

LAS PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ALCANCES, PREGUNTAS Y PROPUESTAS

ZARDEL JACOBO CÚPICH

Resumen:

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001 - 2006, de la Dirección General de Investigación Educativa (DGEI), de la Secretaría de Educación Pública, tiene como meta consolidar una cultura de integración para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, específicamente para aquellos con discapacidad y aptitudes sobresalientes, la presente investigación, reporta el resultado global de las Evaluaciones Externas 2004 - 2006 de dicho Programa.

Diecinueve estados y el Distrito Federal, conformaron la muestra. Participaron 3181 actores educativos de un total de 113 escuelas básicas y servicios de educación especial.

Los resultados se analizan desde dos lógicas: la técnica operativa y la de proceso gestión, bajo el planteamiento de Ardoino, ambas permiten proponer: **1)** La construcción de un andamiaje estructural de una *política de integración a nivel nacional* que articule de manera **formal**, los inter e intra niveles educativos e instituciones de carácter gubernamental y civil; **2)** Priorizar una política preventiva; **3)** Introducir conceptualizaciones teórico - sociales que incidan en la subjetividad para un mayor concernimiento en todos los actores educativos para que movilicen las prácticas educativas.

I Introduccion

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) 2001 – 2006, en sus Reglas de Operación, especifica la necesidad de Evaluaciones Externas (EVE), como instrumento de validación del logro de sus metas y acciones. Este trabajo, da cuenta de los resultados de las EVE 2002 – 2003 (UPN) y del 2004 -2006 realizadas por la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE) suscrita a La Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, (FES-IZTACALA UNAM).

II Antecedentes

Una serie de eventos internacionales impulsores de la atención a la diversidad, y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 cuyas premisas básicas son: equidad, calidad y pertinencia en atención a la diversidad, son el marco para implementar el PNFEEIE en el sexenio 2000-2006 (SEP, 2002).

III El Programa Nacional De Fortalecimiento de la Educacion Especial y de la Integracion Educativa

El Programa propone dos ejes:

1. El fortalecimiento a la Educación Especial (EE),
2. El fortalecimiento del proceso de Integración Educativa (IE).

Ambos se concretan en las siguientes líneas de operación:

- 1) Lineamientos para el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial, 2) Establecer el marco regulatorio, 3) Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial, 4) Capacitación en competencias y compromiso ético, 5)

Dotación de los recursos y apoyos técnicos, **6)** Sensibilización a la comunidad, **7)** Colaboración intersectorial y **8)** Proyectos de investigación e innovación.

Objetivo general: Garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial (SEP 2002).

IV Marco de referencia de la investigación evaluativa

Fuentes prioritarias de información

Los documentos considerados fueron: **1)** PNFEIE. **2)** Metas para las entidades en el ciclo escolar 2004 - 2006. **3)** Acciones generales realizadas por la Comisión Nacional del Programa. **4)** Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2004 - 2006. **5)** Evaluación de bases del PNFEIE en el periodo 2002-2006 y **6)** EVE 2002-2003 del PNFEIE (UPN).

Se correlacionaron los seis documentos, teniendo como eje de articulación las ocho líneas de acción con sus respectivas metas.

Marco conceptual

Ardoino plantea que toda evaluación está en estrecha relación con la noción de proyecto, el cual implica una intención filosófica, una visión, el enunciado de una misión... un horizonte de valores representados en busca de realización (Rueda, 2000). Para ello considera operar con dos lógicas:

1) La técnico-operativa: establece metas, tiempos, indicadores puntuales y precisos para su consecución y cumplimiento: connota lo cuantitativo.

2) La lógica de proceso-gestión: descansa en las prácticas ancladas culturalmente, constituidas de manera compleja, multirreferencial y heterogénea; requiere considerar al conjunto de los actores implicados en ellas, y considera la intersubjetividad y el interjuego de sus sentidos y acciones.

Método

Se consideraron 19 estados y la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal. Participaron escuelas de Educación Básica (EB) y servicios de EE en un total de 113, con 3181 agentes involucrados. Funcionarios, supervisores, directores y docentes de ambas; alumnos de escuela con y sin Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad, y padres de familia.

Los 113 centros educativos comprendieron todos los niveles de EB, incluidos los CAM. Asimismo se visitaron sedes de USAER, Centros de Recursos y Unidades de Orientación al Público (CRIE y UOP).

Equipo de Investigación

Participaron 16 investigadores nacionales, miembros activos de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), adscritos a la FES-IZTACALA-UNAM.

Técnicas de recolección de datos

1) Entrevistas a funcionarios, supervisores y directivos de educación regular y especial. **2)** Visitas a escuelas de todos los niveles. **3)** Reuniones grupales con personal docente y técnico de educación especial y regular. **4)** Reuniones grupales con madres de familia. **5)**

Observaciones a alumnos con discapacidad integrados en aulas regulares y CAM. 6) Dinámicas de trabajo con alumnos. 7) Análisis de documentos escolares; y 8) Cuestionarios cuantitativos y cualitativos.

Registro

Se obtuvieron grabaciones, videograbaciones, diarios de campo, cuestionarios, fotografías y dibujos. Se efectuaron transcripciones de las grabaciones, se elaboraron categorías de análisis y se interpretaron desde concepciones cualitativas multirreferenciales.

V Resultados

1. EVALUACIÓN TÉCNICO _ OPERATIVA: tuvo coherencia y consistencia a lo largo de los seis años en la consecución de las ocho Líneas, al cierre (2006) se cumplieron el 75% de las metas de las ocho líneas de acción del PNFEIE, y el 25% quedaron en proceso, lo cual se visualiza en el cuadro 1.

1. EVALUACIÓN PROCESO _ GESTIÓN: aborda dos dimensiones: a) la educativa y b) la subjetividad.

a) La educativa comprende:

1) La actualización y capacitación y 2) La evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada.

En ambas se encuentra una distancia significativa con relación al proceso técnico-operativo.

1). Actualización y capacitación

- No existen: líneas normativas, ni continuidad en programación de cursos.
- Ineficacia en sensibilización y capacitación en cascada.

- El Seminario Intensivo es insuficiente.
- Se demanda capacitación y actualización específica sobre discapacidades y otros aspectos.
- Predominan cursos y reuniones en consejo técnico.

b) Evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada

- En la mayoría de los casos, al realizar las evaluaciones psicopedagógicas y las adecuaciones curriculares, se reporta no tener elementos suficientes para concretarlas, y en otros, los maestros no intentan realizarla, por falta de sensibilización.
- La mayoría de los docentes de USAER carecen de conocimientos específicos para la atención de alumnos con discapacidad severa y no se resuelven sus necesidades; se requiere más tiempo de atención individualizada, y más recursos de materiales didácticos, técnicos y metodológicos.
- La información, sensibilización, actualización y capacitación no han logrado un impacto significativo en las prácticas.
- Los docentes manifiestan falta de reconocimiento y atención de sus autoridades.
- No obstante la insuficiente atención a los CAM por parte del PNFEIIE, muestran un potencial poco considerado. Los primeros, dan seguimiento y apoyo complementario a alumnos integrados a la escuela regular. Así mismo, alumnos con antecedentes en CAM tienen mayores logros en la escuela regular.
- Los padres poseen un “saber-hacer” no reconocido.
- A doce años de haber sustituido a los grupos integrados y centros psicopedagógicos, las USAER demandan una revisión en forma apremiante.

2) La dimensión de la subjetividad.

Y sin embargo se mueve

Desde la subjetividad, es relevante considerar como algunos actores educativos logran movilizar las prácticas hacia una cultura que favorece el encuentro con la *diferencia* (Derrida 1998) y revierten el significado de la *discapacidad*. Sería importante documentar los procesos detenidamente para analizar, detectar, sistematizar y difundir las dimensiones que resulten prioritarias para reconvertir las prácticas educativas. Se vislumbra que en estos casos se pone en juego la constitución y reproducción de una cualidad particular en las relaciones entre los diversos actores educativos: el *concernimiento*. Este produce y encadena una serie de acciones imprevisibles entre los agentes que a su vez inician otras series, que logran romper las barreras impuestas desde el discurso de la discapacidad. De no darse el *concernimiento* se produce un cierre en las relaciones, un punto de quiebre, y con ello el niño con discapacidad se encuentra sin apoyo, alejado de todo lazo social de sostén y con ello imposibilita el acceso a múltiples *experiencias* y refuerza su “discapacidad”. Las *experiencias* logradas muestran siempre un compromiso, responsabilidad e implicación; una manera de estar inmerso, afectado y ser alcanzado en lo personal como para compulsarse a un acto, una acción un *tener que hacer algo* por y con el niño con discapacidad.

VI Conclusiones

Destaca entre las prioridades por atender en orden de relevancia:

- 1) La construcción de un andamiaje estructural de una *política de integración a nivel nacional* que articule de manera **formal** los niveles educativos e instituciones de carácter gubernamental y civil; 2) Priorizar una política preventiva a través de los CENDI, Preescolar y hospitales articulados; 3) Promover asignación de recursos técnicos,

económicos y administrativos para atender discapacidades múltiples, por continuar siendo éste, el grupo más rezagado; 4) Se requiere ampliar la cobertura de escuelas integradoras, sin embargo se da la paradoja ante la imposibilidad real ante la falta de recursos de infraestructura y humanos. 5) Promover proyectos de innovación e investigación que documenten, analicen y promuevan la implementación de experiencias inéditas, heterogéneas y plurales a partir de las prácticas educativas que constituyen verdaderas riquezas y minas de oro. Por otro lado, promover a partir del análisis de las prácticas la revisión de los marcos teórico-conceptuales en los cuales se fundamentan las propuestas educativas de la Educación Especial. Se requieren miradas teóricas plurales que aborden e iluminen dimensiones inexploradas en los procesos educativos.

No hay dispositivos concluidos o emplazamientos definitivos en el ámbito educativo. La naturaleza de las realidades y la sociedad es tornadiza. Resulta indispensable un alto en el camino. Se constata el esfuerzo de los múltiples actores de las prácticas educativas. Sin embargo, es menester analizar, interrogar, profundizar sobre la obstinación de la resistencia al cambio. Algunas preguntas son necesarias: ¿Quién o como se determina el cambio de las realidades sociales?; ¿De qué tipo de procesos sociales se está hablando?; ¿Cómo se constituyen los marcos teóricos-conceptuales?; ¿Dónde se fundamentan las normatividades?; ¿Se tendrá que revisar el modelo de la IE y compararlo con el modelo de la Inclusión Educativa?; ¿Se tendrán que repensar de nuevo ambos a la luz de otras dimensiones disciplinarias y éticas?; ¿Cómo comprender la tensión, distancia y contradicción entre los resultados de lo técnico- operativo y las realidades que muestra la evolución del proceso-gestión?

Los tres años consecutivos de evaluación del PNFEIE nos llevaron a retomar la subjetividad desde aproximaciones teóricas sociales y la introducción de la *alteridad o la*

diferencia (Derrida, 1998) como concepto constituyente de una nueva ética de toda condición humana.

La pluralidad de los seres humanos en el acontecer de su historia ha desarrollado tanto el proceso de producción de bienes materiales así como de las *semiosis* y lenguajes, que permiten compartir el mundo cultural. La subjetividad es resultante del proceso de cómo los seres que nacen se vuelven sujetos de cultura. Con la conjunción de estos procesos (económico y semiótico) se produce una regulación social, un código que establece el entendimiento, intercambio y actuación de un colectivo, un *nosotros*, pero también instituye la diferencia los *otros*. ¿Quiénes son los *unos* y quiénes son los *otros*? Interrogar cómo fueron constituidos históricamente estos pares antitéticos, sus deslizamientos y desplazamientos, permite vislumbrar la designación, asignación y destino de los sujetos con “*discapacidad*” Y han definido su ubicación existencial.

Lo anterior rompe con la concepción de un sujeto de desarrollo individual y lo ancla a la urdimbre cultural histórica. La constitución de la subjetividad de un *uno*, requiere un *Otro* que la instituya, un llamado externo, un *Otro* que le hable y lo conmine a la existencia. El llamado del *Otro* es constituyente del *deseo*. El deseo es enigma y el enigma es alteridad, diferencia radical.

Por ello introducir esta noción de subjetividad de un *uno* que no es sin *otro*, y de cómo se instituyen en cada uno una diferencia radical, una alteridad, y de cómo en lo social se generan significados de alteridad depositados en ciertos grupos, u otros referentes, invita a repensar que la discapacidad no es un asunto inherente al sujeto, indaga cómo algunas características biológicas o comportamientos individuales y sociales pueden teñirse de significados que han sido producidos culturalmente y cómo, por lo menos en nuestros

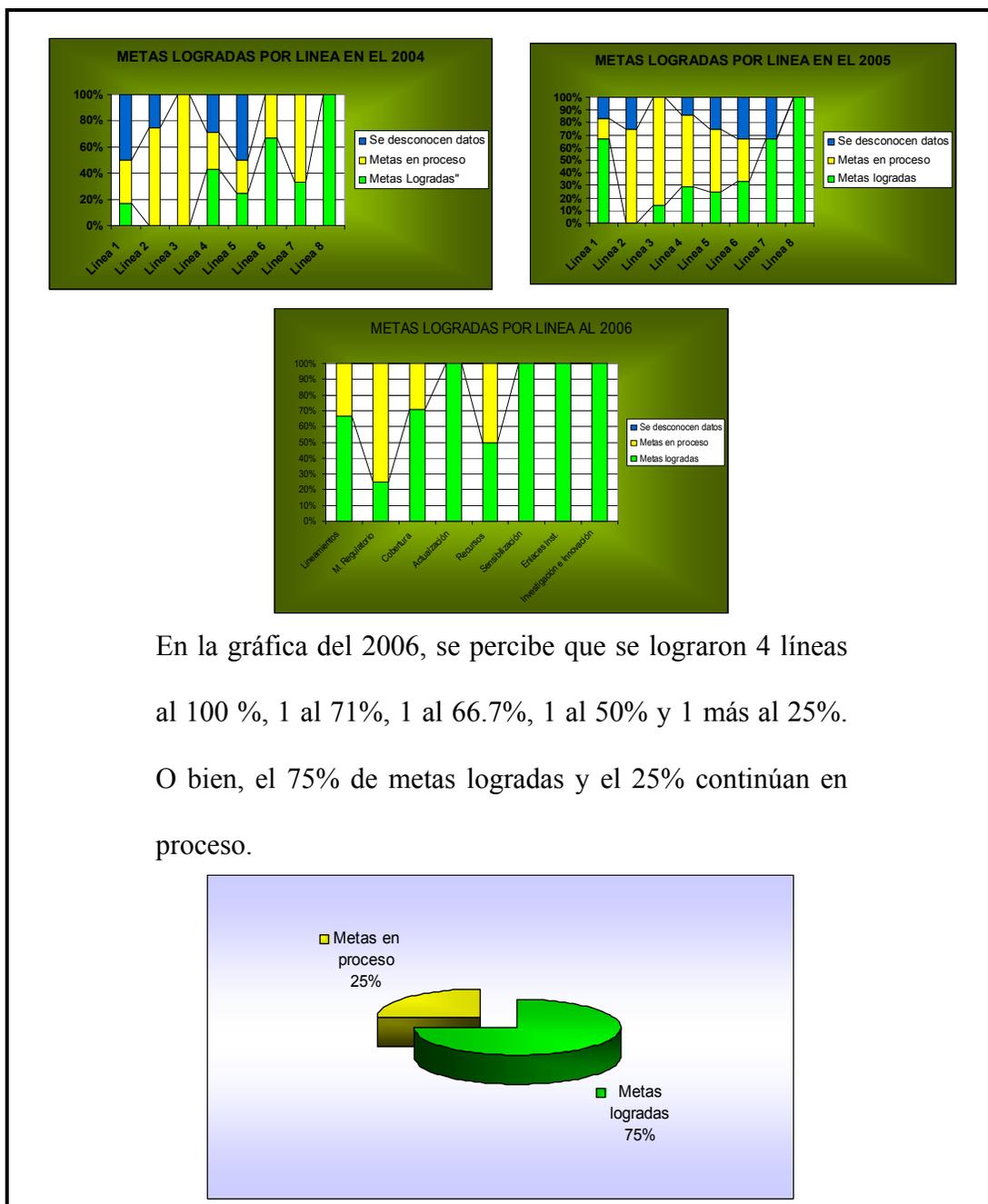
tiempos, los sujetos se vuelven “significantes” de la diferencia instituida como *anormalidad* y por tanto sujetos de atención acorde a su “falta”.

En las prácticas que logran la “integración”, pareciera que el concernimiento va más allá de la atención de algo que no funciona, sino que el niño cobra estatuto de sujeto en la medida que los actores se involucran desde su subjetividad, más allá de lo pedagógico, e introducen prioritariamente el deseo, el llamado a que el niño advenga a algo que le solicitan, se conciernen, apuestan porque algo se produzca del niño, no de una parte del niño, ni de una habilidad, ni de una capacidad en específico. Toca la propia alteridad y se atreven a abrirse a la experiencia de algo “desconocido”, “extraño” “incomprensible”, etc... Es por ello que siempre se reporta la dificultad, los retos, las frustraciones, el trayecto pesado, largo. Con todo, no se cansan de intentarlo.

Es relevante proponer la recuperación de los agentes de las prácticas educativas, retomar su experiencia vital, su trayectoria profesional-personal en las diversas funciones que han desarrollado, permitir que se produzcan experiencias heterónomas, no homogeneizantes; introducir un espacio de reflexión que no busque respuestas fáciles ni salidas inmediatas sino que explore una elaboración y reelaboración simbolizante de las experiencias que permitan asumir la corresponsabilidad, autoría y gestión en la tarea primordial educativa, que extienda a todos los actores la aspiración de una existencia vitalmente digna.

VII ANEXO:

CUADRO 1



En la gráfica del 2006, se percibe que se lograron 4 líneas al 100 %, 1 al 71%, 1 al 66.7%, 1 al 50% y 1 más al 25%. O bien, el 75% de metas logradas y el 25% continúan en proceso.

VIII Referencias bibliográficas:

Ardoino, J.; Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación, Cap. 1 elaborado por Rueda, M. a partir de varios artículos de Ardoino. En Rueda, B. M. y Díaz Barriga, A. F.; *Evaluación de la Docencia. Perspectivas actuales*; Paidós Educador, Barcelona España, 2000, p.23-37.

Jacobo, Z., Alvarado, J. y Moctezuma, M. “Prácticas Educativas hacia una Cultura de Integración en atención a la diversidad. Reporte de investigación”. En *Voces de la Alteridad*. UNAM FES Iztacala y FES Zaragoza, 2006, México.

Derrida, J.; *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Ed. Trotta, Madrid, 1998.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP, 2002, México.

Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Comps) *Evaluación de la Docencia*. Paidós, 2000, México.