿Qué sucedió al enterarse?</p> <p>¿Cómo fue que se le dio la información... podría relatar el suceso?</p> <p>Considera que este cambio fue negociado, impuesto...?</p> <p>¿Qué fue lo primero que pensó?</p> <p>¿Cuáles son las actividades que se le encomendaron en este sentido... cómo se sintió</p>

<p>desde las instancias educativas superiores dirigidas a la apropiación del modelo de atención de educación inclusiva en el personal de las USAER y analizar su pertinencia y eficacia para dicho proceso de apropiación.</p> <p>Conocer las barreras a las que se enfrenta el personal de las USAER en su proceso de apropiación del modelo de atención de educación inclusiva así como sus necesidades en este mismo sentido.</p>	<p>atención... cómo se sintieron ante eso?</p>	<p>ante ello?</p> <p>¿Cómo cree que lo concibe su jefe inmediato?</p> <p>¿Le molestan algunas actitudes del mismo... cuáles?</p> <p>¿Cambio la manera de ejercer su cargo a partir de que se habló del cambio de modelo de atención?</p> <p>¿Podría dar un ejemplo concreto de cómo cambió?</p> <p>¿Cómo fue que decidió implementar en su trabajo actividades desde el enfoque inclusivo?;</p> <p>¿En qué cambió su manera de trabajar... cómo fue eso para usted?</p> <p>¿Cómo se sintió la primera vez que implemento una actividad desde ese modelo (inclusión)?</p> <p>¿Qué sucedió en esa experiencia... podría relatarla?</p> <p>¿Se ocupa el MASEE para orientar el servicio de las USAER?</p> <p>¿Cómo fue que se tomó esta decisión?</p> <p>¿Qué fue lo que pensó en este sentido?</p> <p>¿Habló con los directores de las USAER/con el personal docente y paradocente de su servicio respecto al cambio en el modelo de atención... cómo fue?</p> <p>¿Qué sucedió al hablar del tema?</p> <p>¿Cómo cree que le conciben?</p> <p>¿hay algunas actitudes que les molesten de ellos?</p> <p>¿Podría describir cuáles han sido los cambios que ha habido en las USAER en relación al modelo inclusivo de atención?</p> <p>¿Quién los ha promovido?</p> <p>¿Ha formado parte de ese proceso... cómo ha sido para usted?</p> <p>¿Podría dar un ejemplo concreto acerca de cómo se dieron dichos cambios?</p> <p>¿Cómo se sintió ante ellos?</p> <p>¿Se ha capacitado en torno al modelo de atención de educación inclusiva... cómo?</p> <p>¿Cómo fue para usted esa experiencia?</p> <p>¿Cómo fue que decidió capacitarse?</p> <p>¿Quién promovió ese proceso de capacitación?</p> <p>¿Le hablaron de algún manual, de la normatividad que guiara y fundamentara el modelo?</p> <p>¿Y qué pensó al revisarlo (s)?</p> <p>¿Cómo reaccionó al respecto?</p> <p>¿Podría relatar algún suceso específico relacionado con su proceso de capacitación?</p> <p>¿Cómo se sintió en ese momento?</p>
--	--	---

		<p>¿Qué sucedió al encontrarse con otros jefes de departamento/directores de otras USAER que cómo usted se encontraba en proceso de capacitación?; ¿Hablo con ellos sobre el tema?</p> <p>PREGUNTAS CLARIFICADORAS:</p> <p>¿Cómo fue? ¿Podría aclarar un poco más lo que desea decir? ¿Qué sucedió cuando...? ¿Daría algún ejemplo sobre eso que dice? ¿Quién dijo que...? ¿Está diciendo que...? ¿Podría ser más específico?</p>
--	--	---