

Discapacidad y docencia, una perspectiva distinta

Lincoln Felipe Ríos Gallegos

Una escuela donde todos sean aceptados.



Fuente: Foto cortesía de Michel Abigail Ríos Peña.

Lincoln Felipe Ríos Gallegos es director de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 78 M (USAER) y catedrático del posgrado de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. en la ciudad de Chihuahua, México. Tiene el grado de maestro en Gestión Educativa y es licenciado en Educación, línea Integración Educativa, por la Universidad Pedagógica Nacional. Cuenta con un diplomado en Ciencias de la Educación Especial y cursa el programa doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de Chihuahua (UPNECH). Ha trabajado como maestro frente a grupo en un Centro de Atención Múltiple y el diplomado de Educación Especial de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Pertenece a la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech). Correo electrónico: riosgallegos1@gmail.com.

Resumen

En el presente relato hablo desde la perspectiva de vida de una persona con discapacidad y su transitar por la escolarización regular desde preescolar hasta la educación superior. Destaco algunas experiencias positivas y negativas durante ese periodo de formación personal y profesional, así como las situaciones que me llevaron a la docencia, y que a su vez me relacionaron con la educación especial. Manifiesto también algunas de las experiencias docentes en este tenor y concluyo que es necesario abrir brechas sociales, culturales y académicas para mejorar muchas acciones/situaciones bajo la lente de la integración-inclusión educativa.

Palabras clave: EXPERIENCIAS ESCOLARES, EDUCACIÓN ESPECIAL, INTEGRACIÓN-INCLUSIÓN.

Echando memoria a las experiencias vividas (origen de la personalidad)

Los recuerdos y vivencias que a continuación mencionaré son solo algunas experiencias de mi niñez relacionadas con el proceso de escolarización, tratando de rescatar algunas situaciones clave o importantes que marcaron mi vida, y que –por cierto– nunca tuve conciencia de ellas, hasta ahora que me toca darlas a conocer a través de este escrito.

Iniciaré señalando que mi infancia nunca fue regular u ordinaria, y no tendría por qué ser así para una persona que tuvo la suerte de nacer y sobrevivir desde los seis meses de gestación (pero esa es otra historia). Sin embargo, como secuela del nacimiento prematuro tuve que enfrentar el hecho de nacer y vivir con una discapacidad motriz, específicamente parálisis cerebral infantil.

De niño no entiendes por qué “eres el diferente, el raro” de tus compañeros dentro del salón, y a ello había que agregar la poca o nula popularidad por ser el cerebritito o nerd del salón, que consecuentemente, a pesar de que mi padre nos acostumbró desde muy chicos al estudio, la dificultad de establecer amistad con la mayoría de los compañeros de clase, pues existía la sensación de ser rechazado en primera por la situación física inherente y en segunda por el desempeño académico dentro del salón (de ahí que me volví una persona con pocos amigos y a la vez muy selectivo).

Al entrar al kínder –ahora preescolar– yo ya sabía leer, escribir y ya realizaba operaciones básicas como sumar, restar, multiplicar y dividir con dos o

más dígitos. No recuerdo haber tenido dificultades académicas en esa etapa, solo que obviamente no me agradaban las actividades relacionadas con lo psicomotriz, porque con ello se evidenciaban mis limitaciones.

En 1980 cursaba el tercer año de preescolar y es cuando inicia mi relación con la educación especial. Para entonces, de acuerdo con el libro *Historia de la educación especial en México: memorias y actualidad*, predominaba el modelo psicogenético, que comprende de 1980 a 1989 y en sus políticas expresaba lo siguiente:

La historia del decenio que va de 1980 a 1989, tiene antecedentes muy importantes en el ámbito internacional; sucedieron acontecimientos de muy variados tintes políticos, sociales, culturales y económicos que de uno u otro modo, influyeron en las iniciativas nacionales e internacionales para la atención de las personas, en ese entonces llamadas “impedidas” o “atípicas” que presentaban algún tipo de “deficiencia” e impulsaban una educación hacia la “normalización” e “integración” de sus condiciones de vida, educativas, laborales y sociales [SEP, 2010, p. 120].

Como lo señala la cita anterior, se pretendía alcanzar la normalización e iniciaba el concepto de integración, de ahí que su política se centrara en tres aspectos: “[...] el principio de integración escolar, el principio de sectorización de los servicios y el principio de individualización de la enseñanza” (SEP, 2010, p. 121).

Según refieren algunas amistades (maestros de educación especial), durante la década de los ochenta –en Chihuahua– trabajaba dentro de las primarias con los Grupos Especiales en Escuela Regular (GEER), también llamados grupos integrados, que dicho está de más, estaban encargados de brindar atención a la población de educación especial con o sin discapacidad, y refiero este aspecto porque es en esa etapa se puede decir que me enfrente a la realidad de mi situación física, con constantes burlas y “accidentes” que obviamente muchos de ellos no lo eran y que en la actualidad podrían ser catalogados como actos de *bullying* o acoso escolar.

Las dificultades que presenté durante esa etapa no eran por cuestiones académicas, sino de aceptación. Muy frecuentemente por mi mente pasaba la idea de abandonar la escuela, y quizás esas fueron de las experiencias más negativas. Me daba terror pasar a revisar las tareas porque era seguro que no faltaría el acomedido que me metía el pie para que tropezara. Sin embargo, esa etapa también tuvo cuestiones positivas, porque tuve que enfrentarme al contexto ordinario, de igual a igual, “el sujeto se adapta al medio”.

Para mi fortuna, mi madre se enfocaba mucho en la cuestión emocional, dándome consejos y escuchando frustraciones, además de mi salud física (de

la cual, por cierto, siempre fue mi compañera incansable, mi guerrera, mi fortaleza); ella refiere que desconocía todo lo referente a educación especial, cosa que me privó de recibir apoyo extra y me salvó de terminar en un centro de atención para neuromotores. Sin embargo, viví mi proceso escolar de manera regular. Recuerdo que en cuarto grado de primaria tenía una maestra llamada Tere, quien me dio la confianza y el trato que necesitaba, lo cual me sirvió para asistir al concurso académico de ese año.

Al pasar los años concluí mi educación primaria sin pena ni gloria y lejos de mí –y de mis experiencias– estaban conceptos como sectorización, integración educativa y la normalización... Esta última noción la enfrenté de manera abrupta (iniciando mi experiencia con la resiliencia) y al final de cuentas me permitió acceder a la educación secundaria.

En esa nueva etapa, ya con algunas experiencias escolares previas y con el recuerdo de algunas amistades de primaria, me toca enfrentar de nueva cuenta el cambio de escuela y de contexto escolar, pero ahora con la incertidumbre de que habría de enfrentar situaciones difíciles, infraestructura inadecuada, maestros poco sensibilizados, nuevos compañeros..., cuestionándome cuáles serían los retos ahora. ¿Estaría en condiciones de adaptarme a ello?

La educación secundaria fue un poco distinta, menos complicada por llamarla de alguna manera. Para entonces ya tenía más herramientas para enfrentar situaciones, identificar las verdaderas amistades y tener claridad en mis ventajas y limitaciones. Los maestros me trataban como un alumno más, sin distingos ni beneficios de ninguna clase, a excepción de la materia de educación física, en la que realizaba solo algunas actividades en común con el grupo, las cuales se adaptaban a mis posibilidades físicas. Incluso recuerdo que algunos de mis compañeros se enojaban por ello y yo simplemente lo disfrutaba. En esa etapa de mi escolarización logré forjar amistades que aún conservo y solamente hubo un compañero que –al igual que yo– presentaba discapacidad física. Ambos logramos culminar la secundaria en el año de 1990.

El bachillerato lo realice en el turno vespertino del Colegio de Bachilleres de Chihuahua (Cobach) Plantel 2. Se puede decir que tuve pocos amigos, pero fui aceptado y contaba con muchos compañeros. De los maestros recibí trato igualitario, sin discriminaciones. Recuerdo a un compañero que tenía limitaciones físicas muy severas y cursaba un semestre más avanzado que yo, así que pensé que si él podía, no había razón para que yo desistiera.

Culminé la educación media superior en 1993. Ya para entonces durante esa década estaba vigente *el modelo de integración educativa* para la atención de las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad (1990-1999). Sus principios rectores aún continúan vigentes, aunque ya con otras terminologías y conceptualizaciones que ahora son comunes.

A continuación expondré de manera breve y sencilla dichos principios, solo con la intención de imaginar la perspectiva con que se veía y entendía la educación especial y regular:

La integración educativa no implica la desaparición de la educación especial sino que, por el contrario, la consolida. En lugar de que los niños con alguna discapacidad sean atendidos en instituciones especiales, los profesionales de educación especial acuden a las escuelas regulares para apoyar a los niños con dificultades y a sus maestros, lo cual contribuye a evitar la segregación y el “etiquetado” [SEP, 2000, p. 15].

El modelo de integración educativa buscó que sus acciones giraran bajo tres principios:

1. La educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal.
2. La educación debe atribuir una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y, por ello, reconocimiento del otro.
3. La educación debe tener la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y de oportunidades (SEP, 2010, p. 195).

Por su parte, Bless (1996) agrega otra definición:

La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular [SEP, 2000, p. 55].

Sobre las necesidades educativas especiales (NEE), la SEP (2000) señala que:

En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto necesidades educativas especiales para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña (García Pastor, 1993) y del cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en ese país [SEP, 2000, p. 49].

El autor anterior asienta:

Se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el apren-

dizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos [SEP, 2000, p. 49].

Las definiciones anteriores nos permiten tener una idea de lo que se supone se vivía en el país en aquel tiempo, al menos –y como siempre– desde el plano de las políticas educativas y el discurso. En cambio, desde lo que yo vivía no reflejaban en nada esos planteamientos, salvo algunas excepciones de maestros y maestras que me tocaron en ese recorrido de mi vida escolar.

Estando en plena adolescencia, con las dudas recurrentes a esa edad respecto a lo que “desearía ser de grande”, y pensando en qué estudiar, me encontraba emocionado e influenciado por seguir mi carrera técnica del bachillerato y pretendía ser ingeniero químico o ingeniero electrónico. Mis amistades también trataban de influir para que me inclinara por esa carrera, porque decían que se ganaba bien; pensaba que en ese trabajo se empleaba más la cabeza que el cuerpo y decidí a entrar al Tecnológico de Chihuahua I. En ese momento mis padres me decían únicamente que debía seguir estudiando para poder “ser alguien en la vida” y lograr la autonomía.

El destino marca mi camino (la transformación interior)

Como todo adolescente rebelde y despreocupado, dejé pasar los días sin tomar un solo libro. Sobra mencionar que, faltando tres días para el examen de ingreso al Tecnológico, estaba estudiando a marchas forzadas. Aunado a ello, por aquellos días las matemáticas no se veían con tanta profundidad en el bachillerato y no tenía “palancas” para quedarme en la institución; a fin de cuentas me quedé fuera de la única opción que había considerado, puesto que me faltó visión para contemplar otras carreras alternativas por cursar, además de la situación económica familiar difícil que también influyó bastante.

Mi padre, al ver el resultado, me dijo: “Bueno, ya que no te quedaste en el Tecnológico, te metes a la Normal un semestre o un año, para que no quedes sin hacer nada”. Él se encargó de buscar las “palancas” ya que debido a su trabajo en la carpintería conocía al director de esa institución y al cabo de unas semanas ya estaba en la Escuela Normal del Estado, obviamente sin exámenes para el ingreso.

Así inició mi etapa de estudiante normalista, la cual se va desarrollando de manera regular, hasta que detectaron mi condición física. Es ahí cuando el mismo director cuestionó el motivo por el cual llegué a la institución, ya que derivado de mi discapacidad debía ser expulsado inmediatamente. Argumentaba que mi condición física podría causar un impacto traumático para los niños

y esta situación reflejaba que las políticas en torno a la educación especial existían, pero la realidad era distinta.

Para mi fortuna, un compañero y amigo (Ricardo Robles Gómez) inició un movimiento en el grupo y en la institución que recibió el apoyo de muchos compañeros. El asunto llegó a oídos del subdirector Eduardo Javier Villanueva, quien apoyó mi situación y posteriormente asume el cargo de director de la Normal.

Continúe como alumno de la escuela y con un nuevo director que tenía una visión más integradora, mismo que inició la instalación de rampas, cajones azules para estacionamiento, entre otras innovaciones. Después conocí a una compañera que iba más avanzada que yo y presentaba cadera dislocada. Al platicar con ella me enteré que también fue discriminada por el mismo director que me quiso expulsar, pero ya posteriormente –al pasar algunos años– comenzaron a verse más compañeros con discapacidad (pero esa es otra historia).

Comencé la carrera con la visión de salirme pronto, pero pasó un año y aún continuaba allí. Como parte de la formación, iniciamos con las actividades de observación y práctica en las escuelas. En un principio me sentía avergonzado e intimidado, porque regresaba de nueva cuenta a cargar “esa pesada losa” que representaba la sensación de ser observado como un “bicho raro”, pero me acostumbré de nuevo (“el sujeto se adapta al medio”).

En mi transitar por la carrera conocí a maestros de las escuelas de práctica que sensibilizaban a los alumnos, a algunos padres de familia y a catedráticos de la Escuela Normal que hacían lo propio. Yo cambiaba poco a poco, ganando terreno en la parte humana y volviéndome más sensible. Recuerdo una vez que fuimos a realizar prácticas en el poblado de Pedernales, municipio de Guerrero, Chihuahua, donde permanecemos una semana fuera de casa, sin las comodidades de la ciudad y viviendo experiencias que marcaron mi vida.

Cuando concluimos el trabajo era momento de partir y sucedió que los niños lloraban porque no querían que sus “nuevos maestros” se fueran. Allí surgió un sentimiento genuino de amor por la docencia.

Después de esa bonita e invaluable experiencia decidí tomar en serio mi carrera de maestro y comenzar a “resurgir de las cenizas” (casi como el ave fénix), planteándome el propósito de ser un maestro que buscara otorgar seguridad y confianza a la población vulnerable que encontrara en las escuelas en los años venideros. Así me tocó enfrentar algunos casos de niños con baja autoestima, discapacidad y otras necesidades, en los cuales traté de aportar y dejar huella. En ese momento, dentro del currículo de la Normal solo llevábamos una materia relacionada con la educación especial, así que de políticas y conceptos no estaba muy empapado; más bien actuaba de manera instintiva y por sentido común (empatía, quizás). Finalmente, con una serie de experien-

cias positivas y negativas de mi formación inicial como docente egresé de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

Mi relación y vínculo con Educación Especial

Ya como maestro titulado me tocó enfrentar una de las partes más importantes: conseguir empleo. Por el año de 1997, las plazas se otorgaban tomando como base el promedio de calificaciones de la carrera, así que obviamente, por mi proceso de escolarización, no fui de los primeros. La pelea se daba por las plazas estatales y a mí me tocó una como maestro federal de primaria en Ciudad Juárez. Mi mamá insistió para que mejor esperara debido a que desde entonces se recrudecía la violencia en esa ciudad fronteriza.

Renuncié a mi primera asignación y me dijeron que fuera a trabajar en Educación Especial, que sería bien recibido y que pronto podría obtener mi cambio a Chihuahua por ser más escasas las plazas. Acepté. Me dieron quince días de capacitación en todo lo referente a educación especial en cuestión teórica. Así, para el 1 de septiembre ya estaba trabajando en un Centro de Atención Múltiple (CAM), porque nadie lo había aceptado. Para entonces ya existían las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pero como yo era nuevo, no tenía idea de lo que eran o cómo trabajaban allí.

Estuve casi diez años trabajando como maestro de grupo en CAM, y en ese tiempo enfrenté grandes retos y obtuve muchos aprendizajes. Obviamente sufrí la novatez en el nivel, pero también hubo compañeros que me apoyaron con sus consejos, materiales didácticos, experiencia y, sobre todo, amistad.

Dedicado de lleno a la actividad docente en educación especial fui conociendo las políticas y prácticas vigentes en su momento. El trabajo estaba dividido en áreas de atención de acuerdo con el tipo de discapacidad que presentaban los alumnos, y a su vez por ciclos escolares, correspondiendo al primer ciclo (primero y segundo grado de primaria), segundo ciclo (tercero y cuarto grado de primaria) y tercer ciclo (quinto y sexto grado de primaria). A mí me correspondió la de discapacidad intelectual en el tercer ciclo, donde en un principio batallé bastante, pues no solo era enfrentar la situación de los alumnos, sino también adecuar sus trabajos a un grado muy inferior –el primer grado–, pero aprendí bastante.

Ahí mismo me tocó vivir la reforma educativa, que fue el *boom* de la integración. De pronto dejamos de trabajar por áreas y cambiamos a ciclos escolares y/o grados respetando el criterio de las primarias regulares, atendiendo grupos heterogéneos (con diversidad de discapacidades) y en donde también se buscó la integración de manera *masificada*.

Nuestros alumnos más avanzados partieron a las escuelas regulares –a consecuencia de la integración– para ser atendidos por las USAER, lo que representó un acercamiento personal e institucional a las políticas de integración –al menos desde el contexto del CAM– y nos dedicamos a atender únicamente a los alumnos que no estaban en condición de integrarse debido a la complejidad de sus limitaciones.

Durante la época en que trabajé en el CAM me vi motivado y en la necesidad de estudiar la Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE'94), línea Integración, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ya que sentía la necesidad de tener mayores elementos para atender adecuadamente a los alumnos de mi grupo. Esta experiencia me proporcionó mayor conocimiento sobre el área de trabajo en la educación especial y a la vez me dio mayor seguridad en mis intervenciones con los alumnos.

En cuestiones teóricas se hablaba de la integración educativa como la gran panacea, así como de las NEE asociadas a la discapacidad, mismas que dividían en intelectual, psicomotriz, sordera e hipoacusia, múltiple, entre otras. Los cursos nacionales y estatales –cursados de carácter personal– nos proporcionaban información de carácter específico con relación a las características del alumnado, así como sobre las normas, acuerdos y políticas nacionales e internacionales que nos permitieron entender el sentido de los servicios de educación especial.

Las nuevas corrientes en educación especial implicaban que los maestros nos volviéramos “todólogos” al momento de atender a los alumnos, pues partían del principio de igualdad e integración dentro del mismo servicio de educación especial (CAM). Esto tenía cierta lógica y congruencia –al menos en la conformación grupal– donde se rescataron cosas buenas, como la sensibilización entre el alumnado de la institución o el interés por aprender lenguaje de señas para comunicarse. Sin embargo, se perdían aquellos elementos específicos de trabajo para cada área de atención –acordes a las discapacidades–, pues al apostar por la diversidad, también se restaba importancia a las necesidades específicas de los individuos. El reto era la diversificación de estrategias para lograr que todos los alumnos avanzaran sin descuidar a los más comprometidos.

Los niños discapacitados, población meta de la integración escolar, constituyen un grupo heterogéneo por la diversidad de tipos y grados de deficiencias que tienen y por las diferencias individuales propias de cada niño, de cada ser humano. No todos los niños actualmente atendidos en centros especiales segregados podrán integrarse tan fácilmente al programa de una escuela regular y, sobretodo, no de la misma manera [UPN, 1991, p. 163].

Como puede verse en la cita anterior, aún tenían cabida los Centros de Atención Múltiple, pues brindaban atención a la población más vulnerable dentro del modelo de integración. Había que agregar, al menos desde el enfoque teórico, que surgían las propuestas de integración que revisábamos y analizábamos en las clases de la UPN. Veíamos que las modalidades de integración escolar se movían alrededor de dos criterios: el tipo de entorno educativo y las posibilidades que ofrecen en cuanto a interacción.

Aplicando el esquema de Soder (*cf. supra*), Jarque define tres niveles de integración escolar:

Integración física la educación del niño discapacitado “se lleva a cabo en centros de educación especial construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización separada [...] Se comparten algunos espacios comunes como el patio o los comedores”.

Integración funcional (en cuanto a uso de medios, esta se divide en tres niveles, de menor a mayor integración funcional): utilización compartida [...], utilización simultánea [...], cooperación [...]

Integración social se refiere a la inclusión social de un alumno discapacitado en un grupo-clase ordinario, formando parte como uno más para todos los efectos educativos. El maestro tutor recibe ayuda y colaboración de un maestro de educación especial y de aquellos especialistas que pudiera necesitar en su trabajo de dar respuesta a las necesidades educativas de todo su grupo [UPN, 1991, p. 165].

Lo anterior hacía suponer que íbamos en el camino correcto, pero la realidad vivida en las escuelas regulares me era ajena, pues no trabajaba en USAER. Sin embargo, a casi cumplir diez años de servicio en CAM, estaba cansado y frustrado profesionalmente al no obtener logros académicos importantes en mis alumnos. Se puede decir que –egoístamente– los quería ver avanzar académicamente para sentir satisfacción personal sobre mi desempeño profesional, por lo que había llegado la hora de partir en la búsqueda de nuevas experiencias.

Nuevos retos (el crecimiento profesional)

Luego de varios intentos por llegar a la función directiva, e incluso cambiarme a educación regular o entrar al esquema de secundarias, llegó el año 2007 y con ello los nuevos retos y oportunidades. Gracias a Dios había llegado la oportunidad de ser director y con ello tratar de compartir un poco lo aprendido a lo largo de casi diez años como maestro de CAM.

Venía a la par el trabajo en USAER, que era algo nuevo para mí. Llegaba con la visión de lograr más avances pedagógicos y logros en los alumnos; era el momento de saber si realmente servía como maestro.

Tengo la fortuna de haber ganado la clave cerca de Ciudad Delicias, Chihuahua, y con ello la posibilidad de ir y venir diariamente a la capital, así que mi dinámica familiar se alteraría muy poco. Además me tocó trabajar con la maestra Olga Martínez como supervisora, de quien se decía que era exigente. A mí, por el contrario, me pareció muy organizada y hábil en las estadísticas. Fue quien me enseñó y me forjó como director. Al igual que con la maestra Marcia, asesora de la zona. La verdad aprendí mucho de ambas personas; sobre todo de su calidad humana.

Definitivamente un director no es bueno o malo en sí mismo; su proyección y éxito depende del equipo de trabajo que lo rodea y en muchos casos quien lo enaltece o lo hunde. La suerte me siguió sonriendo, porque logré formar parte de la USAER 148R, que estaba integrada por maestros jóvenes, con poca experiencia, pero con excelente actitud y compromiso por su trabajo. En consecuencia, el trabajo fluía muy bien, muy agradable, siempre respetados y reconocidos en la comunidad. Agradezco a los maestros Julio E. García A., Imelda Burciaga, Luis Castillo, Carmen Casas, Mónica A. Portillo, Odemaris Rivera, Jorge Calderón, Floribertha Zubia, Yolanda Gómez mi secretaria, entre otros maestros interinos que pasaron por la unidad de servicios de apoyo.

Retomando el tema central, es decir, hablando ya de integración, pues era tiempo de ver si funcionaba en la realidad lo que decían las teorías, documentos y demás cuestiones leídas sobre el tema.

Me di cuenta que los objetivos se alcanzaban parcialmente, porque era constante la lucha para lograr el cambio de paradigma entre los maestros. Ahora veo que íbamos por el camino correcto. Logramos cambios importantes. En el ámbito personal y profesional fuimos aceptados por la comunidad escolar; en general logramos un buen desempeño en esa época.

Llegó el momento de mi regreso a Chihuahua capital y me dan el cambio a la USAER 78M. Tuve la necesidad de adaptarme al nuevo personal (sus vicios, su forma de ser y actuar), al nuevo contexto escolar que presentaba diferencias significativas con el anterior.

Había que modificar formas de trabajo y de intervención, porque aquí se hacían a la antigua y de manera individual. Aunado a ello, empezaron a cambiar los referentes teóricos, las políticas y los conceptos relacionados con la educación especial. Se escuchaba de manera muy incipiente el término *inclusión*, que había llegado para quedarse –al menos desde el discurso– y de esta manera se superaba al modelo integrador.

Desde mi percepción como directivo veía más lejana la experiencia de integración en ese modelo, comparado con mi lugar de trabajo anterior. Aquí en la ciudad era más difícil trabajar con los maestros y con los padres de familia, porque estaban inmersos en un contexto menos integrador y poco sensibilizado.

Las nuevas corrientes de integración educativa tuvieron como antecedente la Alianza por la Calidad de la Educación, realizada entre el gobierno federal y el sindicato de maestros. Estableció el compromiso de realizar una reforma educativa, tanto en los enfoques, asignaturas y contenidos educativos de la educación básica, además de incorporar la enseñanza del inglés desde el pre-escolar. Paralelamente hubo otros compromisos, como la profesionalización de los maestros, evaluar para mejorar, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, entre otros.

Sin dejar a un lado la premisa de que la transformación del sistema educativo nacional descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de las niñas, los niños y los jóvenes, en materia de salud, alimentación y nutrición, considerando las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos que estudian en las escuelas públicas de Educación Básica en todo el país [SEP, 2011, p. 9].

La Alianza por la Calidad de la Educación enfatizaba, con respecto a nuestro tema, que se debía: “Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes” (SEP, 2011, p. 10).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en su *Plan de estudios 2011* señala: “En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa” (SEP, 2011, p. 19).

Para alcanzar lo anterior se han de tener como líneas rectoras los doce principios pedagógicos que han sido el sustento para el trabajo en educación especial, al igual que lo establecido en leyes, acuerdos y demás documentos legales que surgieron para apoyar el fenómeno educativo de integración-inclusión. Con ellos habría que esperar un mejor momento y actuaciones comprometidas entre los docentes de educación especial y regular, aunque sabemos que la infraestructura educativa no es la adecuada.

De lo que sí estamos seguros es que debe cambiar la actitud y la empatía hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, lo que me recuerda la frase: “La inclusión es más cuestión de actitud, que otra cosa” (yo le agregaría la empatía).

Actualmente partimos del supuesto de que la inclusión es entendida como:

Conjunto de acciones encaminadas a incorporar al sistema educativo nacional a niñas, niños y jóvenes que, por alguna otra causa de índole social, cultural, de desigualdad de género y/o económica, no tienen acceso al sistema educativo y/o se encuentran en riesgo de exclusión de los servicios educativos. Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación [SECyD, 2015, p. 7].

Citado por Casanova (2011):

La inclusión, por su parte, supone un contexto más amplio que implica, en primer lugar, la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población sea cuales fueran sus características personales. El énfasis pasa, de esta manera, del alumno al planteamiento institucional [SECyD, 2015, p. 7].

Por su parte, la educación inclusiva:

Se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en los elementos y estructuras del sistema educativo, como en escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales [SECyD, 2015, p. 7].

Por lo tanto, es necesario trabajar en el cambio actitudinal, conceptual y de trabajo en las escuelas, comenzando por el personal de la USAER, lo cual ha sido bastante difícil tomando como referencia mis experiencias como director en Chihuahua.

Actualmente continúo en la lucha por darle su justo valor a la educación especial, aunque aún existen muchos retos por superar. La aplicación de la normatividad –en muchos casos– sigue generando enemistad e inconformidades hacia la USAER por parte de algunos docentes y directivos de la primaria regular, porque en ella se establece que la responsabilidad en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales se vuelve “una acción corresponsable”, basada en el trabajo colaborativo; es decir, que involucra a los maestros de aula regular y de apoyo en actividades como: elaboración del informe de evaluación psicopedagógica, propuesta educativa específica,

portafolio del alumno, entre otras. Destacando como mayores dificultades la planeación conjunta, el acompañamiento y el trabajo dentro del aula regular.

Los retos continúan (a seguir abriendo brechas)

Hay mucho trabajo por hacer, cosas que modificar y mejorar. Aunque ya comienza a trabajarse en las USAER-secundaria, es un hecho real que son muy pocos los jóvenes que logran culminar este nivel educativo de manera adecuada. Qué decir de la educación media superior y superior en donde solo casos excepcionales alcanzan a llegar y –muy pocos– a culminar.

Se podrá hablar de inclusión educativa y social –aunque el término evolucione–, barreras para el aprendizaje y la participación, igualdad sustantiva, equidad inclusiva, pero lo realmente trascendental se dará cuando en todos los niveles o modalidades educativas y en todas las instituciones se permita que la mayor cantidad de alumnos con discapacidad culminen su preparación académica y/o formativa de una manera favorable.

“Nada sobre nosotros sin nosotros”, o *Nihil de nobis, sine nobis*, es una expresión latina utilizada para comunicar la idea de que no puede decidirse una política sin contar con la participación completa y directa de los miembros del grupo afectado.

Finalmente, las experiencias se siguen acumulando. Termino no sin antes agradecer a mis amigos catedráticos de la Escuela Normal Superior José E. Medrano por la oportunidad que me brindan de trabajar en esta institución, esperando aprender y brindar un poco de los conocimientos y experiencias que he venido adquiriendo en esto de la educación inclusiva y los exhorto para que vayamos haciendo de este plantel de educación superior una institución inclusiva abierta a la diversidad en un proceso de constante crecimiento.

Son tantas situaciones y maneras diversas de sentir, ver y entender el mundo que habrá que esperar que suceda en educación. Ahora sí que cuando se habla de integración-inclusión me atrevo a decir que “la moneda está en el aire”.

Referencias

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *La inclusión es tarea de todos y todas. Anexo estadística 911*. Chihuahua: Talleres Gráficos del Estado de Chihuahua.
- SEP. (2011). *Acuerdo 592*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: Secretaría de Educación Pública.
- UPN. (1991). *Antología básica: educación e integración. La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Pedagógica Nacional.