

LOS PADRES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: PEREGRINOS, FISCALIZADORES O ALIADOS

DR. JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ ARROYO/ DR. GABRIEL ARTURO SÁNCHEZ DE APARICIO Y BENITEZ
Escuela de Graduados en Educación – ITESM /
Universidad de Guadalajara

RESUMEN: El presente documento recoge parte de los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo en tres contextos socio-educativo diferentes: Monterrey (Nuevo León), San Juan (Puerto Rico) y Edmonton (Alberta). El estudio buscaba determinar las prácticas directivas que se desarrollan como parte del proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Se trató del estudio de caso colectivo en los tres contextos mencionados. La investigación recurrió a encuestas, entrevistas, recuperación de experiencias, etc. Al rescatar las experiencias y la

participación que los padres desarrollan en este proceso educativo -guiado por mecanismos normativos, se hicieron interesantes encuentros. Entre ellos destacan los que aquí se exponen, referentes a una triple tipología de padres de niños con necesidades especiales, según la actitud dominante que exhiben en su gestión de buscar lugar para sus hijos. Se concluye que hay dos elementos, o factores clave: el encuentro con el director como “portero” del centro educativo y la participación en el proceso como peregrino, como fiscalizador, o como aliado.

PALABRAS CLAVE: Educación Especial, Papel de los padres, Inclusión Educativa, Discapacidades.

Introducción

La escuela del Siglo XXI enfrenta a diario nuevos retos que exigen la participación activa, no tan solo de los actores principales a los que tradicionalmente se les confiere la responsabilidad formal (maestros, directivos y alumnos), sino también de otras figuras como los investigadores, especialistas sociales y padres. Este último grupo, aunque siempre ha estado presente como guardianes legales de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas, está tomando un papel protagónico en la educación de sus hijos.

Uno de esos retos que enfrentan los sistemas educativos y todos sus componentes es la inclusión educativa, conocida también como integración educativa en algunos contextos. Aunque en la teoría y en la práctica pudieran existir diferencias entre ambos, lo cierto es que los dos describen el proceso en el cual un alumno con alguna discapacidad que impacte su aprendizaje, participa de la experiencia educativa en una escuela regular. Para efectos de este trabajo, nos apegamos al concepto que se utiliza en el discurso normativo: inclusión educativa. Este proceso es llevado a cabo como parte de los servicios que ofrecen los programas de educación especial de los sistemas educativos y va dirigido a “estudiantes con alguna discapacidad leve, moderada o severa y para aquellos considerados como talentosos o súper dotados.” (Alberta Education, 2004, p.1) En la mayoría de las ocasiones, la educación especial se basa en la adaptación del currículo y de los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de estrategias y técnicas específicas.

A simple vista pudiera parecer que el tema de la educación especial es un asunto que se encuentra ubicado en el discurso político y normativo; nada más lejos de la realidad ya que la inclusión educativa alcanza niveles tan altos como el 79% de los niños con necesidades educativas especiales en Estados Unidos, son 75% en Canadá y 74% en México (Rodríguez-Arroyo, 2012). Estas cifras traen consigo la necesidad de profundizar en los procesos normativos para auscultar cómo se está llevando a cabo la inclusión educativa de los niños y jóvenes con discapacidad a través de las voces de los involucrados en el mismo, incluyendo a los padres. El presente trabajo presenta los resultados relacionados a los padres de la educación especial obtenidos a través de una investigación llevada a cabo en contextos educativos en México, Estados Unidos y Canadá; específicamente en los estados de Nuevo León, Puerto Rico y Alberta, respectivamente. El objetivo principal de la investigación estaba centrado en el desarrollo de las prácticas directivas en el proceso de inclusión educativa; sin embargo permitió analizar la participación de los padres desde la normatividad y la realidad, realidad que se presenta a continuación.

Contenido

Antecedentes y contexto

El año 1956 pudiera marcar el inicio del interés formal por la educación de las personas con alguna discapacidad ya que fue el año en donde se establecieron los Derechos del niño y de las personas mentalmente retrasadas. A partir de la década de 1970, la Organización de las Naciones Unidas y otros movimientos internacionales han continuado marcando avances en este proceso histórico estableciendo documentos y programas como: Derechos del Impedido, La Cumbre Mundial a favor de la Infancia en New York, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, etc.

Estos programas y discursos han sentado las bases para la creación de programas de educación especial incorporados a los sistemas de educación pública de diferentes países. Aspectos filosóficos como el respeto a las diferencias, la igualdad de oportunidades y la escuela para todos se unen a aspectos generales como la normalización, sectorización, integración y la individualización para dar paso a los lineamientos que hoy día rigen los procesos de inclusión educativa en el nivel básico de enseñanza. Estos lineamientos a su vez, se encuentran recogidos en documentos normativos que dan estructura y organización a los programas de educación especial y por consiguiente al proceso de inclusión educativa. Se encontraron en cada uno de los países y contextos comparados, ejemplos de estos documentos:

- Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (Nuevo León, México)
- Manual de Procedimientos de Educación Especial (Puerto Rico, Estados Unidos)
- Special Education Coding Criteria (Alberta, Canadá)

Por otra parte, la educación especial ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. Respecto a esto, Fernández (2008) señala que la investigación en y de la educación especial ha pasado de estar centrada “en el diagnóstico y tratamiento de las deficiencias y discapacidades, al estudio de la propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las personas y temas y déficits, de los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje...” (p.7) Las exigencias de los sistemas educativos y del propio proceso inclusivo, así lo demanda. Sobre todo cuando en estudios que tratan del profesorado y las actitudes se señala que existe una ambivalencia, ya que al tiempo que se acepta la inclusión como filosofía, se observan actitudes negativas con respecto a este proceso (Sánchez Palomino y Carrión citados en Fernández, 2008).

Problema

Esta necesidad de llevar a cabo investigaciones que recojan la realidad holística que viven todos los actores relacionados con la inclusión educativa, se une a resultados de estudios realizados que señalan que un factor con un significado importante en estos procesos de inclusión es el involucramiento de los padres de familia (Bardisa, 1997). Sobre esta particular, Ovando y Abrego (como se cita en Goddard y Hart, 2007) presentaron hallazgos sobre el involucramiento de los padres en escuelas participativas. Concluyeron que cuando la escuela expresa claramente el rol y las expectativas que se les asignarán a los padres en la toma de decisiones, se obtienen mejores resultados en los procesos de inclusión.

Sin embargo, para los padres no todo es fácil. En una revisión bibliográfica, Bardisa encontró que en muchas ocasiones los padres tienen problemas para ser aceptados y escuchados en las escuelas, ya que se encuentran con un "...muro en el que puede leerse: nosotros somos quienes tenemos el conocimiento experto, la experiencia y el poder." (1997, p.21) Esto hace que renuncien al enfrentamiento directo o la actitud crítica que se necesitaría para cambiar estas relaciones y mejorar la práctica docente y directiva. En el contexto mexicano, una revisión sobre las investigaciones existentes, permitió que Young y Grogan (2008) señalaran que los padres y las organizaciones escolares tienen un rol limitado en el desarrollo de sus escuelas locales, aparte de no permitirles participar en los aspectos de estrategias de enseñanza y contenidos.

Ante esto y para efectos de la presente, de la investigación llevada a cabo en los tres contextos descritos anteriormente se desprende como objetivo y pregunta de investigación determinar *¿cómo se da la experiencia y la participación de los padres de familia en el proceso de inclusión educativa de los niños con discapacidad en escuelas regulares?*

Metodología

Las peculiaridades del proceso de inclusión educativa en tres contextos educativos diferentes fundamentan la elección del método de estudio de caso colectivo como forma de acercamiento al objeto de estudio. Según Stake (2005) y Neiman y Quaranta (2007) el estudio de caso colectivo puede verse como el estudio de múltiples casos, no siempre homogéneos o semejantes, que se utilizan para entender mejor un fenómeno. En su diseño original, la investigación incluyó la participación de directores, maestros y padres a

través de diferentes técnicas como entrevistas (semi-estructuradas y cuestionario de muestreo), observación no participante y revisión de documentos. En estas cuartillas se presentan brevemente los resultados obtenidos a través de los diálogos e intercambios llevados a cabo con los padres y directivos. Para Stake (2005) la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples; mientras que para Rosado (2003, p.195), es un elemento clave en una investigación, cuyo fin principal es ser un “instrumento explorador para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y guiar otras fases de investigación”.

Resultados

Primero se revisaron los documentos normativos de los tres contextos. Así se identifico la educación especial como programa y la inclusión educativa como proceso regulado en formas parecidas en cada contexto. Responden a movimientos y tendencias internacionales que son usados como base para el desarrollo de dichos programas. Estadísticamente ya se presentó que el índice de inclusión de estudiantes con discapacidad a escuelas regulares ronda entre el 74 al 79%. También es importante señalar que la normatividad en los tres contextos establece de manera precisa funciones y responsabilidades a los involucrados, incluyendo a los padres y que en ocasiones puede establecer sanciones o acciones para quienes no cumplan con dichas responsabilidades.

Sobre la experiencia y la participación de los padres de la familia en el proceso de inclusión educativa de sus hijos, se pueden identificar dos momentos principales: un primero momento en donde se enfrentan al director de la escuela como portero – en el sentido de quien tiene el poder de abrir o cerrar - y un segundo momento en que los padres se pueden clasificar como peregrinos, aliados o fiscalizadores.

1. Primer momento: El director como portero

Un punto de encuentro común en los tres contextos estudiados es la identificación del director de la escuela como el portero de la institución, quien decide si el estudiante con discapacidad es admitido o no. El fundamento general de la sectorización, que regula la ubicación de los niños con discapacidad en la escuela de la comunidad que le corresponder por residencia y que se encuentra incluido en la normatividad, muchas

veces es pasado por alto por los directores. Según los padres de Alberta, Canadá esta “no aceptación” de estudiantes con discapacidad no se da de manera directa. El director “utiliza diferentes maneras para decir NO, sin decir NO” (Md2aE10); con frases como “Es por el mejor bienestar de su hijo que debe ir a una escuela especial”, “La escuela X tiene un mejor programa para niños con autismo”, “No se le podrán proveer todos los servicios que su niño requiere”, el director motiva a los padres a seguir su búsqueda de escuela para su hijo en otro lado. (Md2aE10, D2E10). En el caso particular de Puerto Rico el bloqueo de algunos directores a la integración del autismo, por ejemplo, ha causado que en una sola escuela haya ochenta y dos (82) estudiantes con autismo ubicados en diez (10) salones especiales y 10 estudiantes integrados en salones regulares. En el caso de los padres de Nuevo León, esta práctica directiva genera en el padre la siguiente situación: “...fui a 7 escuelas y en algunas el director no quería y en otras eran los maestros que no querían.” (Md1aM09). Este caso el padre indica que tenía que tomar cuatro camiones para llegar a la escuela en la que sí aceptaron a su hijo.

2. Segundo momento: Los padres peregrinos, aliados o fiscalizadores

Una vez el estudiante es ubicado en la escuela que sí lo ha aceptado, los padres toman un rol muy específico y que está definido por el marco cultural del propio contexto.

- Los padres *peregrinos* son mayormente ubicados en un contexto paternalista (Monterrey), que distingue por un mayor grado de dependencia de los directivos escolares con la autoridad institucional representada por el programa de educación especial. Al interior de la escuela se modifican, ignoran o eliminan las funciones asignadas a los funcionarios escolares, creando así una situación incómoda para los padres, quienes se convierten en peregrinos en búsqueda de una escuela que acepte a sus hijos en primera instancia y de servicios apropiados y que se ajusten a las necesidades de sus hijos. Una vez aceptados sus hijos en la escuela inclusiva, los padres desarrollan un estado emotivo de agradecimiento y confianza hacia el equipo de apoyo escolar, provocando que los mismos padres se ausenten de los asuntos educativos y de servicios de apoyo.
- Los padres *fiscalizadores* se encuentran ubicados en el denominado contexto del reglamento (San Juan). Estos padres están bien enterados de los documentos que rigen la educación especial. El contexto del reglamento se caracteriza por canalizar de manera activa a instancias gubernamentales, como los tribunales, la

resolución de problemas relacionados a la educación especial cuando surgen entre padres, maestros, directivos, personal de apoyo, etc. Desde hace más de 30 años, han sido los padres quienes han presentado demandas legales al Departamento de Educación de Puerto Rico, que a su vez está fiscalizado por la normatividad vigente. Esta vigilancia se traslada de los tribunales a las escuelas. A través de un recurso legal conocido como *Querrela*, el padre exige solución a cualquier problema si fallan los servicios educativos o de apoyo. Dicho proceder es avalado por la misma organización a la que el padre demanda, ya que el mismo Departamento de Educación de Puerto Rico orienta a través del documento titulado Derechos de los Padres para solucionar los problemas con los servicios especiales. El asunto va más allá: la radicación de la *Querrela* se gestiona en las propias oficinas del Departamento de Educación de Puerto Rico y suele ser atendida y procesada por el personal de la agencia.

- Los padres *aliados* se encuentran ubicados en el contexto del orden (Edmonton), medio en el cual se aplican con rigor los procedimientos y la normatividad una vez el alumno esté inscrito en la escuela. La comunicación y el vínculo se establecen desde que los padres asisten a las escuelas evaluando alternativas de ubicación para sus hijos. La misma organización provee para que los padres inscriban a sus hijos en la escuela de la comunidad, pero si por alguna razón los padres no consideran que es la alternativa adecuada para sus hijos, pueden moverse a evaluar otras opciones dentro del distrito. La alianza continúa una vez que el estudiante entra a la escuela, ya que el director para beneficio de los mismos servicios especiales solicita a los padres que negocien los recursos a través de otras agencias, mecanismo acostumbrado en el sistema educativo y sistema de salud de la provincia de Alberta.

Conclusiones

La experiencia y la participación que han tenido los padres en el proceso de inclusión educativa de sus hijos como estudiantes con discapacidad en escuelas regulares están enmarcadas en dos factores principales: la figura del director como portero de la escuela y el contexto cultural en donde se lleva a cabo el proceso.

Con relación al primer factor, hasta en contextos de orden o de reglamento se da de una manera menos directa un proceso de selección. Se espera que los mismos movimientos internacionales que han dado paso al establecimiento de estas políticas vayan obligando,

a través de movimientos locales, a que el ingreso de un estudiante con discapacidad se lleve a cabo de una manera basada en la normatividad.

El segundo factor, también se presupone que se vaya homogenizando conforme la normatividad y los movimientos de derechos humanos irán calando en el espíritu profesional de quienes atienden a los alumnos con discapacidad. Es de desear que las funciones y responsabilidades se lleven a cabo de una manera ordenada, sin omisiones y con la conciencia del impacto que tiene ese orden en el desarrollo adecuado del alumno conferido al servicio. La normatividad y el reglamento serán el apoyo, pero será la conciencia profesional de los educadores, directivos y padres de familia y el contexto cultural los que permitirán desarrollar experiencias y participaciones pertinentes.

Referencias

- Alberta Education. (2004). *Standards for Special Education*. Recuperado de <http://education.alberta.ca/media/311334/423.pdf>
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 1-35.
- Fernández, J. M. (2008). La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 30, 119, 7-32.
- Goddard, J. T. & Hart, A. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management*, 27, 1, 7-20.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Irene Vasilachis (Coordinadora), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Rodríguez-Arroyo, J.A. (2012). *El director escolar y la integración educativa del autismo*. Alemania: EAE Publishing.
- Rosado, M. A. (2003). *Metodología de Investigación y Evaluación*. México: Trillas.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3ra ed., 443-466). California: SAGE.
- Young, M. & Grogan, M. (2008). Leadership programs and development in North America. En Lumby, J., Crow, G. and Pashiardis, P. (Eds), *International handbook on the preparation and development of school leaders*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.