

Humanitas

Universidad Autónoma de Nuevo León
Anuario del Centro de Estudios Humanísticos

Núm. 38 Vol. II
Enero-Diciembre 2011

*Ciencias
Sociales*



UANL®



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Una publicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Jesús Áncer Rodríguez
Rector

Ing. Rogelio G. Garza Rivera
Secretario General

Dr. Ubaldo Ortiz Méndez
Secretario Académico

Lic. Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Dr. Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

Lic. Alfonso Rangel Guerra
Director del Centro de Estudios Humanísticos
Editor responsable

Mtro. Francisco Ruiz Solís
Corrección de estilo y cuidado editorial

Lic. Adriana López Montemayor
Distribución nacional e internacional

Lic. Diana Guadalupe Tapia González
Administración

Humanitas, año 38, núm. 38, enero-diciembre 2011. Fecha de publicación: 30 de marzo del 2012.

Revista anual, editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos. Domicilio de la publicación: Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, primer piso, Av. Alfonso Reyes núm. 4000 norte, col. Regina, Monterrey, Nuevo León, México, c.p. 64440. Tel: (52 81) 8329 4000, ext. 6533; fax: 6556. Impresa por la Imprenta Universitaria, Ciudad Universitaria, s.n., c.p. 66451, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Fecha de terminación de impresión: 23 de marzo del 2012. Tiraje: 500 ejemplares.

Número de reserva de derechos al uso exclusivo del título *Humanitas* otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-091012392000-102, de fecha 10 de septiembre del 2009. Número de certificado de licitud de título y contenido: 14,909, de fecha 16 de agosto del 2010, concedido ante la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. ISSN: 2007-1620. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1,169,990.

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier forma o medio del contenido editorial de este número.

Impreso en México.

Todos los derechos reservados.

® Copyright 2011.

cehumanisticos@uanl.mx

H U M A N I T A S

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
ANUARIO DEL CENTRO DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

Director fundador

Agustín Basave Fernández del Valle

Director

Alfonso Rangel Guerra

Jefe de la sección de Filosofía

Cuauhtémoc Cantú García

Jefa de la sección de Letras

Alma Silvia Rodríguez Pérez

Jefe de la sección de Ciencias Sociales

Ricardo Villarreal Arrambide

Jefe de la sección de Historia

Israel Cavazos Garza

ANUARIO
HUMANITAS 2011

Ciencias sociales

Ricardo Villarreal Arrambide
Coeditor

¿EL CAMBIO EDUCATIVO ALCANZA A LOS NIÑOS?*

Lorenza Ruiz Saldaña*
Martha B. Casarini Ratto**

UANL

Cambio educativo e investigación

DESDE HACE UNOS AÑOS escribimos e investigamos sobre el cambio educativo, con la conciencia de que es necesario asumir el cambio en su dimensión compleja (Casarini, 2008; Fullan, 2002) por ello realizamos llamados al cuestionamiento y a la renovación como fruto del interés por aproximarnos más adecuadamente a la naturaleza de estos procesos (Rodríguez 2008). Por un lado lo concebimos como un objeto de estudio que para ser explicado y comprendido requiere de aportaciones epistemológicas, políticas, sociales y antropológicas. Además, se ha descubierto que en la época actual la *subjetividad* ocupa un lugar apreciado en el estudio del cambio educativo, y esto supone que otras disciplinas como la psicología, psicoanálisis, y la psicopedagogía aporten a este campo del conocimiento.

Por otro lado, vinculado al tema de la subjetividad es posible analizar el peso del cambio educativo como un concepto-imán que opera sobre nosotros porque desde siempre la posibilidad del cambio

* El presente ensayo procede de las reflexiones que emanan de la realización de la Investigación titulada *Modelos de Intervención psicopedagógica en educación primaria. Un estudio de caso*. En la cual las autoras son estudiante y asesora respectivamente.

** Lorenza Ruiz Saldaña: Psicoanalista, estudiante en el doctorado en filosofía con acentuación en estudios de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

*** Martha B. Casarini Ratto, pedagoga y psicopedagoga, investigadora en el campo de la educación, doctora en pedagogía UNAM, docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

despierta esperanzas, fuerza y energía tanto a nivel personal como colectivo¹ para emprender acciones y transformaciones en la educación.

Ahora bien, con el paso del tiempo, al adquirir nuevos conocimientos en el campo educativo sobre los procesos curriculares, las estrategias de enseñanza, el desarrollo en el aula, etc., se han alcanzado posiciones más eclécticas y cuidadosas al investigar y evaluar aquellas promesas educativas proyectadas en el currículum, en los modelos y en los aprendizajes. Son promesas presentadas como innovadoras respecto a las cuales también se descubre que no todo cambio supone innovación; no siempre el cambio implica mejora, aunque toda mejora sí implica cambio. (Carbonell, 2001)

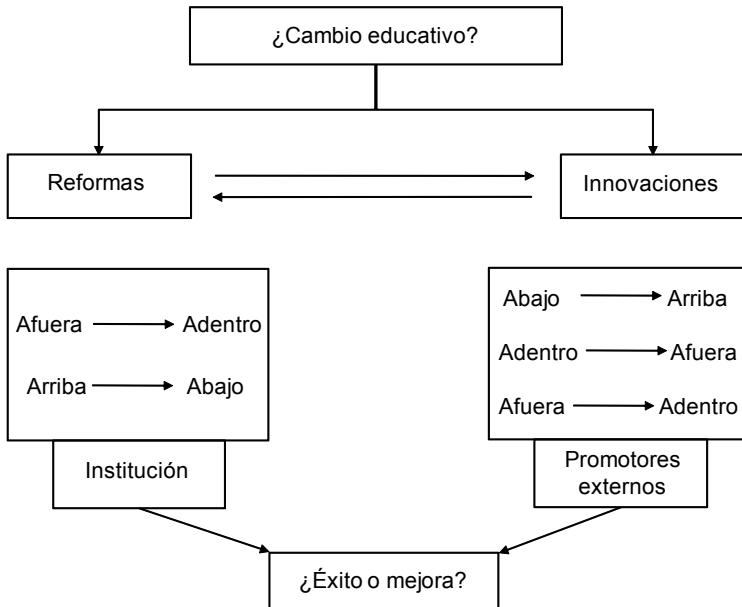
La experiencia acumulada en diversos niveles, desde la educación infantil hasta la universidad, desde la educación formal hasta la informal, nos ha enseñado que el cambio puede ser observado e investigado desde distintas perspectivas, y en consecuencia contribuir al enriquecimiento de las teorías educativas sobre el mismo, pero también conducir a propuestas de cambio en las prácticas educativas. Es aquí donde la investigación adquiere gran relevancia en los ámbitos que abarca la educación: la institución, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje, el maestro, los alumnos y la ética.

Esta multiplicidad de posibilidades torna más complejo el proceso de investigación, resulta no obstante más rico al momento de interpretar en qué consiste un cambio educativo tanto desde el punto de vista de la teoría como desde su práctica. Sin embargo consideramos que esta posición al exigirnos más cuidado en los procesos interpretativos, al mismo tiempo que nos enriquece nos hace más cautos y maduros, tanto en lo epistemológico, como en lo hermenéutico, así como en la práctica. Ya que no todo lo que se denomina *cambio* lo es. Como se muestra en el esquema A, se proponen reformas desde las políticas, desde las normativas, desde la administración (de arriba hacia abajo) sin embargo sólo se puede considerar que hubo un cambio cuando se evidencian en las concepciones y las prácticas de los maestros, por lo tanto no se puede realizar una valoración

¹ Tedesco (2003), apoyándose en Danillo Martucelli 2002 declara que la subjetividad se ha transformado en una cuestión colectiva.

generalizada. Por otro lado, ocurren innovaciones desde los centros que pueden o no llegar a transformarse en reformas. Estas reflexiones invitan a analizar tanto desde lo general a lo particular como a la inversa, ya que aunque pueda existir la idea generalizada de fracaso de una reforma, es posible que al interior de algunos centros escolares haya ocurrido un cambio.

Esquema A.



Por tal motivo para no caer en posiciones extremas que nos conduzcan a perspectivas sin salida respecto al cambio, tendremos que darle seguimiento a dichos procesos tanto en la investigación como en la docencia, en el diseño curricular como en su ejecución; en la organización institucional como en su supervisión, ya que sin seguimiento los posibles cambios e innovaciones no conducen a ninguna parte.

Las reflexiones anteriores justifican la pregunta que enmarca esta investigación ¿el cambio educativo “alcanza” a los niños? Es decir, ¿se producen cambios prometedores en la educación que la escuela ofrece a los niños? ¿Se detectan en las estrategias de los

docentes la presencia de cambios positivos en la manera de enfocar la educación en la escuela pública? Pero, además, ¿qué estatus adquiere dicho cambio cuando nos referimos a las actividades extracurriculares, que en la escuela actual son escasas? ²

Los planteos anteriores nos permiten entender la complejidad y sutileza que supone el cambio educativo cuando se analiza y propone en el ámbito de la educación básica. En este punto cabe retomar la reflexión de Tedesco (Referido por Casarini, 2009) quien analiza la vinculación entre familia y escuela. El autor propone la intervención educativa antes de que el niño inicie la escolaridad y explica su posición al afirmar que es deseable que la escuela intervenga educativamente antes del ingreso del niño a la misma. Porque el peso compensador de la escuela refiere Tedesco, es escaso si la institución interviene cuando las desigualdades ya han surgido. ¿Es posible desentrañar las entrañas del cambio? ¿Cuándo se autoriza anunciar que se ha producido un cambio? ¿Un cambio de qué tipo? ¿En qué consiste la influencia político-social, psicopedagógica, y estratégica que empuja un cambio?

Desde nuestra perspectiva, el cambio educativo puede “alcanzar” a los niños y estos pueden “atrapar” el cambio, es decir hacerlo suyo si se toman en cuenta ciertas decisiones. Todos los niños tienen derecho a atrapar el cambio. En esta investigación analizamos particularmente a los niños en condición de vulnerabilidad, por lo tanto habrá que definir la exploración previa que se debe realizar para montar un plan de trabajo que conduzca a un cambio.

² La problemática del cambio educativo se agrava cuando nos referimos a las actividades extracurriculares en la escuela, por la escasez de las mismas. Actualmente se ofrecen algunas actividades complementarias al currículum formal, como pueden ser el deporte, la computación y el inglés. Esta puede ser una medida positiva para amplios grupos sociales, sin embargo consideramos que la formación del niño, además de las mencionadas requiere otras actividades para completar su proceso educativo. Creemos que este punto de vista es necesario analizarlo porque es importante para el logro de una visión más integral desde el punto de vista educativo y cultural. No olvidemos que el currículum “es el resultado de un proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad y su aprendizaje.” (Magendzo, 1986)

Niños, inclusión y cambio educativo

Niños, inclusión y cambio educativo son conceptos que en sí mismos encierran una complejidad particular, de tal manera que investigar y hablar sobre su interrelación remite al investigador a una red compleja con forma de calidoscopio (de tres espejos aparentemente simples se pueden generar una multiplicidad de figuras geométricas que deben ser captadas en un instante preciso, ya que son irrepetibles). Esta es la concepción de realidad de la que partimos para el presente trabajo, es decir, realizamos un corte, capturamos un momento de la realidad educativa institucional sobre un asunto particular, y cuestionamos si los cambios en educación generados recientemente en nuestro país alcanzan a los niños. Nos referimos de manera específica a los niños en condición de vulnerabilidad en nuestro sistema educativo. Veamos:

Se entiende por vulnerabilidad, la condición de riesgo que padece un individuo, una familia o una comunidad, resultado de la acumulación de desventajas sociales e individuales, de tal manera que esta situación no puede ser superada en forma autónoma y quedan limitados para incorporarse a las oportunidades de desarrollo. (SEP, s.f.)

En la definición anterior se reconocen en situación de vulnerabilidad los niños que por condiciones culturales, sociales, familiares o individuales, podrían estar en algún momento en riesgo de exclusión escolar. Este reconocimiento por parte de la institución cobra significado en el contexto actual de desigualdad en el que se encuentran nuestras sociedades en un marco socio-cultural en el que es complicada la movilidad social, en el que existe un aparente determinismo social que antecede a los sujetos (Casassus, 2005; Tedesco, 2003) y condena al excluido a permanecer en esa condición durante toda su vida.

Desde esta perspectiva, para ciertos grupos la escuela en conjunto con otros actores sociales, culturales, políticos y económicos, podría convertirse en un factor de cambio. Al respecto Casassus J. (2005) encontró el gran peso que pueden tener en el logro académico

los aspectos relacionados con la dinámica interna de la escuela. Por otro lado, Tedesco va más allá al cuestionar cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa. En síntesis “¿cuál es el lugar que le corresponde a la escuela junto con otros actores sociales y políticos en la búsqueda de mejores condiciones de desarrollo para los niños y los jóvenes?” (Casarini 2009)

El ser incluido en la escuela, el ser parte de la estructura social, tener la oportunidad de acceso al conocimiento en la interacción con los otros, es además de un derecho una necesidad para el ser humano, es la posibilidad de construirse, de historiarse, de subjetivarse. Este proceso de humanización se supone que ocurre de manera espontánea en la interacción con los otros, sin embargo en nuestras sociedades actuales esto cada vez es más complicado, ya que son menos las opciones de interacción común. Particularmente se vuelve difícil para los niños que por algún motivo (físico o conductual) aparecen como diferentes. Niños en condición de vulnerabilidad, niños a quienes se les dificulta acceder al proceso homogenizador del currículum escolar o a la universalización de las reglas en una sociedad en busca de la igualdad, pero que sin embargo tiende a la fragmentación. (Tedesco, 2003)

En México, nuestro sistema educativo ha enfrentado retos; primero la organización, después la consolidación seguida del reto de la cobertura, más adelante el combate al rezago y la deserción, y a partir de los años noventa mejorar la calidad (Casassus, 2005) que lleva implícita la necesidad de generar un sistema educativo genuinamente inclusivo. Aparece el reto de la inclusión, y es ahí donde la tendencia a la generalización es limitada porque el crear leyes, dictar nuevas normas, generar reformas no es suficiente, ya que en ellas permanece la dimensión de la homogenización y la clasificación. La dimensión subjetiva es borrada por “la etiqueta” del grupo (discapacitados, pobres, homosexuales, etc.) donde el lugar del sujeto se pierde.

Carbonell (2001), Flores-Kastanis, & De la Torre (2010) & Fullan (2002), refieren que el cambio es un proceso, el cual tarda años en institucionalizarse, ya que implica cambios no sólo en las prácticas,

sino en las concepciones de los maestros. Esta particularidad del cambio es especialmente significativa cuando se trata de la atención a la diversidad; dado su montaje ideológico se incrementan las dificultades de implementación de las reformas, pudiendo finalmente no ocurrir. Este tema ya de por sí difícil, en nuestros países latinos se vuelve más complejo por las condiciones de pobreza y desigualdad en que han prevalecido a través de la historia, (Coplamar, 1982) la cual nos muestra que los grupos vulnerables no necesariamente son las minorías, sobre este punto, la posición Bertely (Referido por De Alba 2009) es ilustrativa cuando declara:

...en este momento histórico, “nosotros” se refiere a la población que asume a la globalización como proyecto político, social, cultural y educativo. Población que se ubica en el 20% de la humanidad que consume alrededor del 80% de los ingresos de la producción mundial. Y “los otros” se refiere a gran parte de la población perteneciente o descendiente de las culturas originarias del país (agrupados en el nombre que les fue dado: *indigenas*,³ pese las múltiples diferencias entre estas culturas originarias) y a otros sectores marginados, como los discapacitados (capacidades diferentes), los hijos e hijas de padres en reclusión, la gente, (niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos) que se encuentran en situación de calle, y los reclusos y las reclusas entre otros. (p.501)

A través de esta aportación de se puede apreciar que las ideas predominantes en nuestra cultura en relación con los grupos vulnerables como minoritarios, es una concepción del discurso dominante, del discurso de la globalización, cuestiones ideológicas que quienes nos dedicamos a la investigación educativa no podemos dejar de lado en nuestros abordajes.

La anterior cita también nos permite ver con mayor claridad que no es posible abordar la diversidad desde un solo ángulo, por lo que los acercamientos sobre el tema han de delimitarse. Retomando lo mencionado al inicio, en el presente ensayo estamos realizando un

³ El resaltado es de la autora.

corte para reflexionar si el cambio alcanza a los niños en condición de vulnerabilidad, a los niños que nos referimos son los que presentan Necesidades Educativas Especiales con discapacidad y también a los niños que presentan dificultades para acceder a la escuela (por dificultades académicas o de conducta) y que no presentan discapacidad, pensados en un contexto urbano.

¿Existen cambios? ¿Cuáles son? ¿En qué consisten los cambios generados en el Sistema Educativo Mexicano en el tema de la inclusión a niños a la escuela primaria regular?

Realizaremos el análisis a partir de la información contenida en dos documentos oficiales: *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. (SEP, 2002), *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. (SEP, 2006).

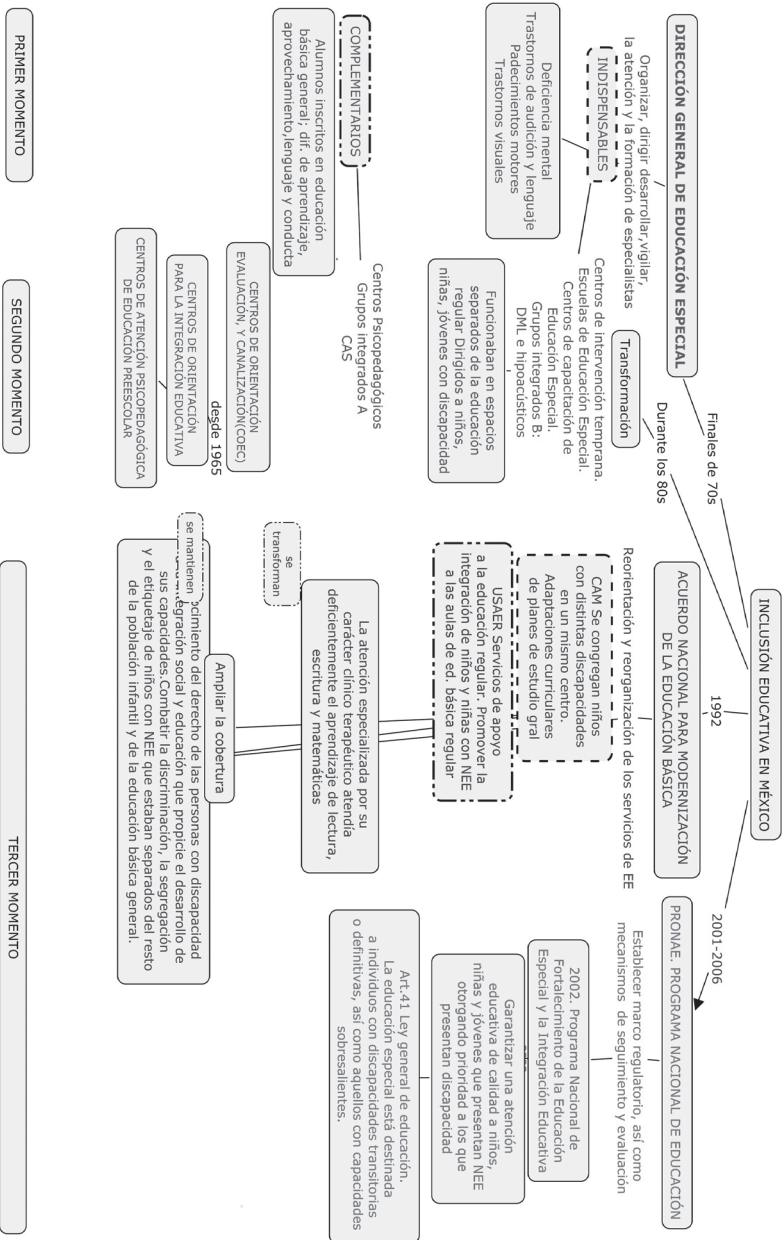
A través del contenido de estos documentos podemos distinguir tres momentos significativos en lo que concierne la atención a las necesidades educativas especiales en nuestro sistema educativo, los cuales son descritos en el Esquema B.

Un *primer momento* para el reconocimiento *oficial* de la necesidad de proporcionar servicios educativos especiales, podemos localizarlo a finales de los años setenta, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) A través de dicha dirección se prestó atención a niños que presentaban discapacidad física o funcional como; trastornos de audición, de lenguaje, impedimentos motores, trastornos visuales. Y a los que eran diagnosticados con deficiencia mental. (SEP 2002, 2006)

En este período, *el cambio* consistió en reconocer oficialmente la existencia de niños con discapacidades (aunque desde un punto de vista médico), admitiendo en el plano político la necesidad de servicios especiales para dichos niños. Con la creación de los DGEE se observa la iniciativa de generar servicios educativos a niños con ciertas necesidades, con la salvedad de que esta atención era brindada en espacios separados de los niños regulares.

El *segundo momento*, se localiza en los años ochenta, ya que durante esta década se realizó una primera reorganización de los servicios, por lo que se establecieron dos tipos:

Esquema B. Tres momentos hacia la inclusión educativa en México.



1. Servicios *Indispensables*; funcionaban en espacios separados de la educación regular; eran dirigidos a niños, niñas y jóvenes con discapacidad atendidos a través de Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y los nombrados grupos integrados B, estos últimos atendían a niños con deficiencia mental leve e hipoacúsicos.
2. Servicios *Complementarios*; eran dirigidos a alumnos inscritos en educación básica general que presentaban dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta, eran atendidos a través de Centros Psicopedagógicos, Grupos integrados A, Unidades de Atención a Niños con Aptitudes Sobresalientes (CAS)

También a finales de los ochenta se crearon los Centros de Atención Psicopedagógica (COIE) y permanecen los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar creados desde 1965. (SEP 2002, 2006)

Un aspecto significativo entre estos dos momentos, es que en el segundo se ofrecen los servicios complementarios dirigidos a niños sin discapacidad que presentaban dificultades de aprendizaje, conducta y lenguaje, población que al crear DGEE no fue considerada para los servicios de Educación Especial. ¿El ampliar la oferta supuso en su momento una percepción más amplia y consciente por parte del Estado de las necesidades educativas? ¿Trajo aparejado un cambio Educativo?

Esta inclusión de los niños sin discapacidad como candidatos a recibir servicios especializados permite cuestionar ¿cuáles fueron los motivos por los que se decidió prestar estos servicios a niños con dificultades de aprendizaje, conducta y lenguaje? Si fue con el fin de disminuir el rezago y la deserción escolar,⁴ tal vez sin analizar previamente que éstas situaciones podían haber sido generadas como efecto de la ampliación de cobertura ya que aunque se había logrado que la mayoría de los niños asistiera a la escuela no todos accedían a lo escolar en los términos que la institución pretendía.

⁴ En estos momentos México enfrentaba el reto de la deserción escolar y la reprobación en niveles básicos. (Véase Casassus J., 2005)

Por otro lado ¿En relación con los niños que presentaban discapacidad, acaso prevalecía la idea de que eran ineducables? Estos son cuestionamientos cuyas respuestas implicarían un análisis profundo de la educación en México, sin embargo son mencionados debido a que el cuestionamiento de sí los servicios de educación especial deben dirigirse sólo a los niños que presentan alguna discapacidad o también a los niños con dificultades de aprendizaje o conducta sin discapacidad es un tema que está sobre la mesa.

El *tercer momento* cobra importancia ya que es consecuencia de la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (1992). Dicho acuerdo fue detonante de una reforma educativa integral para educación básica y formación de maestros, cuya finalidad principal de acuerdo al discurso institucional era satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, además alcanzar la justicia educativa y la equidad. (SEP 1992). A través de esta reforma se pretendía:

1. Reestructurar y reorientar los servicios.
2. Cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial.
3. Promover la integración educativa.

Para lograr la reestructuración se plantearon los siguientes cambios a los servicios existentes, según consta en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002):

Los Servicios Indispensables de Educación Especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM); A través de los cuales se ofrece educación básica a alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. La atención se brinda en los diferentes niveles de educación básica. Llevan los planes y programas generales con las adaptaciones curriculares pertinentes según el caso. La atención se brinda en grupos que son organizados por grado y edad. De tal manera que en un mismo CAM participan niños con diferentes discapacidades.

Los Servicios Complementarios se transformaron en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el propósito de promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas proporcionan atención a los niños dentro de la escuela.

Otros cambios fueron que los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) se transformaron en unidades de Orientación al Público (UOP). También se promovió la transformación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar en servicios de apoyo a la integración educativa en jardines de niños.

En términos de atención los servicios mencionados siguen vigentes, de acuerdo a las normativas a través de ellos se realizan esfuerzos, se promueven acciones necesarias para brindar servicio a los niños, combatir la discriminación y lograr la equidad. Aunque en la práctica, desde la realidad cotidiana se leen mensajes diferentes, sobre todo cuando se trata de niños que asisten a escuela primaria regular que no presentan discapacidad física evidente pero que aprenden lentamente; no aprenden, se distraen fácilmente o no siguen las reglas escolares. Es decir los que han sido catalogados en diferentes momentos como anormales, deficientes mentales, fracasados escolares, etc.

Cualquiera que sea la etiqueta, si no se adaptan a la escuela estos niños permanecerán en una especie de *limbo educativo*, ya que el maestro de grupo se declara *inhabilitado* para acompañarlos en su proceso de aprendizaje e inclusión a la escuela. Por otro lado, los equipos de apoyo consideran que esos no son sus alumnos porque los casos que les corresponden son los que presentan discapacidad física o en su defecto que tengan un historial previo de reprobación.⁵

Al analizar el párrafo anterior se impone una pregunta ¿se adjudica a los niños en la actualidad un déficit, con el riesgo de atribuirles problemas fuertes de aprendizaje que lindan con “la enfermedad” según los maestros? ¿Esta manera de concebir las dificultades de

⁵ Las anteriores afirmaciones proceden de las observaciones realizadas por una de las autoras (Lorenza Ruiz S.) durante su desempeño como psicóloga en la Secretaría de Educación en Nuevo León.

escolarización de los niños altera el compromiso que tiene el maestro con el niño respecto a su aprendizaje? Se atribuye al niño una etiqueta ¿La etiqueta favorece el diseño de situaciones de aprendizaje que puedan ayudarlo, o contribuye al deterioro de la percepción que el maestro tiene del aprendizaje de los niños convirtiéndolos en *casos difíciles*?

En este punto crítico se encuentra la escuela hoy en día; parece que en lugar de favorecer la inclusión estimula la exclusión. Muchos de estos niños que no presentan discapacidad, en situaciones extremas van pasando de grado por edad hasta que egresan sin que nadie se ocupe realmente por sus condiciones escolares no personales.⁶ Estas situaciones son similares a aquellas que ocurren cuando se intenta incluir al grupo escolar regular a un niño que presenta discapacidad.

Es importante detenerse en este fragmento de la narración y analizar cuáles son los cambios que se han producido respecto a sí ha habido cambios en la concepción que se tiene sobre la educación del niño. El interrogante es válido si consideramos que las prácticas señaladas no están contribuyendo al cambio anunciado desde las normativas. ¿En qué quedó el cambio anunciado en el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación básica? ¿Cuáles eran las premisas de la reforma? ¿Hubo cambio? ¿Existió innovación?

Resulta difícil elaborar un diagnóstico apropiado del cambio propuesto a través de la reforma, puesto que los condicionamientos políticos económicos de la actualidad desvirtúan la percepción de la situación. Carbonell (2001) declara que dada la complejidad de las reformas, sobre todo cuando se implementan a gran escala no es posible evaluar su éxito o su fracaso. En estas condiciones ¿son posibles los cambios? ¿Éstos finalmente alcanzarán a los niños?

¿Qué ocurre con el cambio?

El desarrollo del artículo nos invita a ciertas reflexiones necesarias para interpretar con mayor claridad el cambio y sus procesos, es

⁶ En casos extremos los padres también dejan de interesarse en la situación del niño.

decir, para distinguir tanto sus posibilidades como sus dificultades. Carbonell (2001), nos advierte sobre dichas dificultades al comentar que las innovaciones son lentas y dolorosas, porque además implican cambios en la mentalidad de los profesores, sin embargo es enfático al mencionar "... no hay reforma del profesorado sin modificación del pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes" (p.18.) ¿Qué ha ocurrido a diecinueve años del inicio de la reorientación de los servicios de educación especial?

Fullan (2002) nos recuerda que tomar en cuenta el cambio educativo es una experiencia de aprendizaje que permite avanzar en su comprensión. En un intento de comprender mejor la implementación de la reforma que nos ocupa, revisaremos algunos de sus aspectos más importantes: llama la atención que en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) publicado diez años después de la firma del acuerdo, se realice un análisis de la situación prevaleciente hasta el año 2002, en el que se reconoce que la implantación fue poco favorable para la atención de los niños, ya que según refieren se detectaron los siguientes problemas.

Falta de claridad

Se menciona que en aquel momento no se establecieron los lineamientos claros para los servicios de educación especial, ni para la forma en que se llevaría a cabo la integración de los niños a la educación regular, debido a que inicialmente no se creó una instancia nacional para coordinar el proceso, situación que provocó incertidumbre y confusión en las instancias estatales. Al respecto Fullan (2002) menciona que la falta de claridad en los objetivos y los medios es un problema debido a que los maestros y demás personal involucrado no encuentran claro *el cambio con respecto a lo que significa en la práctica*.⁷ Sin embargo, el autor aclara que es un problema común, principalmente en los cambios a gran escala.

⁷ El subrayado es nuestro.

Falta de capacitación de los docentes

Entre el personal que proporcionaba los servicios, esto era acentuado por que no contaba con la formación requerida para un cumplimiento de sus nuevas funciones. Fullan considera que el entrenamiento del personal antes y durante la implementación es fundamental para el éxito del mismo, no obstante refiere que la mayoría de las formas de entrenamiento no están diseñadas para impulsar el aprendizaje requerido para desarrollar nuevos conceptos, aptitudes y actitudes. La magnitud de los problemas mencionados permite anticipar y suponer que los propósitos de la reforma no se lograron y el mismo documento lo confirma. Si recordamos que a través de ésta se pretendía reorientar y reestructurar los servicios, cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial y promover la integración educativa;

Reorientar y reestructurar los servicios

Es posible aceptar que se logró reestructurar los servicios, ya que se puede realizar como proceso administrativo apoyándose en las normativas. Ahora bien, el propósito de reorientar es más complejo porque puede señalarse desde las normativas, pero el reorientar el servicio en la práctica depende del maestro y la asesoría de la que disponga.

Promover la integración educativa

Algunos de los propósitos de este proyecto consistían en combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación que implicaba atender a los niños con discapacidad a través de servicios separados del resto de la población infantil. Sin embargo, los servicios que se generan y la justificación de los mismos se presta a confusión, algunos ejemplos:

Al 2002, en los CAM se habían detectado los siguientes problemas;

- a. En los CAM niños que habían desertado del servicio por no recibir la atención específica con personal especializado, puesto que en oca-

siones la planeación del maestro estaba alejada de las necesidades del niño.

- b. Casos que eran rechazados por los maestros por presentar discapacidad severa o múltiple y por lo tanto se les consideraba incapaces de acceder a los contenidos escolares. Puesto que la consigna era adaptar los contenidos curriculares generales a las necesidades de estos niños.
- c. Los especialistas no estaban preparados para atender grupos de niños con diferentes discapacidades, ya que su formación se limitaba a conocer sólo el tratamiento de una discapacidad.

Cambiar las concepciones respecto a la función de educación especial

Desde la reforma de 1992 se pretendía cambiar la concepción que ubicaba al niño como el portador de un problema, por otra, que sostenía que el niño tiene ciertas necesidades que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente. A partir de esta última postura fueron creadas las USAER definiéndolas como “... instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrados a la educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia” (SEP 2002 pp.22). Sin embargo al desconocer el personal los cambios proyectados continuó proporcionando la atención desde un enfoque clínico terapéutico; realizando diagnóstico individual y categorizando al niño. Este es un ejemplo de cómo las reformas sin la formación de los maestros especialistas conducen a un callejón sin salida y por lo tanto el cambio apetecido no se realiza.

La falta de claridad y de capacitación de los maestros se evidenciaba en la existencia de una diversidad de prácticas que no correspondían a las propuestas de la reforma; de tal manera que el especialista en ocasiones proporcionaba atención individualizada con atención especializada en el área de apoyo sin mantener contacto con maestros y padres de familia. En otros casos al desconocer el personal estrategias didácticas para los niños con discapacidad, se limitaba a realizar algunos ajustes a la metodología del maestro. También el especialista proporcionaba asesoría al personal docente en la

realización de los proyectos institucionales, puesto que se mantenía la idea de que el personal de apoyo debía atender a niños con rezago escolar y dificultades de aprendizaje.

Consideramos importante detenernos en este último punto, el que tiene que ver con la atención a los niños con rezago escolar y dificultades de aprendizaje, ya que es llamativo el énfasis que se realiza en el PNFEIE a propósito de no considerar a estos niños como candidatos a los servicios de educación especial, lo cual queda claro en la siguiente cita:

La propia relatividad y ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales permite incluir entre los casos atendidos a estudiantes con problemas de aprendizaje o aprovechamiento escolar, pero sin discapacidad. Otro caso llamativo es el alto porcentaje de alumnos sin discapacidad (30%) de los que asisten a los CAM, pues, de acuerdo con los principios de la integración educativa, esos alumnos deberían estar inscritos en las escuelas regulares. (SEP, 2002 p.17)

En esta cita se aprecia que los servicios de educación especial están dirigidos a los niños con discapacidad, sin embargo los maestros especialistas continuaban proporcionando atención a niños sin discapacidad. Por otro lado, ¿Para que un niño reciba una atención específica de acuerdo a su necesidad debe presentar discapacidad? ¿Los niños que presentan dificultades de aprendizaje o de conducta no merecen un espacio propio para que su necesidad particular sea escuchada?

En documentos posteriores, por ejemplo en *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (SEP 2006) se establecen los lineamientos de acción para los servicios de educación especial. En este documento continúa el énfasis en considerar como prioridad la atención a los niños que presentan discapacidad como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Sin embargo en el punto cuatro se observa que de la población total atendida durante el ciclo escolar 2005-2006, el 56.6 % no presentan discapacidad, ni presentan aptitudes sobresalientes, y que de la población atendida a través de las USAER

en el mismo periodo, el 88% presenta problemas de comunicación y aprendizaje (sin discapacidad).

Los datos anteriores coinciden con los obtenidos en Nuevo León durante la administración gubernamental 2003-2009, en la que por ciclo escolar, de los niños atendidos el 73 % no presentaba discapacidad, por ejemplo: ciclo escolar 2003-2004, el 74.7 de los niños no presentaba discapacidad y al finalizar la administración 2008-2009, el 73.4⁸ (EENL 2009) Esta información plantea cuestionamientos desde diferentes perspectivas; en relación con la reforma, con las concepciones y creencias de los profesores, y con las necesidades del país: ¿Acaso los maestros especialistas a 19 años de distancia del inicio de la reforma aún no cambiaban su concepción respecto a los niños con necesidades educativas especiales? ¿O responden a una demanda por la existencia de una necesidad real, a un asunto que en educación no ha quedado resuelto?

Las posibles respuestas a las anteriores preguntas nos remiten a la complejidad de la tarea educativa y de los cambios que se generan en el intento de mejoramiento de la misma. Ya que intervienen factores provenientes de diferentes planos en la cultura y la sociedad. Fullan (2002) comenta que las innovaciones se generan a través de una combinación de motivos políticos y educativos. En el discurso que emana del PNFEIE (SEP 2002), se encuentra evidente el planteamiento de rescatar de los servicios de educación especial para los niños que presentan alguna discapacidad como respuesta a demandas de diferentes sectores de la sociedad civil:

Uno de los requerimientos sociales más importantes, planteado por las madres y los padres de familia y muchas organizaciones civiles, se refiere a la generación de más oportunidades educativas para niños y niñas con necesidades educativas especiales, particularmente para quienes tienen alguna discapacidad. (SEP 2002 pp. 7)

En lo que corresponde al marco jurídico, en el mismo documento se menciona el Artículo 4 de la Ley General de Educación donde se

⁸ Cabe aclarar que en estos porcentajes están incluidos los niños con aptitudes sobresalientes.

apoya esta especificación de los servicios: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes.” (SEP 1993 pp. 69)

Por otra parte, México en materia de educación se suscribe a acuerdos internacionales: *La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las necesidades Básicas de Aprendizaje*, realizada en Jemtiem Tailandia en 1990, específicamente para la atención a los niños con necesidades especiales; la *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, realizada en 1994.

Los cambios educativos que se publican en ese momento nos recuerdan lo que plantea Carbonell J. (2001) respecto a dichos procesos, pues advierte sobre la dificultad que implica la diversidad de intereses entre los diferentes elementos de la comunidad educativa. En este caso, desde la perspectiva institucional, a partir del establecimiento del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (FEEIE) en 2002 se realizan esfuerzos políticos y acciones específicas para lograr la inclusión de los niños que presentan discapacidad. Se sostiene que con tales acciones México, por un lado se pone a la altura de las demandas de los organismos internacionales y por otro satisface los reclamos de cierto sector de la población que exige que se les proporcionen las mismas oportunidades a todos los niños. De esta manera se retoman los discursos, políticas, normativas con la pretensión de manifestar que se está trabajando por la inclusión de todos los niños al sistema educativo.

En resumen, en términos políticos México está cumpliendo en la búsqueda de lograr una educación para todos, pero en las prácticas los niños con discapacidades múltiples aún permanecen en espacios físicos separados de los niños de educación regular, para ellos la integración consiste en recibir el programa diseñado para todos con las adaptaciones correspondientes. Por otro lado los niños que sí están en las escuelas regulares la atención hacia ellos consiste en eliminar las barreras para el aprendizaje⁹ y los niños inquietos, desafiantes,

⁹ Las cuales pueden ser de espacio físico o físicas. Generalmente no se atiende lo emocional.

explosivos, tímidos cuando corren con suerte son atendidos por el área de psicología a través del docente. Se considera al niño, pero no en su subjetividad, sino como un individuo más al que hay que ayudar a que aprenda.

Conclusión

En el proceso de investigación desarrollado hasta el momento se detectan contradicciones a lo largo de varias décadas entre el discurso institucional y el desarrollo de la educación en las escuelas:

- Entre la educación de los niños y las prácticas educativas con los mismos.
- Entre la importancia acordada a los niños con discapacidad y los niños sin discapacidad.
- Entre la escuela inclusiva y la escuela excluyente.
- Entre el éxito de las reformas y el fracaso de las mismas.
- Entre una implementación educativa que no ha podido alcanzar a los niños o los alcanza pero sólo para remitirlos a las filas de la exclusión.
- Entre la atención a niños con rezago escolar y dificultades de aprendizaje y la ignorancia del personal de estrategias didácticas para los niños con discapacidad.

En síntesis ¿La escuela mexicana actual acoge a niños con discapacidad pero expulsa a otros? Esta pregunta cuestiona el papel formativo de la escuela. El problema de la inclusión no es el niño, sino las escuelas, puesto que sí recibe niños con discapacidad pero expulsa a otros, es decir no es una escuela inclusiva. Al respecto, Tedesco¹⁰ nos recuerda que en los tiempos actuales el análisis tradicional de la relación educación equidad social requiere ser revisado.

¹⁰ Referido por Casarini, 2009.

Referencias

- Carbonell Jaume. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. España. Morata.
- Casarini Ratto, M.B (2009) Educación y tecnologías: una guía para la reflexión. En De Alba A. & Guzmán R. (coord.) *Qué dice la Investigación Educativa*. pp. 127-168. México, D.F. COMIE.
- Casarini Ratto, M.B (2008) Cambios representacionales en las teorías implícitas de los estudiantes universitarios, en de la Torre Gamboa Miguel (comp.) *Concepciones y Representaciones del Cambio Educativo*. pp. 181-218. Monterrey, México. Universidad Autónoma de Nuevo León. Tendencias.
- Casassus J. (2005), *La escuela y la (des)igualdad*. México. ED. Castillo/SENLE.
- Coplamar (1982) *Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectivas al año 2000*. México. Siglo XXI.
- De Alba A. (2009) ¿Globalización, crisis, diversidad, exclusión, discriminación, racismo, en la relación educación-sociedad en México? En pp. 481-520. México, D.F. COMIE.
- Flores-Kastanis, E. & De la Torre G. M. (2010) La problemática de la investigación sobre el cambio educativo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa. El proceso de cambio educativo en México y América Latina*. pp. 1017-1023. México. COMIE.
- Fullan Michael (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro Pallás Amador. (2005) *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid, España. Pirámide.
- Magendzo, Abraham. (1986). *Currículum y cultura: en América Latina*. PIIE. Santiago, Chile.
- Rodríguez R. María Mar (2008) Los avatares del Cambio Educativo: Buscando Alternativas al persistente “consenso” tecnológico, en de la Torre Gamboa, Miguel (comp.). *Concepciones y Representaciones del Cambio Educativo*. pp. 53-107. Monterrey, México. UANL.

- SEP (2009) Educación Especial en Nuevo León 2003-2009 *Rendición de cuentas*. Monterrey, N.L.
- SEP (2006) *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F.
- SEP (2002) *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México, D.F.
- SEP (2002) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica*. México, D.F.
- SEP (s.f.). Programa de Fortalecimiento. Educación Especial Integración Educativa. *Glosario de Educación Especial*. Recuperado 25 de marzo de 2011 en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf
- Tedesco, J.C. (2003). Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Consultada el 29 de agosto de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-tesesco.html>