

EL VÍNCULO USAER Y ESCUELA REGULAR: ¿UNA VISITA INCÓMODA O UN SOPORTE PARA LA INTEGRACIÓN?

MARIBEL ÁNGELES CONTRERAS / EDUARDO MERCADO CRUZ

Departamento de Educación Especial Valle de México / Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

RESUMEN: La puesta en marcha de la integración educativa en nuestro país implicó un cambio en la forma de concebir al sujeto de educación especial, los servicios de apoyo para estos alumnos y la práctica de los profesores. De este modo, el apoyo de educación especial ya no se daría como en el anterior modelo clínico, dentro de un cubículo reservado para el *especialista*, sino que se realizaría en el aula de clase trabajando en colaboración con el maestro de educación básica. Esto modifica el vínculo entre el “especialista” y el “profesor de grupo”, pone en tensión prácticas y concepciones con relación a la inclusión, la integración educativa y la

atención de niños con n.e.e. en el aula regular.

Los resultados de investigación que aquí se exponen, dan cuenta de las complejas relaciones entre USAER y la educación regular, destacan las experiencias pedagógicas que han obtenido los involucrados y replantean los vínculos y sus alcances en la atención de alumnos con n.e.e.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, integración, práctica docente, educación especial.

Introducción

A mediados de los noventa y particularmente en el inicio del nuevo milenio, muchos países, incluyendo el nuestro, en apego al acuerdo firmado en Salamanca, España (1994), incorporaron en sus políticas educativas, una serie de discursos y leyes donde se establece que la escuela “regular” debe dar cabida, además de los estudiantes “normales”, a todos aquellos que tengan una necesidad educativa especial (n.e.e.). De este modo, la escuela tiene la obligación, junto con sus docentes –sean de educación básica o especial- de realizar todas las acciones técnico-pedagógicas que sean necesarias para acercar a estos alumnos a los contenidos curriculares.

Proyectos de esta naturaleza son muy valorados en el ámbito social y, particularmente, en el educativo; sin embargo como toda política tiene sus propias

contradicciones, en tanto no se consideran las condiciones infraestructurales, culturales, de formación y práctica de los profesores que se encargan de materializarla. Las implicaciones conceptuales y teóricas que subyacen a la integración e inclusión educativa, se convierten en un punto de interés, particularmente porque no es suficiente emitir una norma que regule el acceso a la educación básica o un concepto que la defina. Modificar las concepciones, creencias, saberes y formas de hacer de los docentes que intervienen en ese proceso, obliga a mirar a fondo una política que ha vivido un proceso accidentado desde su inicio.

A partir de este planteamiento, presentamos algunos de los resultados derivados de una investigación¹, que tuvo como objetivo principal dar cuenta de las experiencias de los docentes que favorecen los procesos de integración e inclusión, en el marco de las escuelas de educación primaria que son apoyadas por los servicios de educación especial (USAER).

Las preguntas que orientaron los hallazgos que aquí se presentan son: *¿cuáles han sido las experiencias pedagógicas de los profesores de primaria con relación al apoyo que reciben de USAER? y ¿cómo y de qué manera se han fortalecido los procesos de integración de los alumnos con n.e.e. a partir del vínculo USAER y escuela regular?*

Metodología

La investigación se desarrolló bajo una perspectiva cualitativa, con énfasis en la etnografía a fin de que fuera posible sistematizar las experiencias de los docentes. Esta postura metodológica propició un acercamiento a los sujetos y su cultura, por tanto a la subjetividad y al conocimiento que se construye día a día; ello permitió reconocer cómo las personas, situadas en tiempo y espacios concretos, interpretan y dan sentido a su mundo, de ahí que se recurrió a la entrevista a profundidad y a las observaciones dentro de las aulas, como el medio para recabar los datos.

Con la información recopilada se conformó una matriz de datos que fueron revisados a partir del análisis de dominios –o categorías- que propone Spradley (cit. en Rodríguez, 1999, p. 222) y posteriormente se convirtieron en insumos para la reinterpretación de segundo orden que proponen Thompson (1998) y Geertz (1997), con los cuales trazamos las líneas de comprensión y explicación sobre el tema de las

experiencias de los docentes en la integración educativa y en particular sobre el vínculo que se establece con los profesionales de la USAER.

Integración educativa y práctica docente: el vínculo USAER – escuela Regular

La puesta en marcha de la integración educativa en nuestro país implicó un gran cambio en la forma de concebir, tanto al sujeto de educación especial (alumno con n.e.e.) como en la forma de brindar los servicios de apoyo para estos alumnos (de ahí la creación de las Unidades de Servicios de Apoyo para la Educación Regular – USAER). Materializar una política como ésta, debía de conducir a los profesionales de los servicios de educación especial a replantear sus conceptos, sus rutinas y sus prácticas.

Con la integración educativa, el apoyo de educación especial ya no se daría como en el anterior modelo clínico, dentro de un cubículo reservado para el *especialista*, sino que se realizaría en el aula de clase trabajando en colaboración con el maestro de educación básica; esto modifica el vínculo entre el “especialista” y el “profesor de grupo”, pone en tensión prácticas y concepciones con relación a la integración educativa y la atención de niños con n.e.e. en el aula regular.

El mismo concepto de integración implicaba algunas preocupaciones importantes, entre ellas el cambio de “paradigma” en torno a la educación especial y su vinculación con la escuela regular; de tal suerte que los maestros de apoyo no sólo tendrían que apropiarse de un conjunto de teorías, métodos y técnicas para atender las diferentes “discapacidades”, sino además estaban obligados a conocer los planes y programas de educación básica para apoyar en el diseño de adecuaciones curriculares que permitieran al docente convertirlas en estrategias de enseñanza para el alumno con n.e.e.

Autores como Hernández (1997), señalaron que la integración educativa, tendría que entenderse como “un proceso que pretende unir la educación regular y la especial, con el propósito de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños con base en sus *necesidades de aprendizaje*” (p. 37). De hecho, los cambios que supone la integración educativa llevaron a afirmar que es la escuela la que debe asumir su responsabilidad ante los problemas que se manifiestan en los alumnos:

El concepto de escuelas inclusivas supone una manera más radical de entender la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos y se basa fundamentalmente en la defensa de sus derechos a la integración y en la necesidad de acometer una reforma profunda de los centros docentes que haga posible una educación de calidad para todos ellos sin ningún tipo de exclusión. (Marchesi, 2004, p. 22)

La transformación que se pretende con la educación inclusiva, va más allá de “abrir las puertas para el alumno con n.e.e.”, su ingreso a las aulas, implica un cambio en las prácticas docentes dentro del aula y en la organización la escuela, tanto en la gestión administrativa como académica, pues se requiere de un trabajo en colaboración e interdisciplinario entre docentes frente a grupo y de apoyo, así como de vinculación con padres de familia y la comunidad.

Pese a ello, aún escuchamos comentarios como *“los alumnos estaban mejor atendidos en escuelas especiales, o avanzaban más con la terapia de lenguaje”*, que dan cuenta de la dificultad de apropiarse de una práctica de integración educativa, tanto por parte de la escuela regular como por el personal de USAER. De hecho, ha sido muy difícil dejar de centrar el problema en el alumno, y reconocer que además son los contextos, la práctica del maestro frente a grupo; las relaciones que se dan al interior del aula, la escuela, la familia; y los apoyos de los que se dispone, los que ahora determinan las n.e.e. del menor.

El cambio ha sido sumamente complicado, debido a que tanto en los profesionales de USAER, como en los de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), prevalece la idea de diagnosticar la deficiencia para atenderla en su especificidad; al mismo tiempo, lo que se ha encontrado es que existe un desconocimiento de planes y programas vigentes, así como las peculiaridades que ocurren al interior de las aulas; a esto se añade la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) propia de cada centro educativo, que busca homogeneizar pensamientos y prácticas y se vislumbra contraria a los planteamientos a favor de la diversidad, como lo señala Jacobo (2007):

(...) repensar que la discapacidad no es un asunto inherente al sujeto, indaga cómo algunas características biológicas o comportamientos individuales y sociales pueden teñirse de significados que han sido producidos culturalmente

y cómo, por lo menos en nuestros tiempos, los sujetos se vuelven “significantes” de la diferencia instituida como **anormalidad** y por tanto sujetos de atención acorde a su “falta” (p. 9-10).

El comentario de esta autora nos permite entender la siguiente afirmación de uno de los maestros entrevistados:

Necesitaría saber cuál es el problema que tiene –el alumno- y ya en base a eso la maestra de USAER que me diga cómo debo de trabajar o qué actividades debemos de ponerle al niño siempre y cuando que sepamos cual es el problema que presenta, entonces hasta ahorita no tenemos ningún conocimiento de cual sea el problema que tiene el niño, mientras no sepamos cual es el problema pues nosotros estamos trabajando pues, ahora sí que adivinándole, y pues tratando de darle algún trabajo que él pueda hacer. (Mo 02, E1, p. 3)

La relación incómoda...

Para los maestros de la escuela regular colaborar con el maestro de USAER y permitirle el acceso a *su* aula no ha sido fácil. Transformar viejas prácticas ha sido un proceso complejo para una y otra parte: ejercer la docencia en condiciones reales con niños con n.e.e. debe llevar a una práctica donde la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica, la evaluación y los valores tendrán que replantearse. Lo que aparece de manera velada en nuestros datos es que aún existe un alejamiento entre la educación especial y la regular (a pesar de que los maestros de apoyo están físicamente dentro de la escuela), lo cual explica las dificultades para instrumentar la integración educativa. Al respecto, ya en 1997, Hernández había señalado que la implantación del modelo de integración educativa presentó varios problemas:

No se hizo partícipes a los maestros del proceso y se les obligó a acatar una disposición oficial. (...) Otro problema, que en cierto sentido, se deriva del anterior se refiere a las discrepancias entre la preparación del maestro y las necesidades que emergen del nuevo modelo. (...) Además los profesores ni enterados están de los cambios en educación especial y se oponen rotundamente (y con justa razón) a atender a niños con necesidades educativas especiales, argumentando que no son especialistas, y no permiten

la entrada del maestro especialista al aula sosteniendo que invade su privacidad. (subrayado mío, p. 37-38)

Sin embargo, una de las bases de la integración educativa es la colaboración que se debiera dar entre los profesionales de la escuela regular y de educación especial para apoyar al alumno con n.e.e., fundamentalmente a través del diseño de estrategias para la diversificación de la enseñanza y/o adecuaciones curriculares; esto implica que será el maestro de USAER quien sugerirá las acciones más convenientes para el alumno, mientras que el profesor frente a grupo se encargará de ponerlas en práctica. Al respecto, resaltan comentarios como los siguientes:

Sí las empleo, desafortunadamente no he tenido la precaución de plasmarlas, ese ha sido mi error y lo reconozco... he intentado trabajar de manera apropiada de acuerdo a las necesidades y habilidades y capacidades del alumno, pero no lo plasmo en mi planeación. (Ma 04, E02, p. 3)

No llevo en especial cómo trabajar con ellos, y hago planeación para los demás no contando a ellos y los trato de llevar al mismo ritmo que los demás, pero yo siento que ahí estoy cometiendo un error porque debiera estar haciendo adecuaciones (Ma 01, E01, p. 4)

Los comentarios de nuestros entrevistados parecen coincidir con lo señalado por Jacobo (*op. cit.*) en una investigación donde se hizo una evaluación sobre el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa:

En la mayoría de los casos, al realizar las evaluaciones psicopedagógicas y las adecuaciones curriculares, se reporta no tener elementos suficientes para concretarlas, y en otros, los maestros no intentan realizarla, por falta de sensibilización (p. 6).

En este mismo orden de ideas, se cuestiona también la carga administrativa que implica trabajar con alumnos con n.e.e., pues para el maestro frente a grupo realizar una evaluación psicopedagógica o una propuesta curricular adaptada lejos de ofrecer una respuesta a las necesidades de los alumnos se vuelve “un documento más que hay que reaizar”:

Necesitamos saber qué papel están jugando –el personal de USAER- con respecto al trabajo con los niños, porque yo sí siento que es lo mismo, no ha cambiado nada, al contrario, siento que es más trabajo porque luego hay que estar llenando cuestionarios... pero ya para llegar al trabajo que es lo que más nos importa en la planeación del grupo, siento que ahí yo sigo quedando en las mismas. (Ma 01, E02, p. 7)

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo plantear adecuaciones curriculares cuando por principio de cuentas el docente regular ni siquiera está acostumbrado a realizar una planificación que guíe su práctica cotidiana dentro del aula? Lo que es más, ¿cómo se puede hablar de colaboración cuando al personal de USAER muchas veces se le restringe la entrada al aula argumentando *falta de tiempo u otras actividades académicas*? O bien, ¿cómo trabajar en conjunto cuando el alumno con n.e.e. sigue siendo responsabilidad de USAER? Comentarios como los siguientes dan cuenta de ese tipo de relación incómoda entre el profesor y el especialista de USAER:

Probablemente también nosotros ignoramos hasta dónde debe llegar el maestro de USAER... pues la maestra (de apoyo) nos dice: “usted es la responsable del trabajo de su alumno” y yo pienso que no debe de ser así porque ellos son los que saben, son los que manejan los materiales, las estrategias... (Ma 03, E2, p. 2)

El apoyo de USAER en la escuela sí podría ser muy conveniente porque si tenemos desafortunadamente niños que lo requieren y que muchas veces nosotros como maestros frente al grupo en general no podemos dedicarles al cien por ciento la atención, así sea media hora, porque implica descuidar al resto de los compañeros... (Ma 04, E2, p. 5)

Lo anterior nos lleva a cuestionar no sólo cómo se están entendiendo y materializando las políticas de integración dentro de las aulas, sino la dificultad que implica atender a la diversidad y asumir los planteamientos que desde el mismo plan y programas de estudio vigentes se han establecido cuando se señala “el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante.” (SEP, 2001, p. 10) Este planteamiento tendría que llevar a entender el potencial de las diferencias, a reconocer el derecho a una educación equitativa y, por lo tanto, a ofrecer oportunidades diversificadas dentro del aula. Sin embargo, está aún lejano romper con el

esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

Conclusiones

La integración de los niños con n.e.e. a la escuela regular implica aceptar la diferencia, sobre la base de que ésta deberá ser atendida apuntando a las potencialidades de cada alumno, no a sus deficiencias. No se trata de asumir una política educativa y reemplazar un concepto: de la discapacidad a las necesidades educativas especiales o de la integración a la inclusión educativa. Lo que está hoy a debate es la manera en que las prácticas de los docentes, sean de los profesores de escuela regular o de educación especial, se transforman para atender a una diversidad presente en las aulas.

También nos lleva a replantear cómo podrá la escuela asumir una política que parece cuestionar la base de la institución misma y por lo tanto su cultura, pues como lo señala Pérez (2000) “impone lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno” (p. 11). La escuela no promueve cambios sustanciales en las prácticas docentes que incluyan a los alumnos con n.e.e., en tanto sigue cumpliendo la función social de selección y clasificación, sin importar demasiado el abandono de la función educativa, por lo tanto no parece importante responder a las n.e.e. de los alumnos que siguen siendo una minoría.

De esto se deriva uno de los problemas ético/pedagógicos fundamentales para la integración e inclusión educativa y para la práctica docente, en tanto que integrar supone algo más que abrir las puertas de la escuela regular a los niños con n.e.e. lo que se pone en juego es un tipo de trabajo profesional en donde la colaboración, el diálogo, el acompañamiento tendrán que contribuir a modificar la cultura, las creencias, concepciones y prácticas con relación a la integración educativa; de ahí que también se constituya en una lucha por el lugar, hacer visible la diferencia y traducirla en modos de atención e interacción en el aula de clase.

Referencias

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. España.

Hernández, P. (1997). “Debates y opciones en educación especial”, en: *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro* (México), año IV, núm. 16, marzo-abril, p. 32-42.

Jacobo, Z. (2007). “Las prácticas de integración educativa: alcances, preguntas y propuestas”, Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Mérida, Yucatán, (en línea)* Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178943648.pdf>

Marchesi, Á. (2004). “Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas”, en: Coll, C.; J. Palacios y Á. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. 2ª. Ed. Madrid: Alianza Editorial, p. 21-43.

Pérez Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata: España.

Rodríguez, G. et. al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

SEP (2011). *Plan de estudios. Educación Básica*. México: SEP.

Thompson, John. (1998). *Ideología y cultura moderna*. UAM-Xochimilco. México.

Tyack, D. y L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.

Notas

ⁱ Nos referimos al proyecto de investigación: “Experiencias pedagógicas que favorecen los procesos de integración educativa: el caso de los profesores de educación básica regular”, realizado bajo la convocatoria del Departamento de Educación Especial Valle de México.