

Inclusión Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes con discapacidad: Trazas de sequías inclusivas

Dr. Alejandro Moreno Lozano

Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón Hidalgo

coordinacion_posgrados@iespoh.edu.mx

Aída Edna Amezcua Gutiérrez

Edson Quijano Escamilla

Resumen

La evolución que ha experimentado la atención educativa de las niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ), en la educación especial en México, transita por una marcada exclusión de intentos fallidos por lograr una inclusión educativa plena encaminada al desarrollo de todas sus potencialidades.

Lo que pretende el presente artículo con la metáfora de *trazas de sequías inclusivas*, es presentar un tipo de abordaje que permita entender que la política de inclusión educativa se marchita ante la presencia de un fenómeno de exclusión educativa que la antecede y la atraviesa con robustez, de tal modo que sigue estando presente, trasmutando su apariencia dentro de las escuelas y en la misma sociedad.

La pregunta que vertebra la investigación se enfoca a dilucidar la coyuntura que se generó en educación especial, motivada por el supuesto que ese intersticio afectó la influencia de la nueva política de Inclusión Educativa que pugnaba por reestructurar las lógicas de operación ancladas en la perspectiva clínica-asistencial de los educandos con alguna característica física o intelectual distinta al grueso de los educandos que los hacía fácilmente identificables y por lo tanto blanco fácil de una distinción negativa.

Palabras Clave: Discapacidad, Crisis institucional, Modernización educativa

Abstract

The evolution that the educational attention of girls, boys, adolescents and young people (NNAJ) has experienced in special education in Mexico, goes through a marked exclusion of failed attempts to achieve full educational inclusion aimed at the development of all their potential.

What this article intends with the metaphor of traces of inclusive droughts is to present a type of approach that allows us to understand that the educational inclusion policy withers in the presence of a phenomenon of educational exclusion that precedes it and goes through it with robustness, in such a way that it continues to be present, transmuting its appearance within schools and in society itself.

The question that underpins the research is focused on elucidating the situation that was generated in special education, motivated by the assumption that this gap affected the influence of the new Educational Inclusion policy that fought to restructure the operating logics anchored in the clinical-assistance perspective of students with some physical or intellectual characteristic different from the majority of students that made them easily identifiable and therefore an easy target for a negative distinction.

Keywords: Disability, Institutional crisis, Educational modernization

Apartado teórico

El bosquejo histórico que se realiza sobre los sujetos que eran mirados distintos en el pasado por sus características físicas e intelectuales, comienza con la revisión a los aportes de Michel Foucault (1926-1984) con sus obras: *Historia de la locura en la época Clásica* de 1968, donde se describe la patria única que les corresponde fuera de las ciudades, manicomios u hospitales a todos aquellos que por alguna razón no podían mantener la compostura o lo que se consideraba sano dentro de una sociedad atarvesada de pensamientos míticos-religiosos.

El tratamiento que se les da a los que por alguna causa natural o de comportamiento trasgreden las ordenanzas establecidas con respecto a lo que se considera hermoso, completo, sano y moralmente aceptable, se mira analíticamente a través de la obra: *Vigilar y castigar* del mismo autor, donde se muestra los esfuerzos políticos ejemplares por controlar el cuerpo de los hombres que trasgreden el orden establecido con castigos que afectan el cuerpo y la mente.

La historia de la sexualidad, aporta la comprensión sobre el control que ejerce el Estado para controlar el tiempo y la forma en la que pueden manifestarse las pulsiones naturales del cuerpo en el aspecto sexual, incluyendo las formas en que ella puede ser desarrollada. El abordaje y tratamiento privado y en esos menesteres propios del campo de lo biológico se ven seriamente trastocados por los constructos sociales de la época en que se desarrollen

El estudio de los referentes, propociona un poco de luz al fenómeno de las Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) que tipificados desde los adjetivos con los que se nombran en la política educativa de inclusión educativa, pretende incluir a todas y todos a la escuela sin menoscabo de sus características físicas e intelectuales como salvada al ejercicio de un Derecho Humano fundamental de Dignidad por nacer de la cimiento humana, teniendo presente en todo momento que la educación es un medio por el cual se abona positivamente al proceso de

dignificación de la persona a la vez que desarrolla todas las facultades físicas e intelectuales de las que sea capaz.

Por su parte (Skliar, 2002) contribuye centrando el lente conceptual sobre las NNAJ con discapacidad como primigenios a los que son destinadas las políticas inclusivas para superar la mirada que segrega al otro-distinto, al otro-enfermo, al otro-diferente. Superar o disminuir la cultura de exclusión será el objetivo principal de dicha política.

Metodología

Dilucidar los cambios que se generaron en este periodo de crisis institucional profunda hace necesario un marco que sustente la evidencia empírica (Sautu & Boniolo, 2005). La incorporación conceptual metodológica, hace posible orientar las interpretaciones (Bertely, 2002) así como los enfoques teóricos sustantivos permiten ver una de las múltiples realidades que se reflejan en el análisis del corpus de dato empírico. Este enfoque es el cualitativo-interpretativo que permitió la posibilidad de particularizar el fenómeno de la inclusión educativa y sus crisis en la realidad escolar (Erickson, 1986).

Resultados

El proceso de reorientación de educación especial, respondió a las dinámicas nacionales que a su vez hacen lo propio con las de talla internacional. Un hecho importante en la alineación de las políticas mundiales fue la supresión de las actividades de la Dirección General de Educación Especial (DEE) en 1994 como único organismo rector de esta modalidad educativa en México. Para lograr el calado de la nueva mirada en todo el país, se dio a co-nocer públicamente sus orientaciones detalladas en la Conferencia Nacional denominada: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales en 1997, en el Estado de Oaxaca.

La reorientación de la modalidad tuvo una característica importante al aplazarse por espacio de un año en la mayoría de los

estados, excepto en Michoacán. Posiblemente la actitud precatoria que asumieron los directores o jefes estatales de educación especial, se encuentre en el conocimiento que tenían de los efectos de la redefinición conceptual que pretendía migrar de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) al enfoque de discapacidad y de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Este viraje suponía superar el efecto meramente terminológico, ya que poseía un sentido diametralmente opuesto: Mientras que las NEE colocaban el problema en las NNAJ, la discapacidad lo retomó como una característica que se encuentran presentes en todos los seres humanos, siendo la varianza en entre ellas tan visibles o invisibles como el contexto social, cultural o educativo lo permitan, y las BAP pasan las dificultades y problemas de aprendizaje enlazadas también por el contexto que antes se creía eran exclusivamente propiciados por los mismos estudiantes.

Mirar la realidad educativa desde un lugar diferente, implicó a partir de la introducción de la política de Inclusión Educativa una resistencia en los profesores. Los cambios que trastocan el mundo de las ideas y concepciones que proporcionan certeza, experimentaron aquí mayores dificultades antes que sufrir las adecuaciones necesarias para educar a las NNAJ con alguna discapacidad dentro de la educación especial.

La resistencia del gremio a esas nuevas formas de ver una realidad antes ajena, se ancló de manera importante en la pretensión de reorientar el rol institucional del profesor de educación especial que a base de una constante habituación había logrado institucionalizar. “[...] perdieron todo eso que tenía, que eran de cierta manera maestros con privilegios, porque tenían buenos edificios, buen mobiliario”

Los cambios conceptuales implicaron la movilización a centros de trabajo diferentes. El traslado que tuvieron que sufrir a varias escuelas en la semana, trajo consigo múltiples desavenencias, ya que la distancia que existía entre una y otra, desequilibraba

los tiempos personales, situación que no padecían en el modelo anterior denominado clínico asistencial cuando permanecían todos los días laborales en un solo Centro de Trabajo.

Por si no fuera suficiente, con los contratiempos del traslado, tuvieron que enfrentarse con la falta de espacios físicos adecuados para desempeñar su labor educativa. La pérdida de su estatus como profesores especialistas cambió drásticamente dentro de la postura de Política de Inclusión Educativa, ya que implicaba dentro de las nuevas funciones que ellos asesoraran a los profesores regulares que tenían en su grupo alguna NNAJ con discapacidad, discapacidad múltiple o Trastorno Generalizado en el Desarrollo.

La nueva condición de asesores, trajo como consecuencia que la función original por decirlo de alguna manera de los profesores de Educación Especial se desdibujara gravemente porque al parecer, era precisamente su práctica como profesor especialista lo que los había colocado en un nivel distinto en relación con el profesor de grupo que atendía a niños considerados como normales en las escuelas de educación básica. Siendo especialistas antes no iban a las escuelas a atender, sino venían a ellos al modo de la práctica médica tan extendida históricamente.

Los profesores regulares tampoco vieron bien el traslado de los antes especialistas a sus centros, porque implicó que los estudiantes que antes salían para ser atendidos por ellos, ahora pasaran más tiempo dentro del salón donde los mismos profesionales de educación especial observaban su desempeño académico y por supuesto la misma práctica educativa del docente. Ahora, además de sufrir al alumno más tiempo, también se debía pa-decer la irrupción de los profesores de educación especial para observar y dar recomendaciones a la forma en que debían atender a las NNAJ con discapacidad.

La causa del rechazo puede ubicarse en el grado de sedimentación entendida como

“una pequeña parte de la totalidad de las experiencias hu-manas, parte que una vez retenida se sedimenta.” (Berger & Luckman, 1993, pág. 91), que había alcanzado dicho nivel educativo en lo que se refiere a la canalización de los alumnos con alguna dificultad a la instancia educativa correspondiente. Esta práctica, de alguna manera liberaba a los profesores durante la vigencia del modelo clínico asistencial de la tensión psicológica de preocuparse por atender a este tipo de niños.

Para contrarrestar parte de los efectos de la desequilibrio e inseguri-dad que se vivían en ese momento, los jefes de educación especial en los distintos estados junto con sus asesores, diseñaron una serie de cursos que pretendían mostrar a la inclusión educativa como una política que procuraba el bienestar del alumno, y a la reorientación del nivel como el único camino para asegurarla; de tal modo que la capacitación y actualización fueron las dos acciones más socorridas que se operaron para lograr paulatinamente la acomodación de la nueva forma de mirar a la discapacidad y las Barreras pa-rra el Aprendizaje y la Participación que despojaba a los menores de culpas de las que ellos mismos de ningún modo eran responsables.

Durante el proceso de cambio, algunos profesores se acercaron al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), para manifestar su descontento con las nuevas dinámicas y con la esperanza de conseguir de esta institución constituida para la supuesta defensa laboral de sus miembros algún tipo de protección, pero como esta institución sindical ya estaba com-prometida a través de su dirigente la Mtra. Elba Esther Gordillo no hubo modo de dar marcha atrás, pues sería un sinsentido a sus compromisos y lealtades políticas.

Frente a la total desprotección en la que se vieron envueltos por el impacto que la política de Inclusión educativa, se obligaron a acatar en contra de su voluntad. Se reubicaron en distintas escuelas de Educación Básica; so pena de perder la plaza en caso contrario pero, las circunstancias adversas con las que ellos y los propios

alumnos tuvieron que lidiar después de su lle-gada , hacían que la Inclusión Educativa se apreciara como si ella misma su-friera de algún tipo de discapacidad, que se escondía detrás de un discurso inclusivo.

Una vez que los profesores fueron oficialmente trasferidos a las es-cuelas regulares, su impacto real sobre las actitudes fue minúsculo ya que, siguió existiendo rechazo a la nueva condición y a las NNAJ con discapaci-dad. Este rechazo posiblemente fue alimentado por las condiciones de preca-riedad a las que se enfrentaban día a debido a que; desde su fundación las escuelas regulares, habían sido construidas para Niñas, Niños y Jóvenes que se consideraban normales. (Loureau, 1975).

Algunos profesores al verse enfrentados a las condiciones desfavora-bles, perdieran la motivación y el compromiso con su trabajo docente. me-diante distintas manifestaciones como la resistencia , hicieron notorio su desacuerdo con la implementación de la política, quizá porque cuando todo estaba perfectamente dividido no tenían que enfrentarse a situaciones labora-les adversas.

La inclusión educativa trataba desde su postura, desaparecer todas las formas de discriminación negativa (Karsz, 2000), siendo el espacio escolar un medio históricamente excluyente, dado que existe por lo menos una facción de los que allí asisten en situación de exclusión escolar con todo lo que ello implica (Jiménez, 2008). Este fenómeno de exclusión, puede pasar desapercibido por los maestros y directivos de las escuelas porque una de las características de la exclusión es su dificultad para plantearse cómo un fenómeno de naturaleza estructural altamente complejo, multiforme, y de profundas raíces socioeconómicas, culturales e históricas. (Rivas, 2006)

El índice de probabilidad de ser excluido se eleva cuantos más factores de exclusión estén incorporados en el cuerpo social, biológico y psicológico del menor con alguna discapacidad o Transtorno Generalizado de Desarrollo. La presencia de

otros rasgos como la violencia sobre el cuerpo, enfermedad, abuso sexual, contextos desfavorables y el género de pertenencia, elevan la probabilidad de ser excluido al interior de la misma escuela, toda vez que lo más valorado es la facilidad de relacionar el cuerpo dócil y obediente, la salud y la belleza con el estado idóneo del hombre (Borsani & Cristina, 2009).

En todos los casos, la inclusión educativa se presenta como un concepto de avanzada, que busca efectivamente que la educación para todos proclamada en Jomtien Tailandia en 1992, tuviera cobertura total. Con esta visión se busca superar a la integración educativa que le sirvió de basamento (Laurin-Bowie, 2009) presentándose como un concepto muy amplio, en el que tiene cabida cualquier colectivo, o persona, independientemente de su género, origen social, capacidad o estilo de aprendizaje. El término pone el acento en la esencia misma de la educación común, en el derecho que todas las Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes tienen de recibir una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo. La inclusión busca satisfacer ampliamente las necesidades básicas, siendo una de sus definiciones

El derecho que tiene todo ciudadano a disfrutar del beneficio de la riqueza de un país y a la incorporación a su producción, al acceso de una educación pública y de calidad, a recibir una atención médica hospitalaria eficiente, obtener un empleo digno, a conseguir un techo propio, a ser mirado y reconocido por el otro, como un igual aunque sea diferente, a representar y ser representado en los órganos de decisión del país sin menoscabo de su condición social y a juzgar y ser juzgado por una justicia oportuna solvente y éticamente inquestionable (Rivas, 2006, p. 6).

En este sentido, también se busca dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje que se coloca como un asunto de derecho que tienen los alumnos sin importar sus características físicas e intelectuales de recibir una educación con y entre alumnos de su misma edad.

Lograr la inclusión a la escuela de todos los niños en edad escolar se transforma en “una lucha constante que se lleva a cabo en relaciones de poder debido a todos los intereses que encierra” (Laurin-Bowie, 2009, p. 122). La educación inclusiva también se presenta como una ideología y un camino importante para conseguir la equidad que posibilita una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad; y de apoyar y valorar al desconocido, al otro, al diferente con la intención de incorporarlo, asimilarlo, hacerlo propio. Desde esta misma perspectiva se habla de respuestas equitativas, que no es lo mismo que igualdad; la equidad supone tener en cuenta a todos los estudiantes y ofrecer los apoyos necesarios al que más requiere, además de que procura el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión.

La postura de la educación inclusiva, al pretender que la exclusión aminore sus efectos en el tránsito escolar de las Niñas, Niños, Adolescentes y jóvenes en la educación básica, ha planteado muchos retos que no han podido ser superados. La sequía como metáfora que ayuda a entender el estado de la misma, hace referencia a las incomodidades que le heredó a los profesores de educación especial y a los maestros de educación básica mayores responsabilidades, en tanto se les asigna la responsabilidad de atender a todas y todos los niños con independencia de las características físicas e intelectuales que llegasen a presentar.

Conclusiones

Las incomodidades y vicisitudes que todo cambio introduce, trastocan distintas dimensiones en el quehacer que a los

implicados afecta. La envergadura de la política de Inclusión Educativa, perturbó la forma en que se veía a las dificultades de aprendizaje que se pensaba como ligado única y exclusivamente al estudiante que la padece. En su lugar, se descentró el conflicto de los menores en el terreno de los aprendizajes a una esfera más de tipo social, donde el contexto determina el grado de dificultad que puede estar afectando a sus procesos cognitivos.

Los cambios a la visión con la que se veían a las dificultades de aprendizaje, se acompañaron de reacomodos a las dinámicas de los profesores de educación especial, como encargados de atender a la población con discapacidad, discapacidad múltiple o Trastornos Generalizados de Desarrollo. Los que permanecieron pese a la reestructuración, y los cambios dolorosos que trajo consigo esta etapa.

La inclusión educativa como proceso, no pretende concluir sino avanzar hacia la disminución de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación con la intención de superar la exclusión de que son objeto las Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes que forman parte de las poblaciones vulnerables.

Más que avanzar, la metáfora de las trazas de sequía, ayuda a entender una política de inclusión educativa que se marchita ante la exclusión que con mucha fuerza la antecede y la atraviesa, de tal modo que sigue presentificándose, trasmutando dentro de las escuelas y la misma sociedad.

Bibliografía

- Carrillo, L. (S/F). La gestión escolar en las instituciones educativas. Syntesis, 1-7.
- Laurin-Bowie, C. (2009). Mejor educación para todos. Un informe mundial. Instituto Universitario de integración en la comunidad. Salamanca: Universidad de España.
- CONAPRED. (17 de Noviembre de 2012). CONAPRED. Recuperado el 17 de Noviembre de 2012, de CONAPRED: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=46&id_opcion=38&op=38
- Loureau, R. (1975). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.
- Antunez, S. (1998). Claves para la organización de Centros escolares. Barcelona: ICE Morsori.
- Austria, Y. (29 de Mayo de 2012). integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Ball, S. (1987). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.
- Berger, P., & Luckman, T. (1993). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2002). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Borsani, M. J., & Cristina, G. M. (2009). Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brom, J. (1972). Para comprender la historia. México: Grijalbo.
- Dosse, F. (2003). Michael De Certau. El caminante herido. México: UIA.
- Duby, G. (1998). Dialogos sobre la historia. Madrid: Alianza.
- Eisner, E. (1988). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós.
- Erickson, F. (1986). Método cualitativo de Investigación de la enseñanza. En M. Wittrock, La investigación de la Enseñanza, II (págs. 196-288). México: Paidós Educador.
- Ericson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En I. Butelman, Pensando las instituciones. Buenos Aires: Paid.
- Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1968). Historia de la locura en la época clásica. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). Madrid: La piqueta-Por qué hay que estudiar el poder.
- Foucault, M. (2000). Historia de la sexualidad. México: FCE.
- Giroux, H. (2004). Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- INEGI. (2010). INEGI. Recuperado el 23 de Abril de 2011, de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/glosario/default.aspx?t=mdis06&e=00&i=>
- Jiménez, M. (2008). Aproximaciones teóricas de la exclusión social. Complejidad e impresión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. Estudios pedagógicos., 133-186.
- Karsz, S. (2000). La exclusión. Bordeando sus fronteras. España: Gedisa.
- Moreno, A. (2013). La inclusión/Exclusión de los niños con discapacidad en la educación primaria: Indígena, general y de educación especial. México: UAEH.
- nuevoamanecer. (2013). Instituto Nuevo Amanecer. Recuperado el 22 de Febrero de 2013, de http://www.nuevoamanecer.edu.mx/imgs/PDF/TIPOS_DE_PARALISIS_CEREBRAL.pdf
- Pacheco, P. (20 de Junio de 2012). integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Ricoeur, P. (1986). Del texto a la acción. México: FCE.
- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la inclusión social: Una relación asimétrica. Educere, 361-367.
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. (2010). Desde la Discapacidad. Hacia la diversidad funcional. Revista Internacional de Sociología, 289-309.
- Sánchez, R. (2010). Enseñar a Investigar. México: iissue-UNAM.
- Sautu, R., & Boniolo, P. (2005). CLACSO. Recuperado el 1 de 12 de 2016, de CLACSO: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Taylor, s., & Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Argentina: Paidós.
- Wolfgang, R. (1997). Las elites del poder y la construcción del estado. México: FCE.