

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PRACTICA SOCIAL, ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

AMÉRICA BERENICE CASTILLEJA OLVERA
Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: El Desde una perspectiva analítica, plantear el problema de “la inclusión educativa como practica social” supone la construcción del objeto de investigación de una forma que enlace a la educación especial y a la escuela regular en la medida en que la reproducción de la estructura del capital cultural se pone en marcha en la relación entre los sujetos con Barreras de aprendizaje y la lógica específica de la institución escolar, por lo anterior, el objetivo es identificar las concepciones de los docentes respecto a las expectativas y características que atribuyen a sus alumnos con Barreras para el aprendizaje, caracterizar la práctica educativa del docente y mecanismos de

inclusión o bien exclusión educativa, en nivel primaria, una escuela que participa en la modalidad de tiempo completo en un contexto rural del estado de Hidalgo.

Poner de manifiesto los procesos educacionales, y los mecanismos culturales que son responsables de la inclusión del alumno con Barreras de aprendizaje, recuperar la historicidad del sujeto, que se incluye al sistema dominante y a la sociedad que lo rodea.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, atención a la diversidad y reproducción social.

Introducción

Esta investigación es producto de las necesidades que se presentan en el aula regular en atención a la diversidad que converge en ella, hablar de inclusión educativa conduce a reflexionar acerca de la calidad y eficiencia del sistema educativo, ambas nociones determinadas por el marco político y social del país, en el sentido de que la política educativa en educación especial se ha fijado determinadas metas a cumplir en periodos específicos, se observa a lo largo de la historia que en la inclusión prevalecen factores externos, personales e internos.

Para poder encontrar explicación sobre educación inclusiva necesita de incursionar en la investigación con el propósito de desentrañar ideas, respecto a la

atención, y apoyo que les otorgan los docentes a los alumnos con Barreras de aprendizaje, conocer como aprovechan los recursos que el contexto social proporciona, observar, analizar, su práctica educativa habitual y como propicia los espacios que generen o no la inclusión dentro del salón de clases.

Retomo “El habitus como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias” (Bourdieu, 1987b: 40). El argumento consiste en que, en virtud de su pertenencia de clase, cada persona cuenta con un "futuro objetivo". Este futuro se entiende por parte de los sociólogos como un conjunto de probabilidades condicionales. Los miembros de la clase lo interpretan como una comprensión modalmente compartida de eventualidades posibles o imposibles, es decir, como una evaluación común de ciertas expectativas y aspiraciones consideradas razonables o no razonables. Con este referente, se retoma el concepto de barreras para el aprendizaje y se relaciona la categoría de la presencia de un alumno con estas características en el aula regular, a partir de los datos observables que aportan la etnografía y las entrevistas, en ese escenario, las pautas de comportamiento, los actores y los agentes de la dinámica social, los mecanismos de socialización que llevan al equilibrio cotidiano, donde el ‘sentido común’ es la ley común de las relaciones.

El trabajo realizado por Alan Dyson en 2001 sobre Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión, con una visión crítica respecto a los significados de un movimiento positivo, pero no exento de controversias, habla de cuatro posibles lecturas de la inclusión educativa: la inclusión como lugar, como educación para todos, como participación y como inclusión social. Las diferencias entre el alumnado a las que dicho dilema alude son: género, capacidad, procedencia, identidad cultural, clase social, etc. Las diferencias por capacidad para aprender han estado desde el inicio de la educación escolar en el corazón de los sistemas educativos, pues abre el debate sobre la propia esencia de la acción educativa: enseñar y aprender. La historia de este dilema corre pareja con la historia y los desarrollos de la “educación especial” por un lado y con la de los modelos sobre la discapacidad por otro.

Es necesario destacar que podemos sacar aprendizajes y conceptos muy importantes para avanzar hacia planteamientos más inclusivos, como es el concepto de “barreras”, tan nuclear a los modelos más recientes de la comprensión de la discapacidad (Barton, 2008). En el caso de las diferencias por capacidad, las dificultades que algunos alumnos con discapacidad experimentan a la hora de aprender y participar con sus iguales sin discapacidad o sin sus dificultades específicas, no es para nada un “asunto personal” ni una cuestión vinculada a la “tragedia personal” que les ha tocado vivir. Es el resultado de una compleja interacción entre sus realidades individuales y específicas y las condiciones escolares: el currículo, la forma de enseñar evaluar, la organización escolar, la cultura escolar de los centros, en las que se insertan quienes les enseñan o les podrían enseñar. Finalmente cabría señalar que los déficits sensoriomotores, cognitivos, lingüísticos o emocionales –entre otros – del alumnado, así como otras características de su personalidad o salud, podrían verse también, en algunos casos, como barreras individuales; son aportes sobre el conocimiento científico que ha generado el tema de la inclusión educativa a nivel nacional e internacional, así como su evolución dentro de las políticas educativas en México.

Finalmente la orientación metodológica y el enfoque de la investigación donde se aborda la importancia que me representa como docente-investigador, vincular mediante la interpretación los referentes teóricos para caracterizar a la inclusión educativa en una escuela primaria de tiempo completo son las pautas previas que enmarcan este estudio cualitativo.

La inclusión educativa como práctica social

Los distintos procesos y prácticas escolares, en los que están presentes elementos: relaciones de poder, jerarquía, categorización, segmentación, e imposición de un arbitrario cultural, van a ser los que en definitiva, caractericen la experiencia escolar y la postura de dicha institución frente a su misión ya sea inclusiva o bien exclusiva. Es por esta razón que el presente documento va a tratar de dilucidar; a través de la experiencia etnográfica, el estudio de caso incrustado en las prácticas inclusivas de los agentes llamados a cumplir esta misión.

En el caso de poner de manifiesto los procesos educacionales, y los mecanismos culturales que son responsables de la integración del alumno, funcional al sistema

dominante y a la sociedad que lo rodea, Pierre Bourdieu y su teoría de la violencia simbólica, aporta interesantes elementos capaces de poner en evidencia los procesos culturales, por medio de los cuales, la clase dominante y el sistema en general integra los conocimientos y disposiciones necesarias para el correcto funcionamiento y mantenimiento de la estructura de clases y la división del trabajo. Así mismo Bourdieu, en conjunto con Passeron, va a lograr el vínculo entre cultura, clase y dominación, a través del cual se va a presentar al proceso escolar y a la escuela como los entes sociales llamados a la reproducción de las estructuras de poder existentes.

Este referente sirve para los datos observables a través de las entrevistas de profundidad aplicadas al docente, el director, los docentes del centro, la pedagoga del CAM, los padres de familia, aporten en la categoría conceptos, expectativas y significados de los sujetos involucrados en la inclusión educativa.

De esta manera tenemos que el capital cultural va a ser determinante a lo hora de poder integrarse de una manera fluida (capital cultural alto), o abrupta (capital cultural bajo), a la inclusión educativa y a los conocimientos validados por la clase dominante a través de la violencia simbólica.

El capital cultural, “entendido como la nobleza de estado” (Bourdieu, 1997: 113), la cual tiene relación con el establecimiento de fronteras y diferencias establecidas por la sociedad, y enraizadas fundamentalmente dentro de la institución escolar, entre los que detentan un alto capital cultural (y por ende un alto capital educacional y económico), con los que tienen un bajo capital cultural, y por consiguiente, bajo capital económico y educacional, esta segmentación opera en la institución escolar (Bourdieu, 1997: 110), es decir, existe una operación de clasificación y separación entre los alumnos dotados de un buen capital cultural, con aquellos que no lo tienen, manteniendo de esta manera las diferencias sociales preexistentes, (Bourdieu, 1997: 110).

Considero que para muchos docentes los conceptos de valores y poder no son de importancia, sin embargo son parte de su tarea diaria dentro del aula, porque emprenden su labor con la idea de que lo enseñado es recomendable para los alumnos y asumen el derecho para enseñarlo a su modo; además, la escuela ofrece apoyo para que estas ideas legitimen su rol dentro del sistema institucional, los sujetos en la investigación son el

profesor del grupo, los alumnos del grupo, los padres de familia, directivo, docentes de la institución, personal de USAER el servicio que atiende a la escuela, y sobre todo el docente para visualizar la dialéctica en la inclusión educativa, es decir cuáles son los valores y parámetros desde los que el docente posibilita, la inclusión educativa, puesto que son innegables las diferencias entre cada alumno, no obstante el sentido dado a éstas facilitará u obstaculizará su proceso de integración y aprendizaje. En su afán por homogeneizar al grupo, el profesor emplea diversos recursos didácticos, los cuales terminan realzando las diferencias entre los alumnos debido a que constituyen prácticas impregnadas de valores y juicios personales, que se reproducen en el aula aunque como parte del ejercicio docente, comúnmente representan una herramienta infalible para establecer el control necesario sobre el grupo escolar. “De ahí que para los directivos escolares el control sea una de las tareas que cualquier maestro debe resolver como condición para desarrollar el trabajo pedagógico” (Fierro, 2005:67).

Antecedentes: estatus de la inclusión educativa en México

En la historia de la educación inclusiva, han existido seres con discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales desde los albores de la humanidad, se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las diferencias individuales, se han reflejado en el trato y atención hacia éstas personas desde la sobreprotección, segregación o rechazo social en los diferentes contextos sociales.

Bajo estas ideas la educación inclusiva plantea modificar la estructura, funcionamiento y modelo pedagógico de las escuelas para así poder responder de manera óptima a las necesidades educativas de todos los niños y niñas en función de que éstos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones, con los alumnos regulares, derecho que cada niño tiene a recibir educación, igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, (Jomtién Tailandia, 1990).

Con base en este marco normativo, se impulsó el proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistían en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios, promover la integración educativa ahora denominada inclusión educativa, y reestructurar los servicios existentes. Esta reorientación supone el cambio de una atención casi exclusivamente clínica y terapéutica, que había caracterizado el sistema de educación especial, hacia una atención educativa

cada vez más incluyente al sistema regular. Se reorientan las escuelas de educación especial Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños y se crean las Unidades de Orientación al Público (UOP) (SEP-PFEEIE, 2002).

Exclusión y segregación en las prácticas del docente

No podemos cerrar los ojos a la realidad educativa mexicana, menos aun con la Reforma Educativa que se ha gestado desde 2004 a 2011, en la cual observamos un reconocimiento a la multiculturalidad que converge en las escuelas, y mucho discurso respecto a la inclusión educativa, lo anterior implica un cambio, podemos partir de un currículum alternativo, o de un proyecto educativo de centro, y aunque todo currículum es flexible, la interrogante es... ¿existen las condiciones en infraestructura, financieras y de equipamiento para una verdadera inclusión educativa?. Cuando al salón ingresa un alumno, con alguna debilidad física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas, no puede dejar de existir angustia sobre todo en las adecuaciones curriculares que se deben realizar. La primera reacción que se observa es el rechazo, no precisamente al alumno, sino al trabajo que implica su presencia en el salón de clase, y nuevamente cuestiono ¿con qué herramientas cuenta para enfrentar este reto? ¿Cuál es el fin que deberá perseguir con este alumno(a)?. Un sin fin de preguntas que rodean la práctica docente de los maestros regulares y las alternativas de trabajo de las que se apoyan.

Otro elemento importante a considerar en la educación inclusiva es la familia por ser el ambiente primario del niño y ejerce influencia en la constitución de su comportamiento, y de su estabilidad emocional y desarrollo de su personalidad.

Sin embargo los profesores a pesar de los años transcurridos en la inclusión de alumnos con barreras de aprendizaje a la escuela regular no han logrado tener conciencia sobre sus necesidades y la atención requerida de acuerdo a sus requerimientos físicos, educativos sensoriales, reconocen los directivos que desde fuera se exige atención y nunca será igual a estar dentro del salón y compartir aprendizajes con los niños con discapacidad.

Soy directora y siempre le ando dando recomendaciones al profe de cómo atender a su alumno con problemas de aprendizaje, hasta le traigo copias, materiales, pero el día que se fracturo la mano y tuve que atender a su grupo, de plano no pude, es que no se puede, es tremendo, y no aprende nada... (entrevista).

Directivos y docentes atribuyen las causas de la falta de inclusión educativa a factores fuera de su control y centrados en la familia, el carácter personal del alumno, el contexto sociocultural, es decir, a factores ajenos a su intervención docente. En este sentido se observa que los docentes tienden a evaluar la capacidad del alumno con base al grado de conocimiento y aceptación que tienen respecto de él, y más cuando conocen su entorno familiar, comúnmente, piensan que poco se puede hacer por estos niños y, en consecuencia, reducen sus expectativas hasta llegar a pensar que únicamente alcanzarán los niveles más bajos de aprovechamiento, si a esa práctica que realiza le anexamos los múltiples problemas conectados al desempeño de sus funciones y, cuando dan un poco de esfuerzo a atender a los niños con barreras, es porque serán redituados con una calificación, para promoverse en carrera magisterial.

La ventaja de dar de alta en puntaje adicional en Carrera Magisterial a los niños con problemas de aprendizaje, aunque son muchos formatos para llenar, y la verdad los del CAM ni te orientan para saber que hay que hacer realmente en el aula, pero si ayudan porque las veces que he logrado promoverme, ha sido con esos puntos (entrevista).

La desmotivación de los docentes ante los programas de innovación educativa se debe en más de un caso, a la falta de movilidad en su rol, la sobrecarga de trabajo, soluciones inadecuadas y reformas educativas frustradas, desaprovechamiento de competencias e indiferencia de la incompetencia, así como al aislamiento vivido dentro de la escuela. “Además la insuficiencia de medios diversos para llevar a cabo la tarea de innovación en el contexto de la inclusión educativa” (Fullan y Hargreaves 1996: 165)

Para poder aportar conocimientos nuevos al tema de la inclusión educativa oriento mi investigación a nivel interpretativo para lograr una explicación, una comprensión de las actitudes de los involucrados, dando cuenta de las acciones, al recurrir a la interpretación mediante el uso de los referentes teóricos indagados será posible interpretar, comparar el

discurso de la inclusión educativa esto es posible, con el estudio de caso, como metodología para obtener conocimiento global u holístico de la realidad que se vive en el aula, o bien contrastar para poder vislumbrar la resistencia a la inclusión educativa, dependiendo lo que se encuentre en la realidad, “el estudio de un caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado” (Stake, 1994:195)

La metodología utilizada es de tipo cualitativo a través de la aplicación de entrevistas, descripciones densas y analíticas de tipo etnográfico como marco de referencia interpretativo para conocer el grupo de sujetos que interactúan en el fenómeno de la inclusión educativa. Recuperar la historicidad del sujeto, ver su trayectoria porque es renuente, porque se resiste, lo que arroja datos para mirar el pasado, y que ha generado el fenómeno en las escuelas, plantear situaciones que los maestros requieren para aceptar un niño: compromiso moral, expresado en la sensibilidad.

Conclusiones

Diseñar y desarrollar un proyecto de investigación, me ha permitido, avanzar en la reflexión y análisis de los procesos particulares del estudio de algunos casos en la educación inclusiva, con la finalidad de detectar, focalizar y acopiar información relevante que permita comprender la incidencia y articulación de referentes.

He tratado poner de manifiesto, el hecho de que las instituciones inclusivas operan de una manera tal, que logran perpetuar las estructuras de poder, de división del trabajo y de género, presentes en la sociedad “externa”, en relación al contexto “protegido”, generado por la pretendida autonomía de la escuela con respecto a la sociedad que la rodea. Esta perpetuación, a través de un mecanismo; tan subyacente en algunas ocasiones, y tan explícito en otras, violencia simbólica, es en este proceso en el cual se ha tratado de centrar esta investigación, con los elementos de diversas observaciones y entrevistas, y su análisis, con el único objetivo de tratar de dilucidar como actúan los docentes y alumnos, en el diario vivir en la escuela, desentrañar estos constructos culturales de dominación y perpetuación de las estructuras dominantes en una economía que funciona muy mal y que rechaza a una parte de sus ciudadanos.

La actitud del docente hacia los alumnos se valida con base en el criterio de autoridad educativa en la que está implicada tanto la definición del alumno, fundamentada

en la caracterización que de ellos hace, como la posibilidad que se espera en cuanto a su adaptación y desarrollo en el ámbito escolar.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barton, L. (comp.) (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata
- Bourdieu, P. et Jean-Claude Passeron, 1970, *La Reproduction*, París: Ed. de Minuit.
- _____ 1987b, *Choses dites*, París: Ed. de Minuit.
- _____ (1979) *La Distinction*, París: Ed. de Minuit.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F.
- Franklin, Barry M. (compilador) *Interpretación de la discapacidad, Teoría e Historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares-corredor.
- Hargreaves, Fullan (1996) *Educación inclusiva*. Londres. Routledge.
- Imbernón, F. y otros. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Madrid: Graó.
- Puigdellivol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona.
- Stake, A. (1994) *El estudio de caso*. Madrid: Graó.
- UNESCO (1994). *Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca*. París: UNESCO/MEC.