EDUCACIÓN INCLUYENTE Y DE CALIDAD. UN TEXTO PARA REFLEXIONAR

Sonia Macías Lavín
Claudia L. Bernal Lozano

ACERCA DE LAS AUTORAS

MTRA. SONIA MACÍAS LAVÍN

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales. Aragón.
Maestra en Educación por la Universidad de las Américas.

Catedrática en la Universidad de las Américas 2000-2003 y en la Universidad Pedagógica Veracruzana 2008-2012.

En Educación Especial:

Inició su trayecto laboral en 1991, como maestra de Grupos Integrados.

En 1994, el Lic. Martín Bravo la invitó a colaborar directamente en la Coordinación Regional de Operación No. 2 como Responsable de las Asociaciones de Padres de Familia y de las actividades extracurriculares.

En 1998 fue comisionada por el Lic. Eliseo Guajardo Ramos, Director de Educación Especial, a la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano como auxiliar de investigador, por petición de la Dra. María de Ibarrola.

En 2000 regresó a Educación Especial como Consultora en la Coordinación Regional de Operación No. 3 y en 2001 en la

Coordinación Regional de Operación No. 5, ambas a cargo de la Lic. Abigail Hernández Mejía.

En 2003 se integra a la Dirección de Educación Especial a cargo de la Lic. Norma Patricia Sánchez Regalado, en el área de Escuelas de Calidad.

En 2004 es invitada a colaborar en la Subdirección de Operación, en el área de Asociación de Padres de Familia y Consejos Escolares de Participación Social.

En 2005 se desempeña como Auxiliar de la Mtra. Elba Izquierdo Castañeda Subdirectora de Operación de Educación Especial.

En 2008 se incorpora como Asesora Técnico Pedagógica a la Zona de Supervisión V-7.

En 2009 es dictaminada por Escalafón como Directora de Educación Especial en la USAER III-33.

En 2010 es invitada por la Mtra. Josefina Cordero Hidalgo para ser Directora del Centro de Atención Múltiple No. 64. En 2011 impulsa la creación de laboratorio de química y biología en educación secundaria especial, del mismo CAM.

En 2013 se incorpora de tiempo completo como Asesora Técnico Pedagógica en la Zona de Supervisión V-3, en la gestión de la Lic. Claudia Leonor Bernal Lozano.

Actualmente continúa como Asesora Técnico Pedagógica en la Zona de Supervisión V-3.

LIC. CLAUDIA LEONOR BERNAL LOZANO

Licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México.

En Educación Inicial:

En 1992 inicia su trayecto profesional como Responsable del Área de Recursos Humanos.

En 1995 es nombrada Coordinadora del Proyecto de Simplificación Administrativa.

En 2000 se desempeña como Psicóloga de CENDI-SEP.

En Educación Especial:

En 2002 ingresa a Educación Especial como Maestra de Apoyo en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular V-47.

En 2004 forma parte del equipo interdisciplinario de la USAER V-47, como psicóloga.

En 2006 es comisionada como Directora de USAER V-46.

En 2010 es invitada por la Lic. Laura Elizabeth Alarcón como Asesora Técnico Pedagógica en la Zona de Supervisión V-1.

En 2012 es comisionada por la Lic. Mónica Esther Izquierdo Espinal, Coordinadora Regional de Operación No. 5, como Supervisora de la Zona V-1 y en 2013 como Supervisora de la Zona V-3.

Actualmente continúa como Supervisora de la Zona V-3

ÍNDICE

PRÓLOGO 5

PRESENTACIÓN 12

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INCLUYENTE Y DE CALIDAD 14
I.1 Necesidades Básicas de Aprendizaje 17
I.2 Educación inclusiva 20
I.3 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) 25
I.4 Práctica de valores y actitudes en el contexto de la educación inclusiva 29
I.5 Legislación educativa 32
I.6 Modelo Social de la Discapacidad 37
I.7 Derecho a una educación de calidad 40
I.8 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 42
I.9 Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) 46
I.10 Funciones de los supervisores y directores de educación especial 48
I.11 Reingeniería en la estructura de USAER 50

CAPÍTULO II. EL ENFOQUE DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS 57
II.1 Teorías implícitas desde el Enfoque Sociocognitivo 57
II.2 Discurso 62
II.3 Creencias 64
II.4 Opiniones 67
II.5 Actitudes 68
II.6 Las teorías implícitas desde el Enfoque de la Psicología Cognitiva 71
II.7 Las representaciones como teorías implícitas 76

CAPÍTULO III. UN TEXTO PARA REFLEXIONAR 79
III.1 ¿Es usted incluyente? 81
III.2 ¿Por qué se considera incluyente? 81
III.3 ¿Dónde escuchó por primera vez la palabra inclusión? 82
III.4 ¿Qué implica para su práctica docente la inclusión? 84
III.5 ¿Cómo apoyar a la escuela regular para la atención del alumno con discapacidad? 87

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 92

ABREVIATURAS 100

RELACIÓN DE CUADROS
Cuadro 1. Sucesos Internacionales y Nacionales que han orientado la educación 32

en México
Cuadro 2. Diferencias entre USAER y UDEEI 51

PRÓLOGO

Las últimas décadas han sido testigo de los esfuerzos de diferentes sectores de la sociedad por impulsar la educación en y para la diversidad, múltiples miradas convergen en la misma necesidad, la de que la educación asuma su papel preponderante en la formación de ciudadanos, que promueva la cohesión social y forme para la democracia y la ciudadanía.

Este impulso viene derivado de cambios en la concepción de las diferencias humanas. El curso de la historia nos ha señalado un tránsito entre perspectivas de tipo esencialistas en las que las diferencias se veían como desviaciones de patrones considerados normales, hacia miradas que consideran la diversidad como singularidad, como resultado de trayectorias vitales en contextos diferenciados que buscan entender integralmente a los seres humanos en sus contextos.

Desde una postura de Inclusión se pretende propiciar experiencias educativas en que la diversidad se presente como pluralismo y singularidad y se abandone el modelo del “déficit” centrado en la “normalidad”. Así, el respeto por las diferencias conduce a la valoración positiva de la diversidad humana y los sistemas educativos se ven obligados a ir más allá de las prácticas remediativas y compensatorias.

Por su parte, los principios de justicia, equidad e igualdad nos hacen reflexionar ante las múltiples evidencias de la desigualdad. Al sistema educativo se le pide acabar con las desigualdades, fortalecer a los alumnos de grupos minoritarios y/o en situación de vulnerabilidad para una participación escolar y social más activa y en mejores condiciones de vida, se le pide también atender a la diversidad del alumnado de forma tal que cada uno reciba experiencias educativas para avanzar en su desarrollo y participación como miembros de una comunidad.

Estamos sin duda ante un cambio de perspectivas que orientan nuestras concepciones y nuestras prácticas educativas hacia nuevas maneras de entender nuestra posición como formadores.

La Educación Inclusiva es el medio a través del cual podemos educar en y para la diversidad humana; la inclusión ha de estar al servicio y desarrollo de una sociedad justa, solidaria y democrática, que alimente la cohesión social, el sentimiento positivo, la comprensión de lo humano y el desarrollo humano en el entorno social.

Si hemos de dirigirnos a una educación inclusiva, hemos de considerar ante todo que la inclusión es algo más que un derecho y un lugar, no se trata solamente de la presencia de alumnos que en otro tiempo no eran aceptados, se trata de brindar experiencias de aprendizaje enriquecedoras en el seno de una cultura escolar que

aumente su aprendizaje y participación; se trata de dar la bienvenida y respetar las diferencias entre los alumnos, ya sea por razones de género, procedencia, etnia, capacidad o cultura.

La Educación Inclusiva también es cuestión de transformar los centros educativos a fin de que su cultura, sus políticas y sus prácticas vayan acordes a los ideales de educación de calidad para todos, de forma tal que las diferencias entre los alumnos se convierten en oportunidades para que cada alumno esté con los otros sin exclusión, que compartan entre todos experiencias significativas y enriquecedores y que cada uno ofrezca a los demás testimonio y riqueza de singularidad.

La Educación Inclusiva como valor pretende que todos los miembros de una comunidad escolar se sientan acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes, donde nadie, por aprender de forma distinta o por que tuviera características singulares de uno u otro tipo se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación con sus intereses y motivaciones (Echeita, 2006).

La Inclusión es compleja, trastoca las creencias tradicionales, cuestiona los conceptos de normalidad, es política, filosófica, económica, pedagógica y social y ante este entramado complejo de situaciones es el docente una figura protagónica que ejerce un papel de enorme influencia educativa en las formas de organización social. Los docentes tienen mucho que decir al respecto de este proceso y el

papel que ocupan las creencias acerca de las tareas a llevar a cabo para conseguir los ideales que queremos, tienen la mayor importancia.

El texto que hoy nos presentan Sonia Macías y Claudia Bernal, es sin duda una gran aportación a la reflexión, busca recuperar la voz de los agentes educativos responsables de guiar las prácticas docentes como protagonistas de organizar el proceso educativo en el aula, es un texto que permite adentrarnos al pensamiento de los docentes y a través de ello permite comprender cuáles son nuestros grandes retos educativos.

Es un texto accesible que refleja la trayectoria de las autoras en la búsqueda constante de respuestas y alternativas que mejoren la calidad de vida de los alumnos, es partir desde adentro, ser parte de los esfuerzos y detenerse a meditar con los docentes sus concepciones, sus creencias.

Una de las grandes aportaciones de este libro es la sencillez con la que está escrito, las autoras han hecho acopio de amplia información que ahora nos presentan en forma sintética, clara y a la vez profunda.

En el primer capítulo se muestran los elementos esenciales de lo que constituye la educación de calidad e incluyente, el capítulo se nutre de perspectivas actuales a través de las cuales nos dan a conocer la terminología, conceptos y concepciones que permiten a los lectores claridad en el enfoque, centrar las premisas principales que

guían la búsqueda de una educación inclusiva que eduque en y para la diversidad. Nos aportan un capítulo elaborado desde una mirada social que da al lector la oportunidad de visualizar a la educación desde los derechos humanos, desde las oportunidades y apoyos, desde la creación de condiciones educativas para el desarrollo de los alumnos en el seno de una comunidad escolar. Destaca en este capítulo la importancia de la calidad educativa, que en palabras de las autoras *"es aquella que brinda una respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos, que promueven experiencias educativas pertinentes a sus características, que asegura el derecho a la no discriminación".*

La calidad educativa en el marco de una escuela inclusiva compromete a sus actores a revisar sus creencias acerca de los alumnos, de la inclusión, de su papel preponderante en la transformación de los centros, en su compromiso ético con la diversidad de sus alumnos.

Las autoras van al fondo de la cuestión, las creencias de los docentes acerca de la inclusión. Hoy en día la literatura nos aporta información acerca de que la inclusión ha sido un proceso complejo y difícil de alcanzar en muchos países del mundo ¿qué necesitamos para brindar oportunidades inclusivas y de calidad para todos los alumnos? Requerimos sin duda reflexionar acerca de las creencias de los docentes. No se trata de decirle a los profesores lo que deben hacer, es importante considerar cómo ellos conciben su tarea, qué implica el proceso de inclusión en su mirada y para ello, en el capítulo

2 de este texto, encontramos un marco sólido para indagar las creencias de los docentes.

Desde las teorías implícitas se conforman marcos teóricos, que como se señala en el texto *"permiten reconocer la forma en que el ser humano representa su conocimiento, interviene, razona y actúa".* Son estas teorías las que nos guían para interpretar la realidad y, de cómo lo hagamos, se derivarán las acciones que llevemos a cabo. Reconocer nuestras teorías implícitas, nuestras creencias y su expresión a través de actitudes y acciones en la práctica docente, confronta y reestructura nuestras intuiciones acerca de la diversidad, acerca de la inclusión, de los derechos y de las prácticas no discriminatorias. Esta es una de las tareas docentes que nos permitirán avanzar para disminuir la desigualdad social y educativa y orientarse en la búsqueda de una educación de calidad para todos como valor, como garantía social, como derecho y como medio para formar ciudadanos a través de la educación escolar.

El tercer capítulo nos lleva a reflexionar! A partir de preguntas básicas, las autoras se aproximan a las creencias de los agentes educativos (supervisores y directores) desde las cuales construyen sus marcos interpretativos para orientar la práctica cotidiana. Una aportación de este capítulo es la interpretación fundamentada que se hace a cada pregunta.

El libro en su conjunto aporta datos valiosos para orientar los siguientes pasos en el compromiso a avanzar en nuestras

concepciones, abandonar los modelos del déficit, apoyar la inclusión y la calidad educativa en el sentido que Echeita (2006) *lo señala: "La inclusión no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta- el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en la que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias"* (p.76).

Elisa Saad Dayán[1]

[1] Doctora por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
Docente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México
Responsable Académica en la Especialidad de Educación en la Diversidad y el Desarrollo Humano

PRESENTACIÓN

Este documento está dirigido a toda persona interesada en el enfoque de la Educación Inclusiva y al reconocimiento particular respecto al origen, a la naturaleza cognitiva, a los procesos de cambio, de restructuración teórica, a las representaciones mentales individuales y a la construcción que conforman un marco teórico que permita identificar la forma en que el ser humano representa su conocimiento, interviene, razona y actúa ante la diversidad.

“Educación incluyente y de calidad. Un texto para reflexionar” es un documento integrado por distintos referentes históricos y teóricos que se alinean con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y que busca un cambio y una mejora en el quehacer educativo ante un Sistema de la heterogeneidad.

El primer capítulo describe de manera sencilla los aspectos que favorecen la comprensión del enfoque de la educación inclusiva y las funciones de los agentes educativos que intervienen en el cumplimiento de una educación de calidad hacia un México incluyente.

En el segundo capítulo se plantean a las teorías implícitas desde los enfoques sociocognitivo y de la psicología cognitiva y a los elementos que conforman las representaciones mentales que intervienen en las decisiones y que implican procesos de cambio o restructuración teórica ante la educación inclusiva.

En el tercer capítulo se comparte una investigación descriptiva realizada con Supervisores y Directores de USAER, relacionada con las teorías implícitas que han construido acerca de la educación inclusiva.

Las referencias bibliográficas son un insumo de documentos actualizados, útiles para cualquier profesional que desee profundizar en el tema de la Educación Inclusiva.

Al final del libro se incluye un glosario de abreviaturas institucionales, con la intención de facilitar la comprensión del texto.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN INCLUYENTE Y DE CALIDAD

El movimiento de la inclusión,
representa un impulso fundamental
para avanzar hacia la educación para todos,
porque aspira a hacer efectivo para toda la población
el derecho a una educación de calidad
(Rosa Blanco)

Históricamente, la atención a las personas con discapacidad ha tenido distintas concepciones y actitudes que se han visto reflejadas con distintas connotaciones como son: percibirlas como obstáculos, rechazarlas, eliminarlas, segregarlas; aunque también, según sus características las diferentes culturas las sobreprotegían, respetaban y las hacían partícipes en ceremonias o rituales por considerarlas "protegidas de los dioses" (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000, p. 20).

En los siglos XVI y XVII, en México, gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos y la creación de la primera escuela pública para atenderlos, en 1867 se originó un cambio radical en la forma de percibirlos, en ese momento se consideraban como personas educables, motivo por lo que en 1870 se fundó la Escuela Nacional de Ciegos, dando origen a la historia de la educación especial (García, et.al, 2000).

Posteriormente en los siglos XVIII y XIX prevaleció el enfoque médico en la atención a las personas con discapacidad, sobre todo la

intelectual, considerando necesaria su hospitalización. Al programa de vida le llamaban tratamiento y al trabajo la denominaban terapia laboral. La recreación también era considerada terapia y la escuela era la terapia educacional.

Este tipo de atención continuó en los años 70´s y 80´s, del Siglo XX, época en que la educación especial se enfocó en el modelo médico-clínico, poco apropiado para el ámbito educativo, debido a que el alumno con alguna discapacidad era considerado como paciente, más que como alumno. Permaneció en ese tiempo una concepción psicométrica de las discapacidades, sustentada también en el modelo médico-psicológico.

Arnaiz (2002) lo describe de la siguiente manera:

> El paradigma médico-psicológico tradicional trata la discapacidad como una enfermedad y la diferencia como una desviación social, y sigue difundido por muchos educadores. Este paradigma considera la discapacidad como desviación y centra su atención en las características negativas más que en los puntos fuertes y las habilidades de la persona (p.16).

En consecuencia, por medio de la atención de profesionales especializados, se elaboraron diagnósticos y programas para su rehabilitación y se fueron conformando grupos de discapacidades distintas para atenderlos en escuelas o institutos únicamente para alguna discapacidad en particular, propiciando la segregación del alumno. Con el modelo médico, a través de instrumentos psicopedagógicos; se decidía quienes podían asistir a la escuela regular o a la escuela de educación especial, sin embargo, debido a que la información era poco confiable, los alumnos no se integraban al

sistema regular. Por lo tanto, en ese momento, los alumnos eran definidos o clasificados como discapacitados (García, et.al, 2000).

En el marco de la política educativa, la educación especial enfrentó el reto de transitar de un sistema paralelo, con una orientación clínica-médica asistencial o modelos terapéuticos, hacia sistemas integrados cimentados en el derecho de los sujetos con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales, para acceder al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, ampliándose la cobertura y generando estrategias de integración educativa para los menores con discapacidad, ahora sí, a través de un modelo educativo.

En los años 90 se puso de manifiesto la necesidad de analizar la educación desde las políticas educativas, con la intención de introducir innovaciones hacia la mejora de la educación para los alumnos con discapacidad transitoria o definitiva, como parte de las acciones necesarias para su formación en educación básica. El cometido era apoyar a las personas con discapacidad en su proceso de integración social. Por lo tanto, se comenzó a hablar de Integración Educativa de alumnos con discapacidad, definiéndola como “acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Dirección de Educación Especial (DEE), 2010, p. 186).

En México, en la misma década, surgió un momento histórico, por la modificación del Artículo tercero constitucional y la creación del

Art. 41 de la Ley General de Educación. La Dirección de Educación Especial elaboró un proyecto de integración educativa para generar alternativas de apoyo a la población con discapacidad y niños con necesidades educativas especiales.

Como se puede apreciar, a lo largo del tiempo, la sociedad y la educación ha pensado y actuado de manera diferente con respecto a la discapacidad. Por lo anterior, los profesionales de educación regular y especial han transitado por estas etapas y movimientos históricos relacionados con el respeto a la diferencias, se han enfrentado a la reconceptualización y a la asimilación de conceptos diferentes, con la finalidad de llevar a la práctica, desde sus funciones, acciones específicas para brindar una atención de calidad a los alumnos con discapacidad, así como de dar cumplimiento a los derechos humanos y a la igualdad de oportunidades.

I.1 NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

A partir de 1990, con la Conferencia Mundial sobre Educación Básica para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, se empieza a discutir acerca de la importancia de que la educación desarrolle capacidades en la población escolar, a fin de satisfacer sus necesidades básicas que le permitan incorporarse a la vida productiva y favorecer su desarrollo integral.

> Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, marzo 1990, P. 7).

Para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos dentro del aula escolar se requiere de la intervención de varios factores como son (Ainscow, 1994):

- Compromiso de los docentes, como responsables en la atención de las demandas que se reflejan en el aula;
- Un sistema educativo que propicie condiciones óptimas que le puedan brindar al docente los elementos necesarios para identificar las necesidades tanto de su escuela como de sus alumnos,
- Acciones de capacitación y/o actualización docente, de manera permanente para atender adecuadamente a la diversidad de su población escolar,
- Participación del núcleo social que repercuta en la formación de los alumnos y la familia,
- Formas de colaboración, participación y de relaciones adecuadas entre la población escolar y las autoridades educativas.

Esta Declaración de la UNESCO fue un impulso para las múltiples transformaciones y reformas educativas a partir de recomendaciones

como la siguiente: “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (Ainscow, 1994, p. 20).

Es a partir de esta Declaración, que en 1993 surgen en México las modificaciones a la Ley Federal de Educación, la cual es sustituida por la Ley General de Educación (LGE), y al Artículo Tercero Constitucional, en el que se establece el derecho que tiene toda persona a la educación.

Además, en el Art. 41 de la Ley General de Educación se reconoce la importancia de la educación especial, que a texto dice:

> La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.
>
> Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.
>
> Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

> Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.
>
> La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (Última reforma publicada Diario Oficial de la Federación, 10 de junio de 2013).

Con estos planteamientos, se puede observar que en la escuela se admitió la diversidad de las Necesidades Básicas de Aprendizaje en virtud de los diferentes intereses y necesidades de los individuos, pero no en cuanto a la aceptación del pluralismo como característica del sistema educativo (Torres, 1998).

Es un reto y un desafío ofrecer a la población escolar el derecho a una educación de calidad, y ante las diversas necesidades educativas, existe un creciente interés por la idea de una Educación Inclusiva.

I.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta necesidad de atender educativamente a toda la diversidad de la población ha sido un desafío y un reto para la educación, lo que ha propiciado que se origine un marco común para la educación inclusiva.

La educación inclusiva refiere la necesidad de personalizar, en lo posible, los procesos educativos que producen los docentes desde dos perspectivas: la primera, el sistema educativo general que responde a las normas y la segunda, la que corresponde a la escuela, en donde se asumirá la práctica de esta educación inclusiva:

> La personalización de la educación y de la enseñanza es la clave para la educación inclusiva y para la consecución del éxito escolar, para el logro de unos buenos resultados de aprendizaje de cada alumno o alumna en función de sus características y de sus posibilidades (Casanova, 2011, p. 52).

En la primera década del presente milenio, la educación especial transitó del proceso de integración educativa hacia la Inclusión. La Dirección de Educación Especial comenzó a introducir un nuevo trabajo colaborativo para implementar estrategias innovadoras asumiendo las tareas de la integración en la educación básica como sustantiva para transformar la gestión de las escuelas, y al mismo tiempo proyectar la Educación Inclusiva como responsabilidad de los niveles educativos. Impulsó una política educativa centrada en la Diversidad como elemento permanente para atender de manera incluyente a las necesidades del individuo. La razón de ser y hacer de la DEE se focalizó en mejorar la calidad de los procesos a través de las USAER, para dar así respuesta a las necesidades de la sociedad, reducir la inequidad de acceso a la educación y atender a la diversidad (Dirección de Educación Especial, 2010).

La inclusión empezó a ser una guía teórico-pedagógica para garantizar una escuela para todos y una educación de calidad con equidad, a partir de una reconceptualización en el contexto de una

sociedad basada en los principios de justicia e igualdad de oportunidades. Este planteamiento tiene “una implicación directa en la capacidad, responsabilidad y compromiso de un cambio de esquemas de los involucrados al dar la oportunidad de construir una escuela que responda a la diversidad” (DEE, 2010, p. 247).

En este sentido, la educación inclusiva empezó a ser reconocida como un proyecto educativo y de transformación social, una respuesta a una realidad imperante en la sociedad y más concretamente en las aulas, un nuevo modo de entender la educación y la escuela (Casanova, 2011).

La educación inclusiva, desde la mirada de los miembros de la UNESCO, es un:

> proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo…El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005; citado en Echeita y Ainscow, 2008, p. 1).

Hablar de educación inclusiva es una aspiración que debe contribuir al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Es estar al pendiente de la situación del alumnado más vulnerable y hacer frente a las barreras que limitan el derecho a una educación inclusiva y de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad (Echeita y Ainscow, 2008; Echeita y Duk, 2008).

Desde la perspectiva de la democracia participativa, la educación es condición de inclusión social; los ciudadanos requieren de un cierto nivel para decodificar el mundo y tener conciencia de lo que es ese mundo y la sociedad actual. Esto exige constante adaptación del sujeto e interacción permanente con el intercambio cotidiano, la tecnología, institución, etc (Gimeno, 2002).

Echeita (2006) refiere que la educación inclusiva es “hablar de un mecanismo de garantía social para todos” (p. 98).

Gimeno Sacristán (2002) menciona que “los más educados pueden entender mejor esas situaciones y disponer de más capacidad y de una mayor flexibilidad para acomodarse a las condiciones mudables. A los menos capacitados sólo les cabe la perplejidad de no comprender” (p, 160).

La educación inclusiva es un requisito del derecho de la educación que implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. “Es reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje con especial atención en los alumnos más vulnerables y desfavorecidos… y den respuesta a la diversidad de necesidades educativas y características que éstos presentan” (Echeita y Duk, 2008, p. 1), es una aspiración del sistema educativo para contribuir a una sociedad más justa y democrática (Echeita, 2008).

Es parte de las responsabilidades de los docentes para que la escuela, más que ser parte del problema, sea un espacio de solución que evite la exclusión.

Echeita (2008) refiere que el hablar de la inclusión educativa es una aspiración de todo alumno, es él quien desea sentirse incluido, reconocido, sentir pertenencia al grupo. Además, menciona que son los alumnos quienes "nos revelan con encarnada rotundidad lo limitado y contradictorio de muchas de nuestras competencias, prácticas y valores educativos" (p. 10).

Asimismo, define a la educación inclusiva como "la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante" (Echeita, 2008, p. 11).

Esto responde a la necesidad de analizar contenidos y formas culturales, políticas y prácticas escolares, de conocer cómo se aprende, se enseña, se refuerzan valores y ética. Asimismo, de "sacar a la luz…las barreras de distinto tipo y condición que establecidas por la tradición y reforzadas por determinadas culturas escolares, limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de algunos alumnos" (Echeita, 2008, p. 11).

En el documento del Temario Abierto sobre Educación Inclusiva se describe que las ideologías y las mismas prácticas educativas son barreras que deben ser identificadas durante la implementación de las prácticas inclusivas (UNESCO, 2004).

Booth y Ainscow (2000) describen lo siguiente:

> Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación o conducir a la exclusión y discriminación. La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo (p. 7).

Los aspectos referidos anteriormente son barreras que limitan el aprendizaje y la participación o que excluyen y discriminan de diferente manera, son dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna.

I.3 BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP)

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. Booth y Ainscow (2000) las definen como aquellas que “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas y las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p. 9).

La Educación Especial en México, en la descripción de sus funciones en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, no omite la condición de discapacidad para tener derecho a la educación básica, porque al sujeto que atiende lo hace como persona, no como

discapacitado. La discapacidad es una característica en la persona, por lo que referirlo como discapacitado lo identifica como tipo de persona, y las personas son iguales pero con situaciones distintas. De esta forma, el describirlo como persona le da el derecho de integrarlo a ambientes normalizadores.

La discapacidad se crea entonces de esta interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias; por lo tanto, es necesario analizarlas como dimensiones que influyen en la inclusión, con la finalidad de reconocer las barreras para el aprendizaje y la participación que de ahí surgen (Booth y Ainscow, 2000).

A continuación se definirán estas dimensiones que se interrelacionan con la dinámica escolar:

- Culturas inclusivas: Se relacionan con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante. Es el “desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela…los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares” (Booth y Ainscow, 2000, p. 27).
- Políticas inclusivas: Es una modalidad de apoyo, entendiéndose como “todas las acciones que aumentan la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (Booth

y Ainscow, 2000, p. 17). Estas políticas aseguran que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela.

- Prácticas inclusivas: Reflejan la cultura y la política inclusivas de la escuela. “Tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p.17).

Las culturas inclusivas pueden producir cambios en las políticas y las prácticas, así como transmitirse entre los miembros de la comunidad escolar, tanto en los miembros activos como en aquellos de reciente incorporación.

Recuperando las tres dimensiones descritas, la inclusión se relaciona con el análisis crítico de todo aquello que la escuela realiza y que puede marginar o excluir al alumnado, así como aquello que puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación.

Con base en los planteamientos de Booth y Ainscow (2000), la perspectiva de la educación inclusiva presenta los siguientes elementos:

- Implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y reducir la exclusión.
- Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas.
- Refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- Refiere al desarrollo de las escuelas, del personal docente y del alumnado.
- Puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad.
- Percibe a la diversidad como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- Es el refuerzo mutuo de las relaciones entre centros escolares.
- Es un enfoque diferente para identificar e intentar resolver dificultades que surgen en las escuelas.
- Implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por lo anterior, se puede inferir que “hacer que las escuelas sean más inclusivas, puede ser un proceso doloroso para el profesorado, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias” (Booth y Ainscow, 2000, p. 23).

Hay otro tipo de barreras que no sólo limitan el aprendizaje y la participación dentro de la escuela, sino también al equipo docente como son las formas de relacionarse, la poca incentivación por parte de las autoridades educativas, entre otros aspectos que podrían condicionar el desarrollo del trabajo docente o de las actividades de la propia escuela (Echeita, 2006).

Echeita (2006) refiere que “no hay un patrón o modelo para una educación inclusiva, sino que estamos frente a escuelas en movimiento” (p. 23).

La educación inclusiva es un camino hacia la mejora de la escuela en su capacidad por responder ante la diversidad. Es un proceso de reestructuración tanto para su gestión escolar, pedagógica y de participación, como a la misma infraestructura.

I. 4 PRÁCTICA DE VALORES Y ACTITUDES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Responder ante la diversidad dentro del aula es reconocer aspectos de las diferencias. Al respecto, Stainback y Stainback (1999) mencionan que:

> Todo el mundo tiene una cultura, un origen, una historia, unas costumbres que conforman su vida cotidiana, sus creencias, sus actitudes y comportamientos. Aunque tendamos a creer que solo los grupos minoritarios más patentes tienen una cultura, esto no es cierto (p. 42).

Lo anterior deja ver que la diversidad no sólo es la discapacidad, los diversos grupos sociales, etnias, culturas; sino también lo es el descubrir que dentro del aula hay diferencias familiares, de género, religiosas, de destrezas, etc; por lo que el docente se enfrenta ante la necesidad de cuidar ante sus alumnos sus expresiones, lenguajes, ideas, valores, creencias.

Stainback y Stainback (1999) sugieren que en la medida en que el docente estudie su propia historia y experiencia personal, puede llegar a comprender los efectos de la educación que ofrece, pues de

esta manera contribuye a la creación de aulas inclusivas que sirvan de modelo a la justicia social y de igualdad.

En el cultivo de la voluntad y de las disposiciones emocionales es fundamental que el docente tenga una actitud empática que le permita ponerse en el lugar del otro para comprender lo que sucede y poder actuar ante la diversidad con la que interactúa en el aula (Rosoli, 2012).

Por ello, es necesaria la promoción de actitudes positivas en la educación con la finalidad de ampliar la participación, debido a que muchas veces las actitudes de los docentes, en relación con las diversas necesidades que presentan los alumnos, están determinadas en gran medida por las experiencias personales.

Por ello, para la promoción de una cultura, valores y prácticas que promueva la inclusión es vital que en los centros escolares o en otras instituciones educativas se establezca una cultura y unos valores compartidos:

> fundados en la actitud y acogida positivas hacia la diversidad del alumnado en el aula... El objetivo de una escuela para todos debería promoverse desde las políticas educativas así como desde los valores, el liderazgo escolar y en la práctica docente. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009, p.21, 23).

La escuela debe superar las desigualdades entre diferentes grupos sociales y culturales de cualquier naturaleza, basarse en la construcción de valores bajo los principios de la ética, la dignidad de

todos y el respeto a los derechos de las personas, gestionar relaciones humanas, emociones y situaciones personales que conlleven a la exigencia mínima de calidad, equidad e inclusión como medios para alcanzar la excelencia en la educación de todos, sin que pueda darse ninguna forma de discriminación (Navareño, 2012).

La ética, desde la percepción de Escudero (2006) refiere que es algo que da forma a las percepciones, las creencias, el carácter y las virtudes. Derivado de ello, se encuentra la ética de la justicia, del cuidado, de la crítica y de la profesionalidad, como parte de los criterios éticos para una educación más inclusiva, planteados por Echeita y colaboradores (2014):

a) Ética de la justicia: La mejora de la educación no puede limitarse sólo a garantizar el acceso y la permanencia en la escuela, sino debe implicar la igualdad de oportunidades efectivas para que todos los alumnos aprendan.
b) Ética del cuidado: Es atender y hacerse cargo de las necesidades singulares de cada alumno y de ofrecer las respuestas pertinentes a dichas necesidades.
c) Ética de la crítica: Es el sustento de la actitud de reflexión sobre las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de algunos alumnos.
d) Ética de la profesionalidad: Es el esfuerzo y la persistencia por la actualización permanente de los conocimientos, capacidades, responsabilidades y metodologías propias de la profesión.

Navareño, 2012, refiere que "la distancia entre la teoría y la práctica, entre el deber ser y el ser, entre la prédica y la acción es, tal vez, el problema básico de la ética".

I.5 LEGISLACIÓN EDUCATIVA

La atención educativa para la diversidad tiene su fundamento en una serie de imperativos jurídicos. Los cambios y ajustes en la legislación educativa de México se derivaron de una serie de decisiones tomadas en diversos organismos nacionales e internacionales

A continuación, en el Cuadro 1, de manera cronológica se mencionan algunos sucesos, legislación y reformas más significativos que han orientado la adopción de enfoques educativos para la atención a la diversidad en México.

Cuadro 1. Sucesos Internacionales y Nacionales que han orientado la educación en México

AÑO	SUCESO	CONTENIDO
1990 (UNESCO)	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Tailandia (1990)	Necesidades Básicas de Aprendizaje

1992 (México)	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	-Reformulación de los contenidos y materiales educativos -Educación Básica de calidad
1993 (UNESCO)	Normas Uniformes sobre la Igualdad para las Personas con Discapacidad	-Marco político y jurídico, derechos y deberes en igualdad -Planes de estudio flexibles -Educación Especial guiarse por las mismas normas y aspiraciones de la educación general -Integración de educación especial en la enseñanza general.
1993 (México)	Reforma educativa y Política Art 3o Constitucional Ley General de Educación Planes y Programas de Primaria	-Reconocimiento de la Educación Especial Art. 41 de la LGE -Propósitos educativos nacionales vinculados con Jomtien, 1990
1994 (México)	Reorientación de los Servicios de educación especial	-Escuelas de Educación Especial se transforman en Centros de Atención Múltiple (CAM) -Grupos Integrados se transforman en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
1994 (Salamanca)	Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales	Muestra los cambios y orientaciones que fortalecen el principio de integración.
1995-2000 (México)	Programa de Desarrollo Educativo	-Integrar con éxito a los menores con discapacidad a la educación básica -Señala la diferencia entre Integración Educativa y Escolar.
1995 (México)	Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.	-Integración de menores con discapacidad a la escuela regular -Cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad

1997 (México)	Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales Equidad para la Diversidad	-Educación Especial como modalidad de Educación Básica -Diferencia entre Integración Educativa e Integración Escolar.
2000 (Europa)	Cumbre de Niza	-Luchar contra todas las formas de exclusión y discriminación para promover la integración y participación de los grupos vulnerables.
2000 (Senegal)	Marco de Acción "Foro Mundial sobre la Educación" Dakar	-Reafirmación de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990) -Seguimiento a los cuatro pilares de Delors: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos, aprender a ser
2001-2006 (México)	Programa Nacional de Educación	Desafíos: -Cobertura con equidad -Calidad en los procesos educativos y niveles de aprendizaje - integración y funcionamiento del sistema educativo. Principios: -Educación para todos: responsable de atender plenamente las demandas de grupos con capacidades -Educación de calidad vinculada con la producción -Educación de vanguardia: Desarrollo de las habilidades de pensamiento y las competencias básicas.
2001-2006 (Distrito Federal)	Programa de Desarrollo Educativo	Ejes de acción: -Escuelas de Calidad -Cobertura con Equidad -Participación Social y Vinculación Institucional -Administración al Servicio de la escuela La educación comprenderá el desarrollo de habilidades y competencias para responder a las necesidades de la vida contemporánea.

2004 (UNESCO)	Temario Abierto de Inclusión e Índice de Inclusión	Conceptos de: -Educación inclusiva -Inclusión -Enfoque Inclusivo -Barreras para el aprendizaje y la Participación -Apoyo Financiero a las escuelas -Currículo flexible
2004 (México)	Programa de Educación Preescolar	-Organizado a partir de competencias
2006 (México)	Reforma de Educación Secundaria	-Organizado a partir de competencias, asegurando la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda la vida -Se establece el Perfil de egreso Educación Básica
2006 (Nueva York, EEUU)	Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad	-Discapacidad -Vulnerabilidad
2009 (D.F)	Enfoque basado en Competencias Reforma Integral de Educación Primaria (RIEB)	-Competencias -Aprendizajes esperados -Indicadores
2011 (Gobierno Federal)	Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad	-Accesibilidad -Ajustes razonables -Diseño Universal
2013-2018 (México)	Plan Nacional de Desarrollo	México Incluyente México con educación de calidad Impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona
2013-2018 (México)	Programa Sectorial de Educación	Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa. Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad Promover la eliminación de las barreras

2014 (México)	ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.	La calidad en el aprendizaje del alumnado, la retención de los educandos en el Sistema Educativo Nacional, el desarrollo profesional docente, el fortalecimiento de las escuelas y el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), Modelo educativo denominado Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad

En todo lo anteriormente mencionado se pueden apreciar los antecedentes de la reorganización y de las reformas aplicadas al marco jurídico y de educación en México, a lo largo de los últimos 24 años.

No obstante, el Comité de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, celebrada del 15 de septiembre al 3 de octubre de 2014, en su 12º período de sesiones, examinó el informe inicial que presentó México en las sesiones 145ª y 146ª, aprobando en su 167ª sesión las observaciones finales, entre las que figuraron las siguientes (Organización de las Naciones Unidas, 2014):

> II. Aspectos positivos
> El Comité observa con satisfacción la adopción de legislación y de políticas públicas en el Estado parte así como los protocolos y directivas con el propósito de promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad.
>
> Educación (artículo 24)
> 47. El Comité se encuentra particularmente preocupado por:
> a) La persistencia del modelo de educación especial en el Estado parte;
> b) La falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad;
> c) La ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de textos en braille e intérpretes de lengua de señas.
> 48. El Comité llama al Estado parte a:

a) Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación –primaria, secundaria y superior-, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares;
b) Adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad, prestando atención a los niños y niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas;
c) Implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas;

Dichas observaciones son relevantes para reflexionar acerca de las acciones realizadas desde 1993 por parte de educación especial durante su trayectoria en la transformación de los modelos de atención de sus servicios, dirigidos a la población con discapacidad.

I.6 MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Agustina Palacios (2008) refiere que las causas que originan la discapacidad son sociales, pues es la sociedad quien limita al individuo; aunque también existe una premisa de que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad aquello que se relaciona con la inclusión y la aceptación a la diferencia.

Es necesario trabajar no con el individuo mismo, sino con la sociedad, por eso el nombre de modelo social, porque las soluciones deben adoptarse desde una sociedad “pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas” (Palacios, 2008, p. 1).

Palacios (2008) menciona que la educación debe tender a ser inclusiva y adaptada a las necesidades de todos los alumnos, enfatizando que para ello la educación especial debe considerarse como “última medida” (p.1).

Los orígenes del modelo social se ubican en Estados Unidos y Europa donde las personas con discapacidad impulsaron cambios políticos orientados hacia reconocer el “impacto de las barreras sociales y ambientales, como el transporte y los edificios inaccesibles, las actitudes discriminatorias y los estereotipos culturales negativos… [que] discapacitaban a las personas con discapacidad” (Palacios, 2008, p. 2).

En este modelo es posible identificar nuevamente las actitudes como factor de exclusión y discriminación que la sociedad adopta y que propician la limitación de las capacidades de una persona con discapacidad, sea permanente o transitoria.

El modelo social de la discapacidad es un avance significativo en la inclusión, porque explica el papel de la sociedad y de los contextos en la exclusión que sufren niños, jóvenes y adultos en estas condiciones, sea en la comunidad, escuela o aula.

Mike Oliver (s/f) fue quien presentó ideas relevantes sobre este Modelo Social de la Discapacidad, refiriendo que el “fenómeno de la discapacidad debe ser abordado holísticamente” (citado en Palacios, 2008, p. 8). Algunos referentes de su aportación son:

- Todos los aspectos de exclusión deben ser considerados como un todo.
- Las personas con discapacidad deben tomar el control de su vida.
- Los gobiernos deben elaborar legislaciones que protejan los derechos humanos de la gente con discapacidad.

Colin Barnes (s/f), otro impulsor de este modelo social, refiere que hay barreras que impiden el desarrollo social de la gente con discapacidad como son las económicas, medioambientales, culturales, etc., y que incluyen inaccesibilidad en la educación en sistemas de comunicación e información, en servicios de apoyo social, transporte, vivienda, edificios públicos, entretenimiento, etc. Por consecuencia, las personas con alguna discapacidad son discapacitadas por la sociedad misma, al “acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general” (citado en Palacios, 2008, p.8); es decir, todo entorno o condición que imponga carga desproporcionada que no garantice el ejercicio en igualdad de condiciones.

Por lo tanto, el cambio debe darse directamente en los contextos, más que en el individuo, pues el concepto de discapacidad varía según el contexto, época y cultura.

Palacios (2008) menciona que el modelo social aboga por la educación inclusiva porque “las personas, los maestros y los niños deben ser animados y educados para la aceptación y tolerancia” (p. 12). Asimismo, en su documento menciona que la visión de inclusión

desafía la noción de normalidad, sosteniendo que ésta no existe sobre una realidad donde sólo existe la diferencia.

Mike Oliver (s/f) refiere también que:

> una de las funciones de la educación es asegurar la integración de las personas en la sociedad…el sistema educativo –a través de la herramienta fundamental de la educación especial- ha fallado…ha servido para excluir a las personas con discapacidad –no solo en el proceso educativo- sino también de la vida en sociedad" (citado en Palacios, 2008, p. 13).

Palacios (2008) menciona que el modelo social resalta que una educación inclusiva implica un cambio de ética de la escuela, que los maestros necesitan un compromiso, requieren de una valoración de la diferencia:

> Lo que se necesita –en definitiva- es un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad (Palacios, 2008, p. 13).

Con el claro interés de que la escuela responda de manera participativa para atender a la diversidad de la población escolar con equidad social y calidad en la enseñanza, la Dirección de Educación Especial ofreció, desde 1994 hasta julio de 2014, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

1.7 DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

En el enfoque de la inclusión se considera que el progreso de los alumnos depende no sólo de sus características, sino de las oportunidades y los apoyos que se les brinde en la escuela; por lo que la escasez de recursos, las actitudes, la falta de trabajo en equipo, las

formas de enseñanza, las relaciones interpersonales, entre otros, son factores que limitan la permanencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos (Blanco, 2006).

"Tener acceso a la escuela es el primer paso para ejercer el derecho a la educación. Pero su pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad" (OREALC/UNESCO Santiago, 2007, p. 6).

Por lo tanto, el derecho a la educación es más que el acceso a la escuela. La educación inclusiva aspira a que todas las personas no sólo sean aceptadas en el centro escolar, sino que reciban una educación de calidad.

Una educación de calidad es aquella que brinda una respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos, que promueve experiencias educativas pertinentes a sus características, que asegura el derecho a la no discriminación.

En el informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo por parte de la UNESCO (2005), se establecen tres elementos que definen una educación de calidad: el respeto de los derechos de las personas, la equidad tanto en el acceso, procesos como en los resultados, y la pertinencia de la educación.

El derecho a una educación de calidad es asegurar la igualdad de oportunidades y de proporcionar a cada alumno las ayudas y recursos necesarios para aprender, desarrollarse como persona,

suprimir las discriminaciones y ampliar al máximo sus capacidades y talentos.

Rosa Blanco (2006) refiere que la inclusión es una cuestión de derechos, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática. Afirma que “el pleno ejercicio del derecho a la educación pasa necesariamente por educar en y para los derechos humanos” (p. 6,7).

“Hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación exige el desarrollo de escuelas inclusivas” (OREALC/UNESCO Santiago, 2007, p. 10)

I.8 UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

Con la Reorientación de los Servicios de Educación Especial, la USAER surgió en 1994 como estrategia para responder a las políticas educativas de integración y a las propias necesidades de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, que asisten a la escuela regular.

La reorientación consistió en la simplificación de los servicios que ofrecía educación especial (Macías, 2000):

- El Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) que existía, se convirtió en la Unidad de Orientación al Público

(UOP). Su objetivo era brindar apoyo y orientación a los padres de familia en cuanto a las opciones de atención para sus hijos.

- Las Escuelas de Educación Especial (EEE), los Centros de Intervención Temprana (CIT) y los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE) existentes, se reorientaron para formar Centros de Atención Múltiple (CAM), mismos que brindan servicio escolarizado de educación básica a alumnos con discapacidad, sin importar el área de atención, desde los 45 días de nacido hasta los 22 años. Anteriormente, las EEE sólo atendían a discapacidades específicas, lo que obligaba a los padres de familia a recorrer grandes distancias para acudir a la escuela que le correspondía, según la discapacidad que presentaba su hijo.
- Los Grupos Integrados (GI), al igual que los Centros Psicopedagógicos (CPP) y las Unidades de Atención a Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) se reorientan a USAER.

La USAER era una instancia técnico-operativa que se creó para proporcionar apoyos técnico, metodológicos y conceptuales en las escuelas de educación básica para la atención de aquella población que presentaba cualquier tipo de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, retos en las áreas de lenguaje oral y escrito, matemáticas y de aquéllos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación.

Estos apoyos estaban orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas con énfasis en la disminución o eliminación de las BAP que se generaban en los diferentes contextos (aula, escuela y familia), con la finalidad de enriquecer los ambientes de aprendizaje y favorecer la participación de los alumnos.

Los apoyos lo realizaba la USAER mediante estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación, así como las específicas y diversificadas para la población con discapacidad (SEP-DEE, 2011).

De estos apoyos se articulaban acciones que favorecieran “la construcción de una comunidad sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad” (SEP-DEE, 2011, p. 129).

La USAER intervenía y apoyaba a la escuela como totalidad para garantizar una educación inclusiva que promoviera el logro de los aprendizajes en un ambiente de respeto y aceptación a las diferencias.

Asimismo, la USAER coadyuvaba en la transformación de la escuela, respecto a su cultura, práctica y política, con la finalidad de analizar y comprender cuáles de estas dimensiones se convertían en BAP, de tal forma que con la colaboración corresponsable con la escuela, aula y familia se pudieran minimizar o eliminar.

La Unidad de Apoyo, al promover relaciones que favorecieran la educación inclusiva, se convirtió en un medio para asegurar:

> la permanencia de los alumnos y alumnas en la escuela, en la medida en que promueve relaciones pedagógicas más democráticas, combate toda forma de exclusión o discriminación y capitaliza la diversidad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los actores del proceso educativo (SEP-DEE, 2011, p. 132).

De esta forma, la USAER intervino en la mejora de los contextos y favoreció la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas de la escuela hacia la disminución o eliminación de las barreras.

Casanova (2011) plantea la necesidad de que en la escuela se incorpore:

> profesorado especializado para la atención debida a las distintas necesidades que presenta el alumnado…es conveniente que el apoyo a este alumnado se realice dentro del grupo ordinario…es la mejor manera de potenciar el trabajo en equipo, que redunda en unas mejores condiciones de aprendizaje para todo el alumnado (pp.87,88).

Para la realización del trabajo de la USAER, existió un documento titulado Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, el cual estuvo a disposición de los Supervisores, Directores y Docentes de apoyo de la USAER. En dicho documento se establecía el marco que delimitó el camino del proceso de atención que ofrecía la USAER al interior de las escuelas de educación básica, así como los aspectos descriptivos y explicativos que formalizaban teórica y operativamente este modelo a seguir. A continuación se describirá de manera general el contenido de este documento rector.

I.9 MODELO DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (MASEE)

En agosto de 2009 se implantó este Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal, el cual marcó la directriz de la USAER para dar respuesta a las diferentes necesidades y características de la población educativa, impulsando estrategias pedagógicas para su atención y particularmente para la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación o en cualquier situación de vulnerabilidad.

El MASEE surgió de la suma de esfuerzos del personal de la Dirección de Educación Especial (DEE) con la intención de mejorar el proceso de atención que ofrecían los Servicios que integran esta DEE.

Al interior del documento se aportaron conceptos, filosofías, principios éticos, las principales políticas educativas nacionales e internacionales que influyeron en la transformación de los servicios de educación especial, así como el marco teórico referencial, enfoques y propósitos del MASEE.

Así también se destacaron los postulados de Educación Inclusiva, las premisas del Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, como planteamientos sustantivos que cobraron relevancia

en torno a la organización y funcionamiento de la USAER y su razón de ser (SEP-DEE, 2011).

En síntesis, este modelo condensó la aspiración de una educación para todos, como un medio para la inclusión social de las nuevas generaciones y con la intención de dar respuesta a la diversidad, a través de la USAER, como promotora de cambio y de transformación de las prácticas, contribuyendo a una educación diferente.

Como se puede apreciar, los profesionales de educación especial han transitado por estas etapas históricas y se han enfrentado a la reconceptualización y a la asimilación de conceptos diferentes, con la finalidad de llevar a la práctica, desde sus funciones, acciones específicas para brindar una atención de calidad a los alumnos con discapacidad, a partir de una educación inclusiva.

Es necesario mencionar que la participación, colaboración y compromiso común entre los diferentes profesionales de la educación: supervisores, directores, docentes, personal técnico, así como alumnos y padres de familia puede favorecer ambientes incluyentes, armónicos y democráticos encaminándose hacia una educación de calidad. Por lo tanto, las acciones de sensibilización, negociación, motivación y reflexión deben implicar procesos de participación y de valores de libertad y respeto.

I.10 FUNCIONES DE LOS SUPERVISORES Y DIRECTORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN BÁSICA

Según la Guía Operativa para la Organización de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de las Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2014-2015, las principales funciones de los Supervisores y Directores son las siguientes (SEP, 2014-2015):

Con respecto al Supervisor de Educación Especial:

Num. 280 Realizará al mes una visita a cada escuela pública en su ámbito de competencia...conformará su Carpeta de seguimiento, en donde incluirá copia de las orientaciones y demás instrumentos que aplica o elabora para apoyar los procesos de mejora (p. 89).

Num. 281 Notificará y vinculará con los supervisores de educación preescolar, primaria y secundaria que estén en su ámbito de intervención, los datos de ubicación de las UDEEI asignadas, con la finalidad de ofrecer orientación al personal directivo y docente que lo requiera (p. 90).

Num. 282 Evaluará la calidad del servicio que presta el CAM y la UDEEI en su ámbito de competencia y coordinará la elaboración de la Ruta de Mejora, para apoyar a la comunidad educativa de cada uno de sus servicios, así como para mejorar la atención que se ofrece en las escuelas reguilares (p. 90).

Num. 283 Orientará a los Directores del CAM y la UDEEI respecto a la elaboración de la Ruta de mejora de los planteles y la planeación didáctica de directores y personal docente, según corresponda, con base en las orientaciones metodológicas (p. 90).

El Supervisor de Educación Básica:

Num. 258 Los supervisores escolares promoverán la organización y funcionamiento eficaz de las escuelas bajo su responsabilidad, para asegurar que la comunidad educativa asuma colectivamente la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de los alumnos, particularmente de aquellos en situación de vulnerabilidad, teniendo como

base la mejora continua de la enseñanza, aprendizaje y del desarrollo profesional de los docentes, informando a su autoridad inmediata superior sobre el impacto de sus acciones, cuando sea requerido por ésta (p. 85).

Num. 263 El personal de supervisión escolar apoyará en los procesos de planeación, desarrollo, seguimiento y evaluación de cada director, con el fin de que cuenten con los elementos técnicos y metodológicos necesarios para el cumplimiento de su función. En esta actividad promoverán el diálogo individual y colectivo entre los directores de los planteles bajo su responsabilidad, estableciendo espacios de tiempo y lugar, proporcionando orientaciones y recomendaciones en forma oral y por escrito (p.86).

Num. 264 El personal de supervisión escolar realizará visitas técnico-pedagógicas a las escuelas para apoyar el trabajo del personal docente, con el objeto de proponer estrategias a partir de la observación de clases, revisar la planeación didáctica, apoyar en los registros de evaluación continua y en la obtención de las evidencias de aprendizaje con el objetivo de mejorar la enseñanza y en general la evaluación del aprendizaje. Asimismo, recomendarán materiales, apoyos bibliográficos y analizarán los problemas específicos de los alumnos que requieren mayor apoyo conjuntamente con los docentes. Dichas recomendaciones y orientaciones se entregarán por escrito al docente, con copia al director del plantel (P. 87).

Para el Director de UDDEI:

Num. 142. El Director de la UDEEI coordinará a los maestros especialistas en las escuelas donde se brinde la atención, para garantizar el derecho a la educación de la población indígena, migrante, con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos o en otra condición de vulnerabilidad, con una visión de educación inclusiva, que posibilite disminuir o abatir las barreras para el aprendizaje y la participación lo que les permitirá continuar con su proceso de aprendizaje (p. 65)

Num. 218. Los Directores de la UDEEI realizarán visitas de carácter técnico con el fin de orientar, acompañar y dar seguimiento a las acciones desarrolladas por el personal de acuerdo con su planeación (p. 81)

Para el Director de Educación Básica:

Num. 104. El Director del plantel en coordinación con la asociación de padres de familia habilitará los espacios necesarios, dignos y apropiados, para el personal de la UDEEI… (p. 53).

Lo anterior lleva a que los profesionales de la educación especial, en cargos de autoridad, pueden llegar a tomar decisiones atendiendo de manera predominante la información acorde con sus creencias, ideas y conocimientos; sin embargo, en la aplicación de los diferentes conceptos fundamentales de la educación inclusiva se pueden encontrar en su práctica algunas dificultades en la reestructuración de sus ideas y, por ende, en la orientación que ofrecen a los docentes de USAER (UDEEI) y/o padres de familia.

Anteriormente, en el numeral 156 de Guía Operativa (SEP, 2013-2014) se mencionaba que:

> El director de la escuela, el docente de grupo y la USAER o CAPEP tomarán medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación inclusiva, así como la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en condiciones de vulnerabilidad (p. 68).

Actualmente, la gestión directiva de las USAER (UDEEI) se encuentra en revisión, debido a la transformación del Servicio y de la reingeniería en su estructura.

1.11 REINGENIERÍA EN LA ESTRUCTURA DE USAER

Durante el ciclo escolar 2013-2014, a veinte años de la USAER, se iniciaron cambios estructurales y de funcionamiento a este Servicio de educación especial (hasta el momento de la publicación de este libro, aún no se concretaban en documento oficial alguno).

El ejercicio de la reingeniería estuvo a cargo de las Zonas de Supervisión de Educación Especial del Distrito Federal y no sólo propició cambios en la conformación de las Unidades ni en la dinámica de intervención, sino también en las funciones de sus integrantes.

Se avizoraba para el ciclo escolar 2014-2015 las primeras propuestas de la DEE:

a) La USAER dejaba de ser Unidad de Servicios y se le orientó con el nombre de Unidad de Educación Especial e Inclusión (UDEEI).
b) Los integrantes de la UDEEI serían de ocho especialistas, trabajo social, secretaria y director.
c) La zona de supervisión se integró por: Supervisor, secretaria, personal de mantenimiento y tres especialistas, desaparece la función de Asesor Técnico-Pedagógico.

Según la propuesta de la DEE las diferencias entre ambas Unidades serían las siguientes:

Cuadro 2. Diferencias rentre USAER y UDEEI	
USAER	**UDEEI**
Integrada por cuatro escuelas de los niveles de educación primaria y secundaria	Integrada por ocho escuelas de cualquier nivel o modalidad: Jardín de niños, primaria y secundaria
Dos docentes de apoyo por escuela	Un especialista por escuela (ya no se le nombra docente de apoyo)
Equipo interdisciplinario: Comunicación, Psicología y Trabajo social	No existe equipo interdisciplinario: Sólo Trabajo Social

Esta reingeniería de procesos de cambios sustantivos en educación especial propicia la conclusión del periodo de vida de la USAER, por lo que sería conveniente hacer una reflexión sobre el impacto de la USAER en estos 20 años de operatividad, identificar las debilidades y fortalezas en su organización y funcionamiento, consultar las opiniones de los directores y supervisores de educación básica respecto a los procesos de gestión con sus homólogos de educación especial, recuperar lo que hacen y dicen que hacen tanto los directores de educación básica con apoyo de USAER como aquellos que no cuentan con este servicio, en relación con la inclusión de los alumnos con discapacidad a las escuelas a su cargo.

La estructura de la UDEEI continúa en revisión, la intención es atender a la totalidad de las escuelas de todos los niveles de educación básica en el Distrito Federal. Hasta este momento, aún no ha sido autorizada la pertinencia de esta estructura, pero va avanzando.

Sin embargo, en este ciclo escolar 2014-2015 surgen dos documentos que señalan algunas de las funciones que el maestro especialista de UDEEI desempeñaría en la escuela regular, entre las cuales están las siguientes:

El primero se titula: Guía Operativa para la Organización de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de las Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2014-2015, (SEP, 2014-2015) que a texto se menciona:

Num. 84. (…) El maestro especialista de la UDEEI focalizará la identificación de la población indígena, migrantes, con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, o en otra condición de vulnerabilidad para la planeación de la intervención correspondiente (p- 46)

Num. 91. (…) El maestro especialista de la UDEEI participará con los docentes en cuyo grupo se identifique población indígena, migrantes, con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, o en otra condición de vulnerabilidad… (p. 48).

Num. 93. (…) Para el caso de los alumnos candidatos que participen en el proceso de aceleración, el director del plantel…en coordinación con el maestro especialista de la UDEEI darán seguimiento a todas las etapas… deberán brindar las estrategias pedagógicas de enriquecimiento para atender las necesidades educativas de estos alumnos estableciendo líneas de acción en corresponsabilidad con los padres de familia o tutores (p. 49).

Num. 135. A partir del presente ciclo escolar, el personal que integra el servicio de CAPEP y de USAER constituyen la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), figura técnico pedagógica conformada por maestros especialistas para la atención de la población indígena, migrantes, con discapacidad (física, sensorial, intelectual y mental), capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, o en otra condición de vulnerabilidad, la cual realizará trabajo directo con los docentes en cuyos grupos se encuentre inscrita la población antes mencionada, con la finalidad de elevar el logro educativo, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, elaboración de programas y materiales de apoyo didácticos necesarios, además de implementar los ajustes razonables en las escuelas mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales coordinados por el director de la UDEEI. **Se asignará un maestro especialista por cada escuela de educación básica** (énfasis por SEP)**.**

Las acciones a realizar de estas unidades están orientadas al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas, mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos, propiciando una atención de calidad con equidad, colaborando en el proceso de transformación de los contextos escolares, y ofreciendo oportunidades de aprendizaje para todos, dando respuesta educativa a la población estudiantil en situación de vulnerabilidad (que presentan dificultades de acceso al currículo, discapacidad o capacidades y aptitudes sobresalientes, alumnos indígenas, migrantes, alumnos que por motivos de salud requieran ausentarse temporalmente de clase, víctimas de maltrato y/o abuso sexual al interior del plantel) (p. 64).

> Num. 139. Para la atención de la población indígena, migrantes, con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, talentos específicos, o en otra condición de vulnerabilidad se elaborará una **planeación didáctica** conjuntamente con el docente titular de grupo en el que se encuentra la población antes citada, a fin de aplicar métodos, técnicas y materiales específicos; elaborar programas y materiales de apoyo didácticos necesarios que permitan elevar los aprendizajes de los alumnos y el nivel de logro educativo (énfasis de la SEP, p. 65).
>
> Num. 141. (…) El maestro especialista de la UDEEI realizará lo conducente para que los alumnos que se beneficien con atención en la escuela regular no sean derivados innecesariamente a los CAM, en caso contrario evaluará conjuntamente con la escuela regular las evidencias pedagógicas… (p. 65).

El segundo documento, creado por la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal (AFSEDF), es nombrado "Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela. Perfiles y funciones", con la finalidad, entre otras, de favorecer la inclusión educativa. En sus páginas se detallan las siguientes funciones para el maestro especialista (AFSEDF, Agosto 2014):

> Apoyar, acompañar y orientar a los docentes a reducir o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) como medio para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, con talentos específicos, migrantes o pertenecientes a un grupo indígena.
>
> Atender a la población con discapacidad (física, sensorial, intelectual, mental), población indígena, migrante, en situación de calle u hospitalaria, o con capacidades y aptitudes sobresalientes y talentos específicos.
>
> Elaborar en su ámbito de intervención un plan de trabajo, a partir del diagnóstico de necesidades establecidas por el colegiado en la Ruta de Mejora.
>
> Participar en las sesiones del CTE, y proponer en la Ruta de Mejora, desde su ámbito de injerencia, acciones que favorezcan el desarrollo de prácticas, políticas y culturas inclusivas que incidan en el aprendizaje de todos los alumnos.

> Promover prácticas inclusivas a través del impulso de la flexibilidad curricular y de la realización de ajustes razonables para favorecer la accesibilidad.
>
> Desarrollar estrategias didácticas específicas y diversificadas para orientar el trabajo en el aula, en coordinación con el maestro titular de grupo.
>
> Promover el uso y, en su caso, elaborar materiales específicos para la atención a alumnos con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, con talentos específicos, migrantes o pertenecientes a un grupo indígena.
>
> Orientar a los padres de familia del alumnado que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
>
> Rendir informes mensuales de los resultados al Director de la escuela y al Supervisor de Educación Especial.
>
> Rendir cuentas a la comunidad escolar sobre el impacto de sus acciones para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, con talentos específicos, migrantes o pertenecientes a un grupo indígena (p.9).

Observando cada una de las funciones que se propone para el desempeño del maestro especialista al interior de la escuela de educación básica, es necesario invitar a la reflexión acerca del conocimiento, dominio y perfil que requiere el agente educativo, garante de la inclusión de la población objetivo.

La educación inclusiva exige agentes educativos responsables, profesionales, íntegros, comprometidos, participativos, creativos, innovadores y con altas expectativas hacia los alumnos con discapacidad.

Por ello, para identificar las diferentes maneras de entender la naturaleza de las concepciones de los docentes de educación

especial, relativas a los términos y procesos de la Educación Inclusiva de alumnos con discapacidad a las escuelas de educación básica, en el siguiente capítulo se revisarán diferentes conceptos que se encuentran relacionados con las teorías implícitas, las cuales se abordarán desde dos posturas: el enfoque sociocognitivo y la psicología cognitiva.

CAPÍTULO II

EL ENFOQUE DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Si no hay un cambio en la actitud del profesorado,
difícilmente podremos provocar el cambio necesario
para implementar una educación inclusiva,
y ello es una decisión única del profesor,
que nadie puede hacer por él
(Joan J. Muntaner Guasp)

Para el estudio de las concepciones de los docentes existen diferentes enfoques los cuales asumen una posición particular respecto al origen, naturaleza cognitiva y procesos de cambio o de restructuración teórica. Algunos de estos conceptos se relacionan con las ideologías, los valores y las creencias que se ven reflejadas en acciones, actitudes, discursos y participaciones.

Una parte importante de las decisiones y acciones de los docentes depende de sus concepciones, conocimientos, creencias o teorías (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), a continuación se iniciará con el enfoque sociocognitivo.

II.1 TEORÍAS IMPLÍCITAS DESDE EL ENFOQUE SOCIOCOGNITIVO

Las teorías implícitas son representaciones mentales individuales basadas en experiencias sociales y culturales; son formas de representación, organización de contenidos, utilidad ante las

demandas sociales y la construcción que conforman un marco teórico que permite reconocer la forma en que el ser humano representa su conocimiento, interviene, razona y actúa; todo ello como resultado de haberse compartido socialmente (Rodrigo, et al. 1993).

Son implícitas porque son inaccesibles a la conciencia; sin embargo, es necesario fomentar la toma de conciencia con respecto a las propias ideas; es decir, propiciar cambios conceptuales, como así se infiere en la frase de Vygotsky “la conciencia es contacto social con uno mismo”, por lo que hay que hacer conscientes las teorías implícitas que el individuo utiliza para interpretar la realidad (citado en Loo, Olmos y Granados, 2003, p. 67).

Por ejemplo, están las concepciones de los docentes sobre la educación, el valor de los contenidos y procesos que los llevan a decidir y actuar en la práctica de una manera determinada. Por eso, Rodrigo y colaboradores (1993) mencionan que el estudio de las teorías Implícitas de los profesores pretende explicar la estructura latente que le da sentido a la enseñanza, a las prácticas educativas.

Toda información no es todo conocimiento, se hace conocimiento cuando se ha apropiado por la persona y le ha otorgado un significado en sus cuatro dimensiones: afectiva, motora, social y cognitiva. El conocimiento es indispensable para la vida, tanto en lo individual como en lo colectivo, por eso se puede llegar a afirmar que en todas las sociedades se tiende a ser parte de las “sociedades de conocimiento”, entendiéndosele como aquella en que sus miembros,

en colectivo e individual, tienen capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles y generados en cualquier parte, así como de aprovecharlos para comprender y resolver mejor sus problemas (Olivé León, 2006).

El desarrollo del ser humano, en concreto el de sus estructuras cognitivas, está íntimamente ligado a la posibilidad de codificar la realidad por medio de algún sistema de signos y a la de disponer de medios para comunicar el conocimiento (Vera, 1997, Citado en García, 2012, p. 367).

El proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social que, según distintas concepciones, varía de grado de influencia sobre el individuo y en el papel que este último juega (Rodrigo, et. al, 1993).

Ante este proceso de adquisición del conocimiento, la resolución de problemas, toma de decisiones y/o actitudes se encuentran las acciones que manifiestan saberes que conforman una concepción real para el individuo, con base a lo aprendido, vivenciado y/u observado; sin embargo, cada persona hace una interpretación propia de lo que integra su estructura mental y que conjunta teorías implícitas entre conocimientos, actitudes y procedimientos cognitivos.

La naturaleza del conocimiento puede ser idiosincrático o personal, para otros es una habilidad cognitiva y profesional; sin

embargo, hay casos en los que se considera como un conocimiento fundamentalmente práctico (Rodrigo, et al. 1993).

Con respecto a la educación, las teorías implícitas permiten a los docentes interpretar la realidad, ellos son los intérpretes del currículo, de las innovaciones que sirven de base de conocimiento en el procesamiento de la información y constituyen un marco de valores de referencia y de programas de acción (Rodrigo, et al. 1993).

Lo anterior, debido a que los docentes poseen significados adquiridos durante su formación, pero también son el resultado de experiencias. No existe una visión única y compartida por todos, sino son visiones homogéneas determinadas dentro de diferentes grupos, relacionadas con la realidad.

Durkheim refiere que las representaciones colectivas suponen un nivel conceptual superior porque él percibe a la sociedad como creadora del individuo; por tanto, el individuo se constituye como un reflejo pasivo de la sociedad (citado en Rodrigo, et al. 1993).

Lo interesante es comprobar que los individuos son capaces de adaptarse a las demandas sociales o educativas, cualquiera que sea su sesgo teórico y dar respuestas apropiadas a las circunstancias (Rodrigo, et al. 1993).

La mayoría de los fenómenos psicológicos que son considerados comúnmente individuales, son en gran parte reflejo de los fenómenos

sociales que se estructuran en una conciencia colectiva; es decir, el aprendizaje es adquirido y conquistado socialmente (Salomon, 1980).

Se puede interpretar que el manejo que el ser humano hace de la información es derivado de intereses y prácticas diversas, por así convenir a determinados grupos (institución, comunidad, gobierno, etc,), lo que propicia volver a remitirse a lo básico del ser humano, por ejemplo, a los mitos, estereotipos y creencias. El ser humano no tiene teorías almacenadas, sino sistemas de experiencias de dominio (Rodrigo, et al. 1993).

Precisamente, para el análisis de las teorías implícitas se requiere elaborar ciertas categorías, como alternativas que existen para identificar la frecuencia de ciertos elementos, conceptos, acciones, actitudes, etc. Roth y Shoben (1983) lo refieren como contexto en el significado. Es decir, requiere información estable independiente del contexto, con lo cual se puede entender el cambio de estructuras cuando se perciben en contextos diferentes (citado en Rodrigo, et al. 1993).

Por ello es necesario considerar las teorías implícitas de las personas sobre su entorno (hogar, comunidad, trabajo, etc), porque reflejan valores y creencias del grupo social al que pertenecen, así como la forma de categorizar el conocimiento y compartir el discurso, las ideologías etc.

A continuación se revisarán algunos conceptos de aquello que permite identificar las teorías implícitas.

II. 2 DISCURSO

El discurso es considerado como un fenómeno social, práctico y cultural, sus usuarios realizan actos sociales y participan en la interacción social, misma que se encuentra enclavada en diversos contextos sociales y culturales, ya sea con familiares, compañeros de trabajo, asambleas, debates, etc (Van Dijk, 2000).

Van Dijk (2000) menciona que:

> Los usuarios del lenguaje utilizan activamente los textos y el habla no sólo como hablantes, escritores, oyentes o lectores, sino también como miembros de categorías sociales, grupos, profesiones, organizaciones, comunidades, sociedades o culturas (p. 22).

En el discurso, su práctica social va más allá de la propia interacción social porque constituyen prácticas discursivas, más que un mero diálogo informal. El usuario del lenguaje, como lo menciona Van Djik (2000), es quien evidencia las funciones sociales del discurso a través de la acción, contexto, poder e ideología que se relacionan con estructuras de la sociedad.

La noción de contexto, como lo refiere Van Djik (2000) implica:

> Algún tipo de entorno o circunstancias para un suceso, acción o discurso. Algo que necesitamos saber para comprender en forma apropiada el suceso, la acción o el discurso. Algo que funciona como trasfondo, marco, ambiente, condiciones o consecuencias (p.32).

El discurso es una forma de acción porque es actuada, controlada, intencional y con un propósito definido. Dentro del discurso se encuentra el poder persuasivo, el cual sirve para que los otros hagan algo sin recibir órdenes y el cumplimiento se basa en esas formas de persuasión que se realiza (Van Djik, 2000).

En este aspecto, el ser humano en sus participaciones se convierte en elemento crucial del contexto y de los roles de acción, debido a que su presencia está marcada sistemáticamente en la interacción verbal o en el discurso de diversas situaciones.

Woolfolk (1996) refiere que “el contexto social es un factor fundamental que determina lo que la gente llega a saber de sí misma y del mundo” (p.279). Vygotsky afirma que el aprendizaje es de manera inherente social, tiene lugar en la situación social, y está integrado en un entorno cultural particular, en una situación social específica (citado en Woolfolk, 1996).

El discurso es el medio por el que las ideologías se comunican de manera persuasiva a la sociedad, según su función social, las cuales aseguran que las personas actúen de modos similares en situaciones igualmente similares.

Las ideologías y el conocimiento son dos clases de creencias, lo que puede ser conocimiento para algunos es una ideología para otros, esto, por la función social que desempeña. Van Djik (2000) menciona

que las ideologías representan principios de la cognición social y forman la base del conocimiento, de las actitudes y de las creencias compartidas por un grupo.

Una ideología no sólo consiste en conocimientos y creencias, sino en opiniones y actitudes. Van Djik (1980) refiere que la ideología "es un particular sistema de actitudes, en el cual el conocimiento, las creencias y las opiniones están organizadas" (p.38).

En conclusión, las ideologías son representaciones mentales que forman parte de la cognición social, del conocimiento y actitudes compartidas por el grupo y tienen funciones cognitivas de organización de las creencias, las cuales pueden referir la posición de las personas y lo que deben pensar acerca de cuestiones sociales (Van Djik, 2000).

II.3 CREENCIAS

El conocimiento se define como "creencias verdaderas…que fueron verificadas según algún criterio o estándar de verdad…las ideologías son creencias mal dirigidas" (Van Djik, 2000, p.55). Por lo tanto, las ideologías controlan aquello que los grupos consideran como creencias verdaderas y específicas.

Para enfrentar las situaciones que rodean a los seres humanos, éstos actúan conforme a creencias que han adquirido en el proceso de crecimiento y socialización. Las acciones implican conocimientos,

reglas y valores; sin embargo, las creencias que tienen los seres humanos y que son consideradas como verdaderas suelen tomarse como conocimientos (Olivé León, 2006).

En el nivel de creencias, las personas utilizan la teoría de modo práctico para interpretar situaciones, realizar inferencias para la comprensión y predicción de sucesos, así como para planificar la conducta (Rodrigo, et al. 1993).

Olivé León (2006) señala que para sostener una creencia en la verdad de algo, se tiene que recurrir a un proceso de justificación que permita distinguir lo que hay detrás de las acciones. Asimismo, reitera que para reconocer lo que diferencia entre creer y saber, así como el proceso de justificación de una creencia se requiere de estudios de ciencias sociales y humanidades que permita calificar las acciones como buenas o malas, además de que ayudan a transformar conceptos como la ciencia, la técnica y tecnología, así como su relación con la ética, moral y valores.

Villoro (2011) menciona que “todo saber implica creencia pero no toda creencia implica saber” (citado en Carlos, 2014, p. 61). Por lo tanto, las creencias son aquellos hechos entendidos desde la percepción del sujeto, pero los saberes son creencias razonables y se fundamentan en hechos reales, independientemente del juicio del sujeto.

Ortega y Gasset refiere que las creencias son un sistema integrado por ideas y pensamientos que son producto de la explicación de la realidad, en donde surge el proceso de comprobación; es decir, de la explicación de la realidad (Citado en Vázquez, 2005).

Sin embargo, también menciona que las creencias son ideas que reflejan lo que somos como individuos, son obras del ser humano que sostienen al hombre (Ortega y Gasset s/f). Por lo tanto, no sólo se tienen creencias individuales, sino que se hacen constructos de la realidad, debido a la interacción social que se relaciona con la necesidad implícita del ser humano por interactuar con los otros.

Burllough (1997, citado en Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez y De la cruz, 2006) refiere lo siguiente:

> Las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción… todo conocimiento tiene su origen en las creencias. Las distinciones entre teoría y práctica no siempre son significativas puesto que toda práctica es en realidad teoría dirigida (p. 82).

Esa interacción tiene carácter social, de tal forma que se tiene una realidad social que consiste en un complejo de actividades, creencias, de saberes, de valores, normas, costumbres, instituciones, entre otros, que permiten que se obtengan ciertos resultados, los cuales se reflejan en teorías y conocimientos científicos que suelen transformar el mundo, porque el ser humano vive en sociedad ya sea familia, escuela, trabajo, asociaciones, comunidades, etc. (Olivé, 2006).

Algunos grupos de gente pueden tener sistemas de creencias tan firmes como si fueran conocimientos, que no se les puede enfrentar con algún criterio de verdad. Pozo y colaboradores (2006) explican que las representaciones implícitas son resultado de la experiencia personal y no son fáciles de comunicar ni de compartir. Sin embargo, pueden llegar a transformarse en la medida en que se hace más probable su explicitación, al ser compartidos a partir de los sistemas de opiniones.

II.4 OPINIONES

Las opiniones pueden ser particulares o generales; estas últimas, al ser aceptadas por un grupo cultura, pueden formar un sistema de valores específicos. De esta forma, las opiniones y los valores se relacionan con las acciones y pueden dar génesis a las normas, pues al formar parte de una comunidad, es necesario constituir individuos capaces de estar al nivel de las demandas sociales, tener un bagaje de conocimiento que es cultural y que le es transmitido al individuo desde diversas fuentes sociales; por lo tanto, se hace necesario que a través de esas demandas sociales se vaya generando una educación de calidad e incluyente, que pueda dotar de las herramientas indispensables a los alumnos, docentes y padres de familia, que favorezcan acciones, actitudes y compromisos ante la inclusión.

La representación es un constructo de la realidad social, se genera como producto de la captación de la información; por lo tanto, esta representación mental permite tener una respuesta ante el estímulo, la cual se manifiesta a través de las opiniones, actitudes, emociones, discursos, etc, teniendo diversas formas con base en la representación mental que se tenga ante un hecho o concepto.

Mario Carretero (1997) refiere que el individuo (tanto en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos) realiza una construcción propia, y una de las manifestaciones visibles de esa construcción que ofrece un parámetro de la representación social, son las actitudes (citado en Pimienta, 2005).

II. 5 ACTITUDES

Una actitud es “una experiencia subjetiva que implica una evaluación de algo o de alguien” (Eiser, 1989, p.32). Existe un vínculo entre creencias y actitudes cuando los individuos en su relación con el mundo social construyen diferentes creencias, las cuales, al ser evaluadas como positivas o negativas, conllevan una actitud específica; esto permite inferir que las creencias funcionan como base informativa de la actitud y ésta como generadora de la creencia (Morera, 1993).

Eiser (1989) refiere que “La gente que mantiene actitudes diferentes hacia un objeto diferirá en sus creencias respecto a lo que es verdad o falso en la relación con ese objeto” (p. 31).

Las actitudes y las teorías implícitas tienden a tener relativa independencia, aunque su relación es significativa porque las actitudes se convierten en información complementaria. La actitud es parte de la cognición humana que explica la dimensión afectiva, de aprobación o desaprobación hacia un objeto. Aunque no siempre es posible que un hecho anterior sea objeto de interpretación de valores verdaderos en esa interacción, por lo que las actitudes no necesariamente se forman a partir de hechos relevantes anteriores, sino también son susceptibles a un cambio de acuerdo al marco de referencia que le brinda el contexto (Eiser, 1989).

Sin embargo, Morera (1993) menciona que cuando se habla de actitudes o creencias como características compartidas por grupos sociales “queda sin explicación como se produce el paso de lo individual a lo social” (p. 131). Por lo tanto, las demandas sociales son las que propician que las actitudes sean funcionales o no para el ser humano, debido a que también tiene una referencia pública, porque al expresarle las actitudes a la otra persona, ésta debe ser capaz, en principio, de identificar la evaluación implícita referida a través de los sentimientos y pensamientos implicados, mismos que se reflejan en la forma de hablar y de actuar, así como la reacción propia ante lo que los demás hacen o dicen (Eiser, 1989).

Es importante mencionar que las actitudes se pueden expresar en forma no verbal, pero esto es factor de interpretación empobrecida ya que es necesario que se dé el habla, debido a que las palabras contienen un elemento de evaluación de la actitud (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957, citados en Eiser, 1989).

Considerando lo anterior, se puede retomar que el concepto particular de educación inclusiva (que implica la inclusión, discapacidad, integración, barreras para el aprendizaje, etc.), emana únicamente del contexto de la educación especial, obviamente existe una representación social de esta terminología creada para un determinado grupo de individuos (niños con necesidades educativas especiales, con discapacidad, que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, capacidades y aptitudes sobresalientes, etc). Sin embargo, esta conceptualización de lo que es la Educación Inclusiva, desde su relevancia, se empieza a ampliar hacia otros sectores como el social, lo que implica el desarrollo habilidades de cada agente educativo (supervisor, director, maestros frente a grupo, padres de familia, comunidad, etc.) de todos los niveles y esferas sociales, así como en los ámbitos de desempeño para enfrentar cambios en la sociedad ante esta realidad.

Por lo tanto, esta Educación Inclusiva se comparte y se corresponsabiliza a fin de darle ese significado y adquirir “función social” (Durkheim, citado en Salomon, 1980, p. 3).

Por las implicaciones y exigencias sociales hacia la educación y que conllevan acciones que deriva el proceso de la inclusión, el individuo manifiesta resistencia en esa apropiación de los constructos a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal por sus teorías implícitas y a través de sus diferentes manifestaciones, sea por desconocimiento, ignorancia, personalidad o por el mismo conocimiento de causa. Por lo tanto, es necesario requerir de una conciencia dirigida a la reflexión sobre la apertura al cambio y sobre la necesidad de tener ciudadanos mejor preparados para enfrentar los retos de la realidad compleja e incierta que les exige como sociedad a la que pertenecen, a fin de generar actitudes positivas hacia las oportunidades de formación.

Como afirma Casanova (2011) “la educación en una sociedad democrática o es inclusiva o no es educación” (p.24).

II.6 LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

En educación, específicamente desde el proceso de la enseñanza existen tres elementos a considerar: las teorías implícitas o creencias, el conocimiento explícito y la práctica entendida como teorías en acción que se encontrarían más próximos a las creencias o al conocimiento; es decir, de lo implícito a lo explícito (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006).

El enfoque de las teorías implícitas parte de que una misma teoría puede manifestarse de forma diferente en función del contenido o el contexto en que se apliquen, la coherencia y consistencia dependen de estos aspectos.

Las concepciones o creencias en términos de teorías implícitas se basan en representaciones de naturaleza implícita, entender esta postura ayudará a concebir el cambio como un proceso de “cambio conceptual” (Pozo, et al., 2006, p. 95); sin embargo, también existe la posibilidad de que estas creencias implícitas puedan modificarse mediante procesos de explicitación.

Las teorías implícitas, precisamente por su carácter implícito, se encuentran muy fuertemente arraigadas y dependientes del contexto, ya que son producto de culturas, y por lo tanto, las nuevas demandas sociales piden una modificación necesaria.

El análisis de las teorías implícitas conlleva a procesos de cambio para acercarlas a teorías constructivistas que considere la relación que se establece con los conocimientos implícitos y explícitos de la práctica docente; es decir, entre el conocimiento teórico y práctico de los profesionales de la educación (Pozo, et al., 2006).

Pozo y colaboradores (2006) mencionan que cambiar lo que se dice, el cual es el conocimiento explícito, no suele bastar para cambiar lo que se hace, modelo implícito de la acción.

De tal manera, también opinan que se ha comprobado que los procesos y representaciones implícitas "suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formatos congruentes con ellos" (Pozo, et al., 2006, p. 97).

Por tanto, Pozo (2006) refiere que el cambio en la práctica docente requiere que se empiece por las creencias implícitas; no obstante, es necesario reconocer las diferencias entre las representaciones explícitas y las representaciones implícitas, por lo que existen tres componentes esenciales para ello:

a) Procesos de aprendizaje, origen: Las creencias implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícitos. Según Reber (1993) es un "proceso de aprendizaje básico que compartirían prácticamente todos los seres vivos en su necesidad de detectar regularidades en el ambiente mediante representaciones implícitas, que hagan ese ambiente más predecible y controlable" (citado en Pozo, et al., 2006, p. 100).

Lo implícito de lo explícito se diferencia de la siguiente forma:

1. Proceso explícito es aquello de lo que se puede informar
2. Proceso implícito es lo que no se puede informar, es resultado de la experiencia, no es fácil de compartir o comunicar, es algo que se siente, vive o se experimenta, más que algo que se conoce o se aprende. Tiene su origen en la experiencia personal, tiene un alto contenido emocional.

La reflexión tiene un papel importante, porque está mediada por algún tipo de lenguaje o sistema de representación, por lo que se considera una reconstrucción de experiencias. La diferencia entre representación explícita y representación implícita es que la primera es producto de la educación formal; la segunda, es producto de un aprendizaje informal y se adquiere en el contexto formal, pero sin ser producto de ello. Se aprende a través de la acción, se toma conciencia cuando una situación modifica la representación implícita.

b) Naturaleza cognitiva y representacional, como funciones: Algunos rasgos que identifican la funcionalidad cognitiva son las representaciones implícitas que son, ante todo, un saber hacer y las representaciones explícitas que son el saber decir.

Las representaciones implícitas tienen un carácter procedimental, es un saber práctico o en acción que no siempre se traduce a un saber (Pozo, et al., 2006).

Pozo y colaboradores (2006) refieren que el saber hacer y el saber decir constituyen sistemas diferentes e inclusos sistemas disociables; por lo tanto, es necesario identificar la acción pragmática, la cual sirve para controlar lo que sucede y que se dirige al objeto (conocimiento), de la acción epistémica que sirve para cambiar al agente a través de su relación con el objeto (actitud).

Las representaciones implícitas funcionan en contextos locales y suelen ser más eficaces que cualquier conocimiento explícito. Sirven

para contextos rutinarios, repetitivos, pero no así en situaciones nuevas. Resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se mantienen constantes, pero son limitadas en situaciones nuevas.

Por lo tanto, asumir el constructivismo supone poner en duda la experiencia personal y sensorial, por lo que tiene implicaciones para la interacción social y la convivencia con la diversidad (Pozo, et al., 2006).

c) Procesos de reconstrucción o reestructuración, la manera de cambiar: Las representaciones implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícito, la función de este aprendizaje es detectar regularidades en el ambiente de tal forma que la representación implícita tienda a preservar las estructuras regulares; por lo que su cambio sólo podría producirse por procesos de aprendizaje explícito, sea por repetición o por reestructuración. Este cambio no resulta fácil porque es necesario reflexionar sobre las propias creencias implícitas y acceder a nuevas teorías, con el fin de comparar y abandonar.

Duit (1999) afirma "…hay sólo un éxito limitado en relación con la aceptación de las ideas nuevas y que las viejas ideas siguen básicamente "vivas" en contextos particulares" (citado en Pozo, Scheuer, et al., 2006, p. 112).

Pozo y colaboradores (2006) mencionan:

> No se trata de que los profesores abandonen sus intuiciones sobre la inteligencia o la motivación…sino de que comprendan por qué a veces se cumplen y a veces no y que en su caso, dispongan de otras representaciones más complejas y estructuradas que les permita ir más allá de sus intuiciones primarias (p. 113).

Ortega y Gasset (1940, citado en Pozo, Scheuer, et al., 2006) refiere que las ideas o conocimientos surgen de los huecos que dejan las creencias. Sin embargo, Pozo y colaboradores (2006) mencionan que no es separarlos, sino de construir y reconstruir, a partir de las restricciones que imponen las creencias implícitas.

II. 7 LAS REPRESENTACIONES COMO TEORÍAS IMPLÍCITAS

Pozo y colaboradores (2006) refieren que el atribuir un carácter teórico a las representaciones implícitas, conlleva dar el significado de esas representaciones a ciertos principios o supuestos implícitos, los cuales son ontológicos, conceptuales y epistemológicos.

Para estudiar las teorías implícitas son necesarios tres componentes principales, referidos por Pozo (1996, citado en Pozo, et al., 2006):

- Las condiciones: incluyen aspectos que comprometen al sujeto y su entorno.
- Los procesos: acciones manifiestas y mentales que lleva a cabo el sujeto.
- Los resultados: lo que se aprende o pretende aprender.

Entre las teorías implícitas se encuentran:

1. Teoría directa: Es la teoría implícita más básica, se centra en los resultados o productos de aprendizaje. La simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como un retrato directo o una reproducción o copia fiel de la información, de la realidad o del modelo percibido. Los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables. Promueve el saber

con un sentido acumulativo, tener información acerca de un mayor número de cuestiones.

2. Teoría interpretativa: Conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal. Requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad en términos de procesos mentales. El aprendizaje produce aproximaciones cada vez más fieles, completas o precisas de la realidad o del conocimiento que tiene que ser aprendido.

3. Teoría constructiva: Los procesos son fruto de una construcción, implica un verdadero cambio conceptual o representacional. Se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos. Su adquisición implica una transformación del contenido que se aprende y que puede conducir a una innovación del conocimiento.

Es necesario mencionar la importancia de la información revisada, debido a que su contenido permite reconocer aquello que estudia e integra las teorías implícitas e identificar en los profesionales de la educación (supervisores, directores y docentes) aquellas representaciones construidas de sus experiencias, prácticas o culturas acerca de la educación inclusiva y que se manifiestan a través de sus procesos cognitivos, actitudes, personalidad; al interpretar, planear, predecir, actuar, enseñar, etc.

De esta forma, es posible evitar prejuicios innecesarios acerca de los procesos cognitivos implicados en las creencias de los profesionales y revisar aquello que se deriva tanto de la profesionalización como en la trasmisión durante la formación inicial, informal, formal, así como en el intercambio social dentro del sector educativo y que integra un marco teórico específico, que sustenta el modelo de atención de la educación especial, que es la inclusión.

Todo ello, sin olvidar que los profesionales de la educación poseen un gran número de significados adquiridos en diferentes momentos y contextos con los cuales hacen frente a las tareas que les demanda la educación, aspectos que se revisarán en el siguiente capítulo, a través de los resultados de la investigación realizada por las autoras de este libro.

CAPÍTULO III
UN TEXTO PARA REFLEXIONAR

Paraos en los caminos, y mirad, y
preguntad por las sendas antiguas,
cual sea el buen camino, y andad por él,
y hallaréis descanso para vuestra alma.
(Jeremías 6:16)

Existe un desafío dentro del sistema educativo y es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, para lograr esta mejora se ha demostrado que es necesaria la provisión de apoyos técnicos, la formación y capacitación del docente y directivo, un nuevo marco para la actuación de la supervisión, el fortalecimiento de los consejos técnicos escolares, entre otras acciones.

En el México actual, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se establecen objetivos, estrategias y líneas de acción que sirven de ruta para la nueva etapa del país, a través de dos de sus metas nacionales: México incluyente y México con Educación de Calidad.

La primera meta va dirigida hacia el bienestar de las personas con discapacidad; y la segunda, hacia elevar la calidad de la enseñanza. La intención del Gobierno actual es desarrollar políticas que impulsen la capacitación de los maestros, directores y supervisores en servicio.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece lo siguiente:

> Para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada en los planteles.
>
> Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad a través de buscar que los alumnos sean educados por los mejores maestros y establecer el Nuevo Servicio Profesional Docente donde el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo (Gobierno de la República, p. 67).

Las autoras de este libro realizaron durante el ciclo escolar 2013-2014 una investigación descriptiva, a partir de un estudio cuantitativo y análisis cualitativo con cuatro supervisores y 16 directores de educación especial en la Delegación Política de Tlalpan. Dicha investigación fue con la intención de describir, a través de las teorías implícitas que han construido acerca de la Educación Inclusiva, los aspectos comunes de lo que saben y lo que dicen que hacen desde su ámbito de acción, con respecto a los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica (Bernal, 2014).

Se eligió como instrumento de recogida de datos al cuestionario, cuyo diseño fue a partir de 26 preguntas abiertas, a fin de reconocer en las respuestas de los Supervisores y Directores las creencias, ideas, conocimientos y aplicación en la práctica sobre diferentes conceptos fundamentales de la educación inclusiva.

De acuerdo a la recuperación de información de cinco preguntas elegidas para este capítulo, surgió lo siguiente (la investigación completa se puede consultar en: Bernal, 2014):

III.1 ¿ES USTED INCLUYENTE?

De los cuatro Supervisores, el 75% expresó respuesta afirmativa, así como el 62% de los 16 Directores. Sin embargo, el 25% tanto de Supervisores como de Directores refirió que lo procura.

Considerarse a procurar ser incluyente puede ubicarse en teorías interpretativas por la aproximación de pretender dirigir su conducta hacia el conocimiento adquirido de lo que implica ser incluyente, en el marco de la inclusión.

Con el propósito de identificar los motivos de considerarse o no como persona incluyente, la intención de la siguiente pregunta solicitó a los participantes los motivos para caracterizarse de esa forma, obteniéndose lo siguiente:

III.2 ¿POR QUÉ SE CONSIDERA INCLUYENTE?

Respuesta	frecuencia	porcentaje
Respeto	8	32%
Acepto	4	16%
Entiendo	1	4%
Aprecio	1	4%
Reconozco	5	20%
Considero	3	12%
Observo necesidades	1	4%
Participo	1	4%
Tolerante	1	4%

Se puede apreciar que la mayoría de las respuestas, independientemente de la función que desempeñan los profesionales, sea Director o Supervisor, se inclinaron hacia el respeto a las personas y/o a las diferencias.

Responder ante la diversidad dentro del aula es reconocer aspectos de las diferencias. Stainback y Stainback (1999) mencionan que:

> Todo el mundo tiene una cultura, un origen, una historia, unas costumbres que conforman su vida cotidiana, sus creencias, sus actitudes y comportamientos. Aunque tendamos a creer que solo los grupos minoritarios más patentes tienen una cultura, esto no es cierto (p. 42).

Las respuestas pueden considerarse dentro de una estructura de teorías constructivas porque intentan dar significado a su actuar en particular, aunque no se alejan de la posible interpretación que le atribuye a lo que se deriva de su experiencia y a la aproximación de lo que saben del concepto mismo.

III.3 ¿DÓNDE ESCUCHÓ POR PRIMERA VEZ LA PALABRA INCLUSIÓN?

Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Experiencia laboral	7	43.7%	2	50%
Dentro de educación especial	7	43.7%	1	25%
Desde hace años	1	6.25%	1	25%
En la formación inicial	1	6.25%		

Se puede observar que el 87.4% de las respuestas de los Directores relacionan el término inclusión con el trayecto laboral en algún servicio de educación especial, el 50% de las respuestas de los Supervisores refieren que lo escuchó en su experiencia laboral y el

25% en educación especial, ésta última infiriéndose que la experiencia laboral fue en ese mismo ámbito.

Las respuestas que refirieron “Educación Especial” posiblemente también se vinculan con la experiencia laboral en donde se han venido desempeñando en su trayectoria profesional.

Lo relevante de esta pregunta es que las respuestas permiten identificar que el concepto de inclusión tiene su origen con la relación laboral; por lo que, de no desempeñarse en educación especial, era poco probable que estos profesionales conocieran sobre este concepto e interactuar con las acciones que le implica.

El proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social que, según distintas concepciones, varía de grado de influencia sobre el individuo y en el papel que este último juega (Rodrigo, et. al, 1993).

Los profesionales de educación han transitado por diferentes etapas históricas de la educación especial y se han enfrentado a la reconceptualización y a la asimilación de conceptos diferentes (integración, integración educativa, integración escolar y ahora inclusión, inclusión educativa y educación inclusiva), con la finalidad de llevar a la práctica, desde sus funciones, acciones específicas para brindar una atención de calidad a los alumnos con discapacidad; por lo tanto, se infiere que la relación de constructos se vincula estrechamente con su experiencia en educación especial.

Lo anterior, permite inferir que la experiencia laboral le conlleva a atribuirse teorías implícitas directas, casi tendientes a lo mecánico, por faltar los conocimientos previos en su experiencia personal sobre el concepto de inclusión.

III.4 ¿QUÉ IMPLICA PARA SU PRÁCTICA DOCENTE LA INCLUSIÓN?

Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Nuevas formas de relacionarse	1	5%		
La meta a lograr	4	20%	1	20%
Orientar respecto a actitudes	1	5%		
Abrir espacios para la participación	1	5%	1	20%
Conocer el contexto	3	15%		
Conocimiento	3	15%	1	20%
Mantener comunicación asertiva	1	5%		
Trabajo personal	2	10%		
Compromiso	1	5%		
Aceptación a la diversidad	1	5%		
Derecho	1	5%		
Constante capacitación			1	20%
Congruencia	1	5%		
Cambio de paradigma			1	20%

Las frecuencias de las respuestas se pueden interpretar desde el ámbito profesional y personal, según el compromiso y responsabilidad que podría identificar al Director o Supervisor.

Por ejemplo, independientemente de la función, se aprecia que la inclusión es una meta tanto en el 20% de las respuestas de los directores como de los Supervisores, independiente de que la

inclusión es planteada como meta nacional en el Plan Nacional de Desarrollo, el cual lo refiere como México Incluyente.

Sin embargo, otra meta que se menciona en el Plan Nacional de Desarrollo es México con educación de calidad, en donde una de sus líneas de acción refiere a robustecer la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo y las prácticas pedagógicas.

Desde el ámbito del contexto escolar, de las 20 respuestas obtenidas por los directores, el 30% refiere que la inclusión implica para su práctica el conocimiento, sea del contexto, de las necesidades o de la teoría, aspecto que también refiere el 20% de las respuestas de los supervisores.

Existe el 20% de las respuestas de los Supervisores que no deja de mencionar la importancia de la capacitación, que también podría estar relacionada con el conocimiento mismo, sea del término, del proceso, de la discapacidad, etc. el 10% de las respuestas de los directores se inclina hacia el trabajo personal, lo que se puede inferir que el aspecto de la construcción de creencias o teorías personales también tiene un peso que le implica desempeñar su práctica como Director a cargo de un Servicio, que ofrece el apoyo requerido para propiciar la inclusión en el ámbito educativo.

Guajardo (2010) concluye que:

> El paradigma de la Educación Especial y el de la discapacidad han variado hacia la complejidad; entonces, además de tener una dimensión epistemológica tienen una dimensión metodológica, ontológica y humana. La Educación Especial y la discapacidad tienen un fundamento teórico, una base empírica que da cuenta de la realidad y la distancia que guarda con respecto a la teoría (p.109).

No obstante que ambos agentes educativos se desempeñan con funciones similares, los Directores refieren una gran variedad de las implicaciones que sienten para su práctica educativa en el proceso de inclusión. No se inclinan hacia aspectos específicos que le señalan la normatividad o el Modelo de Atención; sin embargo, las respuestas refieren acciones que posiblemente ellos realizan con el personal de sus servicios.

En cambio, el 60% de las respuestas de los Supervisores menciona acciones que se relacionan con lo que realiza la Zona de Supervisión, que son: la capacitación, el conocimiento, la meta y los espacios de participación en los que interactúa con Directivos y docentes, a través del trayecto formativo que propicia; y una respuesta se dirigió hacia el cambio de paradigmas. “El contexto es la clave de la profesionalización docente que se hace necesaria para los procesos de inclusión.” (Guajardo, 2010, p. 122).

Perrenoud (2010) refiere que, como toda formación invita al cambio, esto propicia que se susciten las resistencias, debido a que éstas “inciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias y de las competencias” (p. 175).

Así también, Esteve (2009) lo explica de la siguiente manera:

> No se trata de aceptar el cambio de una determinada reforma educativa, sino de aceptar que el cambio social nos obliga a modificar nuestro trabajo profesional varias veces a lo largo de nuestra vida profesional; o, con más precisión, que los profesores necesitamos aceptar el cambio social como un elemento básico para obtener éxito en nuestro trabajo (p.21).

Por lo tanto, se puede inferir que las respuestas se ubican entre las categorías de teorías interpretativas y las teorías constructivas porque sus aproximaciones con el conocimiento adquirido en su desempeño laboral y los significados diversos en su práctica conduce a representaciones variadas según su función, contexto, conocimiento e información, que no sólo se relaciona con la profesionalización que les ofrece educación especial, a través del trayecto formativo, sino de sus propias actitudes, valores y necesidades que les conlleva la toma de decisiones en el desarrollo de su práctica laboral, lo que les obliga a modificar acciones, como así lo refiere Esteve (2009).

III.5 ¿CÓMO APOYAR A LA ESCUELA REGULAR PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD?

Respuesta	Director		Supervisor	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Orientación	11	23.4%	1	14.2%
Acompañamiento	7	14.8%	1	14.2%
Asesoría	5	10.6%	1	14.2%
En la planeación	3	6.3%	1	14.2%
Con diferentes apoyos	2	4.2%	1	14.2%
Implementando estrategias específicas y diversificadas	5	10.6%	1	14.2%
Ajustes razonables	2	4.2%	1	14.2%
Conociendo la discapacidad	2	4.2%		
Flexibilidad curricular	2	4.2%		
Actividades	1	2.1%		
Promoviendo culturas, prácticas y políticas inclusivas	1	2.1%		
Seguimiento	1	2.1%		
Compartiendo espacios de	3	6.3%		

actualización y toma de decisiones				
Identificando las Barreras	1	2.1%		
Trabajo colaborativo	1	2.1%		

De 47 respuestas, el 23.4% se inclina nuevamente hacia la orientación, mientras que el 14.8% dice que implementa la estrategia de apoyo de acompañamiento. El 10.6% menciona la implementación de estrategias específicas y diversificadas así como la asesoría. Los Supervisores refieren las mismas estrategias con el 14.2% de sus respuestas, sin omitir los ajustes razonables y la planeación.

Esta pregunta permite identificar que lo que dicen que hacen los Directores y Supervisores es apegarse al Modelo de Atención (MASEE), a través de las estrategias de apoyo: asesoría, orientación y acompañamiento a la escuela regular.

La estrategia de acompañamiento, según el Modelo de Atención, documento que rige las acciones del personal de la USAER, se define como:

> proximidad y cercanía en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, pues en cada uno, el apoyo se ofrece a sujetos – docentes, directivos, alumnos, alumnas, familias-, a los procesos –gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación-, así como sobre normas, valores, preocupaciones, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular (SEP-DEE, 2011, p.135) .

Las estrategias diversificadas involucran el desarrollo de acciones articuladas que despliega el docente de grupo y/o el docente de apoyo de la USAER (UDEEI) para dar respuesta a la diversidad en el aula y que se concretan en el respeto al proceso, al estilo y ritmo de

aprendizaje de los alumnos y las alumnas a partir de una enseñanza acorde con los campos de formación de la Educación Básica (SEP-DEE, 2011).

En el numeral 156 de Guía Operativa (SEP, 2013-2014) dice que:

> El director de la escuela, el docente de grupo y la USAER o CAPEP tomarán medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación inclusiva, así como la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en condiciones de vulnerabilidad (p. 68).

En la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, (mayo 2011), artículo 2, se definen a los ajustes razonables como:

> Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (DOF, 30 mayo 2011, p. 1).

Por lo tanto, el equipo interdisciplinario de la USAER (UDEEI) dará seguimiento a la realización de ajustes razonables para asegurar que se efectúen las modificaciones convenidas, así como para valorar su impacto específico, según lo señala el MASEE.

También es posible determinar el o los ajustes razonables necesarios cuando se identifican las barreras que limitan u obstaculizan el pleno acceso del alumnado, particularmente el de los alumnos y las alumnas con discapacidad, en relación a condiciones físicas, a procedimientos, a aspectos de organización e incluso, a

aspectos actitudinales negativos ante la discapacidad (SEP-DEE, 2011).

Las respuestas de esta pregunta se pueden atribuir a la categoría de análisis de las teorías directas, las cuales sólo son la simple exposición de las acciones que le señala la institución, a través del Modelo de Atención, y en las que no se pueden percibir los procesos como fruto de la construcción o conexión necesaria para identificar aspectos relacionados con una teoría interpretativa de los referentes conceptuales.

La oportunidad de ubicar las respuestas en las categorías de análisis de las teorías implícitas, favoreció la pertinencia de reconocer aquellas acciones que llevan a los Directores y Supervisores de educación especial de Tlalpan a inclinarse por lo directo, lo interpretativo o lo constructivo, procesos mentales que influyen en la práctica educativa y en el desempeño de la función directiva hacia diferentes líneas de toma de decisiones.

Con lo anterior, y para finalizar, el título de este libro refiere la intención “Un texto para reflexionar”, motivo por el que se decidió compartir parte de la investigación realizada, respuestas de una población real y en el contexto de la propia educación especial; sin embargo, para todo aquella persona que se encuentra leyendo estas líneas y después de haberse deleitado con el contenido de este libro, se proponen los siguientes cuestionamientos:

¿Qué entiende por inclusión?, ¿Es usted incluyente?, ¿Por qué se considera incluyente?, ¿Dónde escuchó por primera vez la palabra inclusión?, ¿En su ámbito social, familiar o laboral, qué se considera como inclusión?

¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación conoce dentro del contexto escolar, social, familiar, laboral?, ¿Qué se requiere para lograr que una escuela sea incluyente y de calidad?, ¿De qué manera usted colabora con la escuela, la sociedad y la familia para que México logre ser incluyente?

¿Qué tendríamos que cambiar para ser un México incluyente, México con educación de calidad?

"Como piensa dentro de sí (el hombre), así es él"

Proverbio del Rey Salomón

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (Agosto, 2014). Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela. Perfiles y funciones. México: SEP-AFSEDF.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva Recomendaciones a responsables políticos, Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Ainscow, M. (1994). Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la Formación del profesorado. España, Madrid: UNESCO-Narcea S.A de ediciones.

Bernal, L. C. L. (2014). Las teorías implícitas de los Supervisores y Directores de USAER de la Delegación de Tlalpan ante la Educación Inclusiva de los alumnos con discapacidad. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas inclusivas: UNESCO.

Casanova, M. A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. España: Wolters Kluwer.

Carlos, G. J. (2014). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de la facultad de ingeniería de la UNAM. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Dirección de Educación Especial. (2010). Memorias y actualidad en la educación Especial de México. Una visión histórica de sus modelos de atención. México: DEE.

Diario Oficial de la Federación (10 junio 2013). Ley General de Educación. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Echeita, G. López, M. Simón, C. y Sandoval, M. (2014). Diplomado en Inclusión Educativa. Escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad. Módulo 1. Inclusión educativa y diversidad: Madrid. OEI.

Eiser, R. J. (1989). Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social. Madrid: Ediciones Pirámide.

Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. Revista de Educación, 339, 19-42.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana.

García, A. L. (edit). (2012). Sociedad del conocimiento y educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García, C. I., Escalante, H. I., Escandón, M. Ma., Fernández, T. L.G., Mustri, D. A., y Puga, V. R. I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.

Gimeno S. J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

Macías, L. S. (2000). El Paradigma del docente de la escuela regular y el enfoque educativo de la USAER ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con Discapacidad. Tesis de Maestría. Universidad de las Américas. México.

Olivé, L. (2006) Como acercarse a la filosofía. México: Limusa.

Organización de las Naciones Unidas (2014). Observaciones finales sobre el informe inicial de México en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Adoptadas por el Comité en su 12º período de sesiones (15 de septiembre a 3 de octubre de 2014).

Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación. Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Gpo. Editorial CINCA.

Perrenoud, P. (2010) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México: Graó/Colofón.

Pimienta, O. J. H. (2005). Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender. México: Pearson Educación.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, E. M. y De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España: Graó.

Rosoli M. A. (2012). Educación Inclusiva. Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI). España: Ministerio de Educación.

Rodrigo, M. J.; Rodríguez. A. y Marrero, J. (coords). (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Salomon, M. (1980). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. En Perfiles Educativos No. 8 abril-junio. México: CISE. UNAM.

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. MASEE. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. (2013-2014). Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2013-2014. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2014-2015). Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial,

Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal 2014-2015. México: SEP.

Stainback, S y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Torres, R. M. (1998). Qué y cómo aprender. Necesidades Básicas de Aprendizaje y contenidos curriculares. México: Biblioteca para la actualización del maestro.

UNESCO. (marzo 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York: UNESCO.

UNESCO (2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago, Chile: UNESCO.

UNESCO. (2005). El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. París: UNESCO

Van Djik, T. A. (comp). (2000). El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa.

Woolfolk, A. (1996). Psicología educativa. México: Mc Graw Hill.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Arnaiz, S. P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Revista Educar en el 2000. Mayo 2002. pp.15-19. Recuperado el 8 de septiembre de 2014 en www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/.../inclusion.pdf

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 4 (3). pp. 1-15. Recuperado el 11 de junio de 2014 en http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf

Diario Oficial de la Federación. (30 de mayo 2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 8 de febrero de 2013 en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.htm

Echeita, S. G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. (2008). Vol. 6 (2) pp. 9-18 Recuperado el 22 de agosto de 2013 en http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Editorial.pdf

Echeita, G. y Ainscow, M. (2008). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. 48ª Conferencia Internacional de Educación promovida por la UNESCO y el BIE. Ginebra. Recuperado el 22 de agosto de 2013 en www.uam.es/personal_pdi/stamaria/sarrio/DOCUMENTOS%20PONENECIAS/Educacion%20inclusiva%20como%derecho%20

Echeita, S.G. y Duk, H.C. (2008). Inclusión Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en

Educación, 6 (2) pp. 1-8 Recuperado el 22 de agosto de 2013 en http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Editorial.pdf

Gobierno de la República. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 en http://www.pnd.gob.mx

Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 105-126.
Recuperado el 1° de noviembre de 2013 en http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf.

Loo, M. I.; Olmos, R. A. y Granados, M. A. (2003). Teorías implícitas predimunantes en docentes de cinco carreras profesionales. Revista Enfer IMSS (2003). Pp. 63-69. Recuperado el 16 de agosto de 2013 en www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2003/eim032b.pdf

Morera, D. y Rodríguez, A. (1993). El papel de las teorías implícitas en la investigación de las actitudes. Recuperado el 16 de agosto de 2013 en www.armandorodriguez.es/libros/index1.html

Navareño, P. P. (2012). Principios para una escuela inclusiva en el siglo XXI. Revista Avances en Supervisión Educativa. Mayo 2012,16. Recuperado el 27 de julio de 2014 en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=455&Itemid=72

Ortega y Gasset, J. (s.f). Ideas y creencias. Creer y pensar. Recuperado el 13 de agosto de 2013 en http://new.pensamientopenal.com.ar/12122007/ortega/pdf

OREALC/UNESCO Santiago. (2007). El derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 5 (3). pp. 1-15. Recuperado el 11 de junio de 2014 en http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf

Van Djik T. A. (1980). Algunas notas sobre la ideología y el discurso. Semiosis No. 5 julio-diciembre (1980). Universidad Veracruzana: Xalapa. pp. 37-53. Recuperado 14 de agosto de 2013 en http://www.discursos.org/ordaticles/Algunas%20notassobre%20la%20ideolog%EDa%20y20la%teor%Eda%20del%20discurso.pdf

Vázquez, C. M. (2005). Comentario sobre: Ideas y creencias de Ortega y Gasset. Revista de Occidente en Alianza Editorial. 6ª Impresión. Madrid. Recuperado el 13 de agosto de 2013 en http://www.fundacionpreciado.org.mx/biencomun/bc178-179-180/Mario_Vazquez_resena.pdf

ABREVIATURAS

AFSEDF	Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAS	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
CCP	Centro Psicopedagógico
CECADEE	Centro de Capacitación de Educación Especial
CIT	Centro de Intervención Temprana
COEC	Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
CTE	Consejo Técnico Escolar
DEE	Dirección de Educación Especial
DOF	Diario Oficial de la Federación
EEE	Escuela de Educación Especial
GI	Grupos Integrados
LGE	Ley General de Educación
MASEE	Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial
ONU	Organización de las Naciones Unidas
SEP	Secretaría de Educación Pública
UDEEI	Unidad de Educación Especial e Inclusión
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
UOP	Unidad de Orientación al Público

USAER Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

REGISTRO PÚBLICO DEL

DERECHO DE AUTOR

S.E.P

NUM. 03-2015-011913141100-01

“EDUCACIÓN INCLUYENTE Y DE CALIDAD.

UN TEXTO PARA REFLEXIONAR”

AUTORAS: SONIA MACIAS LAVÍN

CLAUDIA LEONOR BERNAL LOZANO

2015

Para solicitar este libro

comunicarse a los siguientes teléfonos:

56733558, 5554557752, 5512988908

Sonia Macías Lavín y Claudia Leonor Bernal Lozano han trabajado juntas desde 2012 por una educación incluyente y de calidad, primeramente desde dos funciones distintas, la Dirección en Centro de Atención Múltiple y la Supervisión.

A partir de 2013, con la “Red de apoyo hacia una educación incluyente y de calidad”, estrategia creada e impulsada en su gestión, como Asesora Técnica Pedagógica y Supervisora de Zona, se han abierto oportunidades tanto al interior de las escuelas regulares, como en el seguimiento del liderazgo directivo, el trabajo de la USAER/UDEEI dentro de las escuelas, la atención a padres de familia y el trabajo colaborativo con los diferentes colectivos interdisciplinarios.

Actualmente, su trayectoria profesional como equipo de trabajo les ha permitido incidir en las reuniones de Consejo Técnico de las escuelas regulares de los niveles educativos de primaria y secundaria con talleres que han favorecido la reflexión sobre la práctica con temas relacionados con la planificación, la evaluación desde el enfoque formativo, educación incluyente y de calidad, entre otros.

“Educación incluyente y de calidad. Un texto para reflexionar” reúne los elementos históricos y teóricos que sustentan el enfoque de la educación inclusiva y de calidad que respaldan el trabajo con la diversidad. Asimismo, presenta la experiencia de un estudio con supervisores y directores de educación especial relacionado con las teorías implícitas acerca de la inclusión, su origen y naturaleza cognitiva, con la intención de colaborar con la Dirección de Educación Especial para impulsar el conocimiento del enfoque de educación inclusiva y la transformación de los Servicios Educativos, a través del cambio de actitudes y de representaciones mentales en la atención a la diversidad.