



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***“La identidad de los docentes
de educación preescolar en torno a las reformas
sobre inclusión educativa”***

Tesis que para obtener el Grado de
Doctora en Educación
Presenta

Mónica Ramírez Echeverría

**Tutora:
Dra. en C. Silvia Fuentes Amaya**

AGRADECIMIENTOS.

**A mi estimada tutora, la Dra. Silvia,
quien siempre me apoyo, me fortaleció, me guió, por sus valiosas
enseñanzas, motivación y ayuda constante.**

**A la Dra. Maria Luisa y al Dr. Raúl por guiarme desde el inicio,
por enseñarme a analizar desde otra mirada diferente, por sus valiosas
observaciones.**

**A mis compañeras educadoras, directoras, especialistas con quienes
realicé esta investigación y me hicieron valiosas aportaciones.**

A mis papás: su luz me guía, los amo.

**A mi hermana Chio:
por su apoyo desde el inicio,
por su compañía, por sus risas, por ser como eres.**

A mi familia: por ser parte de mi vida.

A mis amigas: por su ánimo y siempre estar conmigo.

DEDICATORIA.

**Dedico este trabajo de investigación a:
mi esposo Oscar Gabriel,
quien siempre ha estado a mi lado,
me motivó para iniciar, continuar y concluir este proceso.
Te amo.**

**A mis hijitos: Gaby, Sofí y Oscarito...
gracias por sus risas, los amo.**

ÍNDICE.

Introducción	4
Capítulo I. Evolución conceptual sobre Integración Escolar y Escuela Inclusiva.	20
Antecedentes de la integración escolar, marco internacional y nacional.	23
Integración escolar.	31
Principios que fundamentan la Integración Escolar.	36
Papel del docente en la Integración Educativa.	46
Escuela inclusiva.	49
La atención a la diversidad, el trabajo colaborativo y las adaptaciones curriculares.	51
Papel del docente en la escuela inclusiva.	60
CAPÍTULO II. Políticas Educativas sobre Integración Escolar e Inclusión Educativa para la Educación Preescolar.	64
Evolución discursiva de las discusiones en torno a la idea de discapacidad y necesidades especiales.	69
Principales declaraciones presentadas por la UNESCO sobre integración escolar e inclusión educativa.	71
Documentos Normativos de México vigentes para la Educación Básica preescolar en México.	87
CAPITULO III. La Identidad y el docente de Educación Preescolar. Entramado conceptual.	113
La Identidad como construcción imaginaria.	121
La constitución de la identidad profesional.	123
Mandato Institucional e Identidad	136
Institución educativa preescolar, particularidades.	139

CAPITULO IV. La vida en las aulas preescolares.	144
Caracterización de las docentes de educación preescolar en torno a la inclusión e integración.	147
Trayectorias docentes.	154
La realidad de las aulas frente a la inclusión educativa.	182
El Artículo 41 de la Ley General de Educación como mandato institucional.	206
CAPITULO V. Identificaciones Docentes.	227
Identificaciones del docente preescolar.	229
El espacio institucional y las redes de apoyo entre docentes.	
Presentación de tres escuelas.	248
A modo de cierre...	
Retos y posibilidades de la inclusión en preescolar.	285
Referencias Bibliográficas.	292
ANEXOS:	
Anexo "A": Ejemplo de la base de datos de las docentes entrevistadas.	301
Anexo "B": Ejemplo de la base de datos de las docentes encuestadas.	305
Anexo 1: Síntesis de los artículos de la Declaración Mundial de educación para todos (UNESCO, 1990).	314
Anexo 2: Síntesis de los artículos de la Declaración Mundial de educación para todos (UNESCO, 1994).	317
Anexo 3: Síntesis de los artículos de la Declaración Mundial de educación para todos (UNESCO, 2000).	322
Anexo 4: Recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008).	327
Anexo 5: Lineamientos que demarcan aspectos sobre inclusión escolar referentes al nivel preescolar.	329

Introducción.

La educación preescolar es un nivel distinguido por la riqueza de experiencias que un espacio educativo brinda a los sujetos implicados en el proceso, con docentes con características particulares que los diferencian de otros niveles, con un programa de estudios que permite la apertura en el diseño de estrategias que promuevan la movilidad de los aprendizajes en los alumnos.

En la edad preescolar, los alumnos tienen sus primeras experiencias escolares, por lo que la forma de trabajo de la docente se enfoca al desarrollo de múltiples inteligencias en grupos multiculturales, heterogéneos y diferentes.

Así como los alumnos son diferentes, los docentes también lo son, incorporan, asimilan y construyen nuevos conceptos a partir de situaciones, ya sea laborales, experienciales o formativas, su paso por diferentes instituciones, el trabajo docente con diferentes grupos. Dentro del ámbito social desarrollamos y construimos conceptos que forman una manera particular para mirar al mundo, cada sujeto posee diferentes necesidades.

Nos encontramos en un mundo de interrelaciones que nos brindan perspectivas diferentes, pasamos por procesos de socialización y de aprendizaje sin percibirlos como tales, el espacio escolar nos posibilita vivir experiencias nuevas en la interrelación con los otros. Los docentes dentro de este espacio diseñan propósitos y acciones para que los alumnos se desarrollen integralmente. Aquí el discurso propio del colectivo docente, del establecimiento escolar, es un referente que se apropia y redefine día con día.

Aunque la vida escolar se encuentra sujeta a la cotidianidad de la existencia en las aulas se presentan sucesos no previstos que gracias a la dinámica de la relación entre los sujetos involucrados, la observación del grupo y la aplicación de los conocimientos del docente es posible solucionar estas problemáticas.

El docente conoce, a partir del diagnóstico, las características, intereses y nivel de construcción de sus alumnos, el cual elabora a partir de la observación, interacción, diseño de parámetros a evaluar, los conocimientos que posee sobre el desarrollo del sujeto y de las formas para intervenir

pedagógicamente. En la educación preescolar, el Programa de Estudios del año 2011 (SEP, 2011a), hace referencia a una planeación que considere el ambiente de aprendizaje, donde es tarea del docente diseñar situaciones didácticas para incorporar acciones que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados.

Frecuentemente, la labor del docente de preescolar en el aula, no contempla acciones para la inclusión de niños con capacidades diferentes promoviendo una aula diversificada. La mayoría de las ocasiones, es solamente asistencial con los niños con discapacidad que presentan necesidades especiales debido al desconocimiento de acciones que favorezcan el proceso de inclusión educativa. El docente se enfrenta con limitantes derivados de su falta de preparación o del escaso interés por prepararse o informarse y a los retos que ocasiona la falta de apoyo por parte de especialistas o de los padres de familia.

Es por ello que dentro de sus posibilidades, planea, diseña o improvisa a partir de lo que él conoce y de su percepción para intentar subsanar las problemáticas a las que se enfrenta.

Al analizar la realidad educativa podemos vislumbrar que se conforma por el conjunto de experiencias que acontecen dentro del aula, a partir de una situación de enseñanza-aprendizaje. Dentro de ésta, los niños son sujetos con innumerables características que los definen como únicos y demuestran gran interés por aprender nuevos conocimientos, sin embargo cuando presentan dificultades, la pérdida de interés y sus limitantes propias puede disminuir su nivel de interiorización y de construcción de aprendizajes.

Cuando ingresa al grupo un niño con necesidades especiales generadas por alguna situación de discapacidad, es indispensable y necesario que el docente conozca el desarrollo y características del niño para poder guiar su intervención. Sin embargo, ¿qué acciones realiza cuando un niño con discapacidad motriz, o con debilidad visual o con problemas severos del lenguaje se presenta frente a él? ¿logra ayudarlo? ¿posee los conocimientos necesarios para brindarle una educación diferenciada si no cuenta con experiencias previas sobre ello?. Es posible incluir al alumno en un grupo donde reciba una educación, si el docente ha construido conocimientos con base en las experiencias dentro del campo de la Educación Especial, o si

acude a buscar información en especialistas o en libros; pero ¿si no cuenta con esa posibilidad? ¿o no le interesa o se muestra apático?, ¿qué pasa con el sujeto docente situado en un contexto donde el mandato institucional, las políticas educativas y el espacio institucional le demandan el logro de aprendizajes en todos los alumnos?.

Considerando la situación familiar y laboral de los docentes fuera del aula, puede serle difícil buscar alternativas que permitan que el sujeto con el que trabaja logre desarrollarse favorablemente, y se puede complicar más si no conoce alternativas, estrategias e información necesaria para enfrentarse con niños con características diferentes.

El maestro cumple sus funciones a partir de los requerimientos, las más de las veces impuestos por las políticas educativas vigentes, como la integración escolar o la inclusión educativa, y ésta labor la realizan a veces careciendo de los recursos mínimos indispensables. Los docentes en las aulas están inmersos en un mundo de significados colectivos, que a partir de la interrelación con otros saberes pueden integrarlos en el propio construyendo nuevas significaciones, Douglas (1986) menciona que las instituciones “guían” la memoria y la percepción hacia las formas que ellas mismas autorizan, donde la resistencia radica en la esperanza de independencia intelectual.

La articulación de la institución posee un sistema regulativo donde los sujetos inmersos en la sociedad siguen ciertas normas, donde se relaciona el discurso del sujeto a partir del discurso del otro, donde cabe la posibilidad de mirar, objetivar, distanciar, destacar y transformar estos discursos (Castoriadis, 1993), y es entre estos espacios de articulación, donde la autonomía permite a los sujetos construir sus interpretaciones para crear acciones e integrar estrategias a su práctica docente.

La integración escolar es una estrategia para el cumplimiento del principio “Educación para Todos” que contribuye a que los sujetos se desarrollen de manera integral. Cabe señalar que “La declaración mundial sobre educación para todos” (UNESCO, 1990) explicita:

[...] una responsabilidad de todos los países es el hecho de que las necesidades de aprendizaje de los niños con discapacidad demandan especial atención. Deben darse los pasos necesarios para proveer acceso igualitario a la educación a todas las clases de discapacidades como parte integral del sistema educacional [...] (Ezcurra, 2000, p. 21).

A diferencia de la integración, el proceso de inclusión implica un cambio social al considerar a todas las personas con los mismos derechos como la igualdad y la equidad¹, en las escuelas implica incluirlos y propiciar el logro de competencias necesarias para la vida; y, a los niños que no presentan capacidades diferentes es brindarles una visión igualitaria. Considerar la diversidad desde el principio de igualdad es necesario para lograr la equidad educativa.

Cada grupo de enseñanza-aprendizaje y cada docente son diferentes, son definidos por la pluralidad de experiencias que vive cada sujeto. La escuela inclusiva, nos da una visión igualitaria al brindar al niño igualdad de oportunidades, sin embargo, en niños con necesidades especiales con discapacidad profunda, se les niega la oportunidad de recibir una atención individual para la superación y desarrollo personal.

En algunas escuelas preescolares, se inscriben a niños con capacidades diferentes, con discapacidad. Por ejemplo, durante los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010 a partir de mi experiencia como directivo de un plantel, tuvimos la oportunidad de trabajar con un niño que presenta Síndrome de Struger-Weber, el cual abarca discapacidad intelectual leve, retraso motor, convulsiones, entre otras situaciones. Dentro de las aulas, las docentes lo integraron y trataron como un alumno más, trabajando de manera diferenciada, sin embargo, aunque los avances fueron significativos en el Campo Formativo Desarrollo Personal y Social, no hubo logros significativos en campos primordiales como el de Pensamiento Matemático y en el de Lenguaje y Comunicación, debido a múltiples causas, entre ellas el trabajo inconstante de la docente especialista, la cantidad de niños en el aula: una asistencia de 33 a 35 niños, al trabajo y demandas con el grupo, el desconocimiento de estrategias específicas para incidir en el avance del logro educativo del menor, a quien la especialista “recomendó” apoyos fuera de la escuela y/o asistencia regular a un Centro de Atención Múltiple conjuntamente con el Jardín de Niños, donde recibiría estimulación temprana de acuerdo a sus características, la

¹ IGUALDAD en el ámbito social hace referencia a la base común de derechos y responsabilidades que corresponden a todos los miembros. EQUIDAD, remite desde la igualdad a la consideración de diferencia. En el ámbito educativo, la equidad se involucra con la justicia social distributiva. (Arrupe, 2010).

madre del menor no estuvo de acuerdo con la sugerencia por lo que su único apoyo fue la integración al plantel.

Situaciones como ésta, donde el compromiso por la atención de los niños no recae en todo el equipo docente, o bien, se desconocen las estrategias para el trabajo con todos los alumnos, están presentes en los planteles de educación preescolar.

Por ello el planteamiento de la investigación se basa principalmente en la siguiente interrogante:

- A partir de las demandas institucionales derivadas del discurso de inclusión, ¿qué resignificaciones produce la docente de preescolar del mandato institucional? Y ¿cómo impacta en su proceso identificadorio como docente?

La cual deriva en los siguientes cuestionamientos:

Políticas Educativas de Inclusión.

- ¿Cuáles son las diferentes visiones presentes en los planteamientos teóricos sobre Integración Educativa y la Escuela Inclusiva?
- ¿Cuál es el marco legal que sustenta la inclusión educativa en México, en particular en el nivel preescolar?

Programas de Formación Docente.

- El Estado, ¿qué recursos formativos y materiales provee a las escuelas para trabajar con la diversidad?

Sujetos Educativos y Dinámicas Institucionales Concretas en Establecimientos Escolares.

- El docente como actor social ¿cómo resignifica en su práctica los planteamientos teóricos sobre inclusión e integración?
- Las políticas educativas, los mandatos institucionales y la normatividad, ¿cómo impactan en la construcción de la identidad de los docentes de educación preescolar, en torno a la integración e inclusión?
- Dentro de los centros escolares: ¿cómo se interrelacionan los profesores de los equipos docentes para apoyar a los niños con necesidades especiales?

Ámbito empírico a explorar.

Docentes de preescolar como actores sociales en la política de integración educativa implementada para la atención a la diversidad.

Objetivo general.

Establecer indicios sobre la resignificación de las políticas de integración/inclusión por parte de docentes de preescolar, su impacto en sus procesos de constitución identitaria y su práctica docente.

Objetivos específicos.

Analizar las políticas educativas y el marco legal que permean la integración e inclusión educativas de niños con capacidades diferentes en aulas regulares.

Analizar la situación educativa que enfrentan los docentes de aulas regulares frente a los requerimientos que implica cumplir con las políticas educativas de integración e inclusión educativas en el proceso de resignificar los mandatos institucionales y la construcción de su identidad, considerando las dinámicas institucionales y las trayectorias docentes.

Rescatar las experiencias docentes sobre la puesta en práctica de las políticas sobre inclusión, principalmente el trabajo colaborativo como parte de la dinámica interna de las instituciones.

Justificación.

Esta investigación es indispensable para hacer una revisión sobre los puntos de encuentro y desencuentro entre los preceptos teóricos y políticos sobre educación inclusiva e integración educativa en educación básica y la práctica educativa en el nivel preescolar, para aportar un análisis reflexivo sobre los retos en la construcción de saberes, en el diseño y concretización de la inclusión educativa.

Dentro del ámbito educativo podemos analizar un sinnúmero de escenarios en la construcción del hecho educativo, se eligió este tema por la importancia inherente que trae consigo la operatividad de la inclusión educativa, en donde se han presentado situaciones no previstas, siendo difícil el logro de los objetivos deseables de esta política dentro de la educación preescolar.

La atención a la diversidad implica que la formación de docentes de preescolar permita diseñar acciones y estrategias para incluir a todos los niños dentro de las aulas a partir de principios como la igualdad y la equidad. Esta investigación ofrece una aproximación a la realidad educativa desde una perspectiva que rescata las dinámicas institucionales que desarrollan los actores educativos para dar cuenta de las tensiones, desencuentros, iniciativas, etc. que emprenden para afrontar esta demanda institucional.

Se trata de rescatar las formas en que desde sus trayectorias profesionales, laborales y académicas, junto con sus historias personales, las docentes de preescolar elaboran una serie de relaciones políticas y psicosociales, al resignificar la demanda institucional por la inclusión educativa.

Por otro lado, la justificación de la investigación va ligada a aportar conocimientos que permitan estrechar la distancia entre la política de inclusión educativa en preescolar y su puesta en práctica, en condiciones históricas y socio-educativas específicas. En suma, se trata de contribuir al esclarecimiento de las mediaciones que se producen a partir de la resignificación que los actores educativos elaboran de unas determinadas políticas educativas, en este caso ¿cómo se apropian los docentes de preescolar? y ¿cómo enfrentan la demanda y el impacto en sus propias identidades? Considerando que del momento de la prescripción hasta su puesta en operación, toda política educativa es resignificada por los sujetos educativos inmersos en condiciones específicas.

La realidad educativa en el aula se compone de múltiples factores que pueden hacer posible la inclusión, sin embargo es indispensable destinar mayores recursos económicos y humanos para lograr el cumplimiento de la política sobre "Educación para Todos". La normatividad sobre las políticas de inclusión educativa en las escuelas regulares delegan al docente esta responsabilidad, pero ¿qué instrumentos o herramientas le brinda el Estado al

docente cuando se crean nuevas políticas?, ¿cómo puede el docente intentar subsanar sus carencias para cumplir con las nuevas políticas si no tiene posibilidades de acceso a conocimientos especializados? y ¿cómo interviene el equipo de trabajo de cada escuela en la atención a la diversidad educativa?.

Plano onto epistémico.

De acuerdo con la postura teórica asumida, la investigación se desarrolla a partir del paradigma hermenéutico- interpretativo, debido a que permite presentar la subjetividad docente como condición imaginaria y simbólica de la realidad educativa en la que baso el estudio. Esta investigación posibilita visualizar la realidad educativa desde una perspectiva que rescata las dinámicas institucionales que desarrollan los actores educativos para dar cuenta de las tensiones, desencuentros, iniciativas, etc. que emprenden para afrontar la demanda institucional, derivada de los planteamientos teóricos de inclusión/ integración presentado por organismos internacionales, retomado por las políticas educativas nacionales que le otorga validez en México.

En este sentido, el análisis de las políticas educativas presentes en esta realidad me permite ubicar la definición de las propuestas que la SEP-Estado le delegan al docente de preescolar como obligaciones laborales que involucran un determinado mandato institucional. En la operatividad de esta estrategia se han presentado situaciones no previstas, siendo difícil el logro de los objetivos “reales” de esta política dentro de la educación preescolar; al respecto me interesa enfatizar los espacios de quiebre o tensión del mandato institucional y las formas en que los docentes de preescolar las afrontan.

El planteamiento teórico de la inclusión supone la integración-exclusión en un momento histórico de determinadas visiones acerca de lo que ésta significa, es decir, que el diseño, revisión y puesta en marcha de las políticas educativas conlleva un proceso situado en un momento definido por las prácticas sociales instituidas, por los supuestos teóricos y por las políticas educativas vistas como válidas y al mismo tiempo por la exclusión de otros.

En ese marco, la aproximación a las docentes de preescolar supone rescatar las formas en que desde sus trayectorias profesionales, laborales y

académicas, junto con sus historias personales, elaboran una serie de relaciones políticas y psicosociales, al resignificar la demanda institucional de la integración/inclusión educativa.

Mi interés radica en rescatar las mediaciones producidas en la resignificación de los planteamientos teóricos sobre la integración/inclusión por los sujetos educativos ligado a la constitución de su identidad como docentes de preescolar con referencia a las políticas educativas de integración/inclusión educativa: ¿cómo enfrentan la demanda y el impacto en sus propias identidades?

La elaboración imaginaria del docente al conocer, analizar y reelaborar las políticas educativas sobre integración e inclusión conjuntamente con la puesta en marcha del plan de estudios vigente el cual se basa en competencias.

Perspectiva teórico-conceptual.

La formación continua del docente sobre la atención a la diversidad educativa puede convertirse en una herramienta que permita actuar asertivamente e incidir favorablemente en el desarrollo de los niños con necesidades específicas que presentan discapacidad. La responsabilidad del docente frente a niños con capacidades diferentes, en ocasiones, es delegada a los especialistas sin lograr un trabajo colegiado que permita su inclusión y propicie el desarrollo integral de todos los alumnos.

Dar respuesta a las necesidades educativas en la escuela ordinaria significa brindar una oportunidad diferente, igualitaria e integradora a los alumnos que antes estaban escolarizados en centros especiales.

[...] En efecto el problema de la integración escolar no es el de colocar a los alumnos discapacitados en un centro determinado o en el aula. Por el contrario, el reto fundamental de la integración escolar es el de adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. [...] (Mata, 1999, pp. 18-20).

La Educación Básica tiene como punto de partida el análisis de las necesidades de los niños y de las niñas con la finalidad de brindar una educación integradora en todos los aspectos del desarrollo del niño. Al

presentarse un alumno con capacidades diferentes, no puede negársele la oportunidad de construir conocimientos a partir de sus propias posibilidades, sin dejar de lado las acciones para la superación de sus propias dificultades. Es por ello que innovar requiere resolver problemas de forma reflexiva, de modo que exista colaboración colegiada e interdisciplinaria para la construcción de saberes, considerando la política de inclusión educativa desde el plano prescriptivo y las respuestas de los docentes desde la dinámica psicosocial e institucional.

Aquí se pone énfasis en la importancia de la atención temprana, entendida como el conjunto de acciones planificadas con carácter global e interdisciplinario para dar respuesta a necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones y deficiencias en el desarrollo. Es decir, se trata de pensar en la necesidad de prever, planificar, instrumentar y desplegar estrategias de intervención en tiempo y forma, entre éstas la formación y actualización de docentes al brindarles espacios para detectar problemáticas en alumnos con capacidades diferentes; diseñar estrategias e implementar acciones que enriquezcan su labor sobre la diversidad cultural.

La integración escolar como punto previo a la inclusión educativa, surge de hechos históricos que fueron transformando la manera de concebir a los individuos como sujetos anormales encerrados en instituciones, a sujetos con derechos. Los planteamientos que diferentes teóricos han presentado sobre el tema, tienen su origen en el ámbito internacional, dando pie a la creación de estrategias políticas que sustentan legalmente su puesta en práctica; una de ellas es el cumplimiento de los derechos universales de los individuos, incluyendo a las personas con discapacidad.

Para ello, en el desarrollo de la investigación se consideraron diferentes dimensiones: la trayectoria del docente, el plano prescriptivo de las políticas educativas en los planes y programas, la vinculación entre instituciones – Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), Coordinación Sectorial de Educación Inicial y Preescolar y Direcciones Operativas de Educación Preescolar- con la cultura experiencial del establecimiento educativo. A través del Análisis Político del Discurso (APD): Laclau (2004), el análisis institucional: Fernández (1998) y la micropolítica escolar: Ball (1989), se analizaron las categorías: intervención educativa,

procesos identificatorios: Fuentes (2008, 2010), trayectoria docente, cultura experiencial, inclusión y necesidades educativas Ainscow (1994, 2001), necesidad educativa especial: Brennan (1998), normalización: Wolfensberger (1986) e integración escolar: Bautista (1993).

Perspectiva metodológica e instrumental.

Se trata de una investigación cualitativa cuyos recursos técnicos son cuestionarios, entrevistas de carácter semi-abierto y registros de visitas en el aula, éstos últimos con la finalidad de rescatar algunos aspectos en la observación de la práctica de la docente de preescolar.

En la perspectiva de aproximarse a la diversidad de formas identitarias y prácticas cotidianas que las docentes de preescolar desarrollan frente a los mandatos institucionales, abordo las políticas sobre integración/inclusión educativa en el nivel de educación básica. Asimismo, considero los discursos internacionales sobre este ámbito, ligado con la resignificación de las docentes de educación preescolar en su contexto escolar, es decir, dentro de ciertas condiciones institucionales, tomando en cuenta su formación como docentes, sus vivencias y opiniones al respecto.

La construcción del objeto de estudio se desarrolla en dos momentos: investigación y exposición. El acopio de información y búsqueda bibliográfica como sustento teórico, se obtuvo a través de la investigación documental en libros y artículos de revistas especializadas; y, en la investigación de campo por medio de la aplicación de entrevistas y cuestionarios a docentes de aulas regulares y la observación directa en el aula donde hay inscritos niños con discapacidad. El contraste de fuentes, informaciones y recursos es provocar la divergencia de los registros, comparar perspectivas de interpretación y lograr analizar el hecho educativo.

El análisis se llevó a cabo en tres momentos: las condiciones de producción discursiva (supuestos teóricos de la integración/inclusión educativa, políticas educativas de integración/inclusión), los ideales y demandas subyacentes en el discurso resultante (lineamientos institucionales) y las

respuestas de los actores educativos frente a la demanda institucional (procesos identificatorios, estrategias docentes).

La elaboración del estado de arte, me permitió la revisión de investigaciones sobre el ámbito temático y problemáticas considerando: formación e identidad docente de preescolar, elementos de las políticas educativas dirigidos a preescolar y los discursos de la inclusión educativa.

El ámbito de estudio son los docentes de preescolar como actores sociales en la política de integración educativa implementada para la atención a la diversidad.

En la investigación de campo se retoma la visión etnográfica (Bertely, 2000) como apoyo para considerar las experiencias de profesores de aula regular sobre las políticas de integración e inclusión educativas, cuestionándolos acerca de sus vivencias.

Las escuelas seleccionadas pertenecen a una delegación del Distrito Federal, las cuales son sostenidas por recursos públicos procedentes del Gobierno Federal y son de diferentes modalidades en su atención: dos planteles con horario de servicio matutino –de 8:30 a 12:30 horas.- y otra con servicio de Jornada Ampliada –de 8:30 a 14:30 horas.-

Se seleccionaron a algunos docentes adscritos a esos planteles para la realización de entrevistas y para las visitas en el aula, considerando a aquellos docentes que durante el ciclo escolar 2012-2013 tuvieron en sus aulas a niños que presentan alguna discapacidad.

Los sujetos entrevistados fueron quince docentes con diferentes funciones: seis docentes de educación preescolar, tres docentes especialistas, cuatro directoras, una supervisora, una jefa de sector.

En la aplicación de los cuestionarios se consideraron a 36 docentes pertenecientes a distintas escuelas dentro de la misma delegación, con diferentes funciones: veintinueve docentes frente a grupo, cuatro docentes especialistas y tres directoras.

A través de los datos generados a partir del uso del cuestionario, la entrevista semi-abierta y la observación en el aula, desarrollé una aproximación a las formas de resignificarse como docente de preescolar y su práctica docente (experiencias, conductas, creencias, saberes, etc.) a partir de la demanda institucional de las profesoras participantes en esta investigación.

En particular el desarrollo de las entrevistas me permitió abundar en las elaboraciones subjetivas que del mandato institucional han elaborado las docentes de preescolar, a partir de su historia personal, su trayectoria profesional y su vínculo institucional.

El análisis de los resultados de la investigación se basan en la elaboración de dos bases de datos –una con los datos generados con las entrevistas y otra con los cuestionarios- que brindan las coordenadas porcentuales y los insumos para la elaboración de categorías empíricas y analíticas (ver ejemplo de las bases de datos en el Anexo “A”: Ejemplo de la base de datos de las docentes entrevistadas y Anexo “B”: Ejemplo de la base de datos de las docentes encuestadas). La presentación de dichos resultados conjuntamente con los engarces analíticos, forman parte del capítulo IV “La vida en las aulas preescolares” y del capítulo V “Identificaciones Docentes”.

Presentación de los capítulos.

La organización de la investigación se presenta en cinco capítulos, los cuales me posibilitaron el manejo de la información teórica, empírica y analítica para el análisis del objeto de estudio.

En el primer capítulo: *Evolución conceptual sobre Integración Escolar y Escuela Inclusiva*, presento dos postulados teóricos referentes a la educación: integración e inclusión. Donde hago énfasis en las diferentes categorías inmersas en cada uno de ellos, así como también las propuestas que hacen ambas perspectivas con respecto a la forma del trabajo docente en las escuelas.

El objetivo de este capítulo es identificar los conceptos necesarios para comprender los planteamientos teóricos como punto de partida para la elaboración de políticas educativas.

La integración educativa como propuesta teórica para la atención educativa de las personas con discapacidad, se presenta en un momento histórico pro derechos de los individuos, teniendo mayor auge a través de las

Conferencias mundiales que la UNESCO ² organiza para su difusión, elaboración de propuestas de trabajo y puesta en marcha de las estrategias a nivel global.

En México este proceso de integración se comenzó a desarrollar en la década de los 90's. En el nuevo milenio se dio paso a postulados teóricos sobre la inclusión educativa; sin embargo, dentro de los hallazgos de la investigación y con base en mi experiencia como docente, he observado que aún las docentes retoman los postulados de la integración como parte de su actuar en las aulas, es por ello que se retoman ambas perspectivas.

En el Capítulo II: *Políticas Educativas sobre Integración Escolar e Inclusión Educativa para la Educación Preescolar*, presento las principales conferencias mundiales de la UNESCO que enfatizan la integración y la inclusión como un *derecho de todos*: declaraciones, objetivos, planes de trabajo. Posteriormente, retomo las políticas educativas que impactan sobre la integración e inclusión educativas concernientes a la educación básica hasta el año 2012³, incluidas en la legislación y en los planes y programas vigentes para la educación preescolar.

El propósito del capítulo es presentar las políticas educativas nacionales e internacionales que sustentan normativamente el proceso de inclusión en las aulas preescolares en México, las cuales son resignificadas por las docentes para su aplicación directa en el trabajo con los niños y en el diseño de situaciones didácticas.

En el Capítulo III: *La identidad y el docente de educación preescolar. Entramado conceptual*, refiero la noción de identidad desde la perspectiva de diferentes autores: Heidegger (1957), Dubet (1989), Hall (2003), Fuentes (2008, 2010) con la intención de responder al cuestionamiento: ¿qué se entiende por identidad y qué implicaciones pueden derivarse para pensar su conformación en los docentes de preescolar?; retomo las categorías que giran en torno a ésta como insumo para el análisis de los datos generados en la investigación de campo y puntualizando los procesos de identificación de las docentes de educación preescolar como sujetos inmersos en una red de

² UNESCO: es la sigla de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Se trata de un organismo de la ONU que fue fundado en 1945 y que tiene su sede en París (Francia).

³ Se considera hasta el año 2012, debido a que la investigación de campo fue realizada durante el ciclo escolar 2012-2013.

interacciones que definen su acción pedagógica y la dinámica inherente al establecimiento escolar.

En el Capítulo IV *La vida en las aulas preescolares*, presento los resultados generados en la investigación de campo; en diferentes momentos: la caracterización general de las docentes participantes en la investigación, las trayectorias docentes, la realidad de las aulas frente a la escuela inclusiva para concluir con la forma en que las docentes refieren el Artículo 41 de la LGE.

Con el propósito de observar las prácticas educativas de las docentes, considerando que la re-significación de las políticas educativas sobre integración/inclusión constituye un proceso complejo el cual supone una serie de mediaciones entre el mandato institucional y su puesta en acto. Una aproximación a dicho escenario, es posible al hacer jugar analíticamente las prácticas y trayectorias docentes junto con indicios de su dinámica identitaria como docentes de educación preescolar. Desde esta mirada, el eje de indagación se centra en la siguiente pregunta: ¿cómo enfrentan la demanda y el impacto en sus propias identidades?.

En el Capítulo V *Identificaciones docentes*, retomo las identificaciones de las docentes entrevistadas situadas en un momento determinado por ciertas pautas que articulan aspectos en la constitución de su identidad, en un momento cuando la aplicación del nuevo programa comenzaba, cuando los mandatos institucionales sobre la inclusión inician para abrir nuevos puntos de encuentro o desencuentro, para ser retomados como valores en las prácticas pedagógicas, antes de la Reforma Educativa del 2014.

Posteriormente, en este mismo capítulo, abordo las condiciones institucionales de las tres escuelas donde tuve la oportunidad de hacer visitas en las aulas donde hay niños que presentan alguna necesidad educativa asociada a una discapacidad.

Apoyándome en los relatos que las docentes hicieron en las entrevistas para analizar las redes de apoyo y el trabajo conjunto de cada uno de los planteles, teniendo como base principal la atención a los niños con discapacidad. Analicé la imagen que refleja la figura de los directivos dentro de las escuelas, la forma en que el equipo docente tiene sobre la gestión que realiza, las percepciones que elaboran de sí mismas y la importancia de apoyar a las docentes en la atención de los niños.

En el último apartado *A modo de cierre... Retos y posibilidades de la educación preescolar*, presento algunas reflexiones finales que surgen a partir del análisis de la presente investigación, con el propósito de visualizar lo posible, lo real, lo probable de la inclusión en el terreno de la educación preescolar.

Capítulo I.

Evolución conceptual sobre Integración Escolar y Escuela Inclusiva

El docente como sujeto, como ser humano socialmente definido, está situado en un contexto determinado por la situación histórica de su época, por la dinámica de las relaciones sociales que establece con sus semejantes, dentro de instituciones y espacios, con su propia subjetividad y con la capacidad de crear, de hacer, de dar sentido a las cosas y con la posibilidad de transformar.

La formación del docente dentro de las instituciones formadoras le permiten conocer, analizar y reflexionar sobre los constructos teóricos que se le presentan como válidos de acuerdo a sus necesidades académicas y a la realidad sobre la que desea incidir. El trayecto formativo del docente comienza desde la niñez con su vida en las aulas como alumno, posteriormente en las escuelas formadoras, en sus prácticas profesionales docentes como estudiante, en la elaboración de planes para incidir en la vida de los alumnos, en el ambiente laboral, en su paso por diferentes escuelas con distintos equipos de trabajo, alumnos y contextos, así como su formación en los cursos y talleres propuestos por las escuelas, las coordinaciones o por el docente mismo al buscar respuesta a las problemáticas a las que se enfrenta cotidianamente.

Al estar el sujeto situado históricamente, con un lenguaje construido socialmente, está permeado de un sinnúmero de experiencias que le permiten construir su identidad, la cual nunca está acabada, por ello, cada individuo tiene una historia, una personalidad particular y una manera de mirar el mundo. En la historicidad del sujeto se mezclan situaciones, las historias que vivimos como estudiantes o como profesores, las explicamos desde nuestra propia subjetividad, desde la manera en cómo hemos aprendido a percibir el mundo a partir de los nuevos saberes adquiridos.

La dinámica de la sociedad y el contexto sociocultural que rodean al individuo, su ideología, sus valores, sus creaciones culturales y la interacción

con los otros, son algunos aspectos que están determinados por hechos sociales, culturales, políticos y económicos. Todo el conocimiento construido en esta interacción nos da pautas de pensamiento, de percepción y de acción ante nuestra vida cotidiana.

Los sujetos construyen discursos con base en la interacción social, para Laclau y Mouffe (2010) una “estructura discursiva es una práctica articuladora” (p.133) que constituye y organiza las relaciones sociales. La integración escolar y la inclusión educativa incluyen una serie de elementos articulados para caracterizar el ideal de la práctica del docente regulando una práctica que dé respuesta a los derechos de los individuos y al concepto de educación para todos.

Los reordenamientos simbólicos elaborados en la interacción con los supuestos teóricos, remiten a la manera en cómo los sujetos elaboran nuevas concepciones a partir de lo que leen, lo que escuchan, lo que marcan las políticas educativas, lo que viven en las escuelas, donde jamás un discurso puede ser íntegramente construido por un sujeto. Cada docente dentro de las aulas, da sentido a los programas educativos, a las políticas educativas, a los mandatos institucionales que se presentan como válidos, con los cuales se identifica o los rechaza, otorga sentido a lo que asume.

El cúmulo de conocimientos sobre educación explica la realidad de un hecho a través de supuestos y de investigaciones educativas para dar sentido a las prácticas presentes en las escuelas. Los docentes retoman estas teorías para comprender los contenidos, para la elaboración de instrumentos metodológicos, para comprender su escenario y, en específico, a sus alumnos.

De esta forma, el profesor está también expuesto a diversas posibilidades de asumir su identidad como docente en la respectiva tarea educativa; podemos plantear que en su trayecto formativo el sujeto está presente en una serie de perspectivas teóricas y metodológicas, las que junto con las dinámicas institucionales, grupales y personales en las que se encuentra inmerso, va demarcando determinadas *orientaciones identitarias* (Fuentes, 2010) que el docente resuelve según los contextos específicos que va constituyendo. Estas *orientaciones identitarias* involucran complejos procesos de interpelación que no sólo se circunscriben al ámbito institucional-

educativo, sino también se incorporan con otros escenarios de la vida profesional, laboral, familiar y personal del docente en formación.

Fuentes (2008) define a la identidad⁴ “como una configuración discursiva que, por lo tanto, se estructura como una necesidad definida de forma contingente; de tal manera que la ordenación resultante reviste un carácter temporal y precario” (p. 380). Desde esta perspectiva la interacción entre los diferentes papeles que desempeñamos en diferentes contextos, nos dan la pauta para actuar y asumir de acuerdo con la situación en la que estamos inmersos.

Estos juegos de identificaciones de manera particular, se entretajan con otros.

[...] la identidad involucra un alto nivel de complejidad, el cual supone juegos de identificaciones a manera de configuraciones discursivas integradas por diversos polos de identificación (e. g. padre, madre, docente, esposo (a), estudiante de posgrado, normalista, integrante de una comunidad) con carácter inestable, incompleto y abierto [...] aún cuando la negatividad inscriba su presencia a manera de fisuras y quiebres, encontramos los rastros del quehacer hegemónico estructurado a partir de determinados discursos [...] (Fuentes, 2010, pp. 24-25).

Los *juegos de identificaciones* de las docentes de educación preescolar como sujetos-actores dentro del nivel educativo, están definidos por sus historias de vida, las cuales de manera particular se van entrelazando con los planteamientos sobre integración e inclusión como una disposición institucional y un proyecto político que pueden o no dar cumplimiento dentro de las aulas; a través de la resignificación elaborada en el análisis de los documentos oficiales, de los supuestos teóricos, de las experiencias de cada uno de los sujetos, de los mandatos institucionales, de las condiciones laborales, entre otras.

Algunas condiciones necesarias en el logro de la inclusión y la integración educativas, lo representan las condiciones laborales de los sujetos, la formación inicial y permanente de los docentes así como su carga valoral, esto es, para atender la estrategia sobre integración e inclusión educativas, el docente tendría que poseer un marco de referencia y análisis amplio sobre su propia práctica, ser un sujeto activo en su actuar docente, analizar los

⁴ En el Capítulo 3 *La Identidad Del Docente Preescolar. Entramado Conceptual*, se presenta un panorama de los debates actuales en torno a la identidad.

programas educativos para comprenderlos, proponer estrategias y tener determinadas condiciones laborales que le permitan atender a los niños con equidad e igualdad.

Para ello el análisis sobre las características y necesidades de cada grupo escolar constituye un punto indispensable para crear una práctica real considerando la diversidad del contexto, respetando sus estilos de aprendizaje y apreciación de la realidad.

En un primer momento, presento los antecedentes de la educación especial en México con la finalidad de brindar un panorama sobre cómo ha sido el proceso histórico para llegar al momento de la inclusión.

Posteriormente, expongo dos posturas teóricas consideradas dentro de las políticas educativas para lograr integrar a la diversidad educativa en las aulas regulares:

1. La integración escolar: principios que la fundamentan y el papel del docente en el proceso.
2. La escuela inclusiva: atención a la diversidad, el trabajo colaborativo y las adaptaciones curriculares, y la labor del docente en el proceso.

Es necesario señalar que a lo largo del capítulo se retoman conceptos propuestos por autores extranjeros, sobre todo españoles, debido a que cuando realicé el estado del arte observé que la mayoría de los autores mexicanos o latinoamericanos hacen referencia dentro de sus textos a los supuestos teóricos elaborados por dichos autores, como Bautista (1993) y Ainscow (1994, 2001), entre otros.

Antecedentes de la integración escolar, marco internacional y nacional.

A través de la historia de la humanidad, dependiendo del lugar y del tiempo en que se analice, se han considerado a las personas con discapacidad de manera diferenciada. Desde la perspectiva de mirar a los sujetos como inválidos o enfermos, rechazados, discriminados y olvidados en una institución

médica o de asistencia, al cambio para ser considerados como sujetos con derechos, integrados, incluidos y atendidos con equidad y respeto.

Bautista (1993), nos ofrece una visión sobre la Historia de la Educación Especial, la cual divide en tres etapas:

1. ANTECEDENTES (antes del s. XVIII). Ignorancia y rechazo hacia los sujetos excepcionales. Antigüedad: Infanticidio. Edad Media: Poseídos por el demonio, Exorcismos. S. XVII y XVIII: Ingresados en orfanatos, manicomios y prisiones. S. XVI: Fraile Pedro Ponce de León, crea la enseñanza a sordo mudos. 1755 París: se crea la primer escuela pública para sordomudos.
2. ERA DE LAS INSTITUCIONES (finales del s. XVIII y principios del s. XX). Necesidad de atender a personas con deficiencias, con carácter asistencial. El deficiente es segregado, separado y discriminado. Múltiples intentos por encontrar tratamientos médicos, se diferencian términos idiocia y demencia, comienza la educación para niños con retraso mental o niños idiotas.
3. ÉPOCA ACTUAL (de mediados a finales del s. XX) Obligatoriedad y expansión de la escolarización elemental. Reconocimiento de diferentes ritmos de aprendizaje, se crean etiquetas para la clasificación de clases especiales y proliferan escuelas especiales. 1959: Surge en Dinamarca el principio de “normalización” como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle una vida tan normal como le sea posible. 1972: Canadá publica el primer libro con este principio, el medio educativo cambia de prácticas segregadoras a prácticas integradoras.

En el siglo XX se comenzó a hacer mayor énfasis en la atención a las personas con discapacidad, paulatinamente se han dejado conceptos que los definían como personas carentes de facultades, Marchesi y Martín (1990) hablan sobre la historia por la cual las personas con discapacidad han sido concebidas como “idiotas” –1886- en un proceso histórico de transformación de concepciones hasta “niños con dificultades de aprendizaje” –1981.

[...] durante la primera mitad del siglo XX el concepto de deficiencia, disminución o “*handicap*” incluía las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo. Las personas deficientes lo eran por causas fundamentalmente orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difícilmente modificables posteriormente, esta concepción impulsó estudios que trataron de organizar en categorías todos los posibles trastornos detectables. A lo largo de los años estas categorías iban modificándose, ampliándose y especializándose, pero mantenían este rasgo común que el trastorno era un problema inherente del niño, con pocas posibilidades de intervención. En esta perspectiva latía una concepción determinista del desarrollo del aprendizaje [...] (Marchesi, 1990, p. 15).

Con el cambio de visión surge la educación especial, se concibe que las personas con discapacidad son educables y se les incorpora a instituciones. Se mira al alumno con deficiencias propias de él mismo, como condición personal y su atención se basa en un diagnóstico donde se prescribe la enseñanza, es decir, una visión individual del sujeto, que *necesita* atención para él solo por sus problemas, dejando de lado el contexto en el que se desenvuelve y las prácticas pedagógicas de los docentes que interactúan con él en el centro escolar donde asisten niños “normales”, trasladándolo a instituciones especializadas en el tratamiento del problema diagnosticado.

Como podemos observar el determinismo es enfocado al énfasis en las teorías sobre el desarrollo que se visualizaban en ese momento histórico. La psicología del desarrollo en las teorías conductistas, Watson (1913), sitúan el estudio del comportamiento fuera de la subjetividad, reduciendo al aprendizaje como efecto del condicionamiento, situando al sujeto como un ser moldeable, esta perspectiva se reafirma en 1937, con Skinner, al proponer el modelo de condicionamiento operante. Al interesarse por la conducta y los reflejos condicionados, el sujeto discapacitado se mira en esa época como idiota, imbécil o deficiente.

En el transcurso de la historia las concepciones sobre discapacidad van cambiando, Marchesi (1990) menciona que “en 1945 se cambian los términos de *idiota* a *subnormal severo*, en 1970 como *subnormal educable (severo)* y en 1981 a *niño con dificultades del aprendizaje (severo)*” (p. 16). Se van reconociendo las posibilidades educativas de estas personas y de las personas en general, cambiando la concepción de aprendizaje y desarrollo. Lo anterior va relacionado con las diferentes concepciones de aprendizaje, donde de

considerar el aprendizaje del sujeto como una tabla rasa (empirismo) donde se percibía al individuo como una persona que nace con la mente vacía y mediante el aprendizaje acumula conocimientos, cambia a una visión donde el aprendizaje se posibilita a partir del condicionamiento (conductismo), a una concepción de construcción del aprendizaje (psicología evolutiva) seguida de una visión de “internalización” del aprendizaje como una integración biopsicosocial conformada a partir de las interrelaciones sociales y en general de la mediación cultural (psicología sociocultural).

Retomando el modelo tradicionalista, en los programas escolares se plantean objetivos para todo el alumnado con base en la memorización de conocimientos validados por el programa, el alumno aprende por repetición sin razonamiento, es por ello que los niños con dificultades en el aprendizaje o con discapacidad se consideran “anormales” dejándolos fuera del sistema educativo o relegándolos hasta que deserten perdiendo opciones de crecimiento intelectual al no ser tomadas en cuenta sus diferencias como punto de partida para construir aprendizajes.

Posteriormente, surge un cambio en la concepción de enseñanza considerando que el alumno tiene capacidades y conocimientos previos al proceso de enseñanza formal, donde el maestro tiene posibilidad de diseñar estrategias para propiciar el desarrollo intelectual de los alumnos.

Como cambio en los paradigmas educativos sobre la forma de enseñar, los docentes se han interesado por cambiar los códigos y así encontrar nuevas formas de enseñanza a través de la investigación y búsqueda de estrategias para lograr propiciar el desarrollo integral de los alumnos. Así surge una nueva perspectiva: considerar las diferencias individuales en el diseño de los planes y programas de aula, al igual que el reconocimiento de las posibilidades de los sujetos con algún impedimento físico, social o cognitivo en el desarrollo de sus habilidades.

Marchesi y Martín (1990) manejan que a partir de los 60's se produce un movimiento de enorme fuerza que impulsa un profundo cambio en la concepción de deficiencia y educación especial, lo cual se posibilita a través del cambio en la concepción del trastorno en el desarrollo y en la deficiencia reconociendo al sujeto como educable, con derechos, como persona, haciendo

énfasis en los procesos de aprendizaje y las dificultades de los alumnos, en el desarrollo de métodos de evaluación, en la existencia de mayor número de especialistas, en los resultados en las escuelas especializadas y en el aumento de experiencias positivas en cuanto a la integración.

En México, desde el siglo XIX han habido acciones relativas a la educación especial, las cuales han abierto el campo para el tratamiento de las diferentes discapacidades.

1867	Benito Juárez funda la Escuela Nacional para Sordos.
1870	Se funda la Escuela Nacional para Ciegos.
1914	José de Jesús González, organiza una Escuela para Débiles Mentales en Guanajuato.
1919-1927	En el Distrito Federal se fundaron dos Escuelas de Orientación para varones y mujeres. UNAM. Se crean grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales. Prof. Salvador M. Lima, funda una Escuela para débiles mentales en la Ciudad de Guadalajara.
1932	Inauguración de la Escuela José de Jesús González, anexo de la Policlínica No. 2 del Distrito Federal. Apertura de la Escuela de Recuperación Física, anexo de la Policlínica No. 1.
1935	El Dr. Roberto Solís Quiroga, promotor de la Educación Especial en México plantea la necesidad de institucionalizar la educación especial. Se incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado para la protección de los deficientes mentales. Se crea el Instituto Médico Pedagógico en el Distrito Federal para atender a niños deficientes mentales.
1937	Se funda la Clínica de la Conducta y la Ortolalia.
1941	El ministro de Educación, Lic. Octavio Véjar Vázquez, propone la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial. El 29 de Diciembre la Cámara de Diputados aprueba la modificación a la ley Orgánica de Educación y el 31 del mismo por la Cámara de Senadores.
1942	Se instalan dos grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros.
1943	7 de junio. Abre sus puertas la Escuela de Formación Docente para maestros en educación especial en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico. Con las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores.
1944	Aumentan a 10 los grupos diferenciales instalados en escuelas primarias del Distrito Federal.
1945	Se agregan las carreras en educación de ciegos y de sordomudos.
1952	Se crea el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría (INAF).
1954	Se crea la Dirección de Rehabilitación.
1955	Se agrega la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados en el aparato locomotor.
1958	Oaxaca. Se funda una Escuela de Educación Especial.

1959	Se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas.
1960	Se fundan las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento núms. 1 y 2.
1961	Se fundan las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento núms. 3 y 4.
1962	Veracruz. Se funda la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje. Se crea el Instituto Nacional de la Comunicación Humana.
1964	Comienzan a funcionar los Centros por Cooperación núms. 1 y 2 para aquellos casos que por sus características no podrían ingresar en las Escuelas de Perfeccionamiento.
1966-1973	Se logra la apertura de 10 escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior de la República.
1966	Se reforman los planes y programas de la Escuela Normal de Especialización.
1970	18 de Diciembre. Se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica. Atribuciones: organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de estas personas y la formación de maestros especialistas.
1970-1976	Se comenzaron a experimentar los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey y aparecen los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) así como las primeras Coordinaciones de educación especial en los Estados.
1979	Se crea la última coordinación en el Estado de Morelos, abarcando así la totalidad del país.
1980	La SEP desconcentra las delegaciones generales, las coordinaciones de educación especial se reestructuran convirtiéndose en jefaturas de departamento. La Dirección de Educación Especial emite las "Bases para una Política de Educación Especial".
1981	UNESCO: Año Internacional del Minusválido. México es uno de los países incluidos en la celebración.
1982	Se crean las bases para las políticas de Educación Especial.
1984	Se implementa la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM)
1989-1994	Programa Nacional de Integración.
1993	Reforma a la Ley General de Educación. Artículo 41.

TABLA 1: "HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO" (elaborada con datos obtenidos en SEP (1985, pp. 7-10), SEP (1994).

La consideración de los niños con discapacidad, ha avanzado de manera paulatina en México. Como se señala en la TABLA 1, en un inicio se crearon instituciones para atender las necesidades de las personas con discapacidad, sin embargo, la atención no consideraba todas las discapacidades y estaba centralizado en las principales ciudades, por lo que en las comunidades más alejadas, no tenían esa posibilidad.

Los derechos de los niños, como parte de una política creada a nivel internacional, dan la pauta para considerar la atención a todas las personas sin importar las características físicas de los individuos, lo cual brinda el apoyo

para posibilitar la creación de oportunidades de aprendizaje para desarrollar una gama de competencias necesarias para la vida.

El término Educación Especial ha sido utilizado para definir una rama de la educación de los niños que presentan alguna situación de discapacidad, sin embargo, se torna en paralelo a las necesidades de integración con el resto de los alumnos. Durán (2011) hace referencia a este proceso de cambio de visión en cuanto al término *discapacidad*.

[...] En retrospectiva, la discapacidad se encontraba vinculada a una condición o función que se consideraba deteriorada con la situación general del individuo. El término solía relacionarse con discapacidad física, discapacidad sensorial, discapacidad cognoscitiva, discapacidad intelectual, enfermedades mentales y distintos tipos de enfermedad crónica. Someter juicios de valor hacia personas con discapacidad con respecto a sus capacidades, confería un hecho retrógrado que les confinaba a la oportunidad de mostrar, descubrir y desarrollar sus potencialidades reales con relación a ellos mismos y no con el resto de las condiciones “normales” como persistentemente se hacía.

Otorgar nombres a las cosas, personas y a sus circunstancias era y sigue siendo un acto funcional característico de la sociedad; por tanto, discapacidad ha sido sinónimo de incapacidad, misma que implica pertenecer en detrimento con el entorno y las experiencias que éste ofrece para lograr aprendizajes de la vida diaria [...] (Durán, en Domínguez (2011, p. 163).

La consideración de la discapacidad como propia del individuo, ha cambiado a partir del enfoque de la escuela inclusiva, partiendo del hecho que las características físicas no pueden ser sinónimo de la no educación igualitaria ocasionando la segregación y el rechazo a las personas.

El trabajo con los niños que presentan alguna discapacidad dentro de las aulas, ha sido considerado como una acción difícil de lograr en las aulas regulares. El cambio de perspectiva de los docentes para aceptarlos en un primer momento ha sido una de las dificultades para la integración, debido a que el cambio de concepción de tenerlos inscritos dentro de instituciones especiales quedó asentado durante mucho tiempo y la formación inicial de los docentes en las escuelas normales no consideraba esta atención.

En México, la Dirección de Educación Especial ha sido la encargada de diseñar estrategias para la atención de personas con discapacidad, en 1993

implementó los servicios de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para favorecer los apoyos para las escuelas de atención regular quienes también se encargan de los Centros de Atención Múltiple (CAM) con la finalidad de dar atención a las personas con discapacidad. En el caso de la educación preescolar, en el contexto del Distrito Federal, los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP) apoyan el proceso de integración e inclusión en las escuelas regulares de este nivel.

[...] La presencia de los maestros de apoyo, constituyó una oportunidad para enriquecer el trabajo de los docentes frente a grupo y promover el trabajo colaborativo que permitiera contribuir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos y alumnas que presentaban NEE [Necesidades Educativas Especiales] con o sin discapacidad, de una forma significativa. En este sentido las relaciones establecidas entre ambos (especial-regular), tendrían que ser el eje de las principales acciones para determinar el curso de la intervención pedagógica en los contextos integradores.

Los beneficios de este vínculo, denotan en un principio que existe disposición y compromiso por ambas partes para diversificar formas de enseñanza que impacten necesariamente en los aprendizajes de los que han sido integrados con NEE. [...] (Durán, en Domínguez (2011, p. 169).

De acuerdo con mi experiencia como docente del nivel preescolar, la intervención del personal de educación especial en las escuelas en colaboración con los docentes de aula regular ha sido significativa para la atención de todos los alumnos, ya que sus acciones benefician el proceso de integración en las aulas de las escuelas de educación básica, en el sentido de orientar su participación para fortalecer las prácticas y acompañar a los maestros, dar seguimiento y atención a los alumnos que lo requieran.

Siguiendo esta consideración, la cual surge a partir de las políticas internacionales y su contextualización en lo local a favor de una educación igualitaria, es necesario contemplar los aspectos inmersos en los supuestos teóricos sobre la integración escolar y la inclusión educativa, en el Capítulo 2 *Políticas Educativas sobre Integración Escolar e Inclusión Educativa* retomo los planteamientos de las políticas internacionales y nacionales que les otorgan el sustento legal. Cabe señalar que a partir de ellas, surge en México, para la atención de las escuelas regulares, programas para favorecer la integración, como el Programa de Integración Educativa (SEP-DGEE, 1992).

Integración escolar.

Uno de los postulados teóricos que consideran la integración de todas las personas –antes excluidas- al ambiente escolar regular están enfocadas a la integración escolar y a la inclusión educativa, las cuales surgen en un ambiente social pro derechos del individuo. En este sentido la tarea de los maestros dentro de las aulas es detectar las diferencias en el nivel de aprendizaje de los niños para trabajar al nivel apropiado de cada uno, incorporando las visiones desde un punto de vista global.

Jiménez y Vilá (1999) marcan como un primer momento en el significado de la integración, la referencia a la *integración social*, la cual por un lado tiene que ver con el cambio de valores sociales enfocados a la heterogeneidad y la diversidad de las personas integrantes de una comunidad como “el derecho a ser diferente” y por otro lado, implica el cuestionamiento de la sociedad sobre las relaciones existentes entre los ciudadanos que la componen, “no basta con ubicar o colocar una persona en los distintos entornos sociales, ésta debe formar parte activa en la dinámica social” (p. 116)

A partir de esta consideración de integración social como inserción de las personas en la comunidad de manera activa, al aplicarse el concepto en el ámbito educativo se deriva en la integración escolar o educativa.

Bautista (1993) retoma la definición de la National Association of Retarded Citizen (USA) sobre integración escolar:

[...] una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social, entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal [...] (Bautista, 1993, p.31).

En el contexto mexicano, la inserción del personal de USAER o de CAPEP en las aulas regulares de educación básica, abrió la posibilidad del trabajo conjunto de los profesores con los docentes especialistas, asimismo integrar a las personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares. En este sentido, los profesores especialistas son vistos como expertos en el conocimiento de las características de las personas con NEE, en el tratamiento, en el diagnóstico, en la forma de actuar y en la evaluación de las personas.

El plan educativo marcado por Bautista, se ha usado en las aulas preescolares con el sinónimo de adecuaciones curriculares propias de la planeación de las docentes, quienes en conjunto con las docentes de CAPEP, pueden lograr el diseño de estrategias de intervención.

Carrión (2001) señala que la integración, de todas las personas que presentan una discapacidad, es un derecho universal. Dentro de las sociedades existe una segregación de tipo ideológico y social por las características de estas personas, ya sean físicas, intelectuales o sensoriales, donde la escuela tiene una visión:

[...] como instrumento selectivo y de reproducción social, firmemente asentada en las diferencias individuales [...] En términos muy generales puede entenderse integración educativa como "toda una serie de formulaciones teóricas, disposiciones legislativas y experiencias de diversa índole" (Porras, 1998:38), que vienen a transformar un contexto de segregación educativa destinado a las personas que consideraban diferentes [...] (Carrión, 2001, p.18).

Considerar como *raras, anormales y extrañas* a las personas con discapacidad, ha sido una visión, no adecuada, que la misma sociedad les ha otorgado a las personas con discapacidad. La noción de diferencia como parte de una postura que define que cada individuo posee características propias e irrepetibles, permite comenzar con el cambio de la visión hacia las personas y con ello evitar la segregación en instituciones dedicadas al cuidado de los erróneamente etiquetados como "*discapacitados*". El cambio de conceptos puede contribuir a la reflexión para el trabajo continuo con todos los alumnos de las escuelas de educación básica.

Como vemos, estas tres visiones -Jiménez y Vilá, Bautista y Carrión- coinciden que la integración es un cambio en la visión de escuela, la cual asume la tarea de incorporar a su matrícula a aquellos individuos antes segregados, mencionan el cambio en las políticas educativas para poder crear la normatividad que asegure el acceso a los planteles, pero lo más relevante es la consideración de crear las condiciones para que se integren a una educación que les brinden experiencias para incorporarse en las aulas de manera “normal”. Se produce en el medio educativo una ruptura en la forma de concebir el proceso educativo, de prácticas segregadoras y homogéneas a la idea de promover prácticas integradoras y heterogéneas.

Dentro de este cambio, se trata de integrar a las personas con “deficiencias” en el mismo ambiente laboral y escolar que el resto de los sujetos considerados como “normales”. De aquí parte el principio de normalización, el cual señalo más adelante.

En México se asumió el compromiso de incorporarse al movimiento internacional encaminado a lograr la integración educativa del alumno con discapacidad y a partir de 1992 se intensificaron los esfuerzos conducentes en este sentido.

Antes del surgimiento de la integración educativa y durante varios siglos, dentro de las escuelas ha predominado la educación tradicionalista como método de enseñanza, donde el docente define lo que es correcto y verdadero, delegando otros conceptos fuera del aula; el diseño de su planeación y evaluación es homogéneo para todos los niños sin considerar las necesidades de cada uno y del grupo en general, esto es, utiliza las mismas estrategias en diferentes grupos pretendiendo obtener un resultado acorde con su objetivo planteado.

Bautista (1993) refiere al proceso de integración educativa para personas con discapacidad de Mayor (1989), el cual marca la necesidad de la institucionalización en ciertos momentos para tres grupos de personas:

- [...] 1) para niños con severas o complejas discapacidades, que requieran a la vez tratamiento médico, terapia, educación y cuidado,
- 2) para niños con graves dificultades de aprendizaje por déficit sensoriales, lesiones cerebrales masivas [...] y,

3) para niños con severas discapacidades o desajustes, cuyos padres no puedan prestar la atención debida [...] (Bautista, 1993, p. 27).

Esta institucionalización se justifica en el sentido de dar de una atención integral en el tratamiento médico y de terapeutas para lograr avances en el desarrollo de los individuos.

Posteriormente, define 4 premisas para la atención de niños con necesidades educativas especiales (NEE) en centros ordinarios y centros especiales:

- [...] a) debemos escolarizar al alumno deficiente en un ambiente lo menos restrictivo posible;
 - b) la escuela ordinaria debe adaptarse a todos y a cada uno de los alumnos, mediante las modificaciones pertinentes en su organización y currículo, y con las ayudas y recursos que sean necesarios;
 - c) los Centros de Educación Especial son unos centros más del sector educativo, debiendo estar abiertos al entorno y a la comunidad y en coordinación con los centros ordinarios; y
 - d) los alumnos ingresados en estos centros, no lo son para todo su periodo de escolarización [...]
- Bautista (1993, p. 27).

La idea de integración paulatina a los centros escolares denominados como “regulares”, permite que los alumnos con discapacidad pasen por un período de adaptación al cambio de centro, y en el resto de la población se trabaja para el cambio de concepciones, costumbres y formas de convivir y tratar a las personas con discapacidad. Este cambio implica que los docentes promuevan otro tipo de prácticas, incluyendo el fomento de valores como el respeto, la igualdad y la tolerancia, entre otros, dentro de la comunidad, los padres de familia y los alumnos.

El proceso de integración conlleva diferentes cambios en las formas de conceptualizar la enseñanza, en el diseño de políticas educativas, en el trabajo de escuela, en la labor docente y en el contexto social.

[...] *la integración escolar es un proceso dinámico y cambiante, que agrupa en un mismo contexto educativo al alumnado heterogéneo en cuanto a sus necesidades educativas, que se pueden desarrollar a través de diversas modalidades y organizaciones institucionales y que la diversidad de alternativas de acción educativa posibles responde a las características y necesidades del alumnado [...]* (Bautista, 1993, p. 27).

En términos generales, aceptar que cada alumno es distinto a los demás es fácil, lo difícil radica en tratar educativamente estas diferencias y en ayudar a que enriquezcan su proceso de construcción de conocimientos con calidad. Esta es una cuestión de actitud que un colectivo docente dentro del centro de enseñanza tendrían que asumir.

Las aulas regulares del Distrito Federal presentan un dinamismo innegable a partir de las particularidades de cada comunidad, siendo así que este concepto de integración como *proceso dinámico y cambiante*, refleja una serie de compromisos por parte de los docentes para lograr la integración en las aulas.

No se puede negar el derecho a la educación de los niños, el personal directivo y docente atiende a los niños que acuden, con las herramientas con las que cuenta la escuela, tengan o no personal de CAPEP o de USAER.

En este modelo, es evidentemente necesario el diagnóstico de las características del alumno, para poder diseñar un plan adecuado con sus necesidades educativas. La reflexión y el análisis nos puede llevar a considerar que la inserción de los niños con discapacidad en las aulas regulares permite que el alumno interactúe con otros niños de su edad, logre articular conocimientos y desarrolle capacidades, sin embargo, dejamos de lado el rescate de sus fortalezas al no conocer ampliamente sus posibilidades y brindarle la atención personalizada que requiere. Es decir, el tener a los niños con NEE en las aulas conlleva a la necesidad de realizar adecuaciones curriculares a partir de un diagnóstico, sin embargo la atención de los docentes no puede solo estar focalizada en un niño cuando los grupos tienen inscritos mínimo a 25 niños.

[...] Es innegable que existen logros en cuanto a los aprendizajes de los niños y niñas integrados en este tipo de modelo, también es real que en su mayoría el apoyo por parte de las estrategias sugeridas por USAER [o por CAPEP en el caso de la educación preescolar] para auxiliar a sus hijos e hijas, por su parte los docentes de grupo se sienten apoyados por educación especial al ser los responsables de esta población (hecho que se fue definiendo en las prácticas del trayecto mismo en el desarrollo de la integración; no así en sus inicios donde se propuso un trabajo colaborativo docentes especialistas-regulares para integrar a estos grupos).

Sin embargo, dentro de las debilidades que tiene este tipo de atención es que no hay una planeación didáctica conjunta (docentes especialistas- regulares) que impacte de manera importante para integrar en la organización de contenidos y en el desarrollo de las actividades al sector con NEE y/o discapacidad, lo que conlleva a realizar finalmente una planeación paralela enfocada en los déficits; por consiguiente la propuesta curricular adaptada de cada alumno con discapacidad es la principal herramienta del maestro de apoyo. [...] (Durán, en Domínguez (comp) (2011, pp. 171-172).

La necesidad del diseño de los planes para la atención es innegable, sin embargo como lo retoma Durán, las condiciones en las escuelas son diferentes a las planteadas de manera teórica, la integración como modelo de atención promueve prácticas de los docentes que impactan en las aulas mediante propuestas curriculares adaptadas a la situación de cada alumno. La participación de los docentes especialistas es importante como figura de apoyo a la integración, sin embargo, la realidad muestra esta debilidad de la que habla la autora al no haber una planeación didáctica conjunta para la organización de contenidos y lo más importante en el desarrollo de las actividades cotidianas. Lo anterior puede ser consecuencia de la falta de personal, de la falta de compromiso por parte de los docentes al no tener disposición para el trabajo, de la falta de formación particular para analizar la situación y diseñar estrategias, entre otras posibles causas.

Principios que fundamentan la integración escolar.

El principio de normalización es la base filosófica de la integración educativa, la cual implica tomar en cuenta a todos los sujetos con igualdad de oportunidades de participación.

Carrión (2001) refiere tres formulaciones acerca de este principio:

[...] Neils Bank Mikkelsen (Director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental) en 1959 lo define como la posibilidad de que las personas con discapacidad llevaran una vida lo más normal posible [en segundo lugar] la aportación del sueco Bengt Nirje (Director de la Asociación Sueca para Niños Deficientes) (1969) poniendo el acento además, en la idea de que la normalización debería consistir en el desarrollo de una vida cotidiana en las condiciones que sean más habituales

dentro de su entorno social [y por último] el canadiense Wolfensberger (Universidad de Toronto) (1972) que reformula parcialmente el principio de normalización [publicado por el Instituto Nacional sobre Deficiencia Mental de Canadá] al establecer que se trataría del empleo de los medios más normativos posibles para desarrollar comportamientos que, a su vez, sean los más normativos posibles [...] (Carrión, 2001, p.19).

De estas tres formulaciones el autor señala la relación existente entre la integración y el principio de normalización, en la primera de ellas se denota a la normalización como el fin y la integración como el medio para conseguirla considerando los derechos de las personas, en la segunda se complementa con las condiciones de vida del sujeto poniendo mayor énfasis en el proceso y en la tercera se observa una relación normalización-integración donde ambas se complementan. Estos autores consideran solamente a la deficiencia mental para desarrollar estas formulaciones, marcan las condiciones básicas que una persona con deficiencia tendría que tener como mínimo para incorporarla socialmente.

De acuerdo con Bautista (1993) la normalización no pretende convertir en normal a una persona con deficiencias, sino implica aceptar su personalidad, sus dificultades, sus intereses reconociéndolo como una persona más del grupo y logrando el desarrollo de sus potencialidades a través de una práctica docente que le ofrezca posibilidades de acción de acuerdo a sus necesidades para que logre acceder al currículo al igual que el resto del grupo.

Este principio da pie para considerar la integración de las personas a la vida escolar de una manera "normal" creando nuevas prácticas donde la diferencia sea la pauta para desarrollar un currículo. Dentro de la perspectiva social, la persona marginada deja atrás su condición de vida segregada para incorporarse activamente en todos los ámbitos de la vida social.

El **principio de normalización** dentro de la integración escolar, implica reconocer las diferencias y las necesidades propias de cada individuo, posibilitando una educación para todos, no implica solamente la colocación en las aulas sino que significa la participación con los otros. Es utilizar los medios educativos para favorecer la calidad de vida de las personas marginadas, partiendo de sus características y potenciándolas a través del derecho a la

igualdad de oportunidades mediante el acceso a los servicios y condiciones de vida adecuados a sus características.

En la educación preescolar, el hecho que los docentes logren diferenciar las formas de aprender del sujeto, los propósitos del aprendizaje escolar y las circunstancias o situaciones contextuales será la base sobre la cual pueda diseñar acciones pedagógicas para un grupo de individuos. Las condiciones institucionales y su propia formación como docente, así como sus propias formas de analizar y reflexionar sobre esta propuesta de la integración educativa, constituyen parte de los retos que como docente se enfrenta cotidianamente, debido a que dentro de las instituciones las relaciones entre los mismos docentes pueden ayudar o dificultar la integración en cuanto a los apoyos recibidos; una formación amplia y fortalecida del docente, le permitiría considerar aspectos de la realidad para el diseño de estrategias de intervención acordes con las necesidades de los grupos.

El **principio de sectorización** de los servicios, implica la descentralización de servicios educativos, médicos y de asistencia para la atención de las personas en el lugar donde residen y no en sitios especiales, aislados y exclusivos. Implica la organización de los servicios al alcance de las personas que necesitan de los servicios para evitar largos desplazamientos y la inserción en centros especializados como en hospitales o clínicas diseñados para el tratamiento.

Se consideran necesidades del centro educativo, de alumnos, docentes y de la comunidad donde están situados de tal forma que lleguen allí a donde se produzca la necesidad.

El ofrecimiento de los servicios educativos para las personas que presentan alguna NEE, está fundamentado en el derecho a recibir educación, como parte fundamental de los derechos de los individuos. Dentro de las escuelas del nivel preescolar en el Distrito Federal, este principio de sectorización se refleja en la participación de las docentes especialistas del área de CAPEP, quienes están integradas a los centros escolares y brindan el apoyo a las docentes, a los alumnos y a los padres de familia a partir del diseño de estrategias con el propósito de favorecer la cooperación y colaboración de los padres de familia en la educación de sus hijos y la

participación de las docentes para el diseños de situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias.

Cabe señalar que no todas las escuelas cuentan con docentes especialistas, que hay docentes especialistas que atienden hasta tres escuelas de manera simultánea, por lo que la atención a los niños no siempre es permanente y continua, debido a situaciones dentro de las escuelas que pueden requerir mayor presencia de las especialistas.

La cobertura de los servicios de CAPEP en el nivel de educación preescolar, no está completo en todas las escuelas. Como ejemplo, podemos analizar la Tabla 2: Cifras correspondientes a planteles oficiales, perteneciente al ciclo escolar 2012-2013 de los jardines de niños de turno matutino y vespertino, en la cual se registra que hay 108 jardines de niños pertenecientes a la Dirección de Educación Inicial y Preescolar # 3 en el Distrito Federal, en los cuales hay 651 grupos y 119 docentes especialistas. Estos datos reflejan que la cobertura de los servicios es completa, sin embargo al analizar los datos por delegación, observo que hay algunas donde no tienen docentes especialistas y otras donde hay dos docentes por escuela, como lo es el caso de Benito Juárez II donde no reportan ningún docente de CAPEP, y en el caso de Venustiano Carranza I donde hay 16 docentes especialistas para la atención de 8 jardines de niños.

Delegación	Nº DE JARDINES DE NIÑOS	Nº DE GRUPOS	Nº DE DOCENTES DE CAPEP
Álvaro Obregón I	16	98	13
Álvaro Obregón II	14	70	10
Álvaro Obregón III	12	64	14
Cuajimalpa	12	78	9
Benito Juárez I	10	56	14

Benito Juárez II	8	43	0
Iztacalco I	6	46	13
Iztacalco II	12	75	16
Venustiano Carranza I	8	46	16
Venustiano Carranza II	10	75	14
TOTAL	108	651	119

TABLA 2: “Cifras correspondientes a planteles oficiales, perteneciente al ciclo escolar 2012-2013 de los jardines de niños de turno matutino y vespertino” (FUENTE: Dirección de Educación Inicial y Preescolar #3, ciclo escolar 2012-2013).

El concepto de **necesidades educativas especiales (NEE)** forma parte de los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa conceptualizadas como las dificultades que el niño presenta con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje -donde pueden surgir dificultades en el aprendizaje-, ya sea o no si éste tiene alguna discapacidad; están definidas dentro del contexto escolar: escuela, comunidad, relación con padres de familia, práctica pedagógica del docente, relación con sus iguales. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada, es decir, al asumir que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta, por otro lado, hay personas con discapacidad que no presentan NEE accediendo al currículo propuesto sin necesidad de realizar adecuaciones.

Este concepto se comenzó a utilizar durante los años 60, sin embargo fue en Inglaterra en el año 1978 donde tuvo mayor fuerza en su aplicación con el Informe Warnock⁵, para Inglaterra, Escocia y Gales.

[...] Concepciones generales:

- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- Las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

⁵ Jiménez y Vilá (1999, pp. 131-132) mencionan que en el informe Warnock (1978) se distinguen tres formas posibles de integración, *física*: compartir espacios entre la escuela especial y la ordinaria, *social*: alumnos de educación especial que comparten clases con la escuela ordinaria y *funcional*: el alumnado con NEE participa en tiempo completo en la educación ordinaria. En dicho informe se plantea la clasificación de las NEE en severas, moderadas, ligeras y específicas.

Es clave el concepto de diversidad: cada alumno tiene necesidades educativas individuales para poder aprender y desarrollarse integralmente como persona, que requieren una respuesta y atención individualizada y comprensiva.

El Informe considera que un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros. [...]

Hay tres temas centrales tratados en el Informe, que son los siguientes:

- La formación y perfeccionamiento del profesorado.
- La educación para los niños menores de 5 años con necesidades educativas.
- La educación de los jóvenes de 16 a 19 años.

El Informe establece que la educación especial debe tener un carácter adicional o suplementario y no paralelo, por lo que las escuelas especiales deben seguir existiendo para educar a niños con graves y complejas discapacidades, pero varias de ellas deben ser transformadas en centros de apoyo, brindando recursos, información y asesoramiento a las escuelas comunes y a los padres[...] (Warnock, 1978).

Al cambiar la visión sobre las dificultades de aprendizaje que puede presentar el individuo, con la conceptualización de las NEE se mira al sujeto de manera diferente, donde se abre la posibilidad para utilizar diferentes recursos y así incidir en la formación integral y en el desarrollo de competencias. Por otro lado, la consideración de la educación especial y de la escuela ordinaria cambian al pretender un trabajo colaborativo entre instituciones, siendo la integración escolar la opción idónea y dejando el trabajo de niños con discapacidades graves como una situación extraordinaria para brindarle educación en instituciones específicas.

Destaca la necesidad de formación de los profesores como estrategia que apoya en la integración escolar al brindarles las herramientas para mejorar la intervención en las aulas.

El concepto de NEE surge para dar respuesta a las necesidades de las personas que requieren apoyos específicos, las características y la respuesta educativa necesaria. Estos planteamientos han tenido repercusión en el entorno internacional al darle mayores posibilidades operativas a la educación especial.

Marchesi y Martín (1990) manejan el concepto de NEE como la demanda del sujeto a una atención más específica y de disposición de

mayores recursos educativos de los necesarios en comparación con sus compañeros.

Las NEE están contempladas dentro del continuo devenir de todas las necesidades básicas del aprendizaje. Debido a que todos los individuos tienen intereses y necesidades diferentes, las necesidades especiales se refieren a procesos de construcción del conocimiento donde los niños presentan alguna dificultad específica, distinta a las necesidades educativas de los niños de su edad, no surgen de manera espontánea, éstas pueden ser temporales o permanentes.

Brennan (1998) menciona la NEE como parte de un proceso en el que están implicados el contexto, las características de las personas, el aprendizaje y la metodología de la enseñanza, así como las relaciones con otros individuos.

[...] Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, intelectual sensorial, emocional o cualquier combinación con éstas) afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente [...] La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve a la aguda; puede ser permanente o en una fase temporal del desarrollo del alumno; [...] alude al alumno, pero también y sobre todo a la respuesta que da o debe dar la educación [...] (Brennan (1998), citado en Jiménez y Vilá, 1999, p. 134).

En esta consideración del concepto de NEE se contemplan diferentes dimensiones, dando a la educación un carácter activo, con responsabilidad para incidir en la formación. Las condiciones personales del sujeto son solo un punto dentro de esta interacción, el entorno y los apoyos específicos intervienen en el proceso.

En la Tabla 3, distingo las principales clasificaciones de las NEE con el propósito de que la intervención educativa tenga una mayor funcionalidad:

Warnock (1978)	Garrido (1993),	Ruiz (1996)	Gortázar (1990)
Tipo de dificultad que presenta el individuo:	Por niveles educativos: o Educación infantil:	Dificultades debidas a: o Al fracaso en el	NEE más frecuentes en los tipos de hándicaps:

<ul style="list-style-type: none"> ○ Defectos de audición, de visión o movilidad. ○ Individuos no capaces de adaptarse en la escuela por razones sociales o psicológicas. ○ Dificultades significativas y de aprendizaje ○ Dificultades emocionales o conductuales. 	<p>desarrollo general (percepción, lenguaje, comunicación, adquisición de hábitos, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Educación primaria: áreas del curriculum (lengua, matemáticas, literatura, etc.) ○ Educación secundaria: desarrollo global y factores de interrelación personal y conductual. 	<p>dominio de capacidades básicas del cálculo y la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En la formación de conceptos y aprendizajes superiores. ○ Suscitadas por la terminología del lenguaje académico. ○ Una inadecuada metodología. ○ Fracaso para dominar técnicas de estudio. ○ Al ausentismo escolar, cambio o falta de profesores. ○ Acumulación del trabajo escolar. ○ Desconexión de lo que debe hacer en la escuela y la vida real. ○ Problemas de bilingüismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ MOTÓRICOS: necesidades de cuidado, alimentación e higiene, necesidades de acceso. ○ VISUALES: necesidad de interacción social, exploración del medio físico, de técnicas especiales de acceso al curriculum. ○ AUDITIVOS. Sordos profundos: lenguaje, lectoescritura, comprensión, adaptación social, comunicación. Hipoacústicos: lectoescritura, articulación y sintaxis. ○ APRENDIZAJE: desarrollo de capacidades cognitivas, motrices, lingüísticas, afectivo-sociales.
---	---	---	--

TABLA 3: “Clasificaciones de las NEE” (Datos obtenidos en Jiménez y Vilá (1999, pp. 136-137) y Bautista (1993, p.59).

Desde esta perspectiva, la clasificación de las NEE están basadas en las dificultades que presentan los individuos como parte de un requisito para la escuela. Hay una diferencia en considerar: las *necesidades especiales de un niño a un niño con necesidades especiales*, al dar reconocimiento a la persona y a su derecho de ser tratado con equidad.

Las NEE se conceptualizan desde el principio normalizador, donde se considera a todos los individuos con derechos e igualdad. Para ello, la integración educativa supone la escolarización de todos los niños dentro de las escuelas regulares, incluyendo a los que anteriormente estaban en las escuelas especiales, es decir, pretende unificar la escuela regular con la

escuela especial con el objetivo de ofrecer servicios educativos a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje.

Los servicios provenientes de la integración contemplan una amplia variedad de alternativas apropiadas al currículo desarrollado. Bautista (1993) propone una serie de condiciones necesarias para posibilitar la integración escolar:

- Establecer programas adecuados que apoyen la práctica de la integración escolar.
- Informar a la sociedad sobre dicho fenómeno.
- Reestructurar el concepto de escuela, su organización, metodología, elementos, planes.
- Reducir la proporción de alumnos por grupo.
- Diseño curricular nuevo, abierto y flexible al cambio.
- Adaptación arquitectónica a las necesidades de todos los alumnos.
- Participación activa y continua de padres, escuela y comunidad.
- Comunicación activa y permanente en la escuela.
- Actualización continua de docentes.

Como podemos ver en estas condiciones, la integración educativa incorpora múltiples dimensiones: alumnos, docentes, padres, comunidad y sociedad, por lo cual es un proyecto global que considera a todos los integrantes de una sociedad, del Estado, lo cual deberá reflejarse tanto en las políticas sociales, educativas y económicas como en los planes y programas de estudio.

Teniendo como base el conocimiento de las características de los niños que presentan alguna situación de discapacidad, dentro de la labor de los docentes de aula regular y de los docentes especialistas, está la elaboración de las **adecuaciones curriculares individualizadas** como parte de un programa que funciona en paralelo con la planeación de situaciones didácticas para el resto del grupo.

En este sentido, la organización del trabajo en el aula parte del análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El plan individualizado

diseñado para un niño en particular, brinda las herramientas para el trabajo pedagógico permitiendo que el menor logre aprender.

Las adecuaciones al currículo, como su nombre lo indica, involucra observar aquellas competencias que el menor puede lograr de acuerdo con sus propias capacidades, centrándonos en el nivel preescolar, el Programa de Estudios 2011 para la Educación Preescolar (SEP, 2011a) marca una serie de competencias que los niños tienen que lograr al finalizar la educación preescolar, en este sentido es tarea del docente seleccionar las competencias que de acuerdo a las características y capacidades del niño con discapacidad puede lograr y realizar la adaptación a este currículo.

El papel de los docentes especialistas, quienes dentro de la Coordinación de Educación Inicial y Preescolar en el Distrito Federal son profesoras con formación específica sobre Educación Especial o Psicología, esta ligado a brindar asesoría y apoyo para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. Respecto a la consideración de las NEE la estrategia con las adecuaciones va encaminada a la adecuación progresiva del currículo ordinario destinado a lograr la normalidad y eficacia, facilitando el desarrollo individual del alumno.

La diferenciación entre la inserción del alumno en una escuela de educación especial de manera permanente con la integración educativa, supone la dotación de recursos especiales dentro de las escuelas ordinarias para el tratamiento de las personas con discapacidad.

La integración escolar implica un cambio en la conceptualización de las personas con discapacidad, desde la sociedad misma, brindando posibilidades de participación en actividades donde han sido segregados. Por ello se hace necesario la eliminación de los obstáculos que le impidan acceder a las escuelas, entre ellos, el curriculum. Diseñando adecuaciones curriculares destinadas a los alumnos con discapacidad se avanza en la eliminación de obstáculos.

Se promueve la responsabilidad compartida en la educación de los niños con discapacidad que presentan NEE para que el docente de aula regular desarrolle acciones conjuntamente con especialistas de otras áreas -como

psicólogos, médicos, terapeutas, trabajadoras sociales-, con docentes especialistas y con los padres, para enriquecer la práctica pedagógica y considerar todos los aspectos del desarrollo de la persona.

La concepción sobre el tratamiento de las deficiencias que implican sólo al individuo cambian para considerar las diferencias entre individuos y contemplar la participación de la sociedad, la flexibilidad en los propósitos escolares y la integración del individuo dentro de acciones educativas a las cuales tiene derecho por el simple hecho de existir, por lo que es necesario que la sociedad busque respuestas alternativas para su desarrollo integral.

Los postulados teóricos sobre la integración educativa no implica que en la realidad se lleve a cabo como está diseñado, es parte de los objetivos de esta investigación el hacer un análisis que dé cuenta cómo se llevan a cabo estos supuestos en las escuelas del nivel preescolar en el Distrito Federal y cómo las docentes resignifican todas estas propuestas. En México, se han diseñado, aplicado y evaluado políticas educativas que dan sustento legal a la integración escolar, por ello es necesario un análisis profundo sobre su impacto en la realidad educativa.

Papel del docente en la Integración Educativa

La participación del docente en el proceso de integración de un alumno con discapacidad que presente NEE, es de suma importancia, al ser el agente de cambio en las escuelas regulares permitiendo la inserción en las aulas de los alumnos con características especiales.

Dentro de los postulados teóricos identifiqué algunos rasgos que los docentes de aula regular tendrían que incorporar dentro de su práctica cotidiana, con el propósito de favorecer la integración:

- Promover valores entre alumnos, padres y comunidad, principalmente el respeto, la igualdad y la tolerancia.
- Responder a las características y necesidades del alumno.

- Aceptar a las personas con discapacidad como son, es decir, aceptar su personalidad, dificultades e intereses.
- Ofrecer posibilidades de acción a las personas con NEE
- Realizar las adaptaciones a la curricula.
- Formación continua.

En el Programa de Estudios 2011 para la Educación Preescolar (SEP, 2011a) se considera la participación de los docentes ante la integración de manera continua dando cumplimiento a lo marcado por la Ley General de Educación en su Artículo 41.

Dentro de los requerimientos del trabajo de las docentes de educación preescolar, se encuentra la elaboración de un expediente por cada alumno, la estrategia es parecida a un portafolio de seguimiento personalizado donde se realiza una evaluación de los aprendizajes que el niño va demostrando en sus trabajos o en juegos. El trabajo de la docente consiste en relatar las experiencias que considere significativas en cuanto a las dificultades o avances en el aprendizaje, en la relación con sus pares, en su familia o en otros espacios educativos dentro de la escuela.

Para los niños que presentan NEE, se exige una relatoría con mayor rigor para conocer la situación del niño: información médica, experiencias previas al ingreso en el centro escolar y anexar las observaciones de la *evaluación psicopedagógica* que realizan los docentes especialistas de CAPEP. Este tipo de evaluación requiere de la participación de los padres de familia, de la educadora y del docente especialista, quien realiza el registro y el análisis de la misma, se pueden integrar evaluaciones de centros especializados como el caso de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) o de los Centros de Atención Múltiple (CAM). En algunos casos puede anexarse información médica u otro documento que se considere adecuado.

El Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004), establece que además de la evaluación psicopedagógica y la evaluación regular de las competencias, la atención a estos niños:

[...] requiere también considerar especialmente cómo influyen en sus procesos de desarrollo y aprendizaje los siguientes aspectos: el contexto del aula y la escuela, el contexto social y

familiar, sus intereses y motivación para aprender. En los casos que el personal especializado de los CAPEP, USAER o CAM, el Consejo Técnico Consultivo de cada plantel determinará las características de una evaluación general que permita conocer las capacidades del alumno, para lo cual es necesario apoyarse en información especializada de las instituciones que lo hayan tratado y en aquella proporcionada por los padres de familia. La finalidad de esta evaluación es definir estrategias adecuadas para su atención. [...] (SEP, 2004, pp. 140-141).

El trabajo pedagógico de las docentes de educación preescolar demanda capacidades docentes que impliquen el manejo de técnicas específicas para la atención de los niños con NEE, además de la atención simultánea de cada uno de los niños inscritos en un grupo. La capacidad máxima de alumnos por grupo es hasta 40⁶, por lo cual las docentes tienen que actuar incluyendo la diversidad de la población en el diseño de las situaciones didácticas para el logro de las competencias y del proceso de integración educativa.

De igual forma el cambio en la legislación permite la inserción de todos los niños en las escuelas sin importar sus diferencias. Un cambio en la forma de trabajo en las escuelas, demuestra mayor acción en la participación entre docentes, padres y alumnos.

A partir de esta visión, se concibe una serie de orientaciones que delegan al docente posicionarse dentro de este sistema, donde no se le presenta otra opción salvo la atención educativa de niños con capacidades diferentes y el diseño de programas individualizados. Al interactuar con otros docentes en la elaboración del plan de escuela, asumen el compromiso en su propia práctica y en el trabajo en equipo.

Inmersos en los postulados teóricos sobre integración educativa, y situándonos dentro de la escuela, los docentes utilizamos expresiones enfocadas al proceso de enseñanza – aprendizaje, a conocimientos, saberes e ideologías que hemos interiorizado en la lectura de conceptos propuestos, en los programas de estudio, en los lineamientos; todos estos los recontextualizamos y marcan la forma en que son aplicados en cada contexto a través de su reformulación e inserción del saber vinculándose con los valores y actitudes propias del individuo.

⁶ De acuerdo con el Lineamiento 95 (SEP, 2012)

Como se mencionó anteriormente, una de las debilidades que tiene este tipo de atención integradora es la falta de planeación conjunta entre los docentes de aula regular y los docentes especialistas, lo cual dificulta el reconocimiento de las personas con NEE para darles un sentido de pertenencia al grupo, debido que al planear enfocándose en los déficits de los individuos, aleja a éstos de las oportunidades de acercamiento a través de espacios excluyentes en las aulas de apoyo.

Escuela inclusiva

La integración educativa, como postulado teórico que sienta las bases para la inserción de los alumnos con NEE en las escuelas regulares, es rebasado por nuevas propuestas que incorporan un cambio en la visión de las personas y en la sociedad, como en el caso de la inclusión educativa, donde la atención a la diversidad significa ir más allá de la integración como parte de un postulado teórico que incluye dejar de lado la exclusiva ubicación de los alumnos en las aulas y retomar sus características y necesidades para formar un grupo de aprendizaje diverso, donde se rescaten los estilos de aprendizaje y se otorgue a cada uno lo que necesita.

El término *integración* aparentemente ha quedado de lado al reemplazarse por la inclusión, sin embargo, en el análisis de los resultados de la investigación de campo desarrollada en esta investigación analizo cómo se retoman ambos términos, siendo confundidos por algunos docentes participantes.

Jiménez y Vilá (1999) consideran a la diversidad como “un factor inherente a la naturaleza humana, positivo, valioso, enriquecedor y fuente de progreso socio-educativo” (p. 171). Los valores sociales inmersos en esta consideración definen una concepción de ser social activo, transformador de su propia realidad. Favorece un cambio en la conceptualización de los alumnos para el docente, implica el cambio de diseño de las planeaciones para poder dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos; la

consideración de grupos heterogéneos con características diferentes, se retoma en mayor medida y se trata de mirar a esta diversidad como un común en todos los ámbitos sociales, no exclusivo de la escuela.

Para que esta visión de progreso social y educativo pueda incidir en las aulas es necesaria la reestructuración, que Ainscow (2001) refiere al momento de integración como la elaboración de planes educativos para *acomodar* a los alumnos dentro del sistema escolar, en contraparte la escuela inclusiva compromete la reestructuración de las escuelas en función a las necesidades educativas de todos los alumnos. Siendo la primera de estas un proceso que implica colocar a alguien en un contexto social -del que antes era excluido- mediante la adaptación; la inclusión, alude a la atención continua y permanente de los alumnos a la vida en las aulas con la responsabilidad del personal de la escuela para la satisfacción de las necesidades de todos los alumnos.

Es necesario analizar la situación de cada centro escolar considerando su contexto y las condiciones institucionales en las que está situado. Los rasgos del docente como parte de un equipo de trabajo, denotan el compromiso asumido para lograr o no el trabajo colaborativo, requiriendo para ello una serie de rasgos como la responsabilidad, el respeto, la contribución, el apoyo, entre otros.

De acuerdo con Puigdellívol (2007) la integración educativa es la meta y la inclusión el medio para lograrla:

[...] Queda claro que la integración es la meta, el lugar al que queremos llegar, mientras que la inclusión es el camino, el medio para alcanzar aquella meta. Un medio que desde unos pocos años, no más de 15, empezamos a percibir como incuestionable. [...] las propuestas iban dirigidas a precisar el tipo de adaptaciones individuales requeridas, es precisamente eso lo que más cambia desde una perspectiva inclusiva. El foco de atención no es el alumno sino la escuela y la comunidad. [...] (Puigdellívol, 2007, pp. 316-317).

Esta afirmación y los supuestos que desarrolla, van dirigidas a continuar con el proceso de integración dentro de las escuelas hasta llegar al proceso de inclusión reflejado en el mejoramiento de todos los participantes en el proceso

y de la sociedad en general; cambiar la actitud al contemplar el proceso de integración desde una perspectiva social.

Jiménez y Vilá (1999) distinguen a la integración como el hecho de “incluir a alguien que anteriormente ha sido excluido, en la escuela, la inclusión remite a no dejar a nadie fuera de la vida escolar, ni educativa, ni física, ni socialmente” (p. 172). La inclusión puede convertirse en un agente de cambio al impulsar en las escuelas la preparación de recibir y educar a todo el alumnado, considerando las diferencias como un valor positivo y necesario para la comunidad escolar.

El movimiento por la inclusión articula valores y principios: la escuela democrática e igualitaria, la escuela como agente de cambio y la educación de calidad sin exclusiones. La democratización de la educación permite incluir valores sociales necesarios para la convivencia entre las personas y más aún en un espacio multicultural como la escuela, donde asisten niños y docentes con una variedad de estilos de aprendizaje y características diferentes, el valor de la justicia implica darle a cada uno lo que le corresponde, y en el caso de la educación, lo que necesita.

El compromiso por la diversificación de las prácticas en los docentes, forma parte de los postulados de la inclusión y la atención de la diversidad, al retomar la necesidad de un trabajo colaborativo e interinstitucional para dar respuesta a las necesidades de atención.

La atención a la diversidad, el trabajo colaborativo y las adaptaciones curriculares.

La escuela inclusiva incorpora el concepto “**atención a la diversidad**” al incluir a todos los sujetos bajo el precepto del respeto a la diferencia, evitando actitudes de etiquetación y de discriminación por intolerancia a la diferencia. Propone formas de actuar, ser y pensar para transformar a las escuelas, a través de: dar la apertura a la diversidad educativa, dejar de lado las concepciones sobre personas anormales y cambiar al lenguaje de las

necesidades especiales refiriendo las características que nos determinan como diferentes de los otros, en cuanto a los procesos cognitivos que cada cual posee.

La escuela inclusiva pretende la consideración de todas las necesidades de los alumnos en todos los aspectos de su desarrollo y crecimiento a través de la elaboración de un diagnóstico preciso e individual para diseñar las acciones necesarias en la inclusión de todos los alumnos, dando relevancia a la participación activa de todos los actores del proceso educativo. Medir los resultados de manera individual no implica que se llegue a la individualización, sino que da la pauta para conocer las características de todos los niños y apoyarlos de mejor manera en su proceso de aprendizaje.

En este tipo de escuela, el docente tiene la responsabilidad de diseñar acciones acordes con las formas de aprendizaje y de enseñanza de alumnos y profesores, posible a través del análisis de la complejidad del contexto: sus condiciones y su cultura.

Durán (2011) al hacer un análisis de la transición de los servicios que se ofrecen en los servicios de Educación Especial, en los USAER y en los CAM, señala que una de las dificultades para el logro de la inclusión es la conceptualización que hacen los docentes sobre los alumnos con discapacidad en la atención a la diversidad.

[...] La dificultad aún reside en la estigmatización continua que generó la atención especial al discapacitado o con NEE; comúnmente es inconcebible para la mayoría de los docentes, comprender que el alumno que antes fue motivo de canalización para recibir una atención individual y focalizada en sus déficits, ahora tenga el mismo derecho que todos los alumnos "regulares" para gozar la igualdad de oportunidades y de convivencia con los otros, aunado a la diversificación de la metodología que los maestros tienen que adecuar para suplir el aula de apoyo. No obstante existe también un gran número de docentes que están dispuestos al cambio para transformar prácticas educativas que benefician a la diversidad, incluyendo a la discapacidad como parte de ella. [...]

Tras abordar las NEE ligadas a la integración escolar, se implementa posteriormente, por primera vez en el nuevo Modelo de Atención de Educación Especial, sustentado en la Reforma Integral de Educación Básica en México (RIEB), el término de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) [...] (Durán, en Domínguez (2011, pp.181-182).

La atención a la diversidad implica conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos para poder diseñar estrategias enfocadas al desarrollo de competencias. Para los docentes el cambio en la conceptualización de los alumnos con discapacidad ha constituido un reto en su acción al integrarlos en las aulas favoreciendo sus aprendizajes. Como lo menciona Durán comienza a utilizarse el concepto *Barreras para el aprendizaje y la Participación* (BAP) el cual hace referencia a la necesidad de identificar aquellas situaciones dentro de los ambientes escolares, que impiden, disminuyen u obstaculizan las posibilidades de aprendizaje y la participación de los alumnos.

[...] identificar las BAP nos va a redituarse en un sinnúmero de estrategias de atención, mismas que nos van a llevar a dejar de propiciar etiquetas, de marcar diferencias y de utilizar las deficiencias para resignificarlas como fortalezas a compartir, las cuales puedan enriquecer a todos los que rodean a los alumnos que las enfrentan, ello con la finalidad para aprender y para participar conjuntamente. [...] (Durán, en Domínguez (2011, p. 183).

Ainscow (2001) refiere a las escuelas inclusivas como promotoras de la enseñanza al alcance de todos los alumnos a través de la aplicación de técnicas y estrategias diseñadas en el contexto donde se desarrolla la práctica utilizando los recursos disponibles con el fin de estimular y apoyar la participación de todos los individuos implicados en el proceso.

Sin embargo, es tarea del docente diseñar una planificación desde la perspectiva que enfatice la preocupación de todos los alumnos al igual que su participación a partir de la idea de que cada uno es único, con características, experiencias, conocimientos, aptitudes e intereses propios, eliminando las barreras.

La vida en las aulas está llena de experiencias que proporcionan un matiz diferente cada día, por lo tanto, conocer al grupo implica tener una visión abierta a nuevas situaciones para lograr incorporarlas a su continuo devenir. El cambio a la escuela inclusiva implica un reto para la transformación de las prácticas a través de la reflexión y el compromiso por parte del equipo de docentes, debido a que ésta tiene el propósito de comprometer a las escuelas para el cambio por medio de estructuras flexibles que le permitan adaptarse a

todos los niños incluyendo a los que tengan necesidades o situaciones especiales.

Pero ¿cómo logramos el cambio en las escuelas?, implica el cambio de actitud hacia las prácticas que realizamos los docentes mediante un proceso progresivo de concientización de la práctica, para contemplar un amplio marco de necesidades referidas a todos los individuos que integran las aulas y a los docentes. Debido a que la inclusión es opuesta a la segregación, también debe incluir las características propias de los docentes para aprender a partir de las experiencias de niños y maestros.

Guzmán (2011) propone pensar el proceso educativo de manera distinta a como se concibe actualmente.

[...] Surge, entonces, la necesidad de pensar la educación, sus sentidos, posibilidades, imposibilidades, sus riesgos. Pensar la escuela, la alteridad, el encuentro, la complejidad, pensar lo posible a través de la duda, la interrogación de lo ordinario. Pensar la educación, nos lleva a considerar una red de esencialidades complejas, interconectadas, centradas en la cultura, la diversidad, la diferencia, la alteridad, la construcción del otro, que van entrelazándose y adquiriendo sentido para la educación. [...] (Guzmán, en Domínguez (2011, p. 86).

Pensar la educación como un proceso complejo, que involucra a todos los participantes y a la sociedad en general, implica que en el proceso de inclusión se considere al otro como diferente con particularidades propias del individuo e inmerso en una cultura que permita la construcción intelectual y el desarrollo personal del otro.

Bajo esta perspectiva, el respeto a la diferencia es primordial, conceptualizando a la diversidad de forma distinta.

[...] La inclusión educativa es aquella que respetando la diferencia, evidencia la situación de asimetría existente en las relaciones sociales y educativas; es aquella que asume la diversidad como riqueza y enfrenta la desigualdad, que reconoce al otro como diferente; implica el encuentro de un yo (nosotros) con otro (los otros), lo que implica el reconocimiento de la identidad (desde el yo) y el reconocimiento del otro (alteridad). [...] En la diversidad, el sujeto, individual o social, se relaciona desde su diferencia con los demás. Se entiende que el otro puede crecer desde su diferencia, con una referencia a la alteridad; lo que implica no confundir la diferencia con los diferentes. [...] (Guzmán, en Domínguez (comp) (2011, p. 88)

La inserción en las escuelas de todos los sujetos sin importar sus características, puede permitir que la diversidad sea vista como parte del proceso de inserción de prácticas innovadoras, donde la diferencia se vea como una ventaja en el proceso educativo que implica el encuentro con otras formas y estilos de aprender.

La visión de la escuela inclusiva incide sobre las prácticas que se desarrollan en las aulas al ser evidente la necesidad de considerar a todos los sujetos en un amplio marco que dé cuenta de lo que acontece. Dentro de ella, la investigación y la acción del docente van de la mano con la finalidad de desarrollar estrategias que hagan posible la inclusión.

El precepto de *educación para todos* no significa incorporar a la matrícula escolar a todas las personas, sino aceptarlas, comprenderlas y ayudarlas; de acuerdo con la visión teórica de la inclusión, la concientización por parte del profesorado sobre la necesidad de atender a la diversidad del alumnado, así como la formación pertinente y el trabajo de la escuela de manera colaborativa, permitirá brindar a los alumnos una educación que propicie el aprendizaje de manera significativa, haciendo del aula un espacio integrador de conceptos, preceptos y fundamentos por parte de todos los que intervienen dentro de ella.

Propone vivir las diferencias como una oportunidad para aprender de los otros a través del aprendizaje cooperativo, por el compromiso y la reflexión en la interacción con todos los individuos, dejando de lado el antes considerado sinónimo de diferencia: “problema”.

Para retomar las consideraciones sobre la diversidad, es necesario estructurar el análisis y reflexión en torno a tres dimensiones necesarias: el trabajo colaborativo en las escuelas como parte de la organización del trabajo de la comunidad educativa, la formación del docente y el currículo.

Considerando a la escuela como una institución constituida por docentes orientados en la labor educativa, **el trabajo colaborativo en las escuelas** es necesario para proponer acciones de manera conjunta, donde los integrantes

del colegiado logren diseñar, proponer, intervenir, opinar y analizar a partir de alguna problemática.

Desde esta perspectiva, la escuela requiere poner en práctica propuestas orientadas al mejoramiento en las actitudes docentes, a través de transformar las prácticas en vías de una mejora permanente, así la diversidad se convertirá en una tarea y en una responsabilidad asumida por todos los participantes en la acción educativa.

En una *escuela eficiente* (Ainscow, 2001) se tiene como objetivo promover y conseguir el aprendizaje de sus alumnos, cuantos más alumnos aprendan mayor calidad tendrá la escuela, dicha calidad obliga a buscar estrategias de intervención que posibiliten y favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos, sin excepción, puesto que la calidad y la eficacia del proceso de enseñanza - aprendizaje depende fundamentalmente de la capacidad de ajustar la intervención del docente a las necesidades de sus alumnos.

Uno de los aspectos fundamentales para lograr este tipo de escuela eficiente, son las condiciones locales de la institución: la ubicación geográfica y las condiciones sociales, físicas y económicas, así como el personal docente adscrito en los planteles. En el sentido de que cada espacio escolar cuenta con recursos diferentes, en los docentes estos recursos pueden ser formativos o de experiencia laboral, en la plantilla del plantel se consideran los participantes en el proceso educativo, si falta cubrir algún grupo o si tienen docentes especialistas; los recursos económicos dan la posibilidad de la compra de materiales específicos de acuerdo a las necesidades o en la habilitación de espacios en la infraestructura del centro escolar.

Las condiciones locales de las escuelas son un factor indispensable en el logro de la inclusión, siendo la educación un proceso de interacciones entre todas las personas que intervienen –docentes, alumnos, padres, comunidad-, la educación para todos es un derecho que incorpora a la diversidad en las prácticas cotidianas de las escuelas; se convierte en un proceso eficaz y con calidad cuando el docente toma conciencia y cambia de actitud dentro del aula y lo logra de mejor manera teniendo óptimas condiciones institucionales.

En la escuela, el equipo interdisciplinario de trabajo, tiene la responsabilidad de todos los niños que asisten a ella, por eso es necesario el compromiso de los participantes a través de la cooperación igualitaria. Ainscow (1994), recalca el papel cooperativo de la escuela al crear un sistema más coherente donde el personal persigue el beneficio común y establece el clima cultural necesario para ayudar a los maestros a asumir la responsabilidad del aprendizaje. La participación de todos los maestros desde la perspectiva del trabajo colaborativo es un requisito indispensable para lograr crear una escuela eficiente en el sentido de proporcionar una atención educativa que brinde posibilidades de aprendizaje para todos los niños.

La planeación de las docentes es un instrumento necesario para programar contenidos específicos mediante la consideración de los objetivos, propósitos o metas previstos en los planes y programas de estudio. Dentro de la educación preescolar, el programa maneja el logro de competencias, habilidades, actitudes, destrezas y conocimientos necesarios para alcanzar un perfil de ingreso programado para el siguiente nivel: la primaria.

Esta planeación puede diseñarse a partir de preguntas tales como: qué, cómo, cuándo, dónde, para qué, con qué y por qué, considerando la enseñanza y la evaluación, con la finalidad de potenciar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los sujetos en cuestión.

A la escuela se le plantea un reto de suma importancia: lograr convertirse en un proyecto de cultura abierto, en el que la cultura de todos sea un espacio de confluencias, de diálogos y comunicación entre los diferentes grupos sociales.

[...] aceptando que vivimos en sociedades complejas y plurales, con diferentes grupos sociales y culturales que mantienen visiones distintas de la realidad, de la escuela y el conocimiento escolar, es necesario armonizar posiciones, *establecer consensos que permitan avanzar hacia una educación que se planifique y desarrolle sobre la revisión y reconstrucción del conocimiento de todos y cada uno de los grupos y culturas participantes* [...] (Jiménez y Vilá, 1999, p. 250).

Tener claro un proyecto a seguir que contenga las pautas para el diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje y propicie en los niños su desarrollo

integral, sin considerar simplemente la reproducción de un programa o de contenidos que no posibiliten la acción crítica y transformadora de los sujetos, es indispensable para trabajar con la diversidad.

Las **adaptaciones curriculares** como estrategia, consisten en introducir medidas capaces de flexibilizar los niveles de concreción del currículum en la planeación de las docentes y tomarlo en cuenta en la elaboración del proyecto de escuela. Las adaptaciones en la evaluación, en la metodología, en las actividades, en los propósitos y contenidos, tienen un carácter facilitador en los procesos de enseñanza aprendizaje capaces de integrar a la diversidad.

Las adaptaciones curriculares giran en torno al contexto en donde se desenvuelven los niños, al ser la integración educativa una propuesta de transformación en la concepción de la práctica brinda amplias posibilidades al niño para realizar acciones que sean significativas en su vida diaria.

Mel Ainscow (1994) plantea una visión enfocada en las adaptaciones curriculares que la escuela y los docentes necesitan realizar para lograr subsanar las dificultades que surjan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Da a la gestión escolar un peso importante para lograr el éxito en los alumnos, comprometiendo a los docentes para formar un equipo interdisciplinario que logre hacer un profundo análisis sobre el contexto educativo y realizar las adecuaciones curriculares necesarias.

Dar respuesta a las necesidades educativas en la escuela ordinaria significa brindar una oportunidad diferente, igualitaria e integradora a la diversidad educativa.

[...] En efecto el problema de la integración escolar no es el de colocar a los alumnos discapacitados en un centro determinado o en el aula. Por el contrario, el reto fundamental de la integración escolar es el de adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos [...] (Mata, 1999, p. 18).

La creación de un marco curricular común es necesario para lograr establecer las prioridades educativas en la adaptación curricular. La concepción de currículo como instrumento abierto y flexible, permite su adaptación a las condiciones de una escuela, de un grupo e incluso de un alumno o alumna, lo cual es una medida extraordinaria de atención a la

diversidad a lo largo de la educación básica; permite una concreción diferente en cada escuela para que su aplicación responda efectivamente a las necesidades educativas concretas, que pueden ser diferentes de una escuela a otra y evolucionar con el paso del tiempo. La reflexión sobre su acción pedagógica brinda mayores posibilidades de acción y permite la adecuación permanente y real del currículum.

Dentro de las adecuaciones metodológicas que el docente realiza con relación a las necesidades de su propio grupo, son indispensables la utilización y adecuación de los recursos materiales, financieros, humanos y curriculares para poder avanzar a una escuela con calidad, sin depender de los recursos ya que aunque son una herramienta indispensable para el logro de la labor docente, no siempre son determinantes para alcanzar las finalidades educativas.

Para Jiménez y Vilá (1999), en las adaptaciones curriculares importa la situación del alumno y el currículum general siguiendo el “*principio de comprensividad*”, entendido como contrario a segregación y exigido por principios elementales tales como igualdad de oportunidades y democratización de la enseñanza” (p. 252) para encontrar una respuesta eficaz a las necesidades del alumno.

Jiménez y Vilá (1999) consideran argumentos en defensa del principio de *comprensividad*:

- [...] Ofrece una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todo el alumnado.
- El centro reúne indistintamente al alumnado de una misma comunidad.
- Proporciona a todo el alumnado el mismo currículum básico, independientemente de su origen social y características individuales o de grupo.
- Retrasa al máximo posible (15-16 años) la separación del alumnado en ramas de formación diferentes e irreversibles.
- Ofrece, además un conjunto de saberes comunes de un mismo contexto, la integración de oportunidades y experiencias educativas valiosas: coeducación, educación comunitaria, transición a la vida activa, etc. [...] (Jiménez y Vilá, 1999, p. 253).

La idea de un currículum flexible y abierto a la enseñanza de lo que los alumnos necesitan, da pautas para que la atención a la diversidad sea un

proceso de elaboración y de recuperación del currículo general para la atención de todo el alumnado, ofreciendo ciertas adaptaciones dependiendo de sus necesidades propias. Se trata de no limitar al profesorado, la transformación de su propia práctica es la base para el logro de este principio.

Papel del docente en la Escuela Inclusiva

Siguiendo a los postulados teóricos de la Escuela Inclusiva, es indispensable un tipo de docente que asuma ciertos valores, planee de acuerdo con estrategias que incluya a participación activa de los alumnos, trabaje en equipo de manera colaborativa y promueva la cultura inclusiva en la comunidad donde está inmerso. De esta manera, los docentes asumen la responsabilidad de la educación de los niños dentro de las aulas, reflexionan sobre su propia práctica para transformar la enseñanza, aprendiendo de las experiencias interactivas, es decir, de las experiencias que se tengan con otros docentes, con los niños y con la puesta en práctica de las estrategias y de las adecuaciones del currículo en el aula.

De acuerdo con Essomba y Laborda (2000) algunas características específicas que deben tener los profesores para lograr una mejor atención a la diversidad, son las siguientes:

- [...] Diseñar y diversificar actividades escolares.
- Desarrollar tareas educativas que ofrezcan a los alumnos diferentes puntos de entrada y conexión.
- Respetar los diferentes estilos cognitivos mediante los distintos sistemas de presentación de información.
- Llevar a cabo actuaciones que promuevan la participación y la implicación del alumnado.
- Facilitar diferentes tipos y grados de ayuda y apoyo, tanto directo como indirecto.
- Promover situaciones que estimulen la autonomía y la adopción de un rol cada vez más activo en la gestión y el control del propio proceso de aprendizaje.
- Propiciar una evaluación continua del proceso para tomar decisiones sistemáticas que favorezcan el ajuste [...] (Essomba y Laborda, 2000 en Miñambres y Jové, 2000, pp. 484-485).

La interacción con el alumno marcada en los puntos anteriores promueve cambiar el sentido que anteriormente se le daba a la intervención docente. En este sentido, la docente se convierte en facilitadora, quien respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos y evalúa continuamente. Aunque no mencionan el trabajo colaborativo entre el equipo de docentes, es indispensable para apoyar al docente y poder analizar la realidad desde múltiples perspectivas. Estos aspectos son necesarios, sin embargo, el primer paso es que el docente sea consciente sobre la importancia de la atención educativa para todos los niños.

Brinda amplias posibilidades a la escuela y a los maestros, recalcando la necesidad del aprendizaje mutuo y de la actualización continua para lograr una práctica pedagógica transformadora a través de la acción y la reflexión. Ainscow (2001) recalca que:

[...] evitando la adopción acrítica de las llamadas estrategias eficaces, los profesores pueden iniciar el proceso reflexivo que les permita recrear y reinventar métodos y materiales de enseñanza, teniendo en cuenta las realidades contextuales que pueden limitar o expandir las posibilidades de mejoras del aprendizaje [...] (Ainscow, 2001, p. 25).

La reflexión sobre la práctica como un proceso de autoevaluación de la acción de los docentes es indispensable en la escuela inclusiva, debido a que el conocimiento de los niños, de su contexto, de las posibilidades y sus características, de los métodos de enseñanza empleados en su labor, las barreras de aprendizaje que pueden existir en las aulas, la participación de los padres de familia y del equipo de docentes de la escuela pueden permitir que el proceso de inclusión sea exitoso. Sin embargo, las condiciones institucionales de los centros escolares como la falta de recursos didácticos especializados, la falta de habilitación de la infraestructura del edificio escolar, los grupos numerosos, la falta de algún docente en la plantilla, entre otros, inciden en este proceso.

La colaboración y la reflexión como elementos para integrar la práctica de todo el equipo de docentes de una escuela permiten incorporar los elementos que constituyen la realidad y analizarla desde diferentes perspectivas para dar solución a los elementos que se dificulten o sean

exitosos en el desarrollo de las prácticas. El uso de todos los recursos con los que cuenta un espacio escolar permiten desarrollar la creatividad en el diseño de estrategias de los profesores, para ello es indispensable su compromiso en la innovación continua como la colaboración entre docentes para crear *escuelas eficaces*.

Las *escuelas eficaces* están en continuo movimiento, es decir en renovación constante de las prácticas pedagógicas, para ello el coordinador del equipo interdisciplinario de docentes los anima a experimentar el diálogo entre ellos, con los alumnos y la comunidad.

La puesta en práctica de estrategias de intervención que impliquen el trabajo colaborativo, pueden propiciar la participación activa en la elaboración y puesta en marcha de un plan de acción mediante un proceso previo de detección de problemáticas donde se resalten los sujetos implicados. Para ello es necesaria la participación igualitaria del equipo de docentes en sus opiniones y toma de decisiones, donde se respeten y cumplan las metas propuestas para llegar a cambios tangibles en el desarrollo de las prácticas y acepten su responsabilidad acerca de la participación y el aprendizaje de todos los miembros de su aula.

De esta manera en la construcción de escuelas eficaces están implícitos: el compromiso, la reflexión, el análisis y la práctica de proyectos elaborados por todo el equipo de docentes permite reelaborar la práctica pedagógica para lograr una escuela inclusiva.

La inclusión vinculada a la diversidad implica el compromiso de los implicados en el proceso educativo, así como de la comunidad en general, al ser también un proceso social. Los rasgos profesionales de los docentes implicados, así como su formación inicial como docentes, son indispensables para contar con mayores y mejores herramientas para la atención a la diversidad

[...] Se necesita, para llevar a cabo esta educación, no solo tener el espíritu solidario y justo, sino también una base sólida profesional que permita hacer frente a las dificultades que de forma cotidiana surgen al intentar llevar un ritmo de clase activo y participativo, cuando el grupo es muy

heterogéneo y de un sentido ético que conduzca a los encuentros, a la construcción y relación intersubjetiva del otro [...] (Guzmán, en Domínguez (2011, p. 66).

En el contexto mexicano, en torno a la educación preescolar, la inclusión educativa requiere de la concientización de los docentes en torno a la importancia de la diversidad y de una sólida base profesional que permita hacer frente de las dificultades que surgen en el trabajo cotidiano, pero ¿qué tan informados están la mayoría de los docentes de aula regular para incluir a todos los niños en su práctica cotidiana?, y cuando lo saben, ¿qué tan eficaces son las adecuaciones metodológicas que el docente realiza al currículo para lograr subsanar estas necesidades?, ¿cómo impactan estos supuestos teóricos en la conformación de políticas educativas?

En el siguiente capítulo presento las políticas educativas que se sustentan en los postulados teóricos de integración e inclusión y establecen la base legal, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, específicamente en la UNESCO.

CAPÍTULO II.

Políticas Educativas sobre Integración Escolar e Inclusión Educativa para la Educación Preescolar.

Los planteamientos teóricos revisados en el capítulo anterior sobre la integración escolar y, en especial, la inclusión educativa, consideran aspectos sociales enfocados a la mejora de la visión social hacia las personas con discapacidad, considerando valores como: la solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto a la diferencia y la tolerancia.

Por ello, la participación de todos los sujetos inmersos en el proceso educativo, juega un papel muy importante al ser en estas prácticas de interacción entre docentes, alumnos y comunidad escolar, donde se pueden tener puntos de encuentro entre los resultados de las acciones, los planteamientos teóricos y la apropiación que cada sujeto tiene, sobre la inclusión educativa, donde las experiencias y los saberes resignifican la forma de actuar dentro del campo educativo.

Las políticas educativas representan formaciones discursivas presentes en las relaciones sociales, dentro de las instituciones, que orientan un conjunto de prácticas sociales acordes a un modelo establecido. Por esto, las prescripciones presentes en las políticas educativas, tienen efectos prácticos para la creación de consenso, para la argumentación y para asumir la polémica. Es decir, pueden detonar un intercambio de ideas, conceptos y diálogos estructurados para definir una postura ante un hecho o práctica social y con ello llegar a discutirlo, defenderlo o desecharlo.

En este sentido, se producen procesos de resignificación de las políticas educativas, esto es, hay un largo camino de la prescripción a la puesta en operación efectiva de éstas. La forma en que las docentes las perciben varía en el sentido de cómo fueron apropiándose de estas, ya sea mediante la formación durante la carrera, en cursos, diplomados o bien, mediante la lectura en equipos de trabajo dentro de la escuela, o por la normatividad a la que se sujetan.

Torben Bech Dyrberg (2004) al referirse a lo político en el análisis de discurso, retoma a Laclau para conceptualizar lo político

[...] Lo político marca una diferencia: es una forma de poder que no puede ser reducida a reglas procedimentales y que no puede ser sobrepuesta a la lógica social. [...] El concepto de hegemonía ha desempeñado un papel central en la propuesta de una concepción no reduccionista –y por lo tanto, no esencialista- de lo político, que gira en torno a los mecanismos políticos de ordenamiento de las relaciones sociales. Laclau ha enfatizado, sobre todo en sus últimos escritos, en los dos niveles analíticos que considero supuestamente operativos de la lógica de la hegemonía: lo político –el terreno en el que se producen las articulaciones- y la política –la estructuración de las articulaciones [...] (Crichtley y Marchant 2008, p. 299).

Al girar en torno a mecanismos de ordenamiento, lo político está sujeto a articulaciones con otros discursos condicionados y producidos en la cultura política de cada país, estos a su vez generan mecanismos de poder, de control y consenso en las construcciones sociales.

La inclusión educativa se define teóricamente como un proyecto social que revaloriza los derechos humanos de todas las personas; la educación es un derecho universal, donde el Estado -a través de sus diferentes instancias- está obligado a otorgarla a todas las personas sin importar sus características físicas, sociales o culturales. Respecto a la educación preescolar es considerada dentro de la Educación Básica con el carácter de obligatorio para todos los mexicanos, con lo cual se cumple el mandato emanado de la Constitución Política, sin embargo en la aplicación es diferente por la cobertura que aún no se logra para los tres ciclos del nivel.

Las declaraciones internacionales provenientes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dan la pauta y el sustento para las políticas educativas presentes en este capítulo referentes al proceso de inclusión educativa, llevando consigo definiciones de lo pedagógico dirigidas a cuestiones educativas en el contexto mexicano referente a la educación preescolar. Los planteamientos teóricos sobre inclusión e integración son aceptados por algunos actores sociales, como lo son los encargados de determinar las pautas de acción en las escuelas, pero de igual manera están presentes en textos o publicaciones oficiales apegadas al Estado, por esto las políticas educativas cambian a la par con los sujetos

que asumen el poder, dado que en caso contrario estaría desfasado totalmente con su visión, con su proyecto de cambio y con la continuidad de gobierno.

La prescripción de las políticas demarcan, ordenan y establecen el tipo de abordaje pedagógico en la operación efectiva de una política e instauran determinadas coordenadas de acción, en el caso de la integración / inclusión educativas, se consideran como la opción válida en el proceso educativo, como una posibilidad de acción y como una operación política previa que hegemoniza dejando de lado otras visiones; lo cual viene desde la incorporación de pautas internacionales, su procesamiento en la agenda gubernamental y su definición en políticas educativas.

Para Fortes (1994) la política pública es un programa de acción, con objetivos, discursos, tácticas y estrategias que propician un debate público. La acción política en cada contexto establece una pauta de acción diferente dependiendo de los ejecutores y destinatarios que la pongan en práctica debido a que están inmersos en un ambiente propio, por esto lo político y lo legal tiene un impacto diferente en condiciones desiguales.

Los sujetos inscritos en instituciones educativas, quienes no analizan y reflexionan sobre la implementación de las políticas, permiten que éstas se conviertan en un instrumento para el dominio de las clases sociales a través del seguimiento de sus conceptos y procedimientos sin haber un consenso para la creación de la normatividad y sin considerar el espacio y los sujetos hacia los cuales está destinada.

El impacto de las políticas educativas referentes a la inclusión o integración educativas sobre las escuelas públicas está determinado por diferentes aspectos propios del contexto: institucional, económico, sociocultural e ideológico los cuales son necesarios considerarse para crear un marco legal acorde a la situación presente.

En la creación de políticas educativas se retoman fundamentos teóricos para dar sustento a las propuestas, lograr consenso y credibilidad entre los interesados. Fortes (1994) considera a la integración como una estrategia que posibilita la igualdad de oportunidades que propone la creación de un currículo flexible acorde a las necesidades educativas de los alumnos:

[...] la integración escolar es una estrategia de igualdad de oportunidades para grupos minoritarios [...] por una teoría de la participación curricular a través de la flexibilidad del currículo y las adaptaciones para responder a la diversidad de los alumnos. Estas políticas sobre necesidades educativas especiales resaltan el carácter de innovación educativa que representa el programa de integración escolar, un modelo de dotación de recursos y apoyos psicopedagógicos internos y externos [...] Es una innovación educativa y social [...] (FORTES, 1994, p. 24).

A lo largo de este capítulo presento las políticas educativas que inciden en el nivel preescolar, donde se retoman postulados teóricos acordes con éstas. En la educación preescolar, los profesores tienen en su trabajo pedagógico la responsabilidad sobre la formación inicial de sus alumnos basadas en el logro de competencias, habilidades y actitudes, expresado de manera cotidiana en un ambiente donde las vivencias y construcciones de cada comunidad dan un matiz especial al aula; las políticas llegan como parte de la normatividad y del mandato institucional para implementarse en las prácticas, como innovaciones en los programas.

Fullan y Hargreaves (2000) mencionan que el éxito de las reformas educativas, no es solo cuestión de fundamentarlo en la legislación, ni brindar todos los recursos y posibilidades a las escuelas, el cambio será evidente después de que se logre un cambio en la concepción sobre la diversidad de manera social y en específico en los docentes.

[...] La pesada carga de la responsabilidad por el cambio y la mejora en las escuelas en última instancia pesa sobre los hombros de los docentes. [...] POR NOBLES, REFINADAS O ESCLARECIDAS QUE SEAN LAS PROPUESTAS DE CAMBIO Y MEJORA, NO SIRVEN DE NADA SI LOS DOCENTES NO LAS ADOPTAN EN SU AULA Y SI NO LAS TRADUCEN EN UNA PRÁCTICA DOCENTE EFICAZ [...] (Fullan y Hargreaves, 2000, p. 23).

Reconocer la importancia del docente y de los alumnos en el cambio de actitud para poder adoptar las propuestas a práctica docente, requiere del compromiso y del análisis de la realidad de los profesores dentro y fuera del aula. He aquí la importancia de la confrontación entre lo político y las formas de resignificación de éste, así como las prácticas efectivas en que los actores a los que va dirigido lo traducen, lo cual brinda aspectos que hacen necesaria una revisión profunda sobre el trasfondo político de la integración e inclusión

educativas, a través del análisis de las actitudes que se consideran como precisas para la aplicación de políticas y la formación necesaria para llegar a su aplicación.

Parte del objeto de estudio de la investigación es la resignificación y apropiación que hacen las docentes de educación preescolar de las políticas educativas contenidas en la normatividad y en los planes y programas vigentes y de los postulados teóricos sobre inclusión educativa, es por ello que en este momento se presentan los planteamientos de la UNESCO como parte del ámbito internacional y la normatividad vigente en el ámbito nacional contenida también en los planes y programas para la educación preescolar. Estos aspectos serán de utilidad para el análisis de la investigación de campo presentada en los capítulos cuarto y quinto.

Es importante resaltar los cambios sociales que han acontecido para lograr el reconocimiento de todas las personas. En 1948, en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se pacta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual es el inicio de una serie de documentos que contemplan una situación democrática del sujeto en torno a valores como la libertad e igualdad de derechos. En 1989, se firmó en la ONU la Convención sobre los Derechos de los Niños, donde los reconoce como sujetos de derecho. La integración escolar y la escuela inclusiva, surgen en diferentes momentos del siglo pasado a partir de iniciativas importantes de la ONU:

[...] el *Año Internacional de los Impedidos (1981)* y su complemento, el *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992)*, el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos (1983)*, la *Convención sobre los Derechos del Niño (1989)*, el *Decenio de las Personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico (1993-2002)*, y también la aprobación reciente por la Asamblea General de las Naciones Unidas de las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* [...] (SEP, 2002, p.8).

El diseño de las políticas de gobierno se basan en los estatutos internacionales para el desarrollo de proyectos que permitan incidir en la población en torno a pautas internacionales; dichas iniciativas brindan al contexto mexicano las bases para las reformas legales en cuanto al tema de los derechos humanos y de la educación.

A partir de las Asambleas en pro de los derechos de los individuos, se desarrollaron una serie de Conferencias que sientan las bases para la reconsideración en la atención de las personas con discapacidad, la población vulnerable y la educación intercultural.

Cabe señalar que las declaraciones de la UNESCO, así como sus recomendaciones, son dirigidas a los Estados miembros de esta Organización, siendo México uno de sus miembros desde el 4 de noviembre de 1946 (UNESCO, 2011).

La relevancia de retomar las políticas y declaraciones antes citadas, radica en la ubicación de las líneas de acción gubernamentales tanto a nivel internacional como nacional, de las que se derivan lineamientos específicos que establecen las pautas de acción de las docentes de educación preescolar para el trabajo con los niños con capacidades diferentes; desde las cuales se define el perfil esperado del docente de preescolar, de acuerdo con las políticas y la normatividad vigente.

Por esto se señalará en los documentos los aspectos concernientes a la educación preescolar cuando ahí se precise o bien, a la educación básica.

Evolución discursiva de las discusiones en torno a la idea de discapacidad y necesidades especiales

Como se planteó en el Capítulo I “Evolución conceptual sobre integración escolar e inclusión educativa”, la idea de discapacidad ha evolucionado a lo largo del siglo XX. Es importante distinguir el término de discapacidad señalado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980):

[...] Cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, las cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo sobre todo la psicológica, o deficiencias físicas o de otro tipo [...] (DURÁN, 2011, p. 167).

Dicha caracterización de la discapacidad supone concebir al sujeto como carente; refiere una visión clínica que destaca la diferencia de lo común, lo cual implica brindar servicios especiales a los sujetos que la presentan. Dentro de la atención educativa propone servicios de atención diferenciada, es decir apoyos en centros especializados en el tratamiento de personas con discapacidades. La visión de una sociedad que estigmatiza al individuo por la diferencia que presenta, conlleva a la segregación de los individuos a centros exclusivos al mirarlos como parte de otro contexto ajeno a lo *normal*.

Sin embargo, después de una década, la OMS define a la discapacidad como:

[...] Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. [...] (OMS, 2012).

Ubicando ambas definiciones, se concibe desde otra perspectiva a la discapacidad. Es por ello que, la consideración de las personas con características diferentes ha variado desde la concepción médica de la condición como un problema inherente al individuo hasta llegar a la concepción actual donde se plantea como una característica propia del sujeto lo cual implica una manera de aprendizaje diferente, un estilo de mirar la realidad de acuerdo con sus propias capacidades. En esta última concepción se incluyen aspectos propios del sujeto incorporándolos a la realidad escolar y social, donde el ideal es una sociedad incluyente que permita la incorporación de todas las personas a la vida social sin hacer distinciones por las diferencias.

En esta visión la equidad está presente para brindar al sujeto lo que necesita, la igualdad en el trato a todas las personas, el trabajo colaborativo en las escuelas para lograr una educación que brinde al sujeto el desarrollo integral. La elaboración simbólica acerca del sujeto ha cambiado al reconocer su papel social en la participación y la necesidad del desarrollo de

competencias para la vida, al tiempo que se rescatan los valores éticos y sociales en el reconocimiento de las personas.

Las políticas que retoman la integración e inclusión educativa propuestas por la UNESCO, retoman los postulados teóricos que defienden esta visión. Las políticas concernientes a México se apegan a la visión internacional de la integración e inclusión educativas; de manera global, las declaraciones aquí expuestas tienen su relevancia en el plano nacional como parte del mandato a cumplir expresado en la normatividad vigente.

Cabe señalar la relevancia del año en que fueron presentadas, debido a que las primeras de ellas solo se apegan al enfoque sobre integración educativa, siendo la inclusión el planteamiento más reciente.

Principales declaraciones presentadas por la UNESCO sobre integración escolar e inclusión educativa.

Declaración mundial de educación para todos.

La declaración mundial de educación para todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la UNESCO, surgen a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), los cuales son útiles para el desarrollo de políticas públicas para poner en práctica estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica.

La preocupación principal de la Declaración es garantizar el acceso a la educación de todas las personas, sin que la pobreza, la marginación, la edad o sus características diferentes sean un obstáculo para acceder. Reconoce las dificultades económicas que presentan los países subdesarrollados, sobre todo en la década de 1980, donde la marginación educativa tiene un mayor auge por el aumento en la deuda pública y los escasos intentos de los gobiernos por financiar la expansión de la educación. México no es la excepción, debido a que los altos índices inflacionarios de esa década, no permiten la creación y el desarrollo de programas sociales que protejan el derecho a la educación.

En vísperas del inicio del nuevo siglo, los participantes en la conferencia, representados por 1500 participantes, de 155 Estados, asumen:

[...] *Recordando* que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero,

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional,

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social,

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y validez por sí mismos [...]

Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se impone adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos

Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científicas y tecnológicas [...]

Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso a favor de ella [...] (UNESCO, 1990, pp. 7-8).

Los preceptos planteados por los participantes reconocen el derecho a la educación de los individuos como parte de la Carta de los Derechos Universales, planteando al ámbito educativo como derecho, como progreso personal, social, económico y/o cultural o como compromiso, reconociendo que existen diferencias.

La Declaración de Jomtien, proclama 10 artículos (Ver Anexo 1: Síntesis de los artículos de la Declaración Mundial de educación para todos) donde refieren la *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* como la condición necesaria para construir herramientas necesarias para mejorar la calidad de vida, lo cual en los programas nacionales se traduce en el logro de competencias.

Estos artículos contemplan la asignación de mayores recursos para el logro de sus propósitos, favorecer la equidad, la educación con calidad, el ofrecimiento de oportunidades, la reducción de la desigualdad entre grupos sociales, suprimir la discriminación de los grupos minoritarios, garantizar la igualdad de acceso a las personas impedidas incluyendo el acceso a la educación. Reconoce al Estado como el único responsable de proporcionar la

educación básica sin esperar que suministre todos los elementos, sino que gestione la cooperación entre organizaciones. El desarrollo de políticas de apoyo para consolidar el compromiso y la participación.

Esta Declaración, sienta las bases para la consideración del logro de las necesidades básicas de aprendizaje como parte importante en el desarrollo y crecimiento de los individuos.

Como política internacional prevé que los Estados que firman la Declaración gestionen en sus gobiernos la creación de políticas que permitan la consolidación de las propuestas en el marco de la educación básica, con lo cual se incluye al nivel preescolar y al sector de educación especial.

Estas políticas educativas se articulan con políticas previas referentes a la Carta Universal de los Derechos Humanos (1948), donde los políticos e investigadores presentes en la elaboración de esta Declaración, proponen una lógica sobre la educación básica como válida para todo el mundo, generando un “deber ser” dentro de la educación.

El Marco de Acción es considerado como una referencia y una guía para la elaboración de los planes de ejecución de la Declaración Mundial por los gobiernos participantes, considera tres niveles de acción: 1. Acción directa en distintos países, 2. Cooperación entre grupos de países que comparten ciertas características e intereses, y 3. Cooperación multilateral y bilateral en la comunidad mundial.

La vinculación de esta Declaración dentro del ámbito de la Educación Preescolar está prescrita en el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) al considerar las competencias vinculadas a la no discriminación de los niños y a la aceptación de las diferencias. El Programa de Estudios 2011 para la Educación Preescolar (SEP, 2011a) considera a la inclusión dentro de uno de sus apartados como parte de la prescripción del quehacer docente. El perfil del docente derivado de la Declaración de Jomtien implica que: se realicen adecuaciones gestionados por los propios docentes y directivos para poder brindar las condiciones necesarias a los niños con capacidades diferentes, el profesor debe propiciar una educación con calidad que implique la atención de todos los niños para la *Satisfacción De Las Necesidades Básicas De Aprendizaje*, para lo cual tendría que haber docentes comprometidos, autodidactas y que fomenten valores sociales como el respeto, la tolerancia y

la equidad. Esta Declaración involucra planteamientos donde aparecen ciertos rasgos que los docentes tendrían que asumir dentro de su labor cotidiana, entendida como una “orientación identitaria” (cf. Fuentes, 2010) con los rasgos antes señalados y que será resignificada por los sujetos educativos.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales -aprobadas por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España del 7-10 junio de 1994; fue convocada por el gobierno Español en conjunto con la UNESCO, reunió a 92 gobiernos, 25 organizaciones internacionales y 300 participantes. Los documentos diseñados fueron inspirados:

[...] por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir escuelas para todos, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual [...] (UNESCO, 1994, p. iii).

Proviene del resultado de las exposiciones planteadas por especialistas en el ámbito educativo, así como de la necesidad de “educar” a las personas con discapacidad que en ese momento se encuentran fuera del ambiente escolar.

En un primer momento, la Declaración de Salamanca, rescata el principio de Educación para Todos proveniente de la Declaración de 1990 y la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. Surge a partir de la necesidad de integrar a las personas con discapacidad a los ambientes educativos denominados como regulares y a otras situaciones cotidianas con el objetivo de disminuir la discriminación y el rechazo hacia las personas con discapacidad, resaltando sus derechos como individuos pertenecientes a las naciones.

Son cinco artículos los que comprende esta declaración, los cuales incluyen reafirmar el compromiso con la Educación para todos, reconociendo las necesidades educativas especiales, haciendo énfasis en el derecho a la

educación de todas las personas integrándolas en escuelas ordinarias y brindando una educación completa. Solicita a los Estados el cumplimiento de los acuerdos y que se garantice el cambio en los programas de formación inicial y continua del profesorado para que esté orientada a la atención de las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras, dando la opción de que las escuelas especiales apoyen el trabajo de las escuelas regulares.

Al igual que la Declaración de 1990, ésta delega al Estado la responsabilidad de cumplir con los acuerdos, propiciar la organización y diseñar las políticas necesarias para defender el enfoque de la escolarización integradora al apoyar los programas de enseñanza.

En México, en 1993 se publica en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación, donde en el artículo 41 se especifica la modalidad de Educación Especial *destinada a individuos con capacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes*⁷ retoma la equidad social como parte del compromiso a la atención de estos menores, también plantea la integración a la educación básica regular, posteriormente, se van haciendo modificaciones a este artículo agregándose otros preceptos como la inclusión, la convivencia, la búsqueda de recursos, la preparación de los docentes, entre otros que se plantean más adelante en el presente capítulo, y con ello dar cumplimiento a la Reforma normativa planteada por la UNESCO.

Los principios planteados por la Declaración de Salamanca, provienen de postulados teóricos apoyados por el derecho a la educación y para brindar mayores posibilidades de acción a los individuos con capacidades diferentes.

Sin embargo, esta propuesta incluye un cambio en la visión de las personas con discapacidad, así como constituye un reto en la acción del profesorado al integrar a todos los niños y darles oportunidades de aprendizaje.

En México, los niños considerados “especiales” que asistían a los centros escolares, se encontraban inscritos en escuelas especiales, donde los

⁷ [...] **ARTICULO 41.-** La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación. [...] (DOF, 1993).

docentes especialistas eran quienes trabajaban pedagógicamente con ellos. Al ingresar a las aulas regulares, la mayoría de los docentes estaban en desacuerdo al considerarse “no aptos” en el trabajo y manejo de las discapacidades. Cabe señalar, que en la actualidad aún operan los Centros de Atención Múltiple (CAM) donde asisten niños que presentan discapacidades de difícil atención.

Dentro de las escuelas regulares, para la educación básica están destinados los servicios de las Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER), con excepción de las escuelas preescolares del Distrito Federal quienes tienen el apoyo de los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), ambos servicios tienen la función de apoyar en la atención de los niños que presentan dificultades de acceso a los propósitos y competencias destinados al nivel educativo.

[...] Con lo anterior [la integración escolar], se puede justificar la presencia de Educación Especial en las escuelas regulares haciendo ver que los grandes cambios encierran concepciones y teorías que las respaldan y que necesariamente requieren ser conocidas por quienes tienen el deber de ejecutarlas, en este caso los principales actores de ello serían los docentes especialistas, las escuelas, los servicios y los docentes de aulas regulares.

En el contexto de nuestro país en el marco de la Educación Especial, es a partir de 1993, cuando se implementan las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas, dentro del ámbito de la Educación Regular (SEP, 1997) [...] (Durán, 2011, p. 169).

El funcionamiento de estos servicios: CAM, USAER y CAPEP, han ido transformándose con el paso de los años en función de los nuevos programas y políticas vigentes. En el caso de los CAPEP las estrategias de apoyo han cambiado: de trabajar con los niños fuera del aula en las llamadas “aulas de apoyo” a ser atendidos dentro de la misma aula regular para no sacarlos de su contexto y contribuir a su integración.

En la Segunda Parte de la Declaración de Salamanca, se incluye el Marco de Acción, el cual se inspira en la declaración y toma en cuenta los 5 seminarios regionales de preparación para esta Conferencia Mundial. Retoma el término *necesidades educativas especiales*:

[...] refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún grado de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves [...] (UNESCO, 1994, p. 6).

En este sentido, delegan la responsabilidad a las escuelas “*de educar con éxito a todos los niños*” incluyendo aquéllos que presenten discapacidades graves. La formación inicial de los docentes de educación preescolar en nuestro país no incluye el análisis y los conocimientos sobre las características que identifican diversas discapacidades. Derivado de mi experiencia como docente y de algunas colegas, dentro de las escuelas regulares se atienden niños que presentan situaciones donde la discapacidad es leve, moderada o grave, incluyendo malformaciones internas o déficits de distinta índole, por lo cual cada individuo que presenta una deficiencia o síndrome es diferente a otros. De acuerdo con esta Declaración, la labor de las escuelas tendría que identificar las características del sujeto a partir de su discapacidad para hacer una evaluación psicopedagógica, saber cómo incidir pedagógicamente y con ello lograr *educar con éxito*.

En el punto “I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales”, se establece que la integración y la participación se hacen realidad en las escuelas integradoras, mediante estrategias que posibiliten la igualdad de oportunidades, reconociendo las diferentes necesidades de sus alumnos, respondiendo a ellas, adaptándose a los “diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de recursos y una asociación con sus comunidades” (UNESCO, 1994, p. 11); lo cual representa el “deber ser” de las escuelas y el perfil que debería lograrse con el cambio de perspectiva, simbolizando un mandato institucional.

Considera el cambio en los programas de estudio para que sean acordes con la visión de las escuelas integradoras y garantizar la enseñanza con calidad. Con relación a la Educación Preescolar, en México, en el año 2004 el Programa de Educación Preescolar considera la atención a los niños con necesidades educativas especiales; en el año 2011, el Programa de Estudios, plantea a la educación inclusiva.

Al referir a la asociación con las comunidades, se plantea la reforma de las instituciones sociales como convicción con una manera de concebir la educación a partir de las necesidades del sujeto.

Por otro lado, se reconoce la necesidad de apoyar adicionalmente a los niños con necesidades educativas especiales con respecto a la socialización.

[...] En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales debiera ser una excepción [...] (UNESCO, 1994, p. 12).

También se considera la inserción de niños en escuelas especiales como una excepción, y propone que las escuelas especiales ayuden como asesores a las escuelas regulares. Recomienda que en el caso de países donde existen escuelas especiales bien establecidas puedan ayudar a las escuelas ordinarias en asesoría y centros de capacitación para docentes, y en la atención a ciertos niños que necesiten continuar en centros especiales. El personal de escuelas especiales representa una contribución a las escuelas ordinarias en la adaptación de contenidos y métodos de trabajo.

En cumplimiento de estos preceptos, el Estado es responsable en la creación de políticas de acción, la reforma en la legislación, la actualización de planes y programas de estudio, la organización para la obtención de recursos públicos y privados, pero principalmente del cambio en la referencia. “El planteamiento gubernamental de la educación básica debería centrarse en la educación de **todas** las personas, de **todas** las regiones del país y de **cualquier** condición económica, tanto en escuelas públicas como en las privadas” (UNESCO, 1994, p.13).

El Marco de Acción está formulado para dar pauta a los países participantes para que lo adecuen a su contexto, “para que sirva de directriz para la planificación de acciones sobre necesidades educativas especiales [...] Para que sea eficaz debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de alcanzar la **educación para todos**” (UNESCO, 1994, p.14)

Dentro del Marco de Acción, el punto “II Directrices para la acción en el plano nacional”, de manera particular, sienta las bases de los ordenamientos políticos y pedagógicos que deben ser creados y aplicados para que se logren los principios de esa declaración, el cual es elaborado para el contexto Español (Ver Anexo 2: Síntesis de los artículos de la Declaración Mundial de educación para todos); sin embargo, es interesante rescatarlo como una propuesta que representa el ideal de la puesta en práctica de la Declaración.

Entre los puntos que señalan estas directrices, se incluye la modificación en la legislación y en las políticas para responder a la igualdad de oportunidades de acceso y enseñanza de las personas con discapacidad, considerando las diferencias. Crear acuerdos de financiamiento para fomentar la creación de escuelas integradoras, evaluar los progresos y la supervisión del financiamiento acorde con el objetivo de la *educación para todos*.

Dentro del marco normativo, estos cambios permiten que legalmente, las personas con discapacidad sean incluidas en los centros escolares regulares sin que sean rechazados; plantea la consideración de las diferencias como punto de partida para que la enseñanza se brinde en función a las necesidades del individuo. Por otro lado, reconoce que crear políticas y financiarlas, no son los únicos pasos necesarios para lograr las propuestas, sino que además se requieren otros aspectos para que haya éxito en la calidad de la enseñanza y en las escuelas integradoras, entre ellos destaca: la adopción de sistemas más flexibles y adaptables acordes con las necesidades de los niños; flexibilidad del programa de estudios: opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes, apoyos adicionales a los niños con necesidades educativas especiales, contenidos acordes a las necesidades de aprendizaje, evaluación formativa y tecnología de apoyo; gestión escolar: participación activa de todo el personal de la escuela por medio del trabajo colaborativo y de equipo para satisfacer las necesidades de los alumnos; fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz, el equipo docente comparte la responsabilidad de los alumnos; información e investigación: difusión de prácticas acertadas, creación de fuentes de información, fomento a la investigación.

De acuerdo a estos planteamientos, en la formación docente es necesario hacer reformas que propicien la preparación de los profesores con

base en el desarrollo de capacidades para el trabajo con los niños que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido se prioriza la formación inicial de los docentes, así como la formación en el servicio incluyendo a los directivos y supervisores, la formación de especialistas con capacidades adicionales donde el núcleo común sea un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una.

Cabe señalar que en esta capacitación del docente, no se menciona al nivel preescolar, siendo retomado solamente como área prioritaria con el fin de mejorar la educabilidad de los niños con necesidades educativas especiales considerando que el éxito depende de su pronta identificación, evaluación y estimulación de dichos niños.

Foro Mundial sobre la Educación.

El Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal) del 26 al 28 de abril de 2000, contempla seis Marcos de Acción Regionales. Los participantes en el Foro contrajeron colectivamente *“el compromiso de lograr la educación básica para todos los ciudadanos y todas las sociedades”*. Este marco de acción se basa en las evaluaciones previstas en la Conferencia de 1990, donde cada país ha evaluado sus propios adelantos, presentando sus resultados en 6 conferencias regionales: África Subsahariana (6-10 Dic. 1999, Sudáfrica), Asia y Pacífico (17-20 Ene. 2000, Tailandia), Países Árabes (24-27 Ene. 2000, Egipto), Países muy poblados Grupo E-9 (31 Ene.- 2 Feb. 2000, Brasil), Europa y América del Norte (6-8 Feb. 2000, Polonia), América Latina y del Caribe (10-12 Feb. 2000, República Dominicana).

Se plantea como meta, el diseño de planes al 2002 y cumplir el objetivo de Educación para Todos al año 2015. El Marco de Acción plantea 21 puntos los cuales establecen un marco de referencia para la elaboración de planes nacionales, resalta que la falta de recursos no se considera un impedimento para el logro de los objetivos.

Dentro de los comentarios realizados al Marco de Acción se resalta en múltiples ocasiones la distinción de género, sobretodo de las mujeres, para el ingreso y permanencia en la educación básica.

Esta Declaración no retoma estrategias específicas para los individuos con discapacidad o con necesidades educativas especiales, hace referencia a este grupo como parte de una minoría.

De manera global, su propósito es la educación para todos como un compromiso colectivo que delega la obligación al Estado para que alcance dicho objetivo y rinda cuentas apoyado en la comunidad internacional, la cual actuará de forma coherente, coordinada y consecuyente; resaltando la educación como un derecho de todos los seres humanos para satisfacer las necesidades de aprendizaje con el *objeto de mejorar su calidad de vida y transformar la sociedad*.

Al presentar un balance con la declaración de Salamanca, reconoce algunos avances y especifica la necesidad de asumir un mayor compromiso para alcanzar los objetivos:

[...] 5. La Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000 muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad. [...] (UNESCO, 2000, p. 8).

El reconocimiento de las necesidades educativas especiales es un paso importante para comenzar a trabajar con ellas, sin embargo como el documento lo señala “la calidad del aprendizaje dista de las aspiraciones y necesidades del alumno”, por lo que aún falta mucho por hacer. En este documento, se retoman términos referentes a la inclusión como el trabajo colaborativo, el compromiso compartido, la satisfacción de necesidades de aprendizaje de acuerdo a lo que cada individuo necesita equitativamente, la igualdad entre las personas, sin embargo no se utilizan los términos: escuela inclusiva, individuo con necesidades educativas especiales o persona con necesidades especiales.

Sobre educación preescolar no habla específicamente, únicamente se retoma en el Objetivo 1, el cual dice: *“1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia”*. La primaria infancia se puede entender como el período de vida de los 0 a los 6 años, donde se incorporan la educación inicial y preescolar, esta etapa sienta las bases para el desarrollo integral de los niños, entendiéndose como el logro de competencias, habilidades y actitudes en todos los ámbitos de crecimiento: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, desarrollo físico y motor y socialización.

Estos planteamientos representan las políticas internacionales sobre el *deber ser* de la educación, son propuestas coherentes con las declaraciones anteriores y con el reconocimiento a los derechos humanos, sin embargo en su aplicación, en el caso de México, 14 años después, si bien está presente en la creación de políticas, en el diseño y actualización de programas, y en las reformas de las legislaciones; en la cotidianidad de las aulas no existe la cobertura total en la equidad, compromiso, igualdad y acceso de todas las personas en los diferentes niveles educativos.

Por ejemplo, en el caso del nivel preescolar se reforma el artículo tercero de la Constitución Política, en el año 2002, con el cual se considera como nivel obligatorio y prevé la designación de recursos para mejorar la infraestructura, personal docente y materiales, indica que la cobertura del servicio será progresiva para que en el ciclo escolar 2008-2009 se haya alcanzado en los 3 grados, sin embargo, en el ciclo escolar 2010-2011 aún hay escuelas que no ofrecen el servicio a primer grado, por lo cual no se cumple el mandato emanado de la norma.

De acuerdo con las estadísticas presentadas por la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2010-2011, se atendieron a nivel nacional en escuelas de educación preescolar con sostenimiento federal: 388,293 alumnos, en primer grado asisten 30,768 niños, en segundo grado 94,041 niños y en tercer grado 263,484 niños, atendidos por 21,877 docentes en 26,469 escuelas (SEP, 2011b, p. 46). En el ciclo escolar 2012-2013, se atendieron a nivel nacional en escuelas de educación preescolar con sostenimiento federal: 392,167 alumnos , 26,768 docentes en 21,790 escuelas y presenta indicadores de atención con base en estadísticas, primer grado

40.1, segundo: 88.5 y tercero: 83.4 (SEP, 2013b, pp. 26-28). Estas cifras reflejan el nivel de atención para los niños de primer grado, el cual presenta cantidades menores de alumnos que los demás grados, los cuales duplican el número de alumnos atendidos.

De las 3 escuelas ubicadas en Venustiano Carranza donde realicé la investigación de campo, ninguna de ellas ofrece atención a niños de primer grado, debido a que la prioridad en la atención de los alumnos es cursar el tercer grado de preescolar

Conferencia Internacional de Educación: “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”.

En la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, Suiza, del 25 al 28 de noviembre de 2008: “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” (Informe Final, Oficina Internacional de Educación); fue organizada por la UNESCO y se realiza anualmente considerando temas sobre educación, en el 2008 se trabajó el tema de inclusión, para lo cual se presentaron una serie de conferencias, donde los planteamientos fueron elaborados en mesas de debate y talleres, con ponentes como Mel Ainscow, Ahlin Byll-Cataria, Codou Diaw, Gaston De La Haye.

En esta serie de exposiciones, la relatoría final plantea:

- Reconoce a la educación inclusiva como un tema que aún requiere una definición y una direccionalidad por parte de los países de la UNESCO, donde los Jefes de Estado deben fortalecer y adecuar las legislaciones educativas internas en materia de derechos humanos en correspondencia con los documentos internacionales.
- Ratifican que las crisis económicas no deben ser excusa para reducir el gasto en educación.
- Consideran a África como prioridad de la UNESCO para consolidar la cooperación internacional.
- Declaran a las escuelas como espacios libres de violencia.

- Convocan a reducir el analfabetismo, plantean el caso de Venezuela como declarado en el 2005 como territorio libre de analfabetismo a través del método “Yo sí puedo”.
- Plantea que los países deben cerrar sus puertas a la exclusión social, política y educativa, favoreciendo en mayor medida la participación. (UNESCO, 2008, p. 17-18).

Al término de la Conferencia, los miembros recuerdan que “el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos estipula que toda persona tiene derecho a la educación. Asimismo afirmamos que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico” [...] (UNESCO, 2008, p. 19).

Estas líneas son congruentes con los planteamientos teóricos sobre la educación inclusiva recuperando los derechos de los individuos, donde se plantea un cambio de paradigma sobre la concepción de los niños con discapacidad retomando los derechos de los individuos y privilegiando la inserción social en las áreas de convivencia.

Las recomendaciones (Ver ANEXO 4: Recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación) están organizadas en 4 ámbitos donde se integran las propuestas para los gobiernos incluidos en la UNESCO. El primer apartado “*I. Enfoque, Alcance y Contenido*” reconoce a la escuela inclusiva como un proceso permanente cuyo principal propósito es ofrecer educación con calidad para todos los individuos respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades en una cultura escolar adaptada al niño, eliminando toda forma de discriminación, desigualdad y luchando contra la pobreza.

En el apartado “*II. Políticas públicas*” considera el análisis de datos estadísticos para la mejora en las políticas públicas y a su vez en las reformas educativas. Resalta los logros obtenidos a partir de las Declaraciones de 1990, 1994 y 2000 donde se privilegió el derecho a la educación para todas las personas con calidad y promoviendo el desarrollo integral. Por otro lado, resalta los avances en cuanto a la Integración Escolar como el paso previo a la inclusión donde la reconsideración de las personas con discapacidad indica el

inicio en el largo camino para llegar a la inclusión como un cambio de lenguaje en el uso de términos para referirse a las personas con capacidades diferentes.

El impacto de los esfuerzos del gobierno para la creación y aplicación de las políticas públicas, refleja en la población un cambio en la concepción de las personas con discapacidad y en la sustentabilidad de las Reformas Educativas, para ello es indispensable considerar el interés público, reformar las medidas para orientar, promover y garantizar el desarrollo equitativo en cuanto al ámbito educativo.

Rescata el papel del docente en este cambio de paradigma al incluir políticas que los apoyen en su formación inicial y continua para que tengan las herramientas necesarias para el trabajo con todos los niños inscritos en las aulas considerando la diversidad lingüística y cultural para facilitar su desarrollo, donde las prácticas pedagógicas sean flexibles, efectivas y diversificadas.

En el apartado “*III. Sistemas, Interfaces y Transiciones*” se promueve la cooperación interinstitucional promoviendo una gestión que permita garantizar la participación de las partes involucradas, así como el desarrollo de programas que promuevan la inclusión en la atención a la primera infancia, reforzando el uso de las nuevas tecnologías y reduciendo el analfabetismo.

El apartado “*IV. Educandos y docentes*” rescata el papel de los docentes mediante la mejora en sus condiciones laborales, en la preparación inicial y profesional sobre prácticas inclusivas promoviendo la investigación innovadora, considerar la protección de alumnos, docentes y escuelas en situación de conflicto y, principalmente, propone que los docentes sean dotados de capacidades y materiales para enseñar a las distintas poblaciones infantiles en torno a la inclusión.

Esta propuesta rescata el valor de la labor docente como agente que propicia el cambio en las escuelas, siendo un paso importante para generar un cambio en la sociedad. Por otro lado, le delega cambios en su propia práctica al brindarle nuevos referentes para su acción, implicando procesos formativos y la construcción de saberes para el diseño y aplicación de situaciones didácticas que promuevan aspectos que permitan dar paso a la inclusión educativa.

La optimización en las condiciones laborales del docente implica un cambio en la designación de recursos materiales y financieros para otorgar

mejoras en las condiciones de vida y profesionales de los docentes, lo cual se refleja en el perfeccionamiento de la práctica al evitar el subempleo.

El apartado “IV. Cooperación Internacional” reconoce el papel del liderazgo de la UNESCO para promover los preceptos de la escuela inclusiva, generando el intercambio entre los países miembros acerca de las buenas prácticas, los resultados positivos, brindando asesoría y mayores recursos para la educación, fomentar la cooperación entre regiones, apoyar a los países menos adelantados, y principalmente la difusión de los actores y socios de la comunidad internacional del documento generado en esta Conferencia.

En México se retoman las características propuestas para los docentes dentro de los Programas Nacionales, por ejemplo, en el caso de la educación preescolar, el Programa de Estudios 2011 para la Educación Preescolar marca dentro de sus líneas algunas de estos rasgos en el perfil docente:

- [...] compartir principios, asumirlos en el actuar pedagógico y comprometerse con ellos [...] (SEP, 2011^a, p. 19).
- [...] que el docente destine momentos para la práctica reflexiva [...] el docente está comprometido a trascender de la reflexión a la transformación de la práctica docente [...] (SEP, 2011a, p. 141).
- [...] La educación inclusiva significa también que el docente desarrolle la tolerancia y respeto hacia las diferencias de todo tipo que puedan existir en el aula; al mismo tiempo habrá de promover la enseñanza de estos valores entre los niños, combatiendo patrones de conducta aprendidos social y culturalmente, vinculados con la discriminación. [...] (SEP, 2011a, p. 155).
- [...] La colaboración entre maestros ofrece múltiples beneficios para su labor educativa [...] (SEP, 2011a, p.157).

El papel de la docente en la educación preescolar, desde esta perspectiva, implica el compromiso continuo dentro de las aulas, en cuanto a la reflexión, la transformación, la tolerancia, el respeto y la colaboración. Estas líneas demuestran congruencia en torno al planteamiento teórico de la escuela inclusiva con lo cual lo político se hace presente en lo pedagógico.

La escuela, desde esta perspectiva, es vista como un medio eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y conseguir una educación para todos. Supone un cambio de paradigma en la sociedad y al profesorado se delega la responsabilidad de actuar diseñando estrategias que propicien el logro de una *educación con calidad* en los términos

de actuar con cada individuo de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, para lo cual es indispensable el trabajo pedagógico con la diversidad, el trabajo colaborativo y reflexivo.

Documentos Normativos de México vigentes para la Educación Básica preescolar en México.

En México existen instrumentos que legislan las prácticas en cada uno de los espacios con la finalidad de crear una dinámica de equidad, participación, convivencia, entre otras. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), es la legislación con mayor peso dentro de nuestro territorio, de ella se derivan otras leyes, normas y lineamientos para dar cumplimiento a ésta. El conjunto de leyes expuestas a continuación reflejan el “deber ser” de las escuelas, es decir se considera lo ideal para trabajar en las aulas propiciando una educación para todos cumpliendo con ciertos lineamientos establecidos.

Artículo 3° Constitucional

La legislación mexicana se rige por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual se promulgó en 1917, en el *Capítulo I De los derechos humanos y sus garantías* está el artículo tercero.

Las leyes que constituyen las bases jurídicas y legales de nuestro país se sustentan principalmente en la Constitución, las cuales dictan los principios para normar el Sistema Educativo Mexicano. En la jerarquía para el diseño, implementación y aplicación de las normas jurídicas, la constitución ocupa el primer lugar, ya que de ella se derivan las demás legislaciones teniendo la obligación de cumplir con sus estatutos.

Los principios establecidos en la Constitución, marcan los derechos y obligaciones de todos los mexicanos, incluido el Estado como eje rector para hacer cumplir la Constitución. A través de estas garantías individuales, se proyecta la convivencia dentro del territorio con ciertos derechos inalienables para todos los mexicanos.

El Artículo 3° legaliza el derecho de educación para todos los mexicanos:

Artículo 3°. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. (DOF, 2002).

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...](DOF, 2011).

El artículo 3° es congruente con las políticas y lineamientos internacionales, como la declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948) en su Artículo 26 donde promulga el derecho a la educación.

La educación como derecho universal, se convierte en un deber para el Estado-Nación, donde cada uno de los mexicanos tendrá el acceso a un espacio educativo, se desarrollen planes y programas de estudio que incidan en la formación del sujeto de manera formal.

En el párrafo inicial del artículo tercero se resalta el derecho de todas las personas para recibir educación sin distinción alguna, el Estado tiene la **obligación** de impartir educación básica en todos sus niveles considerando el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, y todos los mexicanos tenemos el **derecho** de recibirla. Al referirse al desarrollo armónico de todas las facultades, está planteando una visión de calidad en términos de los discursos actuales, donde se considere que las escuelas no sean solo un espacio de convivencia de niños, sino un espacio que considere las necesidades propias de los individuos congruentemente con los propósitos de educar para la vida.

Así es como legaliza la atención de todos los niños sin hacer distinciones de género, de raza o de diferentes capacidades, la atención a todos deberá propiciar el desarrollo de cada uno de los mexicanos. Aunque este artículo no considera el uso de términos como *necesidades educativas especiales* o *educación especial*, al considerarse modalidades de apoyo a la educación regular, están asentadas en la Ley General de Educación.

El logro de principios y valores corresponde tanto al Estado, a la sociedad civil y a cada individuo, donde el Estado está obligado a brindar las oportunidades y condiciones necesarias para que todos los mexicanos accedan a una institución educativa y así cumplan con una obligación constitucional.

***Fracción II.** El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.*

Además:

[...]

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos [...] (DOF, 2013).

Al contribuir a una mejor convivencia humana sin hacer distinciones de género, raza, sexo, religión o grupos de individuos, da paso a considerar que todas las personas tienen igualdad de derechos y de obligaciones, por lo que todos los mexicanos deben recibir educación que desarrolle armónicamente sus facultades, de manera obligatoria para el Estado y los educandos.

Las fracciones incluidas en el Artículo Tercero no hablan sobre la integración educativa en las escuelas regulares, tampoco hacen referencia sobre las personas con discapacidad, lo único que legaliza su atención es al mencionar:

[...] V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y la superior– necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura [...] (DOF, 2002).

Las cuales se definen y especifican en la Ley General de Educación en el capítulo IV “*del Proceso Educativo*”, sección 1 de los tipos y modalidades de

educación -Art. 39 y 41-, donde se hace mención a la educación especial como una modalidad educativa que atiende las necesidades de algunos alumnos.

Antes del 2002 el nivel de educación preescolar no estaba considerado como obligatorio, a partir de la reforma al Artículo Tercero Decreto Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de Noviembre de 2002 por el que se adicionan diferentes párrafos al Artículo 3º, se legaliza esta educación, lo cual contribuye a que el Estado se vea en la necesidad de destinarle mayores recursos para la infraestructura de las escuelas, con programas de formación profesional del personal docente y materiales didácticos para alumnos y maestros,

[...] los presupuestos federal, estatales, del Distrito Federal y municipales incluirán los recursos necesarios para: la construcción, ampliación y equipamiento de la infraestructura suficiente para la cobertura progresiva de los servicios de **educación preescolar**; con sus correspondientes programas de formación profesional del personal docente así como de dotación de materiales de estudio gratuito para maestros y alumnos [...] (DOF, 2002).

De igual manera establece el plan a seguir para lograr la obligatoriedad del preescolar, debido a que será progresiva, convirtiéndose obligatoria en sus tres grados en el ciclo escolar 2008-2009,

[...] la educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo [...] (DOF, 2002).

Todo ello, conlleva a que el Estado se vea obligado a realizar reformas en las leyes y documentos oficiales para hacer posible el cumplimiento de esta disposición. La obligatoriedad de preescolar es relevante al brindarle la posibilidad de tener mejores condiciones institucionales en cuanto a la asignación de recursos al legalizarlo.

Actualmente aún no se ha logrado la cobertura del servicio de educación preescolar, debido a que en el Distrito Federal hay escuelas en donde no se atiende a niños de primer año de preescolar, por no contar con docentes y espacios materiales suficientes para abrir grupos destinados a esta población.

Ley General de Educación.

La Ley General de Educación (LGE) publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de Julio de 1993 y reformada en algunos artículos a lo largo de los 21 años de vigencia, deroga a las leyes publicadas a principios de la década de los 70's. Así, después de 20 años de vigencia de estas Leyes⁸ surge la LGE en un marco de continuas reformas educativas. Siete años más tarde, la reforma a la LGE complementa las disposiciones legales para la educación en el territorio mexicano.

Esta ley reglamenta disposiciones aplicables en autoridades educativas: federales, locales y municipales, integrando a los participantes del proceso educativo.

[...] la calificación de la LGE como *general*, significa que jerárquicamente está por encima de las leyes federales, estatales y municipales. Es decir que la LGE es una prolongación de la Constitución que tiende a concretar y particularizar sus preceptos. Por ello 'conserva su carácter de ley reglamentaria del Artículo Tercero Constitucional y su aplicación a todo el sistema educativo nacional' [SEN] [...] cualquier disposición en materia educativa del orden federal, local o municipal deberá estar subordinada y no contradecir lo establecido por la LGE [...] (DIAZ ESTRADA, 1999, p. 11).

Con ello se fundamenta la congruencia entre las disposiciones legales y los programas educativos, es decir, las políticas educativas están estrechamente relacionadas con el contenido de esta ley, de forma tal que se

⁸Artículos Transitorios: SEGUNDO.- Se abrogan la Ley Federal de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1973; la Ley del Ahorro Escolar, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de septiembre de 1945; la Ley que establece la Educación Normal para Profesores de Centros de Capacitación para el Trabajo, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de diciembre de 1963, y la Ley Nacional de Educación para Adultos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 1975. (LGE, México, 2000).

desprenden las estrategias y acciones para el cumplimiento de las disposiciones.

La Secretaría de Educación Pública, como dependencia principal del Gobierno Federal, tiene la obligación de observar la actuación de los gobiernos estatales y municipales, en cuanto al ámbito educativo se refiere, y hacer posible el derecho a la educación, mediante el diseño, aplicación y evaluación de planes y programas. Todas las instituciones educativas públicas y privadas con reconocimiento de validez oficial en sus estudios están obligadas a cumplir con la LGE y así proyectar una educación congruente con el Artículo Tercero Constitucional.

A nivel nacional, posibilita y legaliza ciertas disposiciones generales que deberían estar presentes en todas las instituciones y en todos los espacios donde se brinda educación, así como en los espacios de gestión para llegar a todas las comunidades y a todas las personas que no pueden asistir a un local establecido.

Dentro de los Capítulos y secciones de la LGE se consideran los espacios donde se legaliza su operatividad, así como el establecimiento de normas de funcionamiento, recursos gubernamentales destinados, días oficiales para laborar en las escuelas y sanciones a quienes no cumplan con lo estipulado.

Su validez está dirigida a todos los integrantes del Sistema Educativo Nacional, es decir a todos los participantes del proceso educativo, entiéndase a alumnos, educadores, padres, autoridades, escuelas y medios de comunicación.

Esta ley incluye aspectos jurídicos, políticos, administrativos y pedagógicos los cuales brindan legalidad a las acciones pedagógicas dentro del territorio mexicano.

La validez de ésta, no niega el derecho de ningún individuo, ya que están incluidos todos y cada uno de ellos, en sus diferentes modalidades. Para esto la ley nombra a los alumnos de diferentes maneras, y no discrimina por rasgos, sexo, grupo, edad o religión.

La consideración de alumnos con necesidades especiales no está explícita dentro de sus artículos. Los alumnos con necesidades especiales están presentes como:

- ♦ Grupo con requerimiento educativo específico: Artículo 33 fracción V
- ♦ Individuo con aptitudes sobresalientes: Artículo 41 (educación especial).
- ♦ Individuo con discapacidad transitoria: Artículo 41, párrafo segundo (como sujeto de educación especial).
- ♦ Individuo con discapacidad definitiva: Artículo 41.
- ♦ Menores con discapacidad: Artículo 41.

Dentro de la LGE en el Capítulo IV *Del Proceso Educativo en la Sección 1: de los tipos y modalidades de educación*, ubicamos al artículo 41, donde legaliza la atención a niños con necesidades especiales, señalando a la educación especial como una modalidad educativa:

Artículo 41. La educación especial esta destinada a personas con discapacidad transitoria o definitiva, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. (DOF 12-06-2000, DOF 17-04-2009, DOF 28-01-2011).

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. (DOF 12-06-2000).

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y en 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 integrarán a dichos lineamientos. (DOF 22-06-2009).

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenio 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. (DOF 22-06-2009).

La educación especial incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación [...] (DOF 22-06-2009).

Especifica claramente a los destinatarios de esta modalidad educativa como *individuos con discapacidades transitorias o definitivas y alumnos con aptitudes sobresalientes*, no hace mención de los alumnos que tienen dificultades para acceder al currículum y que no presentan discapacidad, e incluye a todos los individuos con discapacidad aunque ello no signifique que tienen dificultades para acceder al currículum. Es decir, un alumno puede presentar una discapacidad motriz sin tener dificultades al contar, clasificar, seriar o realizar actividades cognitivas que impliquen el uso del resto de su cuerpo, quizá tiene dificultad en atrapar una pelota o batear, pero ello no significa que requiera una atención especial en todos los momentos en que se encuentra dentro del aula, bastaría con algunos apoyos específicos. En otro caso, puede ser que un alumno esté inmerso en situaciones familiares –violencia intrafamiliar, desnutrición, falta de cuidados- que le impidan acceder al currículum por causarle conflictos emocionales que no le permiten desarrollarse al nivel del resto del grupo.

En el segundo párrafo está legalizando la incorporación de los niños en los planteles de educación básica regular, con lo que se apega a aspectos de lo establecido en los postulados teóricos sobre integración educativa y en las declaraciones de la UNESCO, como ya se mencionó antes, la integración de todas las personas al ambiente escolar regular están enfocadas a la integración escolar; en este sentido la tarea de los maestros dentro de las aulas es detectar las diferencias en el nivel de aprendizaje de los niños para trabajar al nivel apropiado de cada uno, incorporando las visiones desde un punto de vista global.

Así, se legitima la permanencia en las aulas de todos los alumnos que puedan acceder al currículum programado con o sin apoyos especiales. Para lograrlo adecuadamente, legaliza el derecho de recibir orientación a los padres de los niños especificados en el Artículo 41 y a todo el personal de las escuelas donde estén inscritos dichos alumnos.

En la reforma realizada en el 2009, después de la Conferencia de la UNESCO sobre Educación Inclusiva, se adiciona el término “*equidad social incluyente*”, con lo que se da un paso adelante hacia el logro de la inclusión al

legalizarla como parte de un modelo que la educación en México debe ser implementada.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012

En México, cada sexenio, el Gobierno Federal legaliza un proyecto para el ámbito educativo, con la finalidad de cumplir con los objetivos propuestos en el inicio del gobierno de cada presidente. El programa es presentado en Noviembre de 2007, reconoce que actualmente, en la sociedad mexicana:

[...] Hemos avanzado en edificar una sociedad más incluyente y equitativa, en la que las mujeres y los jóvenes tienen hoy mejores espacios y oportunidades de desarrollo. También hemos alcanzado un mayor reconocimiento, valoración y respeto a las ricas y diversas expresiones culturales que forman parte de la sociedad mexicana. Nos identificamos como una sociedad multicultural, pluriétnica, con costumbres, tradiciones, lenguas, ideologías y religiones diversas que integran el amplio y variado mosaico de nuestra identidad nacional [...] (SEP, 2007, pp. 1-2).

Estas líneas representan un avance en la consideración de la inclusión como un modelo de sociedad incluyente, donde no solo las escuelas participan en la integración y en el respeto a la igualdad y, en general, a los derechos de los individuos, sobre todo los que forman parte de las minorías. También resalta la participación del gobierno para identificar una sociedad pluriétnica que nos representa como identidad nacional.

Este Programa Sectorial, presenta como principales retos para las escuelas: la ampliación de la cobertura, que las escuelas posibiliten las condiciones adecuadas para el aprendizaje, el desarrollo de habilidades en los alumnos para enfrentarse a los desafíos de la vida diaria, la formación de los ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales, el respeto a todas las diferencias, la igualdad de género, la exigencia de una educación con calidad. Dentro de estos retos, en ningún momento se hace una consideración a las personas con discapacidad, con capacidades diferentes, con necesidades educativas especiales o con necesidades educativas; solo se retoma el concepto de respeto a todas las diferencias como parte de su planteamiento.

Este proyecto tiene la perspectiva: “Visión México 2030”. Se propone como una estrategia sectorial para efectuar conjuntamente con el Plan Nacional de Desarrollo, con la mira de cumplir con sus objetivos en el año 2030, el cual muestra continuidad con el sexenio anterior que tenía vista para el año 2025.

El programa se presenta en diferentes secciones donde se presentan objetivos cada uno de ellos con estrategias y metas para la educación básica, media y superior. En el siguiente cuadro se muestran los objetivos:

OBJETIVOS DEL PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012					
Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Objetivo 5	Objetivo 6
Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.	Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	Impulsar el desarrollo y la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares en el aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para favorecer la convivencia democrática e intercultural.	Ofrecer servicio de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral	Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

TABLA 4: “Objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012” (Datos obtenidos en SEP, 2007).

De cada uno de los seis objetivos se desprenden *indicadores* que representan cómo se medirá el alcance de éste por medio de la “*unidad de medida*”, la *meta*, que representa la acción final incluido el porcentaje o cantidad proyectada para el año 2012 y la situación actual “2006”. Posteriormente presentan las estrategias, y, a su vez, de cada una de ellas desarrollan diferentes líneas de acción.

En el primer objetivo se comienza a utilizar el término *logro educativo*, el cual será retomado dentro de los planes y programas posteriores, como en el Programa de Estudios 2011 para la Educación Preescolar, dándole gran importancia al usarse como concepto para el logro de las competencias del nivel.

Considerando aspectos sobre formación de profesores y escuela inclusiva en educación básica, el programa los incluye en el primer y segundo objetivo, con lo cual se demuestra la coherencia en las políticas educativas y en los planteamientos teóricos.

En el *objetivo 1* se consideran tres rubros, cada uno con líneas de acción en cuanto a la formación y preparación del profesorado, en el siguiente cuadro se presentan las líneas de acción que implican a los docentes de preescolar:

Reforma de la educación básica basado en un modelo por competencias.	Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.	Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos.
<p><i>Línea de Acción 3:</i> establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje.</p> <p><i>Línea de Acción 4:</i> estimular nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los libros de texto.</p> <p><i>Línea de Acción 5:</i> Experimentar e interactuar con los contenidos educativos incorporados a las tecnologías de la información y comunicación.</p>	<p><i>Línea de Acción 1:</i> Establecer perfiles de desempeño de docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de competencias.</p> <p><i>Línea de Acción 2:</i> Adecuar los sistemas de formación de docentes.</p> <p><i>Línea de Acción 3:</i> Identificar las necesidades de formación continua y superación de los docentes para generar una oferta sistemática, pertinente, integral y equitativa.</p> <p><i>Línea de Acción 7:</i> Crear mecanismos de reconocimiento social a la labor de los profesionales de la educación.</p> <p><i>Línea de Acción 8:</i> Capacitar a los docentes y a los equipos técnicos estatales en la aplicación de los nuevos programas de estudio.</p>	<p><i>Línea de Acción 3:</i> Promover la participación de los docentes en los exámenes nacionales de actualización.</p> <p><i>Línea de Acción 4:</i> Abrir una nueva fase del programa de Carrera Magisterial acorde con las necesidades de actualización docente y con los resultados de las evaluaciones educativas.</p> <p><i>Línea de Acción 5:</i> Asegurar en todo el país una oferta de formación continua, pertinente, relevante y de calidad, que incluya opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los profesores y de las escuelas, con el fin de que los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos mejoren sus prácticas educativas y sigan aprendiendo a lo largo de su carrera profesional.</p>

TABLA 5: “Objetivo “1” del Programa Sectorial de Educación 2007-2012” (Datos obtenidos en: SEP, 2007).

Tal como lo presenta el programa sectorial, se han realizado acciones para el cumplimiento de las *líneas de acción*, así en el 2011 se diseña el nuevo Programa de Estudios 2011 para la Educación Preescolar, entrando en operación en el ciclo escolar 2012-2013. En cuanto a los estándares previstos por nivel para el logro de competencias, es en este programa donde se comienzan a utilizar de manera porcentual vinculados al logro educativo, sin embargo, al ser un programa de nueva creación, los docentes en servicio comienzan la revisión general del nuevo programa durante el Curso Básico para Docentes en Servicio que se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar 2012-2013 durante la primer semana en el horario laboral, conjuntamente con la revisión de otros contenidos. En este sentido, resulta claro que el tiempo considerado es insuficiente para hacer un análisis y una apropiación de las nuevas propuestas que presenta el programa.

Los sistemas de formación de docentes dentro de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, hasta el ciclo escolar 2013-2014, son operados por los Apoyos Técnicos Pedagógicos (ATP) de las diferentes direcciones operativas, Jefes de Sector y Supervisoras quienes coordinan cursos y programas de formación diseñados por la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal (AFSEDF), los cuales se realizan en escuelas Federales o en Centros de Maestros. La inscripción a estos Cursos está limitada a los docentes participantes en el Programa de Carrera Magisterial.

El Objetivo 2, "*Ampliar las oportunidades educativas para reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la calidad*", considera 6 líneas de acción dentro de la Educación Básica, la línea 2 prevé dos metas para cumplir con la obligatoriedad de la educación preescolar en segundo y tercer grado y ofertar la demanda brindando las condiciones de infraestructura y condiciones pedagógicas para los alumnos de primer grado.

Por otro lado, considera en su segunda estrategia situaciones de vulnerabilidad o de marginación:

- 2.4. Articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos.

- a. Línea de Acción 1: Fortalecer las políticas educativas y la coordinación con las entidades federativas para elevar la cobertura de la atención de la población en edad escolar básica en condiciones de marginación y vulnerabilidad.
- b. Línea de Acción 4: Fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente. (SEP, 2007).

La capacitación docente y su actualización permanente está definida claramente en este programa, como parte de la necesidad para la atención al fortalecimiento del proceso de integración educativa, en capítulos posteriores con base en la investigación de campo se retomará este apartado para analizar si se ha cumplido.

En sus líneas este programa hace referencia a *grupos en situación de vulnerabilidad*:

- *Personas con necesidades educativas especiales*⁹: proceso de integración educativa y de servicios de Educación Especial
- Modelo pedagógico de educación básica intercultural para los hijos de jornaleros inmigrantes y emigrantes.
- Niños y jóvenes indígenas.
- Modelo de telesecundaria.
- Madres jóvenes embarazadas que aún no concluyen la educación básica.
- Localidades con mayor rezago social y, en atención y cobertura educativa.

La relación entre los programas, las políticas educativas y las condiciones sociales y educativas efectivas hacia los que éstos se dirigen, es muy distante. Pareciera que las políticas educativas simplemente buscan fundamentar las acciones que el gobierno lleva a cabo en el sector educativo y las justifica, la visión a futuro presentada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 es la justificación de lo que no se logró en el sexenio anterior que se presenta como la base para lograrlo en un futuro: 2012.

⁹ Cuando da una explicación sobre la importancia de cada uno de los objetivos sectoriales, en el número 2 hace referencia al término *necesidades educativas especiales* "Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales." (SEP, 2007, p. 11).

Programa Nacional de Fortalecimiento de Educación Especial y de la Integración Educativa

Este programa tiene vigencia en todo el territorio nacional y surge como una respuesta del gobierno a la Sociedad civil al demandar la generación de mayores oportunidades educativas para niños con necesidades educativas especiales con la *'prioridad' de 'garantizar la equidad y mejorar la calidad del proceso y los resultados'* con relación a los objetivos estratégicos planteados en el PNE 2001-2006.

Este programa se reconoce a sí mismo como una ruta a seguir, con lo que demuestra su carácter de obligatorio para las escuelas, instituciones y a la sociedad civil. “la ruta que habremos de seguir para consolidar una cultura de integración donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna” (SEP, 2002b, p. 7). Señala que la educación es un derecho y un instrumento; *derecho* de todos los niños y las niñas e “instrumento para fomentar el progreso personal y social y para combatir la desigualdad social” (SEP, 2002, p. 7).

También resalta el acceso a la educación como parte del proceso para hacer viable el derecho de igualdad, refleja la condición de brindar educación a todos los mexicanos en igualdad de condiciones: “el acceso universal a la escuela es la primera condición para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y éxito educativo para toda la población” (SEP, 2002b, p. 7)

Maneja a la población con discapacidad como un grupo que ha sufrido la injusticia educativa al tener menos posibilidades de acceso a la educación, destaca que el hecho de ingresar a la escuela no garantiza la justicia y la equidad en educación, por estas razones este programa menciona y toma como sustento normativo al PNE 2001-2006:

[...] el primer objetivo estratégico de la educación básica nacional establecido en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 es alcanzar la justicia educativa y la equidad [...] Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica [...] (SEP, 2002b, p.10).

Reconoce que en el Sistema Educativo existan carencias, dificultades y subsistan problemas que no permiten alcanzar tanto este objetivo como la cobertura, la distribución y la calidad en los servicios educativos, por esto nuevamente menciona algunas de las líneas de acción del PNE 2001–2006 como necesarias para alcanzar la justicia y la equidad educativas:

1. Establecer el marco regulatorio que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica.
2. Garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de niños y jóvenes que requiere de educación especial.
3. Establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes (SEP, 2002b:10).

Estas líneas de acción contemplan ámbitos normativos y formativos para regular las acciones que sobre integración educativa se pongan en práctica, por lo que es tarea del programa plantearlas en su contenido.

Otro sustento es el Artículo 41 de la LGE marcado como el inicio para impulsar el proceso de reestructuración. Seguido de ello, en el primer apartado del documento hace una recopilación de las principales situaciones de los servicios de educación especial registrando una serie de hechos que fueron conformando la situación actual de los servicios donde se pueden observar situaciones que han integrado la estructuración de la educación especial a nivel nacional.

De manera general menciona que es necesaria la reorganización del servicio de educación especial a favor de la integración educativa debido a que no se ha llevado a cabo un seguimiento real basado en índices de calidad que puedan dar cuenta de lo logrado durante este período, refiere que faltan lineamientos que guíen su acción, que en las escuelas no se cuenta con los recursos suficientes y que la relación del docente especialista con el docente de aula regular no es de colaboración.

En este programa se define el propósito de los Centros de Atención Psicopedagógica en la Educación Preescolar:

[...] proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz [...] (SEP, 2002b, p. 22).

Con el fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, se pretende que estos centros se conviertan en servicios de apoyo a la integración de alumnos con NEE prioritariamente los que presentan discapacidad.

[...] Los principales centros son las Unidades de Servicios Educativos a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) [...] Tales servicios deben entenderse como flexibles, con la posibilidad de adaptarse a la demanda real de las escuelas [...] deberán estar conformados por maestros que apoyen el aprendizaje de los alumnos con NEE [...] como por especialistas en las discapacidades [...] (SEP, 2002b, p.28).

Este programa incluye la necesidad de actualizar al personal de educación especial proponiendo estrategias, siendo la actualización de docentes de aula regular enfocada a promover cambios en sus prácticas, a quienes deben ser sensibilizados, apoyados y orientados por personal de educación especial y brindarles opciones de actualización. Para dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos se consideran tres aspectos: evaluación psicopedagógica, propuesta curricular adaptada y trabajo en conjunto.

Lo planteado en este programa son propuestas planteadas al 2006, es una meta cercana en comparación con el PNE 2007-2012.

Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar, 2011.

Como lo marca la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los programas vigentes son de observancia nacional lo cual le brinda el carácter de obligatorio para todos los planteles de educación preescolar: federales, estatales y planteles incorporados. La puesta en marcha de este programa comenzó durante el ciclo escolar 2012-2013, siendo en el ciclo escolar 2011-2012 cuando comenzó su difusión y conocimiento.

Las características contenidas dentro del programa, son similares al Programa de Educación Preescolar 2004, debido a que los contenidos están expresados en el logro de competencias. Plantea propósitos específicos para el nivel, sin hacer distinción por grados, ya que el objetivo es cumplirlos al término de la educación preescolar. Propone seis Campos Formativos para el logro de las competencias, considerando ejes transversales, dando mayor peso a los Campos Formativos Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático.

Dentro del apartado *Características del Programa*, reconoce tres aspectos:

1. **Propósitos** para la Educación Preescolar. [...] expresan los logros que se espera tengan los niños como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo. En cada grado, la educadora diseñará actividades con distintos niveles de complejidad [...]
2. Los **propósitos educativos** se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar. [...] **Competencia** es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores [...] no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver. [...] implica que la educadora haga que los niños y las niñas aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas [...] que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distinguen, expliquen, cuestionen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera.
3. **El programa tiene carácter abierto.** La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje, así como la diversidad social y cultural del país, hace sumamente difícil establecer una secuencia detallada de situaciones didácticas [...] en este sentido, el programa tiene un carácter abierto, lo que significa que la educadora es responsable de

establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo [...] (SEP, 2011a, p.13-15).

En estas líneas, el programa, hace una consideración y reconocimiento de la atención a la diversidad, y propone el logro de diferentes actitudes y competencias que los alumnos tendrían que desarrollar sin hacer mención que sus capacidades o características interfieran o ayuden al logro de los propósitos.

Otra consideración importante es el término con el que el programa hace referencia a la Docente de Educación Preescolar, al nombrarla *Educadora*. Desde el título se observa que va dirigido a *educadoras*, sin hacer un reconocimiento sobre la profesionalización de la labor docente de preescolar, debido a que en su mayoría las docentes de preescolar cuentan con el nivel mínimo de licenciatura, por ello las cédulas y títulos expedidos para ejercer la profesión, otorgan el título de Licenciada en Educación Preescolar.

La caracterización de las docentes de educación preescolar como “educadoras” tiene un sentido histórico que se remonta al momento de la creación de espacios dedicados a la instrucción de niños en la primera infancia. Luz Elena Galván Lafarga, Investigadora del CIESAS, nos da una visión sobre la creación de los Jardines de Niños.

[...] En 1908, en la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, se consignaba la carrera de "educadoras de párvulos". Se decía lo siguiente: "En la escuela normal primaria para maestras se preparará la formación de educadoras de párvulos. Al efecto, se modificará para ellas el plan indicado en artículos anteriores de modo que comprenda el conocimiento práctico y teórico de los kindergarten."

Hacia el año de 1910, se estableció en la Escuela Normal de Profesoras un curso especial para enseñar en los jardines de niños. La carrera de educadoras tuvo que pasar por una serie de transformaciones para que en ese año se tuviera un plan de estudios creado específicamente para su preparación. Finalmente, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, creó la carrera de Educadoras de Párvulos en la misma escuela normal para profesoras, que se encontraba en el edificio que ocupa actualmente la Secretaría de Educación y bajo la responsabilidad de la misma directora [...] (Galván, 2012, párrafo 23).

Desde principios del siglo XX con la creación de los Jardines de Niños, se comienza la utilización del término educadoras, siendo un referente identitario en esta profesión. A lo largo del siglo continuo su uso, siendo

utilizado en el nombre de la escuela formadora de profesoras de educación preescolar, con la Escuela Nacional de Educadoras, que después cambia su nombre a Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Ha habido una transformación histórica en la conceptualización de la profesionalización de las docentes, quienes al obtener el grado de licenciatura han ido reemplazando el uso del término de manera gradual. Sin embargo, dentro de las diferentes instituciones educativas así como en las coordinaciones regionales en el Distrito Federal, se continúa con el uso del término educadora a pesar de que en los Formatos Únicos de Personal se ostenta la plaza de docente de educación preescolar.

En los espacios de reunión de docentes procedentes de diferentes niveles, como es el caso de los cursos de actualización, las docentes de preescolar son reconocidas como “educadoras”, el cual asumen de manera inconsciente como parte de su caracterización, con un trasfondo subjetivo con amplia carga de significantes, al referir características específicas distintas a la labor de la enseñanza en otros niveles enfocadas al trabajo con niños pequeños y a la ayuda asistencial brindada en el nivel.

Continuando con el análisis del programa me enfocaré en dos rubros, el primero, sobre los apartados que hacen referencia a la integración e inclusión educativa; y, el segundo, sobre la caracterización de las docentes de educación preescolar.

En el apartado *Bases para el Trabajo en Preescolar*, se ubica el rubro *Diversidad y Equidad*, el cual marca:

[...] 4. La educación inclusiva implica oportunidades formativas de calidad para todos.

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la calidad. [...] la educación preescolar [...] reconoce la diversidad existente en nuestro país y el sistema educativo hace efectivo este derecho, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva:

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. [...]

5. La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes.

La educación procurará atender a las niñas y los niños de manera adecuada y de acuerdo con sus propias condiciones, con equidad social; además, tratándose de menores de edad con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes, propiciará su inclusión en los planteles de Educación Básica regular y brindará orientación a los padres o tutores, así como a las docentes y demás personal de las escuelas que los atienden.

Lo anterior implica tener presente que las niñas y los niños que tienen alguna discapacidad (intelectual, sensorial o motriz), o aptitud sobresaliente, deben encontrar en la escuela un ambiente que propicie su aprendizaje y su participación.

Es necesario que las educadoras identifiquen las barreras que puedan interferir en el aprendizaje de sus alumnos y empleen estrategias diferenciadas para promover y ampliar, en las escuelas y aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza para combatir y erradicar las actitudes de discriminación.

La disposición de la educadora y de la escuela son esenciales para atender a las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, lo que implica un trabajo colaborativo entre la escuela, el grupo y los padres. Adicionalmente, es necesario que la escuela se vincule con los servicios de apoyo y cree redes en otros sectores. [...] (SEP, 2011a, p. 22-23).

Este fragmento del programa marca parámetros para la atención a la diversidad en coherencia con algunos conceptos teóricos sobre la inclusión e integración y con la normatividad vigente que da sustento legal al programa.

Algunos conceptos planteados son: atención a la diversidad, inclusión, trabajo colaborativo, necesidades educativas especiales, barreras, oportunidades, trabajo colaborativo, reducir la desigualdad, estrategias diferenciadas y evitar situaciones de discriminación. Todos ellos forman parte de los preceptos de la escuela inclusiva y de la integración educativa, es importante señalar que retoma el concepto de necesidades educativas especiales propuesto por la integración educativa, dejando de lado algunos conceptos de la escuela inclusiva como niños con capacidades diferentes y necesidades educativas; siendo estos dos últimos conceptos de gran importancia para el cambio de visión del proceso de inclusión ya que al etiquetar a un niño con *necesidades educativas especiales* se continúa percibiendo al niño como carente y delegándole la anomalía al sujeto, en cambio cuando se retoma el concepto de *capacidades diferentes* se privilegia que cada uno de los sujetos tiene una capacidad de aprender distinta a la de los demás lo cual es una oportunidad para aprender del otro aunque presente *necesidades educativas* las cuales se trabajan desde una perspectiva global favoreciendo la participación del grupo.

De igual manera plantea *la orientación a padres, tutores, docentes y personal de las escuelas que los atienden*, pero no marca quién es el encargado de dar estas orientaciones ni las formas para darla, lo cual representa una carga extra de la labor de las escuelas.

El diseño y puesta en práctica de estrategias diferenciadas en la atención a niños con NEE, representa parte de la labor de las docentes y un rasgo en su acción.

En la Guía de la Educadora, presentada como complemento al Programa de Estudios 2011, se marcan dos aspectos sobre la inclusión, reconoce que:

[...] la evaluación contribuye a una mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a criterios de inclusión y equidad [...] (SEP, 2011a, p. 91).

[...] La educación inclusiva significa también que el docente desarrolle la tolerancia y respeto hacia las diferencias de todo tipo que puedan existir en el aula; al mismo tiempo habrá de promover la enseñanza de estos valores entre los niños, combatiendo patrones de conducta aprendidos social y culturalmente, vinculados con la discriminación [...] (SEP, 2011a, p. 155).

En estos señalamientos incorpora otras categorías propias de la inclusión: equidad, mejora continua, tolerancia y respeto a las diferencias. La recuperación de estos valores en la formación del ethos de las docentes y de los alumnos, representan uno de los propósitos de la escuela inclusiva como parte del proceso de transformación de la visión hacia las diferencias.

La formación del ethos referida, esta enfocada a la carga valoral de las docentes dentro de su identificación como profesionista

[...] Ethos, es ante todo el refugio o la morada, quiere también decir carácter pero no en un sentido psicológico sino refiriéndose a las peculiaridades de algo. Esas particularidades no se resumen tan sólo en lo aspectual ni en lo visible. El ethos de algo es la manera de estar en el mundo, de ser, y más aún, es el modo en el que se existe. [...] (Mercado, 2010, p. 209).

Es decir, la forma de vida, de ser, de existir, la carga valoral del docente que le dá sentido a su acción.

El concepto *diversidad* promueve la consideración de las diferentes culturas existentes en el territorio mexicano, haciendo énfasis en la importancia de respetar los procesos cognitivos, lingüísticos, emocionales y de relación

social propios de cada individuo inmerso en un espacio cultural con sistemas de creencias, valores, usos y costumbres que lo caracterizan.

A continuación presento algunos rasgos, en tanto indicios acerca de la orientación identitaria subyacente, que definen la intervención docente que marca el Programa de Estudio 2011 y la Guía de la Educadora, donde privilegia que la educadora:

- [...] haga que las niñas y los niños aprendan más de lo que saben acerca del mundo y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas. [...] (p.14)
- [...] reflexione acerca de su práctica [...] (p.19)
- [...] mantener una actitud de observación e indagación constante con lo que experimenta en el aula cada uno de sus alumnos [...] (p. 20)
- [...] propiciar experiencias que fomenten diversas dinámicas de relación en el grupo escolar [...] (p. 21)
- [...] identifique las barreras que pueden interferir en el aprendizaje de sus alumnos [...] (p.23)
- [...] debe orientar, precisar, canalizar y negociar esos intereses hacia lo que formativamente es importante. [...] (p. 24)
- [...] reflexione sobre los intereses y la motivación de sus alumnos, como base para planificar la intervención educativa. [...] (p. 24)
- [...] sea consistente en su trato con ellos [con los niños], en las actitudes que adopta [...] (p.25)
- [...] la planificación [...] permite a la educadora definir la intención y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para evaluar [...] (p.25)
- [...] decidir el tipo de intervención que tendrá durante el desarrollo de las actividades. [...] (p.26)
- [...] orientar su labor profesional a los siguientes referentes:
 - o Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
 - o Planificar para potenciar el aprendizaje.
 - o Evaluar para aprender.
 - o Generar ambientes de aprendizaje.
 - o Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
 - o Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
 - o Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
 - o Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
 - o Incorporar temas de relevancia social.
 - o Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
 - o Reorientar el liderazgo.
 - o La tutoría y la asesoría académica en la escuela. [...] (p. 125-126)
- [...] destine momentos para la práctica reflexiva; reconociendo con honestidad todo aquello que hace o deja de hacer en el aula y en la escuela, para lograr que ocurran aprendizajes [...] (p. 155)
- [...] está comprometida a trascender de la reflexión a la transformación de la práctica docente [...] (p. 141).

- [...] estar atenta a cualquier expresión que denote prejuicio o discriminación hacia otros niños [...] procurar además, ocupar un tiempo para su discusión reflexiva [...] (p. 155)
- [...] se reúnan [entre docentes] para acciones personales como la planificación, hablar de lo que harán y después de cómo les resultó, con el objeto de intercambiar experiencias y propuestas [...] (p. 157)
- [...] propiciar la confianza en los padres para que se acerquen a la escuela [...] (p. 157)
- [...] considerar la congruencia entre lo que pretenda enseñar y lo que practica [...] (p. 162) (SEP, 2011a).

Todos estos rasgos que la docente tendría que asumir dentro de su práctica cotidiana, denotan un amplio compromiso en su acción, los cuales incluyen rasgos valorales, pautas de acción, saberes, trabajo colaborativo, entre otros.

La visión que propone el programa sobre el actuar de las docentes, implica una serie de capacidades profesionales que deben desarrollar para tener una práctica acorde con el mandato. Estos rasgos conforman un referente sobre el ideal de *educadora*, retoma valores como el respeto, la tolerancia, la equidad y la ética, capacidades como analizar, reflexionar, discernir y decidir, trabajar colaborativamente, establecer redes de confianza con padres, entre otros.

El trabajo pedagógico de las docentes de educación preescolar demanda capacidades docentes que impliquen el manejo de técnicas específicas para la atención de los niños con necesidades especiales, además de la atención simultánea de cada uno de los niños inscritos en un grupo. La capacidad máxima de alumnos por grupo es de 40 –de acuerdo con el numeral 95 incluido en los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica (SEP, 2012)-, por lo cual las docentes tendrían que actuar incluyendo la diversidad de la población en el diseño de las situaciones didácticas para el logro educativo marcado en el perfil de egreso.

La labor de la docente de preescolar esta matizada por una serie de experiencias en la interrelación de los sujetos de su contexto, ya sea por las características individuales de cada uno de los alumnos, la personalidad de sus compañeras de trabajo, las trayectorias académicas del equipo docente, la forma de trabajo de la directora y de las docentes especialistas, la presencia de la supervisora en la escuela, la participación de los padres de familia en las acciones escolares; son todos ellos factores que inciden en el trabajo

pedagógico de la docente, de sus formas de actuar, de percibir su realidad, de sentirse acompañada o de que su trabajo sea solitario, de decidir, de discernir, de investigar si su trabajo va por el camino que marcan los programas y las leyes o si quiere hacer algo diferente que implique una ruptura en el mandato institucional.

Es por ello que haciendo una lectura de todos los rasgos que presenta este programa, se puede notar claramente una coherencia entre los programas presentados con anterioridad, con el artículo tercero, con la LGE, con las propuestas de la UNESCO, con lo planteado en la escuela inclusiva; sin embargo, deja al docente con una labor profunda, que requiere de la actualización continua, de una trayectoria académica amplia que le permita el desarrollo de esas capacidades y habilidades, de una amplia experiencia en el manejo de grupos con niños en edad preescolar, y en el caso de la atención a personas con capacidades diferentes, de otra serie de habilidades extras que le permitan brindar una educación con calidad al tiempo que atienden a los demás alumnos.

Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal. Ciclo Escolar 2012-2013

Este documento lo publica la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal cada ciclo escolar, el cual rige la vida de las escuelas públicas en el Distrito Federal. Está organizado en 6 apartados: Aspectos Generales, Administración Escolar, Mejora en la Calidad Educativa, Los Líderes Escolares, Plan Estratégico de Transformación Escolar y Participación Social; dentro de los cuales se dictan las normas para la organización de las actividades docentes y administrativas. Con el objetivo:

[...] El objetivo de los presentes lineamientos es, apoyar y fortalecer la planeación, la organización de todas las actividades docentes y administrativas propias del quehacer escolar en materia de normatividad en las escuelas públicas de educación inicial, básica, especial y para adultos en el Distrito Federal. Promoviendo el desarrollo de la administración a través de modelos de organización y control escolar. [...] (SEP, 2012, p. 9).

Al inicio de cada ciclo escolar, en una de las primeras reuniones con el colegiado, se da lectura al presente documento y al finalizar los participantes firman de enterado, con ello se avala de su conocimiento y de la obligatoriedad para cumplirlo. A lo largo del ciclo escolar, se utiliza como fundamento para resolver situaciones que se presentan cotidianamente, ya sea que implique conflictos entre padres, entre maestros, entre padres y maestros o en cuanto al acceso, permanencia y acreditación dependiendo del nivel educativo. De igual manera, se utiliza para sancionar al personal cuando se incurre en alguna falta al lineamiento, citando el numeral no cumplido.

En torno a la Educación Inclusiva, dentro de sus lineamientos, es mencionada en diferentes numerales (3, 37, 44, 80, 81, 82, 95, 146, 152 al 157, 197 y 249 - Ver Anexo 5: Lineamientos que demarcan aspectos sobre inclusión escolar referentes al nivel preescolar) en los cuales se incluye la inserción de los niños dentro de las aulas del nivel básico, donde los docentes tienen la obligación de incluirlos en sus prácticas con calidad en su atención, brindando los espacios necesarios para subsanar las barreras de aprendizaje y considerando la discapacidad como una característica del tipo de aprendizaje de cada individuo.

En ciclos escolares anteriores, se consideraba la reducción de la matrícula para la mejor atención de los niños con discapacidad, sin embargo en este ciclo escolar no se considera esta dispensa en el número de integrantes de cada grupo, siendo el cupo máximo de 40 niños por grupo sin tomar en cuenta las características de sus integrantes, lo cual no es congruente con la reducción de alumnos que propone la educación inclusiva para la mejor atención.

Es necesario plantear estos lineamientos como el sustento legal de las prácticas en las aulas preescolares, los cuales serán de utilidad para el análisis en el *capítulo IV La vida en las aulas preescolares*.

Todos los documentos presentes en el desarrollo de este capítulo, abren el panorama para la conceptualización del marco legal sobre la integración/inclusión, así como de las prácticas previstas desde el mandato institucional para la acción educativa de las docentes de educación preescolar.

Son muchos los documentos que nos hablan sobre integración e inclusión como parte de las políticas educativas. Aunque se observa que en los

documentos internacionales se concibe a la inclusión como la única vía de acción para el manejo educativo de las personas con capacidades diferentes y su inserción en los centros escolares, aún en el contexto mexicano hay conceptos y propuestas que sería arbitrario implementar por las condiciones de las escuelas y los participantes en ellas.

Las políticas públicas sobre educación, sientan las bases sobre el trabajo de las escuelas, hay una brecha muy importante que va desde la creación de la política hasta la puesta en operación de ésta. En el capítulo IV y V se retomarán los planteamientos de este capítulo para dar una mirada sobre la identidad de las docentes de preescolar y la manera en cómo resignifican el mandato institucional, ya sea en su acción como docentes o en sus relatos, sus percepciones y visiones sobre sus experiencias en la labor educativa.

CAPITULO III

La Identidad y el docente de Educación Preescolar. Entramado conceptual.

¿Qué se entiende por identidad y qué implicaciones pueden derivarse para pensar su conformación en los docentes de preescolar? En este capítulo, abordo la conceptualización de identidad como parte de la categorización de los docentes de educación preescolar como sujetos inmersos en una red de interacciones que definen su acción pedagógica con la dinámica inherente al establecimiento escolar. Las docentes de preescolar, como nivel educativo que se dedica a la atención de niños de 2 a 6 años de edad, son un grupo social con características específicas que los distinguen del resto de los docentes de otros niveles. Las consideraciones implícitas dentro de su identidad como “educadoras” da un matiz distinto, excluyente de ciertos rasgos e incluyente de otros.

Algunas docentes de preescolar, construyen su identidad por rasgos creados a partir de la formación como docentes en las escuelas normales, en la práctica como estudiantes y en los jardines de niños como trabajadoras.

A partir de la puesta en marcha del documento normativo Alianza por la Calidad de la Educación (Gobierno Federal- SNTE, 2008) para dar cumplimiento del rubro *Profesionalización de los Maestros y Autoridades Educativas* en lo particular al numeral *4 Ingreso y Promoción*¹⁰, hay docentes laborando con una formación diferente a la de las escuelas normales, esto es quienes presentan el examen de CENEVAL para obtener el título de Licenciadas en Educación Preescolar y posteriormente hacen un examen convocado por el SNTE-SEP para obtener una plaza como docente frente a grupo. Por ello puedo distinguir varios grupos de educadoras de acuerdo con su formación inicial: docentes con normal básica (es decir, estudios de 3 ó 4 años después de la secundaria), docentes normalistas con licenciatura (en

¹⁰ Bajo el siguiente Acuerdo: [...] Ingreso y promoción de todas las nuevas plazas y todas las vacantes definitivas por la vía del concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente [...] (SNTE et. al., 2008, p.14).

cumplimiento del plan de estudios de 8 semestres) y docentes del CENEVAL o también denominadas por otras docentes como *docentes de la ALIANZA*¹¹.

A lo largo de la historia de la educación preescolar, que en México data de principios del siglo XX, se han definido rasgos diferentes en su personalidad; de acuerdo con Palencia (2009), en ese momento histórico las educadoras eran consideradas como “Señoritas”, quienes debían cumplir una serie de requisitos en su vida personal que las definía como personas “decentes”, entre estos rasgos se consideraba inadecuado: el matrimonio, salir solas con un hombre, su vestimenta tenía que ser de colores oscuros y con faldas debajo de la rodilla, etc. Esta serie de requisitos eran considerados como una actitud adecuada de las “señoritas” y las definía como “aptas” para el trabajo con niños pequeños, además que se solicitaban ciertas cualidades físicas.

[...] Los requisitos que solicitaban a las educadoras se manifiestan en algunos lineamientos establecidos en la década de los cincuenta, los cuales giraban en torno al comportamiento más que a los conocimientos y en las actitudes que reflejaban belleza, sumisión y poca inteligencia. El profesor (López Chávez, 1959:8), maestro de la Escuela Normal para Educadoras de México, describe las cualidades que caracterizan a las educadoras: “1º.- Debe estar en condiciones de hablar bien y con claridad./ 2º.- Posee voz entonada y oído musical./ 3º.- Tiene habilidad para ejecutar movimientos de danza./ 4º.- Tiene habilidad manual./ 5º.- Tiene nivel promedio de habilidad para aprender./ 6º.-Tiene gusto estético./ 7º.- Tiene reacciones emocionales que le permiten el trato con niños de corta edad./ 8º.- Sus órganos sensoriales funcionan correctamente./ 9º.-No tiene mutilaciones o deformaciones físicas” [...] (Palencia, 2009, p. 810).

En la actualidad estos requisitos se han dejado de lado, sin embargo hay ciertos rasgos en la personalidad de algunas de las docentes que las distinguen de otros grupos de profesores. Planteado desde la referencia no sólo de lo que comúnmente se dice de las educadoras sino, además desde las pautas formativas de éstas en México (cfr. Ramírez, 2004), se distinguen rasgos como: ser cariñosa, usar batas, tener organización, forrar cuadernos con encajes o dibujos o tela, dirigirse a los alumnos con diminutivos, ser “tiernas”, tratar con paciencia a los padres de familia, seguir las normas, no usar piercing, poca participación en actividades sindicales, trabajar en equipo, hacer manualidades, etc. Algunos de estos rasgos distinguen a este gremio,

¹¹ Categoría utilizada por algunas docentes entrevistadas.

pero no es así en todas las docentes de educación preescolar, además se constituye otro tipo de docente de preescolar que incluyen rasgos de profesionalización que las distinguen al realizar círculos de estudio, proponer actividades innovadoras en las aulas y la actualización constante ya sea en los cursos propuestos por la SEP o en instituciones educativas, entre otros.

En mi Tesis de Maestría: El Discurso Político y Pedagógico sobre la Integración Educativa en la Educación Preescolar (Ramírez, 2004), pude resaltar algunas constantes en la formación de las docentes de acuerdo con el plan de estudios con el que fueron formadas, siendo así que las generaciones tienen rasgos distintivos, de ruptura, pero que finalmente como gremio hay espacios de coincidencia, por ello ¿podemos hablar de una cultura de la docente de preescolar, es decir, de conductas, valores, actitudes que a pesar de sus diferencias las identifican?

Las escuelas como instituciones tienen su propio sentido de pertenencia, con una carga valoral específica que identifica al grupo de docentes como parte de un espacio social diferente a otras escuelas que valida ciertos rasgos y deja de lado otros, validando un programa y acatándose a la normatividad.

Así los discursos, como códigos elaborados con significado, se construyen en espacios demarcados por la dominación cultural -como la consideración de la femineidad como subordinación, el identificarse como parte de una minoría que debe acatar las normas impuestas sin reflexionar sobre ellas o en el caso de poner en marcha un programa de estudios sin analizar su contenido- dentro de un campo de significaciones que les dan mayor peso al ser incluidos en las reformas educativas y de esta forma ser vistos como válidos dentro de las prácticas de los sujetos; en este sentido las reformas educativas legitiman actitudes, valores, términos, teorías y promueven su puesta en práctica en el terreno educativo.

Ejemplo de ello, es el significado del concepto de escuela inclusiva como *privilegiante*¹² aunque sólo en contextos acotados, ya que apenas comienza a tener el énfasis necesario para ser reconocido por un sector de la población

¹² [...] Los significantes son **privilegiantes** en el sentido de que el acceso a ellos está mediado por el poder de una escala dominante/dominado, y **privilegiados** en el sentido que sus contextos están jerárquicamente demarcados. Las relaciones privilegiantes confieren el poder discursivo a sus hablantes, confieren status, jerarquía a lo que se dice y a quien lo dice; las relaciones privilegiadas se expresan en las posiciones discursivas dominantes y apuntan tanto a la distribución de los discursos como a la distribución de las posiciones en el discurso [...] (Díaz Villa, 2001, p. 26).

más amplio al ser validado en los nuevos planes y programas de estudio de Educación Básica.

Žižek (1992) refiere que “La realidad histórica está, por supuesto, siempre simbolizada; el modo en que la vivimos está siempre mediado por diferentes modos de simbolización” (p. 138). Las simbolizaciones que construimos en la conformación de nuestra identidad, están determinadas por la experiencia ideológica en la que vivimos, es decir, en la observación y convivencia con otras personas, en las lecturas que realizamos, en las elaboraciones imaginarias que creamos al relacionarnos con los otros, etcétera, le dan un matiz diferente a la forma en la que construimos nuestra identidad.

Por otro lado, en este capítulo me interesa delimitar el concepto de identidad, desde la perspectiva de Laclau (2010) con el Análisis Político del Discurso (APD) y algunos autores que lo retoman desde el punto de vista sociológico y filosófico.

La identidad como rasgo cultural, como parte de la personalidad de los sujetos, define pautas de acción para dar sentido a las prácticas que el sujeto realiza en un contexto social definido.

Nicola Abbagnano (2004) describe el concepto de identidad a partir de tres definiciones:

[...] 1) la que considera la Identidad como unidad de sustancia; 2) la que considera la Identidad como sustentabilidad; 3) la que considera la Identidad como convención.

1) La primera definición es la aristotélica. Aristóteles dice “En sentido esencial, las cosas son idénticas de igual modo en que son unidad, ya que son idénticas cuando es una sola su materia o cuando su sustancia es una. Es, por lo tanto, evidente que la Identidad de cualquier modo es una unidad, ya sea que la unidad se refiera a la pluralidad de cosas, ya sea que se refiera a una única cosa, considerada como dos, como resulta cuando la cosa se dice que es idéntica a sí misma” (*Met.*, V, 9, 1018 a 7). En otros términos, como por lo demás dice Aristóteles mismo, las cosas son idénticas solo “si es idéntica la definición de su sustancia” (*ibid.*, X, 3, 1054 a 34) La unidad de la sustancia [...] es el significado de la identidad.

2) La segunda definición es la de Leibniz, que acerca el concepto de identidad al de igualdad “Idénticas –decía Leibniz- son las cosas que pueden sustituirse una por otra *salva veritate*. Si *A* entra en una proposición verdadera y al sustituir en ésta *B* por *A*, la nueva proposición continúa siendo verdadera, y lo mismo acaece en cualquiera otra proposición, *A* y *B* se dicen idénticas y, recíprocamente, si *A* y *B* son idénticas, la sustitución a la que se ha hecho referencia puede hacerse (*Specimen Demonstrandi*, *Op.*, comp. Erdmann, p. 34) [...] en este sentido se comenzó a hablar, con Leibniz, de proposiciones idénticas que Leibniz distinguió en *afirmativas*, del tipo “Toda cosa es lo que es” ; *negativas* por el principio de *no contradicción* y

dísparas, que son aquellas que dicen que “el objeto de una idea no es el objeto de otra idea” (*Nouv. ess.*, IV, 2, 1)

3) La tercera concepción de la identidad es aquella según la cual la Identidad misma puede ser establecida o reconocida a base de cualquier criterio convencional [...] (Abbagnano, 2004, p. 571).

En el sentido que Abbagnano reconoce el concepto de identidad, se percibe como sustancia, sustentabilidad o convención, retomando la función aristotélica de identidad como unidad, como parte de un todo o como pluralidad, donde “A” es idéntica a “A”, donde Leibniz, también, reconoce el sentido idéntico de las proposiciones verdaderas, iguales y sustentables a partir de la lógica, ambas aluden a un carácter substancialista. La tercer definición considera como *convención* en el terreno lingüístico y la que más da cuenta del contexto, y, por ello atisba un ámbito más allá del esencialista.

Las proposiciones consideradas en el término identidad, dentro del terreno filosófico, provienen de la lógica como posición discursiva que deriva en la coherencia de la aproximación de los enunciados, partiendo de la tercera proposición, no esencialista, se produce una dessubstancialización del ser, donde la identidad deja de mirarse como idéntica, como una sustancia estable y permanente, dando paso a la diferencia y sobre todo, a la incompletud y apertura de toda identidad con base en la condición histórica de cualquier ser.

Heidegger (1957) comienza considerando la fórmula usual del principio de identidad donde $A=A$, considera que ésta habla de igualdad no nombrando a A como lo mismo

[...] Así, la fórmula más adecuada del principio de identidad, A es A, no dice sólo que todo A es él mismo lo mismo, sino, más bien, que cada A mismo es consigo mismo lo mismo. En la mismidad yace la relación del “con”, esto es, una mediación, una vinculación, una síntesis: la unión en una unidad. Este es el motivo por el que la identidad aparece a lo largo de la historia del pensamiento occidental con el carácter de unidad. Pero esta unidad no es de ningún modo el vacío inconsistente de lo que, privado en sí mismo de relación, se detiene y persiste en una uniformidad [...] (Heidegger, 1957, p. 5).

Posteriormente dentro de su análisis reconoce el carácter de igualdad como mediación entre dos entes que proceden de un mismo terreno, a cada ser o ente le pertenece la identidad, la unidad; la pertenencia del sujeto a un grupo, considerando el ser y el pensar como la mutua pertenencia. Para

considerar a la identidad, Heidegger refiere que la identidad pertenece al ser, ambos como rasgos de cada uno, es decir, la identidad como rasgo del ser y el ser como rasgo de la identidad. A partir de esta dialéctica, considera el sentido de pertenencia del hombre y ser como un juego de apropiación en el que alcanzan la unidad entre ser y pensar como mutua pertenencia.

[...] En el camino que va desde el principio entendido como un enunciado sobre la identidad, hasta el principio entendido como un salto al origen de la esencia de la identidad, el pensar se ha transformado; por ello, mirando de frente la actualidad, pero pasando su mirada por encima de la situación del hombre, ve la constelación de ser y hombre a partir de aquello que los hace propios el uno del otro a partir del acontecimiento de transpropiación [...] (Heidegger, 1957, p. 13).

Pensar lo pensado como consideración de la reflexión del hombre que transforma su ser, que lo hace propio al uno del otro a partir de la acción del pensamiento. Es así como Heidegger considera la identidad como parte de la diferencia, dejando de lado la conceptualización esencialista de Aristóteles.

En el terreno sociológico, el sentido que se otorga al término identidad, está ubicado en el terreno de las interacciones sociales como configuración discursiva que define a un sujeto.

François Dubet (1989) destaca diferentes nociones de identidad en la producción sociológica contemporánea:

<i>I. Identidad como integración.</i>	<i>II. Identidad como estrategia</i>	<i>III. Identidad como compromiso.</i>	<i>IV. Identidad y trabajo del actor.</i>
<p>Internalización de normas y reglas. [...] La sociedad se concibe como un sistema de integración, como una organización de estatus y de roles orientados hacia valores colectivos [...] La identidad es entonces la autorrepresentación de su lugar y de su integración. Resulta de la internalización del</p>	<p>[...] Capacidad estratégica de lograr ciertos fines, lo cual permite transformarse en un recurso para la acción [...] cuando la identidad es un recurso, se crea una valorización de la autonomía y de la identidad (p. 526)</p>	<p>[...] Un actor se define como pertenencia, por sus intereses y recursos [...] por sus convicciones, sus compromisos, su identificación directa con los principios culturales de una sociedad. Este nivel de acción es el que Touraine designa con el concepto de acción histórica, es decir, los valores, los principios y</p>	<p>La identidad esta relacionada con los modos de producción en el que están inmersos los sujetos. [...] buscan en la cultura dominante los valores sobre los cuales fundamente su identidad y de la que al mismo tiempo están privados. Hoy, la identidad movilizada es la del sujeto mismo. Definida como la</p>

orden que moldea la personalidad [...] (p. 525)		las relaciones sociales por las que una sociedad produce su historicidad y se representa como siendo capaz de actuar sobre sí misma. [...] Esta identidad se vive como vocación. El movimiento obrero, en su duración y en sus proyectos, supone la existencia de un tercer nivel de identidad por el que los actores se colocan a sí mismos en el centro de la cultura y de las relaciones sociales de la sociedad industrial (pp. 530-531)	capacidad de ser actor. [...] Si la noción de identidad parece hoy tan apasionante y si emerge de diversos movimientos y discursos sociales, es porque esta asociada al problema del sujeto. Desde el momento en que la identidad se concibe como múltiple y como trabajo del actor sobre sí mismo, ligado a esa misma multiplicidad, la noción de sujeto se impone [...] cuando la personalidad, el sentimiento de ser sujeto aparecen como un desafío, una forma de resistencia y una creatividad social [...] (pp. 544-545)
---	--	--	--

TABLA 6: "Nociones de Identidad en la Producción Sociológica Contemporánea" (Fuente: Dubet, 1989).

Las nociones presentadas por Dubet (1989), se relacionan con la acción del sujeto dentro de un momento histórico, donde la identidad es un proceso complejo que incluye diferentes niveles de la práctica con relación al sujeto y sus relaciones sociales. La última de éstas incluye nociones como capacidad, discursos, multiplicidad, las cuales demuestran una noción de identidad ligada a la diferencia.

Stuart Hall (2003) sitúa al concepto de identificación como una práctica discursiva del sujeto, como un proceso de articulación, sujeta al juego de diferencia.

[...] Al parecer, la cuestión de identidad o, mejor, si se prefiere destacar el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar,

la cuestión de identificación, se reitera en el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas. [...]

La identificación es, entonces un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subunción. Siempre hay “demasiada” o “demasiado poca”: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad. Como todas las prácticas significantes, está sujeta al “juego” de la *différance*. Obedece a la lógica del más de uno. Y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de “efectos de frontera”. Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso [...] (Hall, 2003, pp. 14-16).

La *rearticulación de las relaciones entre los sujetos* obliga a pensar sobre un entramado de relaciones que va tejiéndose en el espacio social, donde las prácticas generan nuevas relaciones situadas en un devenir histórico, en un contexto específico, donde las *políticas de exclusión-inclusión* validan ciertos contenidos y niegan la validez de otros que no se apegan a las prácticas. Al definir la *identificación* como un *proceso de articulación*, se valida al posicionarlo como un proceso con carga subjetiva y social al articularse en las relaciones con los sujetos.

La identificación tejida con otros sujetos en el espacio social no es total, se asume que es una identidad no acabada, con faltas y necesidades, está en un continuo proceso de formación; es una práctica dotada de significado que sustenta el reconocimiento, la pertenencia y posibles proyectos del sujeto, en este caso, educativos.

Hay diferencias entre los sujetos aunque compartan situaciones sociales y psicoafectivas similares. La *diferencia* obliga a pensar al proceso de identificación del sujeto como único, consolidando el paso de sujeción a ciertas prácticas que le dan sentido a lo social, a la pertenencia a un grupo por compartir intereses o situaciones similares.

Este abordaje sobre identificación señalado por Hall (2003), reconoce su carácter procesual, construido, abierto a la temporalidad y no acabado, es decir las identidades nunca se unifican, sino que se fracturan, se fragmentan: “nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (p. 17)

La formación de los docentes, la manera en cómo cada sujeto va construyendo su identidad con carácter histórico, abierto, inacabado para enfrentarse a una realidad específica del lugar y del momento histórico a las

prácticas de una profesión, determinan su manera de actuar cuando se enfrenta a situaciones específicas. Algunos polos de identificación en torno a la docente de preescolar, pueden considerarse: docente, mujer, ama de casa, madre, psicóloga, terapeuta, se van construyendo a través de las interrelaciones con la sociedad, con su grupo social, con su cultura, con su posición social y con los elementos que le brinda su familia para crear constructos simultáneamente transformados en prácticas coherentes o no con sus pensamientos, sensaciones, deseos, sentimientos, ideas y con su propia formación.

La identidad como construcción imaginaria.

El discurso, en su forma más simple está dotado de sentido, el sentido propio que cada sociedad le brinda partiendo de su construcción. Los sujetos como transformadores sociales posibilitan la construcción de nuevas formas de mirar la realidad, de crear pautas para analizarla, de utilizar sus sentidos, pensamientos, experiencias y elaboraciones para *recrearla, comprenderla e imaginarla*. La elaboración identitaria se desprende de la relación de los sujetos con otros, a partir de lo instituido en una sociedad, de lo que impone y prohíbe, el pensamiento como elaboración propia creada por otros que da sentido a la acción y representación del sujeto.

Anzaldúa (2010) retoma categorías elaboradas por Castoriadis como imaginario, imaginario social y radical, entre otros; define al imaginario como:

[...] aquello a partir de las cuales las cosas *son* (significan), pueden ser *presentadas* (o representadas) y *cobran sentido* [...] Las significaciones imaginarias son creadoras de objetos, prácticas e instituciones a partir de las cuales el sujeto se construye un mundo psíquico e histórico *para sí*, en el que encuentra sentido su existencia y sus acciones. [...] en el dominio de la *psique* lo imaginario es designado como *imaginación radical*. Mientras que en el dominio *histórico-social* se le nombra como *imaginario social*. (Anzaldúa, 2010, p. 30).

La *significación imaginaria* al ser creadora, da sentido a la acción del sujeto en el mundo, en un contexto social específico, dentro de su propia realidad, en un tejido histórico social donde cada uno de los individuos ocupan

un lugar diferente donde él mismo encuentra sentido a sus acciones a su propia existencia, definiéndose a sí mismo. Los discursos que crea el sujeto en este entramado, a su vez son determinados por otros discursos previos o simultáneos en la creación, constitución y construcción de otros nuevos discursos en un devenir. Anzaldúa (2010) explica que los sujetos están atravesados por una serie de *convocatorias* significadas por representaciones, deseos, afectos y asumidas en un proceso que nombra *identificación*, en el cual de manera inconsciente el sujeto asume características o rasgos como propios.

En este sentido, la identidad se conforma a través de múltiples convocatorias como construcciones de sentido social que lo unen a lo psíquico.

[...] Lo imaginario social, al que alude Castoriadis, se refiere a creaciones imaginarias, significaciones sociales que producen organizaciones de sentido, cristalizadas en la cultura, en los sistemas simbólicos, mitos, creencias, concepciones y valores, que regulan las relaciones sociales, pero a la par, tiene una dimensión radical capaz de crear nuevas significaciones e instituciones. [...] (Anzaldúa, 2010, p. 52).

El sentido de las acciones conlleva un cúmulo de significaciones previas, situadas en una cultura específica, con una organización diferente de acuerdo con el contexto. La dimensión radical otorga al sujeto la posibilidad de transformar y crear significaciones nuevas, de acuerdo con un sistema de percepciones, valores y creencias.

Desde esta perspectiva, la identidad cobra sentido en el sujeto como transformador social, donde cada individuo construye su identidad dentro de las instituciones.

[...] La identidad es una construcción imaginaria acerca de sí, se trata de las serie de significaciones y sentidos que crean para el sujeto y la sociedad la ilusión de lo que es, de ser uno, diferente de los otros y reconocible por sí mismo y por los demás, como permanente en el tiempo y en el espacio [...] la identidad es una suerte de punto de contacto entre lo psíquico y lo histórico-social [...]

Podemos decir que la identidad es una institución: un conjunto de significaciones que organizan una serie de concepciones, normas y valores que funcionan como un sistema de construcciones. La identidad se conforma a partir de las significaciones imaginarias sociales, a través de las cuales el sujeto construye significaciones sobre sí mismo, de esta manera la sociedad induce y dirige sus discursos, rituales, relaciones y formas de comportamiento [...]

La identidad es producto del esfuerzo de subjetivación psicosocial que constituye a los sujetos [...] (Anzaldúa, 2010, p. 53-55).

La identidad como construcción imaginaria, le brinda al sujeto la posibilidad de crearla y recrearla con base en las significaciones que produce en la interacción con otros individuos, dentro de las instituciones. La constitución de cada sujeto es distinta de acuerdo con el devenir histórico donde se sitúa, de su espacio social.

Las significaciones construidas en la relación con el otro contribuyen a la creación de nuevas pautas de acción con referencia a las actitudes y al sentido que cada uno le brinda a las prácticas. Estas formas de actuar de manera consciente e inconsciente son producto de la subjetivación psicosocial en la constitución de la identidad.

La Constitución de la Identidad Profesional.

Como señalé anteriormente, en mi tesis de maestría pude resaltar algunas constantes en la formación de las docentes de acuerdo con el plan de estudios con el que fueron formadas, siendo así que las generaciones tienen rasgos distintivos, de ruptura, por ello en este momento retomo algunas consideraciones que hice en ese momento al analizar los diferentes planes de estudio para la formación de docentes de educación preescolar.

Los planes y programas de estudio han sido modificados de acuerdo a las políticas y a los valores nacionales presentes en el momento de su diseño. Actualmente, la formación de docentes es a nivel licenciatura y se tiene un perfil de egreso que contempla la formación continua.

A continuación refiero a los tres planes de estudio: 1975 (DOF, 1978), 1984 (DOF, 1988) y 2000 (DOF, 2000), con los cuales fueron formadas las docentes quienes participaron en la investigación de campo.

Antes de 1984, las profesoras de educación preescolar ingresaban a las escuelas formadoras de docentes después de terminar la secundaria para estudiar la normal básica. En el programa de 1975 están diseñados espacios curriculares similares al nivel medio superior actual y elementos básicos de la

labor docente, después se consideró necesaria una reforma con el fin de que los docentes estuvieran mejor preparados y se estableció el grado de licenciatura en Educación Preescolar (1984) con el requisito previo del bachillerato y en el actual Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Preescolar (2000), se reconoce que esta formación es el comienzo de una carrera donde la actualización es importante.

El 5 de enero de 1978 se hizo una modificación a Plan de Estudios de Educación Normal 1975, siendo publicado como disposición federal. En éste se consideran espacios curriculares como matemáticas, español, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, didáctica, filosofía seriados hasta el sexto semestre; del quinto al octavo se contemplan aspectos relacionados con lo pedagógico. No hace mención alguna sobre educación especial ni aspectos relacionados con el tema, por lo que la especialización en esta materia es posterior a estos estudios, esto es, solo los docentes interesados buscan opciones para continuar preparándose. En la época de la aplicación de este plan, los niños con discapacidad eran atendidos únicamente en escuelas especiales por lo que los docentes no eran formados con la visión de integrarlos en sus aulas.

Al diseñar y poner en práctica políticas educativas que implican la incorporación de los niños en aulas regulares, es indispensable hacer una revisión previa sobre los elementos necesarios para que se posibilite, es decir, hacer un diagnóstico sobre los recursos con los que se cuenta y lo que falta, como la asignación de financiamiento para poner en marcha proyectos de formación y actualización de docentes, adecuar las instalaciones escolares, diseñar material didáctico para el trabajo en el aula, contratar mayor número de docentes especialistas para apoyar la labor de los docentes, entre otras.

Los postulados teóricos que fundamenta la integración y la inclusión, plantean el trabajo interdisciplinario y el trabajo colaborativo entre docentes para buscar alternativas de intervención pedagógica que den respuesta a las necesidades educativas de los niños, con la mira de integrar un equipo responsable por su práctica profesional, todo ello implica que los docentes tengan una actualización continua para vincular la teoría con la práctica en busca de respuestas a las problemáticas presentes en la realidad.

En 1984, el Plan de Estudios surge a partir de que la Ley Federal de Educación y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior definen a la educación normal como del tipo superior¹³, lo que otorga a la educación normal el grado de licenciatura y requiere el bachillerato como antecedente. Al cumplir con esta disposición oficial se presupone que los docentes terminen su formación con mayores elementos para la práctica docente.

En el plan de estudios se eliminan espacios curriculares que hacen referencia a conocimientos básicos y da mayor peso a materias interdisciplinarias referentes a la educación preescolar, en áreas como: Psicología –Evolutiva, Social, Educativa-, Sociales, Pedagogía y Expresión Artística; con éstas se fundamenta una formación interdisciplinaria para enriquecer la práctica educativa a través del uso de herramientas para el análisis y la reflexión de la práctica.

El Plan de Estudios 1984 organiza la formación en líneas: social, pedagógica y psicológica y cursos instrumentales. Dentro de la línea de Formación Psicológica, se ubica el curso “Prevención y Detección de Alteraciones en el Desarrollo del Niño”, dentro del apartado sobre esta línea señala acerca del curso:

[...] tiene el propósito de facilitar al futuro docente, tanto la determinación del grado de desarrollo alcanzado por sus alumnos, así como identificar las causas y factores que obstaculizan o imposibilitan este proceso, ya inherentes al desarrollo del educando, ya relativas al sistema escolar, para prevenir la incidencia de estas alteraciones [...] (DOF, 1988, p. 70).

[...] le proporciona al estudiante, los elementos para identificar alteraciones en el desarrollo de los educandos, manejar los instrumentos de detección y aplicar técnicas de estimulación para aquéllos que presentan desviaciones en su desarrollo [...] Este curso, ubicado en el séptimo semestre retoma los aportes de la línea psicológica a través de la cual conoce los diversos factores que determinan el nivel de madurez de los educandos y la atención preventiva con el fin de promover el desarrollo armónico de los mismos [...] (DOF, 1988, p. 93).

En el apartado créditos y tiempos se destinan 3 horas semanales y 6 créditos de un total de 239 horas y 446 créditos que integran el plan. En este espacio curricular, se comienzan a utilizar algunas propuestas de la integración educativa, debido a que no menciona enviar a los alumnos a otras áreas fuera

¹³ Sirvió de fundamento legal a la expedición del acuerdo presidencial, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984, por el que se dispone que dicha educación, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendrá el grado académico de licenciatura y requerirá como antecedente propedéutico el bachillerato.

del aula, sino se pretende que los futuros docentes desarrollen habilidades similares a los docentes especialistas o psicólogos; sin embargo, el tiempo destinado, en comparación con otros espacios, es corto para poder propiciar que los alumnos desarrollen todas estas habilidades y para organizar actividades que lleven a una reflexión y análisis de la situación educativa.

Actualmente, los futuros docentes del nivel preescolar se forman con el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Preescolar (2000). Éste propone que la calidad de la educación *requiere una formación inicial sólida y coherente con la curricula preescolar*. En el perfil de egreso se consideran algunas características que dan elementos a los estudiantes para comprender diferentes postulados teóricos y llegar a su análisis. Se agrupa en 5 campos donde se destacan diferentes habilidades y capacidades a desarrollar en las futuras docentes:

[...] 1.- Habilidades intelectuales específicas. Que el alumno adquiera habilidades: comprensión, valoración crítica y hábito por la lectura; expresarse claramente de forma escrita y oral, tener capacidades para la investigación científica y aplicarlas en su labor educativa.

2.- Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar. Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil, y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.

3.- Competencias didácticas

b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos.

e) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende.

f) Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente.

4.- Identidad profesional y ética

f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

5.- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo [...] (DOF, 2000).

En las líneas anteriores se rescatan rasgos que asumen las docentes en la conformación de su identidad profesional, en coherencia con los postulados teóricos de la integración e inclusión educativas.

Dar respuesta a las necesidades educativas de los niños que presentan alguna discapacidad en la escuela regular, significa brindar una oportunidad diferente, igualitaria e integradora a los alumnos que antes estaban escolarizados en centros especiales. En este plan, se pretende que los docentes en formación tengan mayores puntos de análisis para atender a los alumnos con necesidades educativas, con lo que se plantea un reto: integrar a los educandos reconociendo la diferencia, atendiendo las necesidades con propuestas didácticas y evaluando su propia práctica.

[...] la lectura del proceso identificatorio no apunta a la ubicación de la identidad (del sociólogo, del educador ambiental, etc.), puesto que se asume que no existe una identidad esencial al margen de la historia; por el contrario, se trata de identidades histórica y políticamente construidas. Así, considero a las identidades profesionales como el resultado de las prácticas hegemónicas en espacios institucionales específicos que involucran dinámicas de existencia localmente construidas. [...] (Fuentes, en Remedi (2004, p. 163).

La noción de identidad profesional hace referencia a la identificación con ciertos rasgos que un proyecto trae consigo, a las relaciones con las instituciones y con las políticas educativas. En el caso de los docentes, esta identidad profesional delimita la identificación que los individuos elaboran en la interacción con otros sujetos en su paso por las instituciones, ya sea las formadoras de docentes o donde laboran, así como la existencia de políticas educativas que representan formaciones discursivas presentes en las relaciones sociales dentro de las escuelas.

La construcción del conocimiento se posibilita a partir de la interacción de los sujetos en un espacio social y cultural definido por la participación de cada uno de los integrantes del grupo social. Es aquí, donde el individuo como ser social está rodeado de ideas, conceptos, paradigmas, cosmologías, sentimientos y situaciones, todo ello posibilita la construcción, permanencia y supervivencia del grupo.

En el devenir de las escuelas, la multiplicidad de factores que las constituyen como únicas, son la pauta para que los sujetos situados en ellas construyan ciertos rasgos constitutivos de su identidad.

En este sentido, como miembros de una sociedad se van generando estos rasgos constitutivos de la identidad colectiva, que definen al grupo de

individuos con características similares, un ejemplo lo constituyen las docentes de preescolar, quienes dentro de su labor demuestran tolerancia, organización, un lenguaje claro y sintético, entre otros, con los alumnos que atienden. La concepción de un determinado grupo va cambiando con el paso del tiempo, es así que, por ejemplo, a principios del siglo XX los maestros eran considerados como “un ejemplo a seguir”, con amplios conocimientos, como poseedores de la razón y buenos consejeros, en la actualidad, esta conceptualización del docente ha cambiado hasta convertirse en un servidor público, a ser considerado como un trabajador más, o en el caso de las docentes de educación preescolar e inicial, como “niñeras” que solo juegan con los niños.

La sobrepoblación, la falta de recursos económicos, la falta de oportunidades, en la sociedad actual, van definiendo una diversidad de formas de actuar, de ser y de pensar que inciden en el debilitamiento de las concepciones que operaban como válidas. En su lugar, se van tejiendo nuevas redes de conocimiento y de cultura donde se tensan y modulan con el desarrollo de las sociedades, donde las redes de interacción social nos posibilitan la acción con el otro dando un matiz diferente a nuestras ideas, pensamientos, sentimientos y sensaciones.

El maestro como profesionista, en su devenir histórico acude a convocatorias o expectativas de la época, de las instituciones a las que está adscrito, de los padres de familia, de las autoridades educativas, de los docentes y alumnos con quienes comparte espacios y con todo lo político y normativo que se le presenta dentro de su vida en las aulas. Cada uno de estos aspectos entretejen una trama ideológica que brinda al docente significados con contenidos explícitos y latentes, ya sea como significantes sociales o psíquicos.

Žižek (1992), apoyado en los supuestos de Laclau y Mouffe, responde a la siguiente interrogante, la cual nos abre el panorama para comprender la trama ideológica de las relaciones entre los significantes y su cruce dentro del espacio ideológico.

[...] ¿Qué es lo que crea y sostiene la *identidad* de un terreno ideológico determinado más allá de todas las variaciones posibles de su contenido explícito? Hegemonía y estrategia socialista traza lo que tal vez sea la respuesta definitiva a esta pregunta crucial de la teoría de la ideología: el cúmulo de “significantes flotantes”, de elementos protoideológicos, se estructura en un campo

unificado mediante la intervención de un determinado “punto nodal” (el *point de capiton* lacaniano) que los “acolcha”, detiene su deslizamiento y fija su significado. El espacio ideológico está hecho de elementos sin lugar, sin amarrar, “significantes flotantes”, cuya identidad está “abierta”, sobredeterminada por la articulación de los mismos en una cadena con otros elementos –es decir, su significación “literal” depende de su plus de significación metafórico. [...] (Žižek, 1992, p. 125).

El espacio ideológico posee un contenido de significantes que “flotan” en éste alrededor de un *punto nodal* que los organiza, los sujetos inmersos en él los resignifican, crean articulaciones que les dan sentido, de igual manera ignoran o minimizan aquellos significantes que no les representan algo. En el caso de la educación, los supuestos que incluyen la atención de personas con discapacidad están presentes en el espacio ideológico educativo, cada sujeto resignifica y se reconoce o no en ellos y se puede o no identificar con las pautas que éstos proponen haciéndolos parte de su actuar como docente o de su lenguaje.

La labor ideológica deja espacios para la sujeción de los individuos a los significados flotantes al tiempo que “fija” otros significantes que operan con una racionalidad acorde a las pautas prescritas, que si bien no están exentos de fracturas, sí atraviesan conductas, prácticas y valores. Tal es el caso del planteamiento de la calidad educativa que se ha instituido como hegemónico a lo largo de las dos últimas décadas, y cuyos efectos ya es posible rastrear en las formas de percepción y acción de los sujetos educativos (cf. Fuentes, 2013). En el caso específico de la educación de personas con discapacidad, cuando estuvo presente el modelo clínico de la discapacidad, a partir del cual se concibe que los sujetos sean atendidos por médicos especialistas en sus “enfermedades”, se genera una frontera entre lo “normal” y lo patológico al privilegiarse la atención educativa con base en las características biológicas de los sujetos. Actualmente, los supuestos giran en torno a mirar las diferencias como estilos de aprendizaje diferentes, esta red estructurada de significados presente en las reformas educativas, convoca a los sujetos a resignificar como válida la inclusión debido a que se incluye en la normatividad y por ende, excluye o subordina otras concepciones.

[...] Lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los “puntos nodales”, *points de capiton*, totalizará, incluirá en su serie de equivalencias a esos elementos flotantes. [...] cada uno

de los elementos de un campo ideológico determinado forma parte de una serie de equivalencias: su plus metafórico, mediante el cual se conecta con todos los demás elementos, determina retroactivamente su identidad. Pero este encadenamiento es posible sólo a condición de que un cierto significante –el “Uno” lacaniano- “acolche” todo el campo y, al englobarlo, efectúe la identidad de éste. [...] (Žižek, 1992, p.126) .

Esta referencia al campo ideológico de enunciación de significantes donde los elementos flotantes están presentes con ciertas equivalencias constituyendo discursos que convocan a los sujetos a constituirse de determinadas maneras (interpelaciones) y, por lo tanto, inciden de diversas formas en su proceso identificador; me permite pensar en las reformas educativas, debido a que en sus elementos –representados por significantes como calidad educativa, inclusión, integración, educación para todos, diversidad, entre otros- se incluyen en los Cursos de Actualización a los cuales los docentes acuden cada ciclo escolar, retroalimentando su identidad –de forma variable, en función de las interpelaciones en juego, de su trayectoria profesional y docente; de su propia biografía, entre otros- y la elaboración imaginaria de lo que un docente considera como ideal al estar sustentado en el mandato oficial.

Considero que en el terreno de la investigación que realizaba, el “punto nodal” está representado por el significante: atención a la diversidad al fijar el discurso y validarlo en los docentes quienes lo resignifican y se apropian de éste, con el cual se incluyen una serie de elementos “flotantes” y articulados que engloban una caracterización en torno a la acción del docente al enfrentarse a una serie de situaciones, representados por las reformas educativas sobre integración e inclusión, el discurso teórico internacional, el marco legal y normativo que valida o desvirtúa las prácticas, la formación y actualización de los docentes y la trayectoria del docente.

La identidad como concepto lleno de significaciones, ha sido trabajado por diferentes autores desde perspectivas diferentes y en diversas disciplinas. Entre algunas, por ejemplo, la psicología desde el punto de vista del sujeto desde el cual se conforma el *yo*, la filosofía como sinónimo de *idéntico*, y, la sociología como un constructo social.

Hall (2003) propone el uso del término de identidad para referirse a un punto de encuentro entre discursos y prácticas que nos sitúan.

[...] Uso "identidad" para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan "interpelarnos", hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de "decirse". De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. Son el resultado de una articulación o "encadenamiento" exitoso del sujeto en el flujo del discurso [...] Las identidades son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar a la vez que siempre "sabe" (en este punto nos traiciona la conciencia) que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una "falta", una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada –idéntica– a los procesos subjetivos investidos en ella [...] (Hall, 2003, pp. 20-21).

La "identidad" como punto de encuentro en el terreno ideológico que los sujetos van significando y resignificando al articular los significantes flotantes implican considerar las posiciones del sujeto con respecto al otro en interacción con discursos y prácticas que lo sitúan en un terreno de elaboración específico, con una subjetividad interna y particular del punto de vista del Otro, donde cada sujeto se representa.

El proceso de conformación de la identidad de cada sujeto comienza desde el nacimiento, las experiencias a las que nos enfrentamos nos sujetan a diversos puntos de encuentro. La identidad parte de la diferencia sustentada en un orden simbólico imaginario compartido entre personas de una sociedad.

La diferencia vista como un rasgo en la conceptualización de cada sujeto, en la construcción de su propia personalidad y como una resolución diferencial de la adscripción común, socialmente compartida a pautas generales donde los sujetos se reconocen; distante de la idea de ver a la identidad solo como un rasgo común de un contexto social (e. g. identidad nacional como mexicano y a la diferencia como sujeto no perteneciente a un grupo social determinado).

El paso por las diferentes instituciones escolares, en la formación de una identidad laboral, también marca pautas para el desarrollo de ideas y acciones definidas de acuerdo con el sitio donde estamos inmersos. Esto es, la identidad se va entretejiendo en una red de relaciones sociales, donde el sujeto se sitúa en un espacio donde actúa conforme a lo que considera como válido o

conveniente. Al respecto Hall (2003) señala que las identidades se construyen y producen en ámbitos históricos e institucionales específicos.

[...] Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una "identidad" en su significado tradicional (es decir, una mismidad, omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna). [...] (Hall, 2003, p. 18).

Fuentes (2008), considera la noción de identidad como una configuración discursiva que con base en procesos *simbólico-imaginario-fantasmáticos*, se va construyendo con un carácter temporal y precario.

La constitución de los sujetos en un espacio social está determinado por los procesos de creación, negación y validación de otros discursos que llegan al sujeto a través de series de interpelación y resignificación de carácter, individual, grupal e institucional.

En este sentido para Fuentes (2010) la identidad es concebida como configuración discursiva compleja que articula juegos de identificaciones múltiples:

[...] La identidad involucra un alto nivel de complejidad, el cual supone juegos de identificaciones a manera de configuraciones discursivas integradas por diversos polos de identificación (e. g. Padre, madre, docente, esposo (a), estudiante de posgrado, normalista, integrante de una comunidad) con carácter inestable, incompleto y abierto [...] en tales ordenaciones, aún cuando la negatividad inscriba su presencia a manera de fisuras y quiebres, encontramos los rastros del quehacer hegemónico estructurado a partir de discursos [...] (Fuentes, 2010, pp.24-25).

Reconoce la complejidad inherente al proceso identificatorio y plantea la idea de *configuraciones discursivas*, con el propósito de situar la diversidad de juegos de significación implicados, así como su condición contingente.

Los juegos de identificaciones planteados por Fuentes (2010), suponen la variedad de *polos de identificación* que asumimos como sujetos dependiendo del contexto social donde nos situamos, dichos *polos* se constituyen mutuamente; es decir, los distintos ángulos identitarios implícitos en los citados polos de identificación, se constituyen relacionamente

constituyendo un todo articulado, a partir del cual se enfatiza uno y otro polo de identificación según el ámbito específico en el que estemos situados. Como sujetos no podemos negar totalmente la significación que asumimos en un lugar para asumir otra, siempre tenemos esos rasgos como parte de nuestra identidad; aunque dependiendo del contexto iluminamos ciertos aspectos y obscurecemos otros:

[...] Desde mi perspectiva, la posibilidad de ubicar los movimientos identificatorios que [producen determinados] rasgos (evidentemente en tanto un acercamiento entre otros posibles) a partir de una *lógica discursiva*, me lleva a plantear que el desarrollo de la dinámica identitaria supone una forma *sobredeterminada*.

Dicha consideración apunta a sostener un abordaje complejo que abra un sendero viable para alumbrar el constante reenvío simbólico que en múltiples direcciones se produce entre los diversos polos identificatorios, que sea posible reconstruir en cada contexto socio-cultural específico. [...]

Concebida la identidad como un emplazamiento discursivo particular, no es posible establecer una clausura o estabilización plena de las significaciones producidas; [...] cada *polo de identificación*: madre, persona, profesionista, esposa, educadora, habitante del mundo; reviste una apertura simbólico-imaginaria, de tal suerte que los límites entre cada emplazamiento identitario son porosos, lo que establece un reenvío simbólico constante entre los diversos significantes incluidos en el conjunto de la configuración *discursiva*. [...] (Fuentes, 2010, pp. 26-27).

Las implicaciones que generan los reenvíos simbólicos dan un matiz distinto en la acción de los sujetos sobre el contexto socio-cultural específico, brindando una perspectiva distinta en la acción.

De manera general, la acción de la docente de preescolar sobre los educandos se mira (en tanto construcción social y como mandato institucional) como un polo de identificación ligado con la maternidad, se asocia a formas de comportamiento donde las docentes protegen a los niños de una manera distinta a como lo haría un docente de otro nivel educativo, inclusive dentro de la educación básica. Los niños generalmente conciben a las maestras preescolares como sus madres, ya que desarrollan lazos afectivos similares a los maternos e inclusive en ocasiones las llaman “mamá”. Este ejemplo supone un polo de identificación como madre-educadora que incide en un trato distinto en la acción educativa. Esta significación imaginaria del término madre a la docente preescolar, está asociada en parte a la edad de los niños que son

atendidos y por otra, a lo que Palencia (2000) marca sobre la *metáfora madre-jardinera*, como parte de la identificación de las docentes de preescolar.

[...] Mi primer acercamiento a la metáfora madre-jardinera fue a través de las entrevistas, lo que me obligó a investigar su construcción histórica. Utilizar la denominación de jardinera, en lugar de educadora, y de plantas, en lugar de niños, nos introduce en el ámbito metafórico, y al respecto debemos recordar que las palabras funcionan como receptáculos de las ideas y que las metáforas son parte integrante de un modelo cultural en términos que la mayoría de nosotros pensamos y actuamos (Lakoff y Johnson, 1995). Es decir, la metáfora consiste en una manera de concebir una cosa en términos de otra, y su función es comprenderlo de esta manera. Es por ello que llamar a las educadoras jardineras, las conduce a identificarse con el cultivo de los niños y, además, a responsabilizarse del crecimiento de los infantes, de manera similar a la concepción tradicional de ser madres. [...] (Palencia, pp. 791-792).

Esta significación de la metáfora madre-jardinera se ha mantenido presente en el nombre de las escuelas de nivel preescolar al llamarlas Jardines de Niños; la carga histórica que trae consigo el término se asocia a la función que las docentes desempeñaban en los inicios de la educación preescolar. Aún en estos tiempos la responsabilidad del cuidado de los menores en las aulas se hace presente, sin embargo los programas actuales de formación de docentes de preescolar, aluden al desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos dejando de lado las actividades similares a las del hogar y del cuidado de hábitos de higiene.

La carga simbólica del término maestras jardineras impacta desde la formación de las docentes, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños el himno de la escuela alude a esta función, entre sus versos dice: "Educadoras marchen contentas, busquen belleza, busquen verdad; para que el niño que está en sus manos solo perciba la claridad"¹⁴ (Anónimo, 1948), lo cual invita a resaltar nuevamente su labor en el cuidado del alumno, además de la búsqueda del estereotipo antes mencionado donde la educadora tendría que tener rasgos perfectos sin mutilaciones o discapacidades.

Dentro del trabajo de campo, en la realización de entrevistas de carácter semi-abierto, se destaca en el análisis ¿qué parte de estos rasgos están aún presentes o no en la identificación de las educadoras con el maternaje?

¹⁴ La creación del himno data de los primeros años de la fundación de la escuela, en 1948, es interesante como el himno no ha sido modificado y aún tiene vigencia entre el alumnado.

Asumirse como docente de preescolar implica la generación de actitudes, conductas, destrezas y aptitudes donde se da apertura a sensibilizar los sentidos en el cuidado e incidencia educativa de los grupos. En el Distrito Federal, la mayor parte de los grupos de preescolares en los planteles de Jardín de Niños, están integrados por 30 niños, aproximadamente, las edades oscilan entre los 2.8 y los 6.6 años, y son atendidos por una docente por grupo, no hay personal de asistencia (como en el caso de los planteles de educación inicial) por ello las docentes desarrollan capacidades para atender a los niños y propiciar el trabajo en equipo, la toma de acuerdos y el cumplimiento de normas para lograr un trabajo pedagógico que incida en el logro educativo, por ello es necesario situar ¿qué elaboraciones simbólicas e imaginarias han producido las docentes para procesar esta exigencia institucional?

Otros rasgos distintivos en la identidad de la mayor parte de las docentes de preescolar son la profesionalización, el cumplimiento de normas, el seguimiento en las indicaciones y recomendaciones que la autoridad evoca a partir de las visitas al aula, un trato respetuoso con los alumnos, independientemente de los rasgos históricos de la identidad de las docentes asociadas con la femineidad, la moral, la metáfora madre-jardinera.

Con referencia a la forma de asumir los rasgos propios de su labor como docentes, distingo el ethos como la carga valoral reflejada en la acción y en la actitud, como forma de percibirse a sí mismo ante los demás en una resignificación de sus acciones.

[...] En el caso del ser humano, el ethos se distingue primeramente en la actitud ante sí mismo y ante lo otro. Retomando la significación de ethos en tanto refugio, el vocablo remite a lo interior, al ámbito en el cual el hombre encuentra su fuerza propia y la más apreciada. Ethos para el hombre, es también una segunda naturaleza, la construida o fabricada e irreductible a la naturaleza de la especie a la cual pertenecemos; valga la redundancia: la naturaleza natural del ser humano. El ethos, sobrepasa ese nivel de naturaleza natural conduciéndonos a lo característico de la propia humanidad, a saber, la humanización de la misma existencia. [...] (Mercado, 2010, p. 210).

El ethos refiere una carga valoral, una forma de vivir en función a la labor que se realiza en un espacio social y que se imprime como parte de su actuar dentro de un grupo, que sobrepasa su palabra.

Mandato institucional e identidad.

Las convocatorias que traen consigo los planes y programas de estudio al definir un modelo de profesor de educación preescolar, brindan elementos que caracterizan la labor docente en torno a un ideal subyacente a los planteamientos teóricos que fundamentan las reformas educativas.

[...] La definición de la identidad de un sujeto, supone la posibilidad de que exista un discurso que opere como *modelo de identificación*¹⁵ y que éste logre interpelar con éxito al sujeto que convoca. De esta manera la interpelación constituye un proceso complejo que se apunala desde una multiplicidad de lugares, de los cuales distingo tres ámbitos: social-cultural, político y psíquico y se despliega a partir de dos formas de operación a) simbólica, b) imaginaria (Žižek,1992) [...] (Fuentes, 2002, pp. 133-134).

Los discursos contenidos en las políticas educativas pueden operar como *orientaciones identitarias* para los sujetos que son convocados, en este sentido, los docentes operan planes y programas para el cumplimiento con la normatividad.

Así, en el caso de la escuela inclusiva, autores como Ainscow y la declaración de la UNESCO en la Conferencia del 2008, definen pautas en la caracterización de un docente que cumple con requisitos definidos para el cumplimiento de los propósitos. En el caso de México, las reformas a los programas de estudio, en preescolar las últimas han sido en los años 2004 y 2011, muy cercanas entre ellas en comparación con la anterior que fue en 1992; y, los programas gubernamentales como el caso de la Alianza por la Calidad de la Educación y la actual Reforma Educativa 2013¹⁶.

¹⁵ Nota por la autora: [...] Modelo de Identificación: se define como un discurso, es decir, como un sistema significante de carácter abierto, temporal y contingente que opera como propuesta de identidad en este caso del ser educador ambiental [...] (Fuentes, 2002, p. 134) Esta noción ha sido reelaborada por Fuentes (2010) como "orientación identitaria", para enfatizar la apertura de la interpelación presente en las políticas educativas y, en ese sentido, enfatizar el proceso de resignificación al que todo mandato institucional es sometido por los sujetos educativos.

¹⁶ La Reforma Educativa 2013 parte del Pacto por México impulsado por el Gobierno Federal, el cual reforma el Art. 3º Constitucional y promueve: El servicio profesional docente, la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, la creación de mayor número de Escuelas de Tiempo Completo y el censo del INEGI de maestros, estudiantes y escuelas para actualizar el Sistema de Información y Gestión Educativa. (Reforma Educativa, 2013).

En el Programa de Estudios para la Educación Preescolar 2011 la *orientación identitaria* del docente de educación preescolar, está determinado por características definidas en la acción con los alumnos del nivel:

[...] Es esencial el compromiso que deben asumir los docentes de educación preescolar con los niños de los tres grados que integran ese periodo escolar y que sus postulados sean congruentes con la RIEB, y su labor profesional sea orientada desde los siguientes referentes:

- Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Favorecer la inclusión para atender la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.
- La tutoría y la asesoría académica en la escuela. [...] (SEP, 2012, pp. 125-126).

El trabajo que se solicita a las docentes se sintetiza en: realizar una evaluación permanente, es decir, evaluar a cada uno de los alumnos del grupo en diferentes momentos del ciclo escolar, algunas docentes lo realizan de manera mensual incorporando evidencias que den cuenta de lo que incluyen en los expedientes; planear quincenalmente considerando los aprendizajes esperados, los campos formativos, las situaciones de aprendizaje desarrolladas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, título de la situación de aprendizaje y la previsión de recursos; trabajar en equipo con otras docentes y directivo para el diseño y operatividad del Plan Estratégico de Transformación Escolar; cumplir con los cursos y acciones definidas para el Programa de Carrera Magisterial; dialogar de manera permanente con padres de familia en la resolución de conflictos y toma de acuerdos; armar los expedientes individuales de cada uno de los alumnos del grupo, incluyendo documentación, realización de entrevista a padres de familia, evaluaciones y evidencias; participar con otros docentes como el de Educación Física, Música o la docente de CAPEP, con esta última para llegar a acuerdos en el trabajo con niños

derivados al área, que presentan alguna necesidad educativa; trabajar con la diversidad, incluyendo a todos los niños en las acciones propuestas; incluir la atención de niños de otros grupos cuando alguna docente se ausenta; y, de manera permanente, el trabajo con los niños en el grupo, considerando una población aproximada mínima de 30 alumnos.

Estos elementos en la caracterización de la labor docente de preescolar, implican una serie de *orientaciones identitarias* necesarias para el cumplimiento del mandato institucional. A lo largo del documento plantea como necesaria la reflexión y el compromiso del docente para lograr las competencias del nivel con todos los niños inscritos en el plantel.

El mandato institucional derivado en las prácticas del nivel, generan una serie de expectativas para las docentes, el discurso explícito en el programa opera como una convocatoria a “ser” y “hacer” ideales para las docentes y directivos del nivel, debido a que opera como referente normativo que en el funcionamiento cotidiano de los planteles encuentra una expresión efectiva; si bien se producen diferencias en función de aspectos como el tipo de plantel, la trayectoria docente, la formación, las condiciones institucionales dentro de la micropolítica de la escuela, etcétera.

Las políticas educativas sobre inclusión educativa implican aumentar otros rasgos en la identidad del docente de preescolar. Al inscribirse en el mandato institucional se incorporan en la caracterización del docente aspectos sobre la atención a la diversidad, diferenciación de estrategias, reducción de desigualdades.

[...] La educación inclusiva significa también que el docente desarrolle la tolerancia y respeto a las diferencias de todo tipo que puedan existir en el aula [...] El docente deberá estar atento a cualquier expresión que denote prejuicio o discriminación hacia otros niños [...] Además de identificar las actitudes [de discriminación], es pertinente detenerlas en el momento y expresar su postura de rechazo ante las mismas; procurar además, ocupar un tiempo para su discusión reflexiva [...] (SEP, 2012, p. 155).

Estas líneas del Programa de Educación Preescolar 2011, representan la normatividad que las docentes tendrían que incorporar a sus prácticas, hacerlo parte de su actuar cotidiano y, además, propiciar que los niños también lo asuman como válido. Claro está que dicho mandato, es resignificado de

manera diferencial según los contextos institucionales específicos; esto es en el marco de una serie de condiciones tanto del establecimiento escolar (vínculo con la comunidad, determinada plantilla docente, cierto estilo de dirección, relación con la supervisión) como del trayecto formativo.

Institución Educativa Preescolar, particularidades.

La institución educativa de preescolar dentro del Sistema Educativo Nacional y como parte de la Educación Básica, presenta particularidades que la distinguen de otros niveles. El Distrito Federal es un contexto con diversidad, donde la población que asiste a las aulas es diferente en cada delegación, en cada colonia y en cada centro escolar.

Un primer rasgo distintivo es que las escuelas preescolares en el Distrito Federal están integradas por mujeres en su mayoría; al igual que los directivos y coordinadores regionales, lo cual refleja un estereotipo en la profesión al haber esta distinción de géneros. Dentro de las escuelas hay docentes hombres, en su mayoría de Educación Física o Educación Musical; trabajadores de asistencia en el servicio o conserjes.

En los planteles de educación preescolar del Distrito Federal, se cuenta con el personal los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), una de sus principales funciones es apoyar a las docentes de aulas regulares en la atención a la diversidad, es decir, a niños que dentro de sus características, presenten alguna o algunas barreras para acceder a la curricula.

El Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora, Educación Básica Preescolar, está dirigido a *educadoras*, englobando al sexo femenino y designando con este término a las docentes de educación preescolar¹⁷, con lo cual denota mayor participación de la mujer en las aulas de este nivel.

Palencia (2000), en su artículo “Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar” publicado en la *Revista de Estudios de Género*,

¹⁷ Aclara que: [...] La Secretaría de Educación Pública emplea los términos niño(s), adolescentes, jóvenes, alumno(s), educadora(s), maestro(s) y docentes, haciendo referencia a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones y los planteamientos curriculares encaminados a consolidar la equidad de género. [...] (SEP, 2012, p. 7).

realiza un análisis sobre las condiciones que presentan los varones para ingresar a esta profesión, así como algunos de los obstáculos, discriminación y distinciones de género que viven en lo cotidiano.

[...] La representación de la maternidad en preescolar juega un papel fundamental en la conformación de la identidad de las educadoras, ya que este nivel educativo se inicia cuando la infancia adquiere importancia, mediante la pedagogía de Froebel, la cual hacía énfasis en la necesidad de que fuera atendido por las mujeres, ya que en ellas existía de manera innata la maternidad. Cuando los hombres ingresan en este espacio femenino, justifican su presencia mediante la construcción de la representación social de la paternidad y establecen diferentes estrategias para marcar diferencias con sus colegas educadoras. [...] (Palencia, 2000, pp. 153)

Esta significación imaginaria del papel de la educadora como representante o sustituto de la madre atraviesa a la identidad de la docente de preescolar en su manera de actuar con los niños. El estereotipo de “madre-jardinera” implica pautas de acción en el aula, el cual se diferencia con el modelo de las docentes de primaria, quienes en su actuar reflejan otras características que dejan de lado mirar a la escuela como un sustituto del hogar. En la actualidad, el ingreso de los varones al ambiente de preescolar está limitado no por reglas establecidas, sino por el señalamiento y desconfianza hacia su trabajo. Señalamiento en el sentido de considerar al docente masculino como homosexual y desconfianza en dos sentidos: del abuso físico, psicológico o sexual hacia el menor y el pedagógico al no ser considerados “aptos” en el trabajo con los niños.

[...] el problema no se debe tanto a que no sean capaces de hacerlo, sino a la desconfianza por parte de los padres de familia hacia los varones, clasificándolos fácilmente con tendencias homosexuales. [...] El miedo a la homosexualidad se vuelve más evidente en la medida que se ubican en un lugar social asignado a las mujeres; está tensión la resuelven cuando establecen clasificaciones discursivas y de resistencia ante la vista de los demás [...] (Palencia, 2000, p. 157).

De acuerdo con mi experiencia como alumna de la ENMJN, donde tuve como compañero a un varón, los hombres dentro de la labor docente de preescolar, presentan un reto extra al enfrentarse a la discriminación de género, ya sea por parte de los padres de familia o por las compañeras del centro escolar.

Al considerar a la mujer como el género ideal en la atención, se delega en ella la entrega y el cuidado como continuación de lo materno en la escuela, está asignación social presente en las escuelas cobra significado en la acción docente. Palencia (2009) ¹⁸ en otro estudio relacionado con las docentes de educación preescolar, analiza dos generaciones de educadoras con la finalidad de comparar la manera en que la identidad se ha ido transformando al paso del tiempo; recuperando la *metáfora de madre-jardinera* como origen de la profesión docente de preescolar con la actual, donde las nuevas generaciones viven una realidad compleja y la constitución identitaria tiene su origen en un proceso individual con rasgos de profesionalización diferentes.

Así, los *juegos de identificaciones* resultan de la realidad de las docentes en este momento histórico y se modifican para observar a una docente con otros rasgos característicos que parten de esta antigua concepción de madre-jardinera; presentes en los rasgos de la docente de preescolar, en la constitución de su identidad, operando como aspectos en una identidad inestable y nunca acabada. A través de las múltiples relaciones con otros grupos -de otras escuelas, en los cursos, en su vida familiar, en la relación con alumnos, padres y otros docentes- propiciarán el amarre de nuevos elementos de identificación.

En la actualidad, se pretende que la profesionalización de la labor docente (SEP, 2012) incluya la formación continua, el trabajo colaborativo a través del intercambio de información y coordinación entre docentes, la búsqueda de alternativas para el aprendizaje de los preescolares, trabajar con la diversidad, dar apoyo a niños con rezago en cursos o talleres fuera de la jornada laboral, etc.; para lograrlo se requiere disponibilidad de horario, ciertas condiciones de existencia y disposición de cumplir con la norma que lo permitan, por ejemplo, una docente que tiene hijos, es madre soltera y trabaja dos turnos, es difícil que pueda asistir o dar cursos fuera del horario laboral.

¹⁸ [...] se recupera la narración en torno a la metáfora denominada madre-jardinera, debido a que alrededor de esta se entretejió un modelo vinculado estrechamente con el origen de la profesión de las educadoras, la cual se ha estructurado a través de la relación mujer-madre-educadora. Desde esta lógica, las rupturas discursivas de dicha relación, nos permiten encontrar las contradicciones y resistencias hacia un modelo estereotipado de la profesión referida. Las nuevas generaciones se enfrentan a una identidad compleja, en virtud de que al paso del tiempo, ha dejado de ser coherente el modelo cultural primigenio, ya que la construcción de la identidad ha dejado de ser responsabilidad social, para convertirse en un proceso individual. [...] (Palencia, 2009, p. 787).

La educación preescolar es un campo de alto contenido de prácticas de carácter multicultural donde se ubican actores que brindan un matiz diferente a la realidad de cada escuela, los cuales constituyen los *campos discursivos* considerados para la investigación.

La dinámica que se pone en juego dentro de cada escuela es diferente, la cual incluye ciertas relaciones institucionales dentro del propio espacio educativo que en la relación de los docentes conjuntamente con las políticas educativas y la normatividad, así como la apropiación de cada sujeto y las normas internas del centro, crean un espacio definido en un tiempo y en un contexto sociocultural determinado.

La inclusión e integración educativas, categorizadas como el *discurso hegemónico* -que valida ciertos aspectos y rechaza otras posturas- se establece en la normatividad de la educación preescolar, dentro de mi investigación lo concibo como una perspectiva única de acción, como una *necesidad* (en tanto verdad instituida)¹⁹ construida en el marco de los requerimientos internacionales con determinadas coordenadas históricas, convirtiéndose en un juego hegemónico que articula los discursos en las escuelas, transformando la identidad del docente, quien lo resignifica apropiándose en un sentido y elaborando imaginarios en torno a su propia práctica.

La *articulación* –entendida como práctica que establece relaciones entre elementos de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de una práctica articuladora (Laclau y Mouffe, 2004)-, la pienso en un nivel macro en los discursos internacionales sobre inclusión, provenientes de la UNESCO; en un nivel intermedio, en la normatividad vigente en México como lo es la Constitución Política en el artículo 3º, la Ley General de Educación en su artículo 41º, la normatividad que regula los centros escolares, los planes y programas de estudio; y, en un nivel micro, en la elaboración de los proyectos de acción de cada escuela –PETE: Plan Estratégico de Transformación Escolar-. En estos tres niveles se *articula* el discurso de integración/inclusión, y

¹⁹ Desde la lógica discursiva según Laclau, la tensión necesidad-contingencia, constituye la forma de ordenación social; en ese sentido la estructuración del espacio socio-educativo parte de un discurso que hegemoniza una cierta manera de concebir la educación, excluyendo otros sentidos y apareciendo como necesaria; se dice que ha borrado su propia contingencia, como parte de un efecto ideológico (cf. Laclau, 1998).

también cada uno lleva consigo su propia resignificación, comenzando con el internacional, el nacional y por último el escolar.

En las prácticas institucionales dentro del espacio escolar, la *articulación* la sitúo en la implementación de la política que transforma la identidad y fija significados.

Los *polos de identificación* del docente, contemplados hasta este momento, son: educador, profesionista, madre, ama de casa, esposa, maestra jardinera. Donde el docente posee una identidad no acabada, que va resignificando conforme a los mandatos institucionales, su experiencia y la realidad en la que está inmerso. El docente como sujeto transformador de su realidad: imagina, crea y da sentido a sus discursos.

En los siguientes capítulos presento el análisis de los datos generados en la investigación de campo y señalo algunas particularidades de las docentes de educación preescolar, reconociendo espacios de coincidencia donde resignifican las convocatorias del mandato institucional, o bien lo rechazan o lo ignoran.

CAPITULO IV

LA VIDA EN LAS AULAS PREESCOLARES

En este capítulo se presentan los resultados derivados de la investigación de campo realizada en escuelas de educación preescolar pertenecientes al Distrito Federal con el propósito de observar las prácticas educativas de las docentes, considerando que la re-significación de las políticas educativas sobre integración/inclusión constituye un proceso complejo el cual supone una serie de mediaciones entre el mandato institucional y su puesta en acto. Una aproximación a dicho escenario, pensamos que es posible al hacer jugar analíticamente las prácticas y trayectorias docentes junto con indicios de su dinámica identitaria como docentes de educación preescolar. Desde esta mirada, el eje de indagación puede centrarse en la siguiente pregunta: ¿cómo enfrentan la demanda y el impacto en sus propias identidades?

En este sentido, se retoman los capítulos anteriores para dar cuenta de las significaciones producidas en las prácticas, enmarcadas a partir de los datos generados en las entrevistas y en los cuestionarios, ubicando categorías analíticas que permitan el análisis.

Es una investigación cualitativa ²⁰ cuyos recursos técnicos son cuestionarios, entrevistas de carácter semi-abierto y registros de visitas al aula, éstos últimos con la finalidad de rescatar algunos aspectos en la observación de la práctica de la docente de preescolar; en la perspectiva de aproximarse a la diversidad de formas identitarias y prácticas cotidianas que las docentes de preescolar desarrollan frente a los mandatos institucionales. Se trata del análisis y revisión de las políticas sobre integración/inclusión educativa enmarcado en el nivel de educación básica y considerando los discursos internacionales sobre este ámbito, ligado con la resignificación de las docentes de educación preescolar en su contexto escolar, con ciertas condiciones socio-históricas de aplicación para ser puestas en práctica retomando su formación como docentes, sus vivencias y opiniones al respecto.

²⁰ Estrategia metodológica se retoma de la introducción.

La construcción del objeto de estudio se desarrolla en dos momentos: investigación y exposición. El acopio de información y búsqueda bibliográfica como sustento teórico, se obtuvo a través de la investigación documental en libros, tesis y artículos de revistas especializadas; y en la investigación de campo por medio de la aplicación de entrevista, observación directa en las aulas y cuestionarios a docentes de aulas regulares. El contraste de fuentes, informaciones y recursos es provocar la divergencia de los registros, comparar perspectivas de interpretación y lograr analizar el hecho educativo.

El análisis se llevó a cabo en tres momentos: las condiciones de producción discursiva (supuestos teóricos de la integración/inclusión educativa, políticas educativas de integración/inclusión), los ideales y demandas subyacentes en el discurso resultante y las respuestas de los actores educativos frente a la demanda institucional (procesos identificatorios, estrategias docentes).

Para tener una aproximación a la realidad de las aulas preescolares en un primer momento apliqué 35 cuestionarios a docentes, directivos y docentes especialistas; los datos obtenidos los organicé en una base de datos (en diálogo con la recuperación del referente teórico) que me permitió la producción de categorías de análisis y permitieron ubicar la resignificación del mandato institucional por parte de las docentes consideradas, así como el sentido otorgado a su propia práctica.

Las visitas en las aulas, me permitieron observar la intervención de las docentes en las escuelas para el trabajo con la diversidad, enfocada a aquellas docentes que durante el ciclo escolar 2012-2013 atendieron alumnos con alguna discapacidad; a estas docentes -posterior a la observación directa- les realicé una entrevista que me permitió conocer su percepción sobre su propia intervención en el aula en cuanto a la integración e inclusión educativas. También desarrollé entrevistas a directivos y docentes especialistas de las escuelas visitadas, a la Supervisora y a la Jefa de Sector, con la finalidad de conocer su perspectiva desde la responsabilidad que tienen en su cargo, algunas experiencias dentro de la función y de otras funciones que han desempeñado.

La realización de las entrevistas, visitas al aula y cuestionarios me permitieron analizar la presencia de las políticas educativas en esta realidad,

así como la percepción que tienen los sujetos para resignificarlas como parte de su identidad, para ubicarlas como propuestas que la SEP-Estado les delega como obligación laboral producto de un mandato institucional o bien para confrontarlas.

Para el análisis considero importante retomar que en la operatividad de las políticas educativas de inclusión - integración se presentan situaciones no previstas que no permiten el seguimiento de los mandatos institucionales como están previstos, ejemplo de ello es el Art. 41 de la Ley General de Educación donde se prevé la atención de las personas con capacidades diferentes con calidad en la enseñanza, y de manera contradictoria, en los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal (SEP, 2012) se contempla una matrícula máxima de 40 niños por grupo, lo cual puede no permitir que un docente aunque tenga una preparación muy específica logre incluir a un niño con Síndrome de Down, con Hipoacusia, o con TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad) brindándole las herramientas educativas para lograr una *educación con calidad* a la cual tiene derecho, a menos que cuente con apoyos de instituciones externas y un docente especialista presente en el aula. Al respecto me interesa enfatizar los espacios de quiebre o tensión del mandato institucional y las formas en que los docentes de preescolar las afrontan.

En ese marco, la aproximación a las docentes de preescolar supone rescatar las formas en que, desde sus trayectorias profesionales, laborales y académicas, junto con sus historias personales, las docentes de preescolar elaboran una serie de relaciones políticas y psicosociales, al resignificar la demanda institucional de la integración/inclusión educativa. Considerando la instauración de elaboraciones imaginarias, de las docentes de preescolar, al conocer, analizar y reelaborar las políticas educativas sobre integración e inclusión conjuntamente con la puesta en marcha del plan de estudios vigente el cual se basa en competencias.

También considero el contexto de enunciación personal relacionado con el contexto institucional en los cuales el sujeto interactúa, es decir, observo las nociones que elaboran sobre el trabajo en equipo o colaborativo, las relaciones

que establecen entre el equipo de docentes, las imágenes que tienen de la docente especialista y de los directivos.

Durante las entrevistas hubo sujetos que me brindaron la oportunidad de escuchar sus relatos y hubo algunas que solo acotaron ciertas situaciones, principalmente por falta de experiencia, para el análisis retomo todos los elementos posibles para brindar un panorama amplio sobre las prácticas de los docentes preescolares.

Caracterización de las docentes de educación preescolar en torno a la inclusión e integración.

El contexto donde se desarrolló la investigación está ubicado en una Delegación del Distrito Federal, sitio donde laboré antes de obtener la Beca Comisión, situación que me facilitó el acceso a las escuelas consideradas.

Durante el ciclo escolar 2012-2013, la Delegación estuvo organizada en dos sectores, en ambos hay escuelas de turno matutino, vespertino; las escuelas de jornada ampliada y tiempo completo pertenecen a una Dirección Operativa diferente y carecen de la figura de jefe de sector. El personal que labora en las escuelas en general esta conformado por un docente para cada grupo, un director, un docente de educación física, un docente de enseñanza musical, un docente especialista de CAPEP, dos personas de intendencia, en el caso de los jardines de niños con jornada ampliada y tiempo completo, además un docente con funciones administrativas en la dirección. En el caso de los docentes de enseñanza musical, especialista y educación física, comparten su horario en otras escuelas.

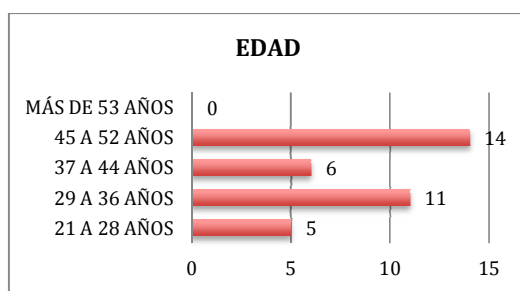
En cuanto a las docentes especialistas de CAPEP, dependiendo del número de grupos y de escuelas atendidas es la presencia que tienen en los planteles, por ejemplo si una docente atiende tres escuelas, puede ser que en una de ellas solo vaya un día cada quince días, más adelante presentaré qué sucede en las escuelas visitadas.

Cada uno de los dos sectores atiende diferentes escuelas de turno matutino y vespertino, con zonas de supervisión agrupando cuatro jardines

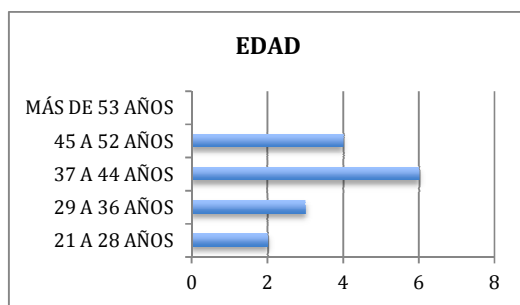
cada una. De forma paralela funcionan las zonas de supervisión de los jardines de niños con servicio de jornada ampliada y de tiempo completo, estas zonas escolares no cuentan con jefaturas de sector. Dos de las escuelas seleccionadas para la observación directa y aplicación de entrevistas pertenecen a turno matutino y la tercera al servicio de jornada ampliada. La aplicación de cuestionarios se realizó de manera aleatoria con todos los jardines de la Delegación para tomar una muestra representativa.

Las docentes entrevistadas, encuestadas y a quienes realicé la observación directa, son en un 100% mujeres, debido a que en las escuelas visitadas los docentes de género masculino son maestros de enseñanza musical o de educación física.

A continuación presento algunos de los datos generales obtenidos en la aplicación de los cuestionarios y entrevistas con el propósito de dar un panorama general sobre la población estudiada.



GRÁFICA 1. RANGOS DE EDAD DE LAS PERSONAS ENCUESTADAS.



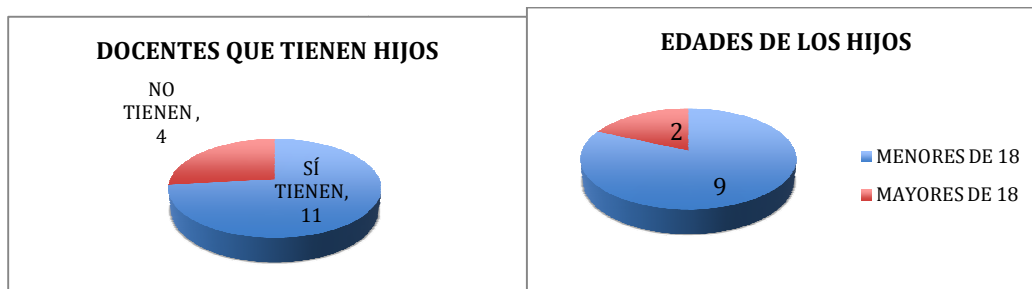
GRÁFICA 2. RANGOS DE EDAD DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS.

Como se puede observar en las gráficas anteriores, si sumamos los datos obtenidos de las 51 personas encuestadas y entrevistadas, el porcentaje de la población es mayor en el rango de edad de 45 a 52 años con un 35 %, seguido de 29 a 36 años con un 27 %, 37 a 44 años con un 24 % y finalmente

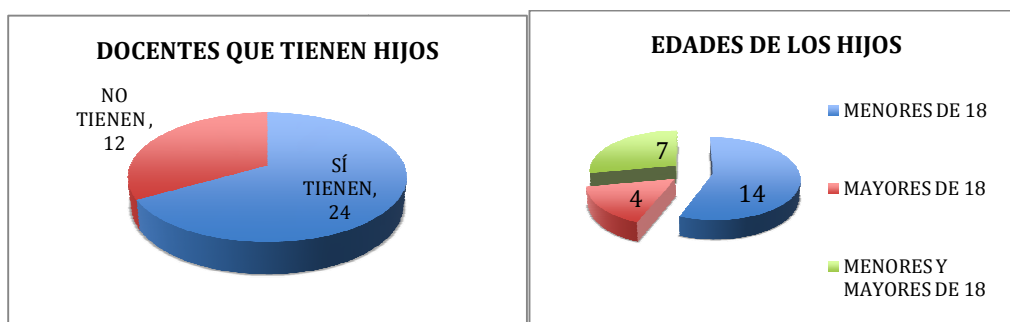
21 a 28 años con un 14 %. Todos estos datos dan cuenta que la edad de la población docente oscila entre 21 a 52 años, siendo necesario destacar que hay pocas docentes jóvenes dentro de la investigación realizada.

No hubo ninguna docente que estuviera comprendida en el rango de edad mayor de 53 años. Los rangos de edad se relacionan con el tipo de formación inicial docente por los que pasaron las docentes, siendo así que las de mayor edad cursaron la normal básica con el Plan de estudios 1975 y posteriormente estudiaron la licenciatura. El resto de la población cursaron el Plan 1984, 2000 o bien obtuvieron el grado por medio de un examen general de conocimientos.

De las docentes encuestadas la mayoría de ellas tiene hijos:



GRÁFICAS 3 Y 4: DOCENTES ENTREVISTADAS QUE TIENEN HIJOS



GRÁFICAS 5 Y 6: DOCENTES ENCUESTADAS QUE TIENEN HIJOS

Los supuestos que me provoca la lectura de las gráficas anteriores van relacionadas con la concepción de maternaje propuesta en el capítulo anterior donde las docentes de preescolar recuperan diferentes rasgos de identidad provenientes del género al considerarse como *tiernas, tolerantes y pacientes*²¹, pensados como rasgos por el hecho de que la mayoría de las docentes tienen

²¹ Es importante mencionar que no por el hecho de tener hijos las docentes muestran estos rasgos, hay quienes sin tenerlos sí los muestran de manera continua. Sin embargo, los señalo como rasgos de identidad al ser parte de una elaboración imaginaria producida dentro de la formación de las docentes y dentro de la práctica docente como el ideal del deber ser.

hijos -35 de 51 docentes- y han tenido la experiencia de la crianza. Otra característica es que el tener niños menores de 18 años requiere tener mayor tiempo para su cuidado, lo cual tiene implicaciones como el tiempo para asistir a cursos de formación docente, elaboración de planeaciones y diseño de situaciones didácticas. Cabe señalar que no aplica para todas las docentes, hay quienes dejan de lado el cuidado de sus hijos para la asistencia a actividades de formación docente.

La participación de las docentes dentro de las escuelas incluye el diseño de planeaciones, evaluaciones y registros fuera del horario laboral, utilizando tiempo personal que muchas docentes utilizarían para actividades con sus hijos, aunque hay calendarios que marcan fechas y horarios laborales, el trabajo en preescolar los sobrepasa. Acciones extras como la asistencia a situaciones de formación, en ocasiones es difícil o imposible para las docentes con el papel de madres.

Ejemplo de ello es el caso de algunas docentes entrevistadas, quienes al cuestionarlas sobre los cursos de Carrera Magisterial con relación a los nuevos lineamientos que implican la mayor asistencia a cursos, refieren:

[...] son muchas horas de trabajo en cuanto a que tendríamos que estudiar todos los sábados de todo el ciclo escolar y **cuando tienes hijos necesitas darle tiempo a tus hijos y ese tiempo pues se destinaría a los cursos**²², eso es complicado para mí por ejemplo. [...] (DI/TM/240512/E3, p. 10).

[...] Pues es muy interesante, anteriormente estaba participando porque mis tiempos no se veían afectados, ahorita como tenemos que brindar un poco más de tiempo, **entonces sí me afecta porque como tengo hijos tengo que ir a recogerlos y entonces no puedo**, pero de todos modos me sigo actualizando aunque no siga participando en Carrera Magisterial. Tengo el nivel "A" de Carrera. [...] (D/JA/061012/E13, p. 83).

[...] He tomado cursos, por ejemplo cuando estaba estudiando tomaba muchos, tengo uno de lenguaje manual, tengo uno de braille, que alguna vez me sirvió para un niño ciego y tengo uno de estimulación múltiple, que son los tres así como que a lo mejor más importantes, los demás pues de repente voy a congresos, cuando tengo la oportunidad, **porque ahora ya con mi hijo ya no, pero antes sí iba un poquito más.**[...] (DE/TM/100912/E7, p.42).

Estos tres fragmentos de entrevista, presentan una realidad en donde las docentes se identifican como madres, dando mayor importancia a este

²² Las letras negritas hacen referencia al énfasis de la investigadora para retomar aspectos analíticos, los cuales estarán presentes a lo largo de los capítulos 4 y 5.

rasgo que al de docente que se prepara, aunque no niegan la importancia de la formación continua, igual que el interés por hacerlo. La crianza es una situación de tiempo completo, la inserción al ámbito laboral de las docentes-madres implica el destinar gran parte de su tiempo, si aparte le agregamos la asistencia a cursos y la elaboración de planeaciones y evaluaciones, puede afectar en la mejora de la práctica docente, o bien hay docentes que cuentan con el apoyo de terceras personas y logran cumplir con actividades formativas.

Otros fragmentos de las entrevistadas refieren a sus ocupaciones fuera del horario laboral, mencionando el cuidado y educación de sus hijos:

[...] **Principalmente labores de casa, atención con mis hijos y actividades recreativas en familia**, ocasionalmente me gusta tomar cursos, pero cursos de un día, cursos que no sean muy largos por la **atención que les tengo que dar a mis hijas que son pequeñas. Tengo dos hijas una de 10 años y otra de 6 años, y sí la demanda con ellas es fuerte**, entonces cuando voy a cursos que sean de un día, el sábado nada más para que pueda estar yo con ellas. [...] (DI-C/TC/300512/E5, p. 36).

[...] Ya no me da tiempo de nada, bueno antes de llegar a la escuela voy a entrenar natación y después **actividades en la casa con mis hijos**. Los fines de semana visito museos, teatros o cines. Bueno, por ejemplo el sábado fui a una conferencia sobre desarrollo de competencias en el aula, algunas veces cuando se puede y los cursos. [...] (S/TC/240912/E11, p. 71).

[...] **Desde hace tres años, soy mamá, ama de casa de tiempo completo**. En fin de semana visito algunas veces teatros y museos. En las tardes me dedico a tareas, natación, comida, piano, fútbol. Tiene actividades mi hijo, trato que no se sature mucho. **Realmente me dedico mucho a él**, cuando lo llevo a nadar hago ejercicio, mientras él nada yo corro.[...] (DE/TM/081012/E14, p. 100).

Algunas de las docentes de preescolar diferencian el espacio familiar como ajeno a la vida en las escuelas, separando ambos espacios y destinando menor tiempo a la asistencia a cursos, comparado con el tiempo cuando no tenían hijos. El hecho de la no asistencia a cursos o buscar algunos que no requieran tanto tiempo, no refleja que haya menor o mayor compromiso de su parte hacia el trabajo en el aula; lo cual se refleja en la práctica de las docentes.

En el caso de la docente entrevistada del último fragmento de la sección anterior, labora en el área de CAPEP, menciona ser madre y ama de casa de tiempo completo, a pesar del compromiso con su familia, también lo demuestra en la escuela:

[...] De hecho les comento [a las docentes frente a grupo], hoy voy a entrar al salón de “E” porque **lo que quiero trabajar antes de trabajar con los niños de manera individual es cohesión de grupo que los niños se sientan bien integrados**, que los niños se sientan con la confianza, que empiecen a tratar de ajustarles un poquito su atención, **vamos lo platicamos desde antes y ellas lo registran en su planeación, aquí es donde a lo mejor podría entrar yo y apuntándoselo como una adecuación el que yo voy a estar al frente del grupo y tu vas a estar sentada junto a esos niños para que participen**, porque ahorita ese es mi plan, mi idea, **yo entro, yo estoy al frente del grupo, yo cuestiono** y le pedí a la maestra que ella sea quien los apoye para poder intervenir [...] (DE/TM/081012/E14, p. 93-94).

La docente se muestra comprometida en su participación dentro de las aulas, al apoyar a las docentes de manera directa en el trabajo con los niños al retomar al grupo y mostrar con su práctica la situación que quiere promover que logre la profesora.

En las políticas educativas en congruencia con los planteamientos teóricos como en la normatividad del nivel preescolar, se fundamenta la actualización de los docentes para el logro del proceso de inclusión, ya que ésta sienta las bases para la apertura en el trabajo con la diversidad en las aulas; en los fragmentos de las entrevistas anteriores donde las docentes dejan de asistir a los cursos de carrera magisterial porque implica mayor tiempo y en los casos donde las docentes tienen otras ocupaciones, refiere un espacio de quiebre en cuanto a la formación del docente para el logro del proceso de inclusión.

Hay docentes quienes puede deducirse tienen ayuda de otras personas en el cuidado de los hijos por lo que no tienen ningún problema para la asistencia a cursos. Por ejemplo, una de las docentes a quien al preguntarle qué hace después del horario laboral contesta:

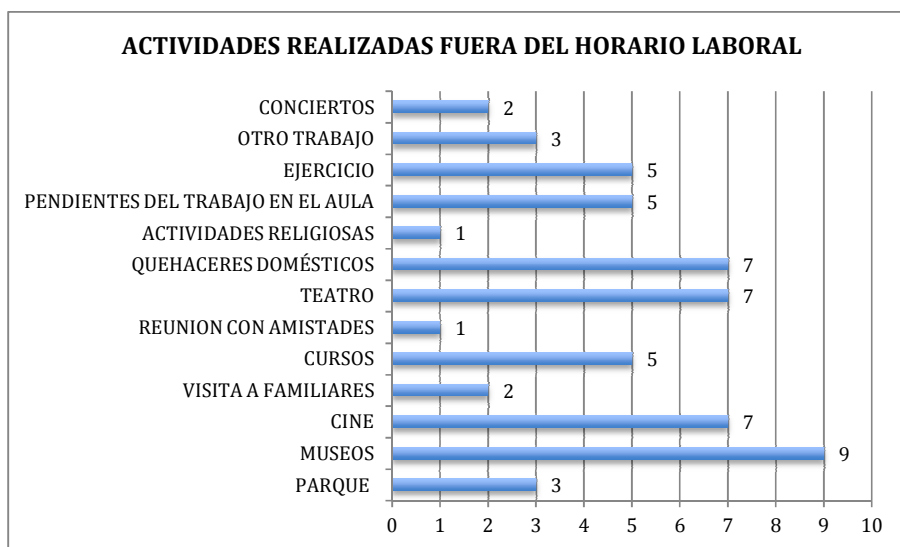
[...] Tenemos un negocio de una cafetería, a parte **estudio sábados y domingos**, entonces sí estamos muy saturados. Tenemos a los niños en actividades extraescolares, entonces de lunes a jueves estamos ocupados entre tareas, traslados a sus actividades. Jueves, viernes, sábado y domingo es cafetería y sábados y domingos es estudiar por la mañana. [...] (D/JA/181012/E15, p.107).

Así, como este ejemplo, hay algunas docentes quienes encuentran espacios para la formación docente a pesar de ser madres, amas de casa, docentes y subempleadas. Las actividades realizadas por las docentes

marcan un rasgo de identificación sobre los intereses fuera de la labor de docencia. La mayoría de las docentes marcan que su asistencia a diferentes espacios es en compañía de su familia, independientemente de su estado civil o si tienen hijos.

Tal como lo muestra la gráfica 7, la principal actividad es la visita a museos, seguida por los quehaceres domésticos, el teatro y el cine. Es interesante la manera en que las docentes destacan el tiempo que le dedican a la recreación y a la cultura al otorgarle importancia en la asistencia a este tipo de eventos.

En un tercer lugar por 5 menciones cada una están: el ejercicio, los pendientes del trabajo en el aula y la asistencia a cursos. Es interesante resaltar estas menciones debido a que el hecho de continuar en casa el trabajo laboral indica parte del compromiso de los docentes debido a la carga administrativa que el programa actual exige, aunque solo 5 de 16 docentes lo mencionan, al igual que la asistencia a cursos como parte de la exigencia para incrementar el nivel de Carrera Magisterial.



GRÁFICA 7: PRINCIPALES ACTIVIDADES REALIZADAS POR LAS DOCENTES ENTREVISTADAS FUERA DEL HORARIO LABORAL.

Otro aspecto relevante es que hay docentes que consideran importante dedicar su tiempo a otras situaciones lejos de lo laboral ya sean los cursos o continuar con pendientes del trabajo.

[...] Para mí no es funcional, porque realmente no veo que... bueno **no he tomado cursos**. He tenido conocidas que lo toman y **no veo que realmente haya algo que sea tan significativo para tu práctica** o en algún campo, la gente que quiere actualizarse tiene que buscar otros lugares u otro material pero no ahí. **Para mí no es tanto lo monetario, sino que realmente sea funcional para mi práctica y con los niños**. Además es tiempo, y yo por ejemplo, yo dedico tiempo en las tardes entreno y sábado y domingo corro. Yo **prefiero mantener un equilibrio**, aunque si de repente quiero elementos para mejorar mi práctica pero también quiero destinar ese tiempo a algo que me sea funcional y si es mi tiempo, **por salud mental nosotras deberíamos de tener una actividad extra para que saques el estrés**, las situaciones que traes adentro. [...] (D/JA/051012/E12, p.78).

La docente expresa la necesidad de tener un espacio de relajación, un espacio dedicado a ella misma, en el análisis de las entrevistas noté que es la única quien menciona este aspecto sobre la relajación, otras 4 más señalan que hacen ejercicio, las demás docentes solo hablan de múltiples ocupaciones que generan compromiso, ya sea en la atención al hogar o a lo laboral pero no en la atención a ellas mismas²³. Un rasgo importante es que la docente no ha asistido a ningún curso, su opinión se basa en comentarios que ha escuchado sobre las experiencias de otras docentes y lo que ha observado de ellas en la práctica, por lo que los cataloga de no funcionales y no significativos. Del total de docentes entrevistadas, tres de ellas no han asistido a cursos: dos por su recién incorporación al ámbito laboral y una por desinterés; la falta de credibilidad para la asistencia a los cursos que brinda la SEP lo refieren las 15 docentes entrevistadas, punto que analizaré más adelante al referirme al Programa de Carrera Magisterial.

Trayectorias docentes.

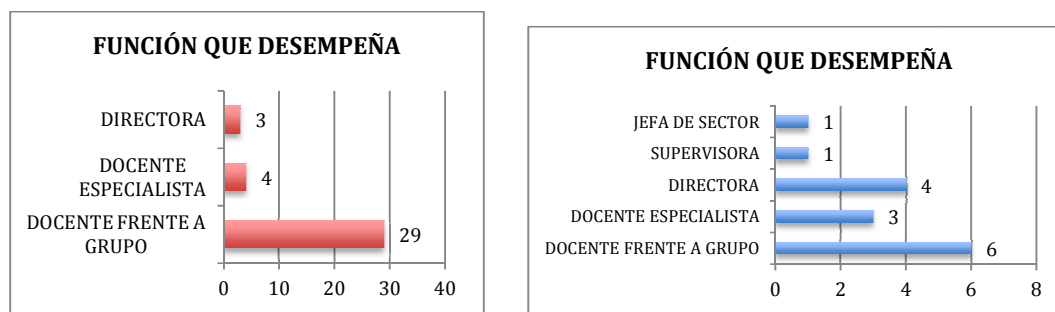
En este apartado hago referencia a las situaciones formativas de las docentes que han tenido durante su trayecto profesional y laboral, recuperando

²³ La construcción del género femenino se ha apuntalado históricamente en “ser alguien para los otros”, dejando de lado la preocupación de la mujer en sí misma:

[...] Según Marcela Lagarde (1992), la mayor parte de las modificaciones de género surgen en la vida social y económica. Este tipo de modificaciones tienen un proceso lento y avanza desde la periferia hacia el núcleo del ordenador simbólico. Las modificaciones impulsadas por el sujeto son mucho más difíciles; tienen que enfrentarse con la oposición del sistema y también de su propia subjetividad. Son interpretadas como pérdidas, sufrimiento y culpa. Generan una sensación de “traición” al mandato de género y a las personas con quienes se ha aprendido: la madre, el padre, el esposo, los hijos. También las personas que han modificado la identidad de género son vistas como anormales desde la óptica de la identidad asignada. Se interpreta como una transgresión de género, una confrontación con el “deber ser”. Es una batalla interna basada en el conflicto entre el “Ser para sí mismo” y el “Ser para los otros” (Lagarde, 1992). [...] (Asakura, p. 739).

aspectos como las funciones que han desempeñado desde su ingreso en la SEP, su formación inicial ya sea como profesoras normalistas o con licenciatura, estudios de posgrado, así como su asistencia a cursos y diplomados.

Las docentes participantes en la investigación tienen las siguientes funciones:



GRÁFICA 8 y 9: FUNCIÓN QUE DESEMPEÑAN LAS DOCENTES ENCUESTADAS Y ENTREVISTADAS.

Cabe señalar que se entrevistaron a las directoras de las escuelas visitadas, así como a la supervisora de una zona escolar y a la Jefa de Sector perteneciente a dos de las escuelas. Respecto a los cuestionarios, la participación fue aleatoria pues se invitó a participar a docentes de diferentes escuelas en general y hubo quienes no se interesaron en contestar.

Como se observa en las gráficas 8 y 9, el grupo con mayor número de contribuyentes en el estudio es el de docentes frente a grupo, considerando que son ellas quienes principalmente participan en la aplicación directa de las disposiciones de política educativa, en cuanto al privilegio de determinado discurso, así como de la orientación identitaria (Cruz y Fuentes, 2010)²⁴ que lo acompaña; debido a que los otros grupos realizan funciones de acompañamiento, supervisión y/o asesoría.

Dentro del nivel preescolar, la trayectoria de las docentes comprendida para el cambio de función se caracteriza por un esquema horizontal de promoción de acuerdo con la antigüedad, la formación docente, la evaluación anual y los cursos realizados durante el ciclo escolar. La dictaminación, como lo caracteriza la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, prevé la asignación de

²⁴ El concepto *orientación identitaria* [...] involucra procesos de interpelación en los que se ven involucrados los sujetos educativos (directivos, profesores, alumnos). Desde dicho ángulo de lectura, creemos que una arista fundamental para el análisis de las políticas educativas y sus sujetos, es el de los procesos de identificación que se traman entre la prescripción y la puesta en práctica de una determinada disposición gubernamental en el terreno educativo. [...] (Cruz y Fuentes, 2010, p. 9).

plazas docentes de esta manera, es decir, una docente frente a grupo acude a esta Comisión para abrir un expediente donde se registran los estudios que ha cursado, las fichas escalafonarias (evaluaciones anuales) y los cursos que tomó durante el ciclo escolar, dicha Comisión organiza los expedientes y elabora un escalafón para asignar plazas de puestos directivos, ya sea en la función de directora, supervisora o jefa de sector. Esta es una de las formas en que las docentes pueden tener un cambio de función mediante el concurso por una plaza docente, donde sólo basta llenar un formato y son asignadas de acuerdo al lugar que la docente ocupe y las plazas disponibles.

Otro caso diferente es el Concurso para obtener una plaza para docente de preescolar, el cual consiste en presentar un examen de acuerdo a la convocatoria y presentar documentos que acrediten la Licenciatura, de acuerdo al puntaje obtenido y al número de plazas es cuando las docentes pueden entrar a trabajar en la Coordinación de Educación Preescolar.

Las Jefas de Sector, por ejemplo, han tenido diferentes funciones para llegar a ese puesto, en un inicio fueron docentes frente a grupo, posteriormente directoras, luego supervisoras y finalmente jefas de sector, la trayectoria por las diferentes funciones posibilita conocer las características, responsabilidades y compromisos de cada una de éstas.

Una de las docentes entrevistadas narra sobre su trayectoria docente:

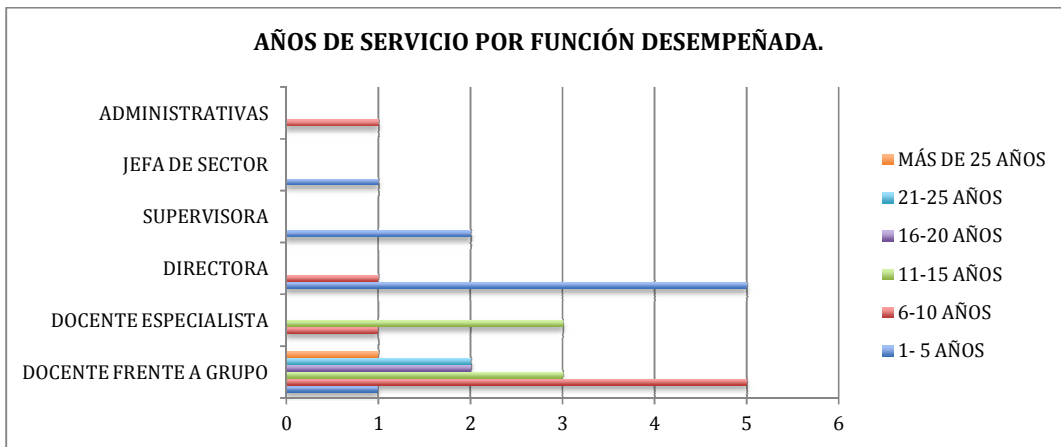
[...] Estuve **frente a grupo de educación preescolar** aproximadamente 21 años, de esos 21 años, aproximadamente 14 años **estuve trabajando en Educación Especial**, combinándolo en la mañana preescolar y en la tarde especial, primero en una escuela de educación especial de Deficiencia Mental, después en el proyecto CAS de atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, después se reorientó educación especial y se convirtió a USAER, a lo largo de 15 años fue que estuve trabajando en educación especial. Después en cuestión de preescolar... bueno **fue simultáneo preescolar y especial**, coincidí 15 años trabajando así, 14 fueron como maestra frente a grupo en educación preescolar y un año un mes como **directora en un jardín de niños**, después obtuve la **dictaminación para una plaza de supervisión** y ahí fue donde ya dejé educación especial, ya no era compatible por el número de horas, entonces llegué a una supervisión de jardines de niños, ahí estuve trabajando aproximadamente un año diez meses y **después fui comisionada para una jefatura de sector** que es la función que actualmente sigo desempeñando, llevo tres años tres meses. [...] (JS/TC/140912/E9, p. 51-52).

El relato de la docente es muy claro en cuanto al cambio de funciones que ha tenido, en cada una de ellas -como lo narra más adelante- ha vivido experiencias muy enriquecedoras: el proceso de integración hacia la inclusión, el cual ha trabajado de diferente manera dependiendo la función que desempeñó. Explicó que como docente frente a grupo su labor se enfocó en el diseño y aplicación de estrategias; en los puestos directivos como acompañamiento para las docentes, directoras o supervisoras y en observar cómo se da el proceso de inclusión en las aulas pertenecientes al sector con apoyo de las docentes especialistas.

[...] Desde mi función, **apoyo a las docentes**. Realizo un **trabajo muy directo con CAPEP**, conociendo desde cómo está estructurado, quién está en las escuelas, qué es lo que está pasando, dando seguimiento a estas situaciones, también de repente mediar la relación entre el jardín de niños y CAPEP, porque a veces se piensa que por el solo hecho de tener la especialista ella va, es su responsabilidad, y es parte del apoyo de **generar ciertas condiciones** para ese trabajo. [...] (JS/TC/140912/E9, p. 54).

Las condiciones institucionales existentes en las escuelas derivan en el logro de los propósitos de cada centro escolar, la Jefa de Sector al recuperar la relevancia de brindar condiciones que le permitan hacer su trabajo, actúa asertivamente con las especialistas asegurándose que su labor sea real. En las visitas que realicé a los planteles, no hubo espacios de coincidencia con esta figura docente para observar la manera en cómo interviene directamente en las aulas.

A continuación presento una gráfica que nos permite observar las diferentes funciones en las que han participado las docentes entrevistadas así como los años de servicio de cada una de ellas.



GRÁFICA 10: RANGOS DE AÑOS DE SERVICIO POR FUNCIÓN DESEMPEÑADA DE LAS DOCENTES ENTREVISTADAS.

La lectura de la gráfica 10, en el rubro *docentes frente a grupo* que indica el número de años que han trabajado directamente en las aulas, se distinguen: cinco docentes con antigüedad de 6 a 10 años; tres de 11 a 15 años; dos de 16 a 20 años; dos de 21 a 25 años; una de 1 a 5 años y una más de 25 años como docente, lo que refiere que 9 de 16 docentes entrevistadas cuentan con una experiencia menor a 15 años con un tipo de formación inicial diferente a los docentes con mayor antigüedad, las más jóvenes cuentan con estudios de Licenciatura como primera formación.

Las directoras, supervisora y jefa de sector poseen poca experiencia en el cargo, ya que la mayoría de ellas refieren tener menos de cinco años en esa función y solo una directora tiene entre 6 y 10 años. La experiencia de las diferentes figuras dentro del ámbito de preescolar, brinda puntos de referencia para el acompañamiento y la supervisión de las docentes

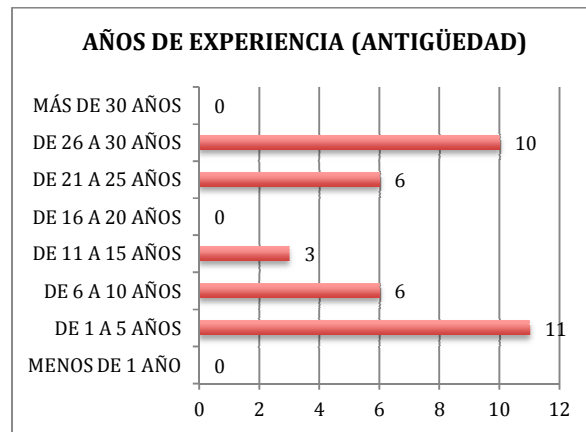
La experiencia de trabajar en el puesto de docente frente a grupo da un sinnúmero de vivencias con grupos diferentes y la puesta en práctica de situaciones con enfoques distintos de acuerdo con los programas vigentes, como se señaló en el segundo capítulo es reciente el cambio de Programa de Educación Preescolar, debido a que se puso en operación en el ciclo escolar 2012-2013, cuando se realizaron las visitas a las escuelas, por ello aún genera cierto desconocimiento sobre el manejo del Programa actual. En el caso de las directoras y supervisoras, al ser un trabajo de acompañamiento, administrativo y de supervisión, la antigüedad es un factor importante sobre el tipo de labor que realizan.

Una de las docentes entrevistadas retoma la función de los directivos como parte de la gestión educativa, el liderazgo y la administración del centro educativo, y más adelante en la misma entrevista lo relaciona con la antigüedad en la función.

[...] Yo creo que a veces no es por el trabajo, a veces es la actitud y eso tiene que ver mucho de **cómo en el trabajo tú te sientas con la confianza de que a lo mejor si te equivocas, te den una sugerencia, pero no pasa eso**, al contrario dices: “híjole, que ni me vea”, y no puedes decirle oye directivo vamos a hacer eso porque no hay ese apoyo y yo creo que en mi caso ha faltado ese apoyo, o sea falta **liderazgo** y eso a mi me gustaría que lo hubiera, yo luego me enojo, porque **veo que hay inconsistencias y creo que los directivos deben ser líderes**, deben ver más allá de tonterías de “ay me mandaron esto”, de impulsar más, de estar al pendiente, tu personal es la base y a veces yo creo que no. [...] Y es que a lo mejor, como ahora están poniendo a **directivos muy jóvenes**, a lo mejor puede ser esa parte que a lo mejor falta más tiempo de experiencia. [...] (D/JA/051012/E12, p. 79-81).

Esta docente retoma la importancia del acompañamiento dentro de su práctica, y reconoce que el acercamiento que tiene con la directora del plantel no es el que ella necesita para sentirse acompañada, desde su percepción la directora está enfocada en lo administrativo. El papel del liderazgo por parte del directivo, es un rasgo considerado en la inclusión como parte del apoyo para la atención de los niños con capacidades diferentes, ya sea en el aspecto del conocimiento de la discapacidad, en brindarle sugerencias para el trabajo pedagógico, en formar un ambiente con el resto de las docentes para que se posibilite el trabajo colaborativo e interdisciplinario con los docentes especialistas.

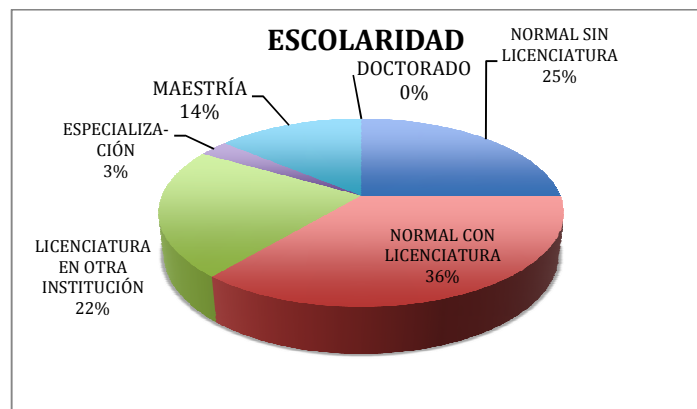
El papel del liderazgo dentro de la dinámica institucional en las escuelas, se sujeta a la acción del directivo en cuanto al apoyo para el proceso de inclusión, donde los docentes “esperan” las indicaciones. Aunque de manera paralela, las docentes sienten que actúan en *solitario* al no visualizar al directivo como líder para el proceso de inclusión, por lo que buscan otra figura de apoyo que asuma este papel en el liderazgo, como las docentes especialistas, de quienes buscan un apoyo en la solución de problemáticas referentes a la integración de los niños al aula regular.



GRÁFICA 11: RANGOS DE AÑOS DE EXPERIENCIA DE DOCENTES ENCUESTADAS.

El 30% de las docentes participantes en el cuestionario, se ubican en el rango de 1 a 5 años, un 28 % se ubica en el rango de 26 a 30 años, un 17 % entre 21 a 25 años y entre 6 a 10 años, y solo el 8% en el rango de 11 a 15 años de experiencia en la labor docente. Estos datos me permiten observar que la mayor parte de la población docente ha trabajado menos de 15 años, por lo cual su experiencia y su formación forma parte del momento en que políticas como la integración educativa habían entrado en vigencia para aceptar a todos los niños en las aulas independientemente de las características que presentarían. El hecho de vivir una etapa de la educación en México, donde el proceso de integración ha comenzado, representa otra visión en la conceptualización de los niños con discapacidad quienes tienen la oportunidad de ser atendidos en las escuelas regulares y no solo en los centros especializados en la atención a las personas con discapacidad; las docentes dentro de su formación ya han sido formadas teniendo en cuenta esta realidad, contrario a las generaciones de educadoras anteriores quienes fueron formadas con la visión de atender a niños sin discapacidad.

El trayecto formativo es uno de los aspectos relevantes para caracterizar la población participante en la investigación, en la gráfica 12 presento los datos referentes al último grado de estudios que han cursado las docentes encuestadas, con la finalidad de dar una mirada a la formación inicial de las docentes.



GRÁFICA 12: ESCOLARIDAD DE DOCENTES ENCUESTADAS.

Es importante señalar que un 25 % de las docentes estudiaron en las escuelas normales la carrera de profesoras de educación preescolar cuando aún no era requisito el haber cursado el nivel medio superior para el ingreso, por lo que estos estudios no tienen el reconocimiento del nivel de licenciatura.

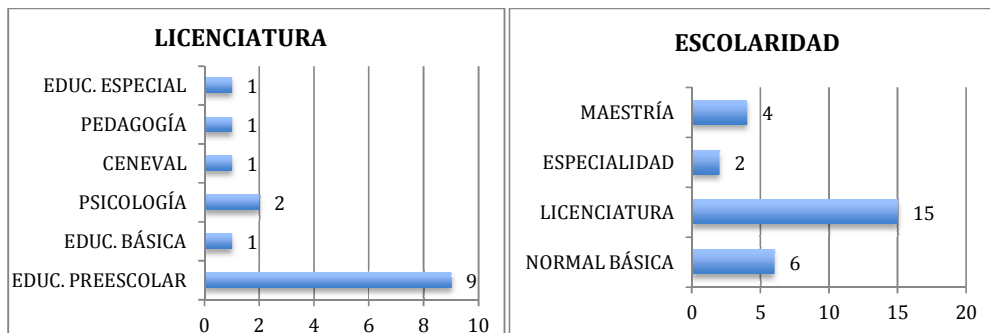
Un 58 % de las docentes tienen como último grado de estudios el nivel licenciatura, el cual se reparte en un 36 % a la Licenciatura en Educación Preescolar en las escuelas normales y un 22% a las licenciaturas en instituciones como la UNAM, UPN, UAM, UVM, Escuela Normal de Especialización y una de ellas obtuvo la licenciatura por medio del examen único del CENEVAL. Sin tomar en cuenta el último grado de estudios, el 75 % de las docentes encuestadas cursaron una licenciatura.

El 3 % de las docentes tienen como último grado de estudios la especialización, sin embargo 4 (12%) de las docentes encuestadas estudiaron una especialidad ya sea en la Escuela Normal de Especialización o en la UPN.

El 14 % de las docentes tienen como último grado de estudios una maestría, tres de ellas procedentes de Universidades particulares y una de ellas de la Escuela Normal de Especialización.

La formación inicial y continua de las docentes donde obtienen grados académicos, supone pensar que tienen los elementos necesarios para enfrentar situaciones diversas para atender problemáticas de enseñanza que surjan continuamente en las aulas, sin embargo la realidad de las aulas preescolares, no siempre refleja que las capacidades docentes obtenidas después de cursar una maestría o una especialidad brinde las herramientas docentes necesarias para resolver un sinnúmero de situaciones pedagógicas

diversas²⁵, en este capítulo se analizaron algunos casos donde las docentes trabajan con niños en situaciones de vulnerabilidad y en ocasiones no saben cómo propiciar el logro de aprendizajes.



GRÁFICA 13: TIPO DE LICENCIATURA QUE CURSARON LAS DOCENTES ENTREVISTADAS.

GRÁFICA 14: ESTUDIOS QUE HAN CURSADO LAS DOCENTES ENTREVISTADAS.

La formación inicial de las docentes entrevistadas es en educación preescolar, ya sea referida a la normal básica (6) en la carrera de profesoras de educación preescolar o en la Licenciatura en educación preescolar (8) en escuelas normales como la ENMJNI o en particulares. Una de ellas obtuvo su licenciatura por medio del examen único de CENEVAL²⁶ y las 6 docentes que cursaron la normal básica posteriormente estudiaron la licenciatura en Educación Básica, psicología, pedagogía o en educación especial. La formación en las escuelas normales, es diferente a la de una Universidad, ya sea pública o privada debido a que la planta docente en su mayoría está conformada por maestros que trabajaron en escuelas públicas del nivel preescolar, el tipo de enseñanza brinda herramientas de formación encaminada a la habilitación pedagógica.

Arnaut (2004) retoma aspectos políticos, normativos y sociales, que causan que la formación de maestros sea heterogénea, entre los cuales destaca la participación del gobierno federal y de los gobiernos estatales, las instituciones formadoras de maestros, así como las reformas curriculares de la educación básica que impactan en las reformas curriculares de los planes y

²⁵ Dicha consideración también la sostengo desde mi experiencia como docente de preescolar y como directora de Jardín de Niños.

²⁶ [...] El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL) mediante el *Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Educación Preescolar Acuerdo 357 de la SEP*, certifica a las personas que cuentan con estudios concluidos y con certificado de bachillerato, técnico o normalista. Es un proceso de evaluación que acredita los conocimientos y habilidades correspondientes a la licenciatura en educación preescolar, adquiridos de forma autodidacta. [...] (CENEVAL, 2014).

programas de estudio de las escuelas normales. Resalta que la transformación en el sistema de formación de maestros recae en las siete reformas curriculares que se han vivido los últimos treinta años:

[...] Entre las reformas curriculares de la Enseñanza normal, sobresalen la separación de los estudios de secundaria, que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato, y luego el establecimiento del nivel bachillerato como requisito para ingresar a todas las escuelas normales, cuando sus estudios se elevaron al rango de licenciatura. Estas reformas cambiaron radicalmente la formación de maestros [...] así como la fundación de la UPN, contribuyeron a abrir la educación normal a la influencia de otras tradiciones formativas. [...] (Arnaut, 2004, pp. 10-11).

Considerar la formación inicial de los docentes en escuelas normales, brinda un aspecto de análisis diferente a los docentes titulados por otros programas, debido a que ellos se formaron con programas de estudio diseñados específicamente para la atención educativa de alumnos del nivel y las prácticas profesionales diseñadas para este alumnado, propician la adquisición de habilidades docentes previas al ingreso laboral.

De las 15 docentes entrevistadas 6 cursaron estudios de maestría. Actualmente, la AFSEDF no otorga estímulos adicionales a las docentes que cuenten con estudios de maestría o doctorado, solo se aplica como un incentivo adicional de puntaje en el programa de Carrera Magisterial, no siendo así en otros estados, como el Estado de México, quienes dan compensaciones salariales quincenales a los docentes con estudios de maestría o doctorado.

El mejoramiento profesional implica la inserción en programas de posgrado que posibiliten a los docentes, construir nuevas habilidades para el desempeño de su labor. Arnaut (2004) destaca algunas consideraciones al respecto:

[...] c) Mejoramiento profesional. Durante la última década aumentó el interés del magisterio en servicio por incorporarse a una gran diversidad de programas de posgrado en educación (diplomados, especialidades, maestrías y doctorados), bajo el estímulo de la Carrera Magisterial y otros factores, tales como las tendencias en el mismo sentido en el conjunto del personal académico de educación superior y una serie de cambios en el mercado y en la estructura de prestigio de las profesiones, en particular la profesión docente y académica dentro y fuera de la educación básica y normal, además de las políticas de fomento a la investigación científica y tecnológica, que han estimulado el interés del magisterio de educación básica por incorporarse a dichos programas de posgrado en educación.[...] (Arnaut, 2004, p. 30).

Los estudios que cursan las docentes para el mejoramiento profesional por lo general están enfocados en cubrir los requisitos dispuestos por el programa de Carrera Magisterial, siendo el principal motivo por el cual las docentes buscan cursos de actualización.

A pesar de las demandas generadas por los lineamientos de Carrera Magisterial, tres de las docentes entrevistadas no han tomado cursos o diplomados para obtener puntaje en este programa. Es decir, 12 de las docentes han tomado algún curso que apoya su labor como docente.

Referente a la Licenciatura en Educación Preescolar otorgada por el CENEVAL, encuentro opiniones que no validan la excelencia en la formación de docentes por este medio. En el primer relato una de las directoras hace mención de cómo la formación por este medio no brinda a la docente todas las herramientas que ella considera necesarias:

[...] las maestras nuevas de CENEVAL que hicieron un video, un examen y todo eso y que les dieron la licenciatura, o sea, si creo que la gente se tiene que preparar, que si tu saliste de la secundaria y por alguna razón te metiste a estudiar a un instituto o al bachillerato con asistente educativo y que de ahí conseguiste una chamba y que por haber estado trabajando en una guardería o en un preescolar particular, siendo asistente educativo, siendo asistente, eso te da la posibilidad de ponerte a leer, preparar un video y te dan un título?, no lo creo, o sea, no va, desprestigia, porque cuando yo me enteré dije cómo va a ser, cuatro años en una escuela, que la práctica, que esto, hasta económicamente, pagas y dices no inventes, y me tocan **las primeras generaciones de ese CENEVAL que porque ya son licenciadas no se quieren ni agachar ni nada, ni siquiera escuchar a los niños, piensan que vienen a dar como la cátedra a los pequeños, no se preocupan por un estímulo, no se preocupan por hablarles a su nivel, que te puedan atender, que participen, que juegues con ellos y las licenciadas que vienen de CENEVAL no juegan, dan indicaciones, no se integran** yo con ellas sí tengo un conflicto. Ahorita con una compañera de aquí de la mañana así llegó, y pregúntale si ha cambiado, he trabajado mucho con ella. [...] (DI/TM/290512/E4, p. 32).

Desde su punto de vista como Directora que supervisa la práctica de una de las docentes, concibe la formación inicial de la docente como carente de herramientas para generar situaciones de aprendizaje y una relación estrecha con los niños comparándola con docentes procedentes de escuelas normales. El hecho de que una docente se presente al aula a trabajar y que dentro de su formación tenga carencias, implica incluir en la labor de directivo

una tarea extra en el acompañamiento de la docente para asesorarla en cuanto al diseño de estrategias de intervención, es decir, este rasgo de la tarea de la directora implica desarrollar un mayor esfuerzo para incorporar a la docente al trabajo pedagógico bajo el enfoque de propiciar el logro de aprendizajes en los niños preescolares.

La directora analiza el sentido económico de cursar una licenciatura escolarizada, ya que la inversión de tiempo y costos es mucho mayor que presentando un examen, al igual que los conocimientos construidos en la interacción con otros compañeros, en las prácticas profesionales y su análisis incluidas en el plan de estudios.

Al entrevistar a una docente que obtuvo la Licenciatura por medio del CENEVAL, coincide con la opinión de la directora al sentirse carente de herramientas para el trabajo con los niños preescolares, relata su experiencia al hacer el examen de CENEVAL, su motivación para ser docente de preescolar y se compara a sí misma con otras docentes normalistas:

[...] **Me metí a estudiar para hacer el examen, no lo pasé al 100%, solo pasé la primera fase y después tuve que hacer el video, demás todo, para presentar nuevamente el examen y acreditamos el examen y es como obtengo la licenciatura en preescolar**, un sueño hecho realidad. Tener un papel de ese tamaño a mí me hace sentir mejor, y entonces tengo la oportunidad de entrar trabajar en un particular allá por el Estado y es donde me entero que había los exámenes en el Distrito Federal para obtener plazas, dije no pierdo nada. Me metí y... heme aquí. También obviamente sé que **no tengo la formación de normalista que se requiere para estar en este espacio pero algo así como que siempre he creído que el estar aquí pues es como contribuir con la sociedad, como que el dar bases o principios, no sé porque cuando yo estaba pequeña mi *ideal* era mi maestra**, [la docente comienza a llorar, se le quiebra la voz] entonces yo decía yo quiero ser como ella, o sea estar un jardín, entonces siento que ella me marcó en ese sentido, que por ella he alcanzado esto y es así como me es difícil porque te repito, **siento que no tengo todas las herramientas que pudiese desear, me ha costado mucho trabajo, me sigue costando trabajo, trato, quiero dar lo mejor, quiero no cometer errores que marquen a los chiquitos entonces, sí me ha costado trabajo.** [...] (D/TM/210912/E10, p. 55-56).

El relato anterior presenta una visión similar a la que posee la directora con la que tiene la docente de sí misma, mirándose como carente de herramientas para el trabajo con los niños preescolares, algunas capacidades docentes que refiere la docente son el contacto con los niños, el control del

grupo, el diseño de estrategias didácticas, la seguridad sobre su trabajo pedagógico.

De los docentes entrevistadas, ella fue la única que se mostró insegura de su práctica. La docente lloró varias ocasiones durante la entrevista, sobre todo cuando habló acerca de cómo fue la elección de la carrera; se notó una persona con deseos de hablar, de narrar, de contar sobre algunos hechos que le crean conflictos, con necesidad de reconocimiento de su labor y de apoyo para subsanar sus carencias. Dentro de las escuelas preescolares la mayor parte del tiempo, las docentes están centradas en la atención de los niños, por lo que son pocos o nulos los espacios destinados para compartir sus experiencias entre las docentes, generando angustia en la docente entrevistada al no tener espacios para la reflexión; una vez a la semana hay junta técnica en las escuelas, en la cual se tratan situaciones de planeación de actividades en torno a la escuela, y, una vez al mes es la sesión de Consejo Técnico Escolar donde se manejan problemáticas enfocadas a la planeación de escuela así como acciones para cumplir con dicho plan.

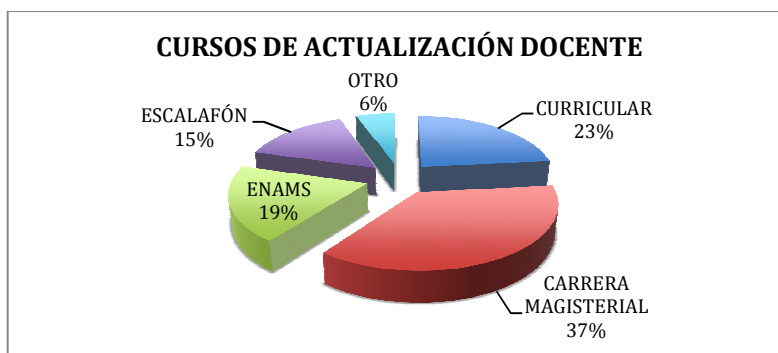
La resignificación que hace de sí misma tomando en cuenta la elección de carrera ligada a la identificación previa con su maestra de preescolar, posee una carga imaginaria de un ideal saturado con una afectividad encaminada al deseo de alcanzarlo, le marca una meta, un objetivo, un rumbo a seguir. Fuentes (2012)²⁷ al abordar sobre la “orientación identitaria”, refiere tres ámbitos, desde donde la resignificación que hace la docente sobre la identificación previa con una maestra posee una carga psíquica en el sentido de los sentimientos y recuerdos que le condujeron a una elección de carrera específica.

Para el diseño de estrategias referentes a la inclusión, no basta con tener la intención de hacerlo, es indispensable contar con una formación docente amplia que incluya el conocimiento de las características de los niños de esta etapa, el conocimiento del programa de estudios y también tener un trato empático con los pequeños que permita incluirlos en el aula.

Para continuar con la habilitación docente, la formación permanente es un aspecto relevante que permite ampliar la mirada sobre el trabajo del nivel,

²⁷ [...] la interpelación constituye un proceso complejo que se apunala desde una multiplicidad de lugares, de los cuales distingo tres ámbitos: social-cultural, político y psíquico y se despliega a partir de dos formas de operación a) simbólica, b) imaginaria (Žižek,1992) [...] (Fuentes, 2002, pp. 133-134).

conocer nuevas estrategias, aumentar el conocimiento sobre alguna temática que la docente necesite reforzar o bien que desconozca; en ese sentido, las docentes entrevistadas y encuestadas, plantearon diversas cuestiones sobre los cursos a los cuales habían asistido.



GRÁFICA 15: CURSOS DE ACTUALIZACIÓN QUE HAN TOMADO LAS DOCENTES ENCUESTADAS.

La gráfica 15 “Cursos de Actualización que han tomado las docentes encuestadas” indica el motivo por el cual tomaron el curso, con lo que se puede inferir la razón por la cual asisten, el primero de ellos es por la obtención de puntaje para Carrera Magisterial, seguido con los cursos que brindan valor curricular, los ENAMS hacen referencia a los cursos destinados a preparar a los docentes al examen nacional de actualización:

[...] Los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (**ENAMS**) son una estrategia formativa que evidencia el logro académico alcanzado por los profesores sustentantes con relación a las habilidades y los conocimientos disciplinarios y didácticos abordados en los cursos nacionales de actualización o en los programas de formación continua dentro y fuera de la escuela.

Los ENAMS tienen el propósito de alentar y reconocer los procesos de formación emprendidos por las maestras y los maestros en servicio, y contribuyen a transformar sus prácticas educativas al brindarles elementos para la toma de decisiones y el diseño de estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos en las escuelas de educación básica. [...] (Formación continua, n. d.).

Estos exámenes que propone la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMC) para el ciclo escolar 2012-2013 están vinculados al programa de Carrera Magisterial, el puntaje obtenido en el examen se promedia con otros rubros contenidos para la evaluación docente.

Por esta razón muchos de los maestros acuden a los cursos por ser un requisito para la obtención del puntaje necesario para promoverse de nivel y así lograr un mayor estímulo económico.

Sobre el momento en el que han asistido a los cursos, refieren: el 37% (20 docentes) tomaron cursos en ciclos escolares pasados, el 26 % (14 docentes) lo tomaron durante el ciclo escolar cuando se aplicó el cuestionario, el 24% (13 docentes) buscaron orientación de manera particular, es decir, otros cursos fuera de los que proporciona la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar y 13 % (7 docentes) no ha asistido a cursos durante los años que han trabajado en el nivel.

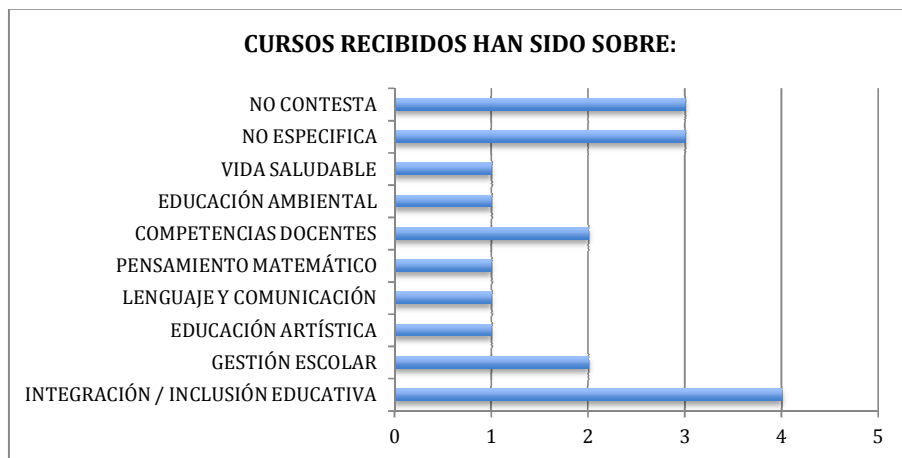
La importancia que le dan las docentes a los cursos brinda datos del interés por actualizarse. Algunas profesoras han asistido a cursos durante varios ciclos escolares, uno de los motivos principales no está enfocado a necesidades de formación sino al acceso a un mejor ingreso económico. Hay profesoras a quienes no les satisface el nivel académico de los cursos que proporciona la SEP, por lo que acuden a instancias externas para mejorar sus habilidades docentes.



GRÁFICA 16: TEMAS GENERALES SOBRE LOS CURSOS QUE HAN TOMADO LAS DOCENTES ENCUESTADAS.

Analizando las temáticas que las docentes refieren en la gráfica 16, sólo 12 de ellas (el 33 %) han recibido orientación sobre la integración / inclusión educativas, ya sea referente a los conceptos sobre inclusión, dificultades de aprendizaje, algunos tipos de discapacidades, equidad, entre otros, tienen un acercamiento hacia el diseño de estrategias que contemplen la inclusión de los niños que presentan características diferentes.

Los otros cursos que refieren las docentes están encaminados hacia el conocimiento del *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar* (SEP, 2011a) ya sea en el diseño de estrategias en alguno de los campos formativos o en la planeación y evaluación. Cabe señalar que 13 docentes no especifican o no contestan por lo que en un 36% de docentes desconozco cómo fueron los cursos a los que asistieron.



GRÁFICA 17: TEMAS GENERALES DE CURSOS QUE HAN RECIBIDO LAS DOCENTES ENTREVISTADAS.

En el caso de las docentes entrevistadas, sólo 12 de ellas (80%) han asistido a cursos de formación continua con diferentes temas (ver Gráfica 17), aunque solo 4 de ellas (un 27%) han tomado algún curso referente a la integración - inclusión educativas, lo cual puede significar un desconocimiento en las políticas educativas, en el diseño de estrategias para la inclusión y el manejo de la diversidad.

Con base en los resultados de la investigación, infiero que no se cumple el mandato que marca el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el cual en la Línea de Acción 4 marca: “Fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como con materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente” (SEP, 2007).

La capacitación docente y la actualización permanente están definidas claramente en este programa como parte de la necesidad para la atención al fortalecimiento del proceso de integración educativa, sin embargo, los

resultados arrojan falta de habilitación docente para el trabajo con herramientas pedagógicas en el proceso de integración e inclusión educativas.

Un punto de apoyo para las docentes en el proceso de integración e inclusión son las docentes especialistas de CAPEP, de quienes esperan un acompañamiento continuo. A pesar de que un curso no posibilita el conocimiento sobre todas las capacidades y estilos de aprendizaje existentes entre los niños y más aún sobre los diferentes tipos de discapacidad, sí puede permitir la apertura del panorama hacia la aceptación, la equidad, la tolerancia y el respeto, como valores de la inclusión.

Otro punto de análisis en lo referente a los cursos es la relevancia significativa que le otorgan los docentes, debido a que para algunos la asistencia a los cursos no les representa en el sentido de no recordar el nombre o la temática de los cursos a los que asistió. El siguiente relato es de una docente con la función de Supervisora:

[...] Es que tengo muchos, por ejemplo tengo 4 diplomados **pero no recuerdo los nombres**, todos sobre educación, he tomado cursos de Carrera Magisterial solo que **no recuerdo los nombres** [...] (S/TC/240912/E11, p. 69).

Sería interesante recuperar como objeto de análisis de otra investigación, ¿cómo estos cursos que brinda la Coordinación son significativos o no para las docentes?, ¿realmente aportan elementos para su práctica?, ¿son un punto de apoyo en su labor docente?, ¿solo asisten a ellos por el puntaje que les posibilita acceder a un mejor salario?.

En contraparte, algunas de las docentes consideran indispensable tomar cursos para mejorar su práctica, sobre inclusión educativa. Una de las docentes especialistas relata sobre las temáticas de los cursos a los que ha asistido:

[...] Por lo general nos hemos **especializado mucho en TDA y TDAH, todo lo que tiene que ver con integración, con la inclusión ahora, autismo, con discapacidades intelectuales y alguna vez hemos tomado sobre discapacidades físicas pero es lo menos, por lo general son intelectuales** [...] (DE/TM/081012/E14, p. 88).

[...] es parte de nuestra formación como especialista, como los cursos que te mencionaba y todo también **tienen que ver con esto de las políticas**, con todo lo que tiene que ver con **los**

marcos legales, lo que implica movernos dentro de lo que vamos hasta mundialmente podemos llamarle **inclusión**.[...] (DE/TM/081012/E14, p. 94).

La asistencia a cursos para esta docente es indispensable para la especialización y ampliación de su conocimiento sobre aspectos del trabajo, es decir, conocer sobre los rasgos de algunas discapacidades, las formas para incidir pedagógicamente y fomentar la construcción de aprendizajes, lo que le permite brindar acompañamiento a las docentes frente a grupo. Esta docente simpatiza con las políticas educativas sobre inclusión, al mostrar conocimiento y apego para el cumplimiento de sus objetivos, con lo cual las valida y las pone en práctica.

Algunas docentes refieren no sentirse preparadas para la atención de todos los niños, explican que les faltan herramientas debido a la no asistencia de los cursos. El siguiente relato es de una docente frente a grupo a quien le pregunté si tomó algún curso sobre integración o inclusión educativa, y ella refiere:

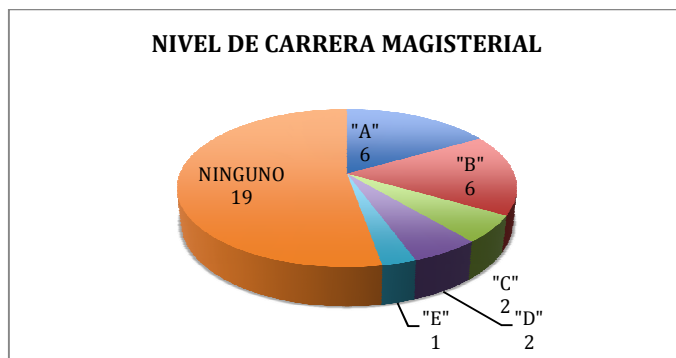
[...] **No**, de hecho me había dicho una compañera que ella tomó uno sobre discapacidad muy bueno y le dije que me investigue para que lo tome, **porque yo siento que sí me hace falta**. Y yo siempre he pensado un papel como quiera lo puedes echar a perder, pero los niños... ahí como que también eso te pesa, vas cargando cuando el niño no aprende **y no sabes qué hacer y le pregunto a la especialista** "siento que tengo algunos niños que no aprenden" y ella me dice "vamos a ver".[...] (D/JA/061012/E13, p. 87).

La falta de formación para incidir pedagógicamente en el logro de aprendizajes de todos los alumnos, es un factor de angustia para la profesora, quien se auxilia en la docente especialista sin obtener la respuesta esperada; busca herramientas de apoyo como los cursos externos, reconoce sus carencias al enfrentar a diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Estos factores impiden que las políticas como la integración educativa no tenga el éxito previsto, no se cumple con la legislación referente al artículo 41 de la LGE que prevé la formación docente.

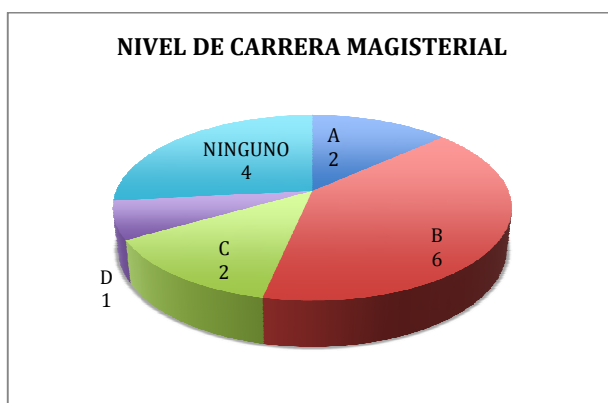
Los planteamientos teóricos sobre inclusión educativa resaltan la importancia de la formación continua, como elemento constitutivo para poder asumir la tarea docente en el diseño de estrategias para la atención a la diversidad. Por otro lado, la formación brinda las herramientas necesarias para

analizar la normatividad, los planes y programas conjuntamente con la realidad educativa dentro de un contexto específico. Sin embargo, dentro de los datos que arroja esta investigación, una categoría analítica común en el grupo de docentes entrevistadas es la falta de habilitación docente en torno a la inclusión, lo cual sugiere un *rasgo identitario* en el sentido que apunta a diversas formas de ser docente de preescolar.

Dentro de la caracterización de la población, se les cuestionó sobre el nivel de Carrera Magisterial, con el propósito de describir la población docente acerca de sus percepciones sobre el funcionamiento del programa en cuanto a las herramientas técnico pedagógicas que proporcionan para el trabajo docente.



GRÁFICA 18: NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS.



GRÁFICA 19: NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL DE LAS DOCENTES ENTREVISTADAS.

23 de 51 participantes no cuentan con el estímulo de Carrera Magisterial, lo cual les afecta en el recurso económico que perciben. Siendo solo dos docentes ubicadas en el nivel "E", 3 en el "D", 4 en el "C", 12 en el "B" y 8 en el "A", lo cual permite observar que la mayor parte de las docentes

participantes en la investigación -27 profesoras- cuentan con este estímulo. Para la obtención de puntaje, la asistencia a cursos ha sido constante debido a que el programa lo requiere, han presentado exámenes de manera regular, la lectura de los programas de estudio se supone que ha sido constante; de acuerdo con el temario que la SEP distribuye a través de su página web para ser consultado por las docentes participantes:

[...] **CARRERA MAGISTERIAL, EVALUACIÓN DEL FACTOR PREPARACIÓN PROFESIONAL VIGÉSIMO SEGUNDA ETAPA (2013) .**

TEMARIO PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS, PRIMERA VERTIENTE:

Plan de Estudios 2011. Educación Básica (5%): Principios pedagógicos, Competencias y Perfil de egreso.

Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar (45%): Características del programa, Propósitos de la educación preescolar, Bases para el trabajo en preescolar, Estándares curriculares y Campos formativos, Ambientes de aprendizaje, Planificación didáctica, Situaciones de aprendizaje, Evaluación para el logro de aprendizajes.

Sustento teórico (50%): Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar, Volúmenes I y II. [...] (SEP-Carrera Magisterial, 2013).

Considerando el temario, las maestras de Jardines de Niños participantes en el programa de Carrera Magisterial tendrán un amplio conocimiento del Programa de Estudio 2011 y del sustento teórico –editado por la SEP- para acreditar el examen, y a su vez, éste maneja la educación inclusiva en diferentes momentos. Como ya se expuso en el segundo capítulo, el programa marca ciertos rasgos docentes para el trabajo con los niños que se tendrían que poner en práctica para ser congruente con las políticas sobre inclusión e integración educativas.

Las docentes que participaron en esta investigación, me hablaron sobre el programa de Carrera Magisterial, por ser uno de los más utilizados en la formación continua. Los Lineamientos Generales del programa, lo definen como:

[...] El Programa Nacional de Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria, cuya finalidad es coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos.

1.2. Objetivos generales

1.2.1. Coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional, mediante el fortalecimiento de la profesionalización de los participantes al impulsar la actualización e innovación de la práctica docente.

1.2.2. Valorar la actividad docente, fortaleciendo el aprecio por la función social del profesor.

1.2.3. Reconocer y estimular a los docentes que obtengan logros educativos relevantes, para mejorar sus condiciones de vida, profesionales y laborales. [...] (SEP, 2011c, p. 7).

En sus objetivos recupera la necesidad de la formación docente para elevar la *calidad de la educación* en congruencia de la LGE y de los planes y programas vigentes. Propone revalorar la *función social del profesor*, la cual en la sociedad actual ha sido desvalorada al dejar a un lado el reconocimiento a la labor docente; y, sus *condiciones de vida* al otorgar estímulos económicos a los profesores que alcancen el puntaje.

Una de las entrevistadas, directora de un Jardín de Niños, no encuentra congruencia entre los objetivos del programa y la habilitación de la docente, debido a la mala información que llega a las escuelas para poner en práctica uno de los requisitos: las horas extras que implican la elaboración y puesta en práctica de un programa de trabajo que propicie aprendizajes en los niños.

[...] En la actualidad hay mucha **incongruencia** entre lo que se están pidiendo porque considero que la labor del maestro es fomentar valores, transformar la educación pero con la forma en la que la están llevando a cabo no creo que haya una transformación desde el momento en que para poder ejecutar las horas del plan de Carrera Magisterial, les están poniendo a las maestras que están participando pues muchas trabas, hay **mucha desinformación, no se sabe** cómo se hace el programa, cómo se lleva a cabo, cuál es el seguimiento que debe darse, no hay una información, están haciéndose de manera como siempre atropellada [...] (DI/TM/190512/E2, p.5).

La desinformación produce incertidumbre, dudas sobre el manejo de las actividades que exige el programa, sin embargo, otra docente que participa en el Programa de Carrera Magisterial pero que aún no logra ingresar, relata sobre la importancia de brindar estas horas extra a los niños como apoyo al aprendizaje a la vez que critica las inconsistencias en la organización del Programa:

[...] Esta **mal organizado**, te exigen muchas cosas, no te permiten hacer otras cosas, ahora te piden las **horas extras**, pero son muy cuadrados, tiene que ser exactamente el tiempo, si te pasas un poquito más pues no te lo valen y no va encaminado a lo que realmente ellos

pretenden, las horas de clase para apoyar el aprendizaje de los pequeños, pero te están exigiendo demasiado a ti como maestro, que pongas, por ejemplo, nos han pedido documentos de un día para otro, que no sabemos ni cómo se llenan, entonces son cosas que les llega a fallar y sí siento que **es mucha la demanda** que nos están pidiendo, por ejemplo de **cursos ahora quieren 120 horas** como que a qué hora la vamos a completar, el apoyo a los niños, eso sí me pareció muy bueno, las horas extras de apoyo al aprendizaje, en esta parte de reforzar los aprendizajes a los pequeños, eso sí me gustó, pero eso de mandarte tantas horas extras de cursos hijole pues dices a qué hora no?. [...] (D/TM/050912/E6, p. 37-38).

Ambas docentes concuerdan con la falta de información para la entrega de los requerimientos administrativos del programa, a la falta de organización para la realización de las acciones formativas propuestas y su seguimiento. En cuanto al tiempo que deben dedicar a los cursos son 120 horas fuera del horario laboral, representando un esfuerzo extra por parte de las docentes interesadas en el ingreso o promoción. De acuerdo con los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial (SEP, 2011c), los profesores frente a grupo se ubican en la Primera Vertiente; la *Preparación Profesional* reflejada en la asistencia y promoción de los cursos no es el único factor para el ingreso, hay otros: *Aprovechamiento Escolar*, *Actividades Co-curriculares*, *Preparación Profesional* y *Antigüedad*, para el caso de los directivos incluidos en la Segunda Vertiente se anexa *Gestión Escolar*.

La calidad de los cursos no siempre es la esperada por las docentes, la mayoría de ellas no está conforme con los cursos que se imparten:

[...] de alguna manera el examen servía para que tú te estuvieras constantemente preparando porque tenías que preparar un examen entonces había que leer. Los **cursos siempre va a depender de quien te facilite el curso**, entonces **hay cursos que si son buenos cursos que son interesantes que sí aprendes** y hay **cursos que de verdad no valen la pena y que bueno pues solamente vas por cubrir el tiempo**, entonces ahí sí me gustaría, yo como docente o como persona que me gusta estar informada sí me gustaría que tuvieran más calidad que tuvieran de verdad un impacto en el aprendizaje también de quienes tomamos los cursos. [...] (DI/TM/190512/E2, p.5).

[...] En esta etapa decidí no participar, participé hasta la 20 porque cuando leí los lineamientos y observé todo lo que se tenía que hacer, me di cuenta de muchas situaciones, [...] **se me hace honestamente una burla al docente**, porque los cursos que dan en Carrera Magisterial a veces **no valen la pena de verdad, no aprendes grandes cosas y no te permiten aprender o ser mejor docente** muchas veces vas a perder el tiempo, porque **los mismos docentes que dan el**

curso luego son personas que no son preparadas, entonces vas a perder tu tiempo, por eso se me hace una burla. [...] (DI/TM/240512/E3, p. 11).

Los relatos anteriores demuestran crítica hacia los cursos de Carrera Magisterial, debido a: la falta de calidad en cuanto a las temáticas propuestas, al no siempre responder el interés de las docentes, al inscribirse en el curso donde hay lugar, los monitores de los cursos son docentes especialistas de CAPEP, directoras, supervisoras, jefas de sector o apoyos técnico pedagógicos de la Coordinación, figuras quienes en ocasiones no cuentan con la preparación necesaria para dar el curso en temáticas específicas, lo cual no posibilita la formación de otras capacidades docentes y una habilitación pedagógica continua.

Cuando habla sobre la calidad de los cursos, encuentro algunos rasgos que los definen:

- *dependen de quién los facilite,*
- *hay cursos que sí son buenos,*
- *algunos que no valen la pena,*
- *solamente vas por cubrir el tiempo,*
- *me gustaría que tuvieran un impacto en el aprendizaje,*
- *es una burla al docente,*
- *no aprendes grandes cosas,*
- *los mismos docentes son los que te dan el curso.*

Estos señalamientos demuestran una visión crítica sobre el aprovechamiento de los cursos y el incumplimiento de la finalidad: formación docente, concretamente lo que marca el Art. 41 de la LGE sobre la formación de los docentes y el apoyo técnico pedagógico, no se define con estos cursos.

En contraparte, presento el relato de una directora quien está de acuerdo con los cursos que brinda la Coordinación:

[...] El programa de Carrera Magisterial a **mí me gusta porque me actualizo**, estoy estudiando, estoy al pendiente y más consciente de mi labor, tanto por los puntos porque sí es importante el puntaje pero también le encuentro **un beneficio**, no que quizá cada día estás más consciente actualizándote de lo que es tu trabajo dentro de una escuela, como **que no te empolvas**. [los cambios en los lineamientos] Parece que están fuertes, porque te pide más tiempo, más compromiso pero si estamos en el entendido de que es por la preparación profesional que nos va a **reflejar en una calidad de la educación**, pues **tienes que apropiarte de eso, no verlo como**

una carga más, si estoy de acuerdo en que el tiempo a veces no es el suficiente, pero si te pones a ver en las empresas, en otro tipo de trabajo, la gente tiene que dar tiempo, si nos vamos a salarios estamos mal pagados, también estoy de acuerdo pero si Carrera Magisterial te va a dar la opción de que **tú te empeñas, trabajas, te tienes que esforzar para tener un beneficio**. [...] (DI/TM/290512/E4, p. 21-22).

La docente muestra el apego con los lineamientos del programa, con las demandas institucionales y lo promueve en su equipo de trabajo. La adscripción presente en su relato, posibilita mirar cómo las políticas educativas propuestas por la SEP son resignificadas y apropiadas, en este caso podemos sugerir que se produjo una interpelación exitosa ya que la docente promueve los beneficios al asistir a los cursos, enfocados principalmente en la actualización, en la mejora de la calidad en la enseñanza, en la apropiación del programa, compromiso y mejoras en la autoevaluación. Cabe señalar que la preparación docente -desde diferentes perspectivas y desde distintos programas de estudio como el asistir a estudios de posgrado- puede promover los beneficios anteriores, sin embargo, de acuerdo a las experiencias recuperadas en esta investigación, son escasos los docentes que logran obtener estos beneficios a partir de su participación en el programa de Carrera Magisterial.

Santibáñez y Martínez (2010) presentan un análisis de la situación de Carrera Magisterial como producto de una *investigación basada en evidencia empírica disponible a partir de una evaluación a gran escala del funcionamiento y efecto del programa, realizada en 2005*, donde refiere como *Limitaciones técnicas de CM*, los siguientes puntos:

[...] La evaluación revela limitaciones importantes en el sistema de evaluación de maestros en CM, tanto en el diseño como en las pruebas psicométricas. Por un lado es importante notar, que el sistema de evaluación pierde preeminencia cuando muchos maestros pueden promoverse casi de forma sistemática en función de su antigüedad o, en el mejor de los casos, obteniendo grados académicos o tomando cursos de actualización. [...] la investigación sugiere que el grado de estudios del profesor, no incide en el aprovechamiento de los alumnos.

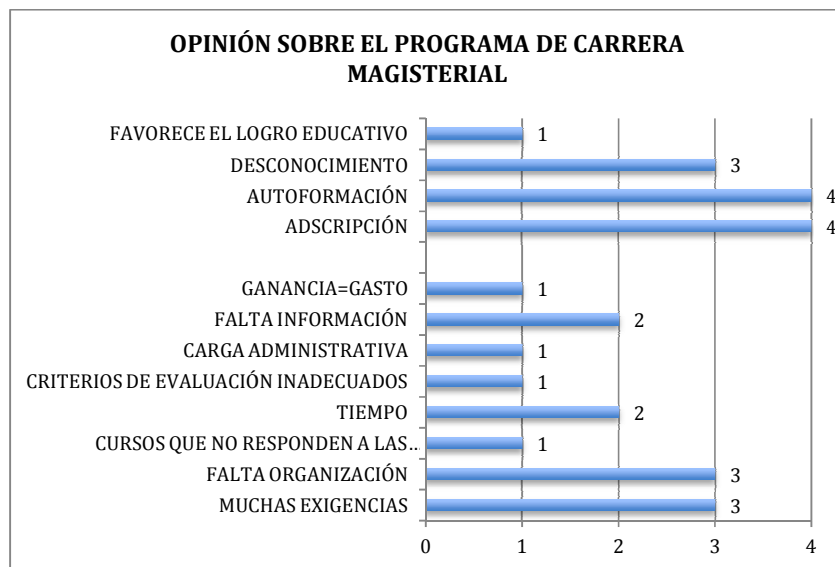
[...] Un problema similar es la discordancia entre las premisas y los objetivos del programa, las medidas obtenidas y los pesos que se asignan a éstas. [...] En Carrera Magisterial, en cambio, se invierte una gran cantidad de recursos en desarrollar pruebas para el maestro que comprenden sólo conocimientos muy básicos que se esperarían de un candidato a ingresar a la profesión, no de un maestro experimentado. Las prácticas docentes en el aula se evalúan mediante el factor desempeño profesional al que se le asigna un peso de sólo 10%; más aún, la

evaluación de ese factor es tan deficiente que la mayoría de los maestros obtiene el puntaje máximo.

[...] Otra crítica importante es que los instrumentos privilegian procesos cognitivos de bajo nivel y no hacen distinción alguna entre niveles; un maestro que busca incorporarse al primer nivel de CM aplica las mismas evaluaciones que otro que busca promoverse al segundo nivel o al quinto. [...] En la práctica, todo lo anterior significa que hay poca evidencia de que CM sea realmente capaz de identificar a los mejores maestros, lo que debilita directamente el poder de los incentivos ofrecidos, ya que muchos profesores conjeturan, correctamente, que un mayor esfuerzo no siempre se traducirá en puntajes más altos en CM. [...] (Martínez y Santibáñez, 2010, pp. 147-148).

Los objetivos del programa, se enfocan primordialmente al mejoramiento en la calidad de la enseñanza, privilegiando el avance en el logro de aprendizajes en los alumnos. Como lo menciona Martínez y Santibáñez (2010) en la investigación que realizaron, estos objetivos no se cumplen en la mayor parte de los docentes quienes participan en el programa, lo anterior coincide con algunos puntos de análisis de esta investigación. Dentro de esta investigación no se profundizó en este tema para poder sustentar los supuestos que elaboran las docentes sobre aspectos concretos de la evaluación en colegiado y sus experiencias en los exámenes nacionales estandarizados, sin embargo me surgen algunas interrogantes: ¿estas evaluaciones realmente demuestran los conocimientos de los docentes?, ¿las evaluaciones dentro del colegiado docente son una simulación para otorgar una calificación o dan cuenta de las buenas prácticas?

En la gráfica 20, se encuentra una categorización sobre la opinión de las docentes entrevistadas acerca del programa de Carrera Magisterial, en donde cuatro relatos dan importancia al programa por la autoformación que pueden lograr por la asistencia a cursos y cuatro docentes demuestran adscripción hacia el discurso y a las demandas institucionales, tres docentes plantearon desconocer los lineamientos y objetivos del programa y solo una lo mira como herramienta para favorecer el logro educativo. Las demás categorizaciones me hablan de elementos que no se apegan a las demandas institucionales: 3 plantean que falta organización en su puesta en práctica, tres que conlleva muchas exigencias para poder ingresar, dos que falta información, dos que el tiempo dedicado al programa es más de lo que pueden dar.



GRÁFICA 20: CATEGORIZACIÓN DE LA OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENTREVISTADAS SOBRE EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL.

Los señalamientos que hacen las docentes sobre los inconvenientes o críticas hacia el programa van enfocadas a la no asistencia o participación por no cumplir con sus intereses de formación y actualización como lo plantea. De las docentes entrevistadas 11 tienen un nivel de Carrera Magisterial y 4 de ellas participaron en la etapa 2012-2013; cuatro docentes no tienen ningún nivel, dos están interesadas en participar y las otras dos participaron en esta etapa.

Una de las directoras, hizo un señalamiento preciso encaminado a hacer un balance sobre el gasto que tendría que realizar al asistir a los cursos y por otro lado la ganancia que obtendría si se promoviera en el siguiente nivel.

[...] finalmente cuando vas a cursos tienes que **invertir dinero**, tanto para el transporte como para los materiales de los cursos, como para la comida que vas a hacer fuera de casa y dejar todo preparado a tu familia²⁸ y eso también implica otro gasto, y entonces haciendo cuentas de todos estos gastos **finalmente lo que pudiera yo ganar de más en otro nivel de Carrera Magisterial lo estaría empleando en estos cursos entonces no ganaría más dinero sino seguiría en lo mismo.** [...] y además todavía tengo que dar más horas de servicio y sin cobrar, que eso también me parece un poco ilógico porque se supone que es para que tú ganes un poquito más económicamente, estás dando tú en lugar de recibir [...] (DI/TM/240512/E3, p.11).

²⁸ Una de las condiciones de las docentes que también son jefas de familias, o bien, madres responsables del cuidado de una familia, implica que asumen de manera cotidiana el papel de madres, de proveedoras, de responsables por el cuidado de los hijos y del hogar, simultáneamente con las responsabilidades que tiene consigo la labor docente y que incide de forma importante en la manera en que perciben y resignifican su participación y su asistencia a los cursos.

Esta visión del programa como un medio de obtener una mejor remuneración económica, es válida debido a la situación actual de los maestros en servicio para obtener un mejor salario, el balance que realiza la docente comparando el tiempo invertido con la ganancia que puede obtener al ingresar o promoverse en el programa es interesante en el sentido que la duración de los cursos propuesta es larga (120 horas) lo cual conlleva una inversión continua de tiempo, dinero y esfuerzo. Cabe señalar que la docente no retoma los beneficios de formación o actualización que podría obtener. Este ángulo de identificación asociado a una conceptualización de trabajadora que percibe un salario deja de lado los beneficios formativos, matizan la relación obrero (docente) – patrón (SEP) con base en la conceptualización del asalariado, no como una visión de profesionista.

Martínez y Santibáñez (2010) al hablar sobre este programa con relación a la remuneración económica que representa, hacen un comparativo con lo que denominan el *problema del agente-principal*:

[...] En ciencias políticas y economía el problema de motivar a un actor para trabajar o actuar en nombre o a favor de otro se conoce como el problema del *agente-principal*. Este problema surge cuando un *principal* (el empleador, por ejemplo) contrata a un *agente* (el empleado) para que realice determinado trabajo, a cambio de lo cual le otorga una compensación. Ocurre en muchos casos que el contrato de trabajo se da bajo circunstancias en las que al principal le resulta costoso (o incluso imposible) observar el esfuerzo requerido por el agente para ejecutar el contrato. Por ejemplo, en educación, un problema del agente-principal surge en el contrato laboral entre la autoridad educativa y los maestros: la autoridad educativa exige una cierta labor del maestro (por ejemplo, aumentar el aprendizaje de los niños), a cambio de un salario. Sin embargo, a la autoridad le resulta difícil entrar en el salón de clases y observar si realmente el agente está cumpliendo con su labor.

Por otra parte, con frecuencia, el principal no sabe realmente el costo (en términos de esfuerzo) de lo que solicita. Esto podría ocurrir con maestros de alumnos muy aventajados a los que les resulta más fácil enseñar, en cuyo caso la compensación quizá podría resultar excesiva. En estas situaciones en las que el monitoreo es difícil de realizar u oneroso y el esfuerzo del *agente* es difícil de monitorear, es posible que este último tenga poco incentivo para entregar el resultado que demanda el principal o para dar su mayor esfuerzo. [...] (Martínez y Santibáñez, 2010, p. 129).

Al tener salarios fijos sin tomar en cuenta el nivel de estudios para otorgar ciertos incentivos, el programa de carrera magisterial se convierte en la única manera para acceder a mejores niveles salariales. Retomando este

ejemplo, en cuanto a la evaluación de los docentes realizada por el programa, es difícil evaluarlos cuando son ellos mismos quienes se evalúan en colectivo, debido a que no pueden estar presentes durante las jornadas de trabajo aplicando algún instrumento de evaluación que permita medir en cierta forma los avances de los alumnos, por lo que la evaluación del programa principalmente se basa en las calificaciones obtenidas en el factor correspondiente al examen.

[...] Hay que reconocer que las pruebas tienen límites en lo que pueden medir. En el caso de las pruebas de conocimientos docentes (como la de preparación profesional en CM), hay que reconocer que un examen estandarizado de opción múltiple sólo podrá comprobar adecuadamente ciertas cuestiones muy puntuales del saber docente; por ejemplo, lo que el maestro sabe acerca de su materia, o bien, sus conocimientos y habilidades analíticas en general. Es difícil, sin embargo, que estas pruebas puedan medir las capacidades didácticas del maestro o su habilidad para enseñar. Por sus propias limitaciones, un examen único estandarizado no puede mensurar ciertas competencias importantes para la docencia, como la habilidad verbal, la capacidad para comunicar con claridad y concisión las ideas, la pericia para lograr trabajo en equipo y motivar a los niños, para facilitar la discusión, planear y diseñar una clase coherente y productiva, así como para manejar el grupo y la disciplina, etcétera. [...] (Martínez y Santibáñez, 2010, p. 151).

La formación de las docentes, ya sea inicial o continua, forman parte de la trayectoria de las docentes de educación preescolar como parte de la habilitación docente con la que cuentan para el trabajo con los niños preescolares. El conocimiento de las políticas educativas, implícitas en los planes y programas de estudio para la educación preescolar, incorporan una serie de capacidades, habilidades y conocimientos docentes necesarios para el diseño, aplicación y evaluación de situaciones de aprendizaje, evaluación continua de los niños del grupo, autoevaluación de su propia práctica, trabajo con padres, trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos. La inclusión educativa y la integración educativa, también miran la necesidad de incorporar docentes con ciertos rasgos que promuevan prácticas inclusivas y que eviten la segregación de los niños en las aulas.

La actualización docente es necesaria como para enfrentar las problemáticas y retos de los docentes día a día, debido a que los grupos no son homogéneos, la habilitación de los docentes permite diseñar estrategias innovadoras, observar diferente al grupo, autoevaluarse, trabajar

colaborativamente, innovar como un medio de mejorar la enseñanza que permita la intervención con acciones que conlleven una cierta lógica orientadas a producir una transformación en las prácticas. Todos estos rasgos contruidos en la habilitación propia de cada profesor se vinculan a la formación de un ideal docente que promueva prácticas deseables por el programa, por las políticas educativas, por los colectivos docentes y por ellos mismos, sin embargo el apearse o no a esta figura conlleva ciertas acciones que representan una inversión por el docente: dar tiempo fuera del horario laboral para cumplir con los requerimientos.

La realidad de las aulas frente a la inclusión educativa.

Cada aula de preescolar crea un ambiente de aprendizaje diferente en el cual se incorpora la intervención de la docente, de los alumnos, los padres de familia, otros docentes de la escuela, en fin, un grupo tiene características específicas heterogéneas, con habilidades y capacidades que los definen y caracterizan.

En un aula convergen ideas, sentimientos, expresiones y emociones, procedencia social diversa, capital cultural familiar, condiciones de vida, recursos económicos diferentes, que dan un matiz en la dinámica interna; la docente a través de su intervención propone situaciones de aprendizaje o espacios de interacción que promueven la movilidad de ideas. En el caso de los niños con discapacidad, los alumnos presentan estilos de aprendizaje y características propias; de acuerdo con el Programa de Estudios 2011 la labor de la docente es favorecer la inclusión de todos los niños en el aula, incorporando acciones que promuevan la movilidad de aprendizajes y calidad en las escuelas.

A pesar que en el Art. 41 de la LGE incluye la atención con calidad de los niños con discapacidad, y en los postulados teóricos sobre integración e inclusión educativas se habla sobre la permanente atención de los niños con alguna capacidad diferente en el aula sin hacer distinción y discriminación, haciendo énfasis en la tolerancia y la equidad; la forma en que las docentes incluyen y asumen en su trabajo pedagógico estas políticas sobre inclusión e

integración educativas difieren del mandato institucional. Un ejemplo de ello es la forma de concebir a los niños con discapacidad, algunas docentes al preguntarles sobre si es necesario que los niños se integren al aula o necesitan espacios exclusivos, se refieren a ellos de la siguiente manera:

[...] yo creo que **hay niños que no deberían de estar aquí**. [...] Por ejemplo en el caso de... Carla²⁹... ella llora mucho, **no sé qué tendrían qué hacer para que ella se integre**, porque su problema no es tanto que no la incluyan, ella no puede participar en las actividades porque quiere estar agarrada de la maestra y pues es difícil porque llora y el día que trabajé yo con ella, hicimos un circuito, lloró y lloró y lloró, y para mí fue mucho porque lloraba y mi grupo es muy escandaloso y me decían “es que está llorando”, me **descontroló** a mi grupo y ella no se controlaba y yo no podía sentarme porque si me sentaba con ella, los demás se me descontrolaban y es bien difícil. [...] (D/JA/051012/E12, 76-77).

[...] bueno yo a J... [niño que presenta Síndrome de Asperger³⁰] lo elegí, yo lo quise tener, así que, ahora sí que yo, yo lo quise tener, porque a mí me ha llamado mucho la atención sobre **niños con problemas** [...] (D/TM/130912/E8, p. 49).

[...] Yo me acuerdo cuando era pequeña a mí sí me daba... ver a **personitas diferentes**, yo decía “ay no”, **me daba pena** y digo no, pero por qué, **porque no nos enseñaron, no teníamos la apertura** o no nos la dieron desde que uno iba a la escuela **ellos eran así como que aparte, ellos iban a otras escuelas** [...] (D/JA/061012/E13, p. 84).

[...] es importante que a los niños se les incluya para que los demás conozcan, para que los supuestamente **normales**, para que ellos sepan que **hay otro tipo de niños**, que te ayudan a aprender más todavía, que puedes aprender de ellos **sin tenerles miedo** [...] (D/TM/210912/E10, p. 64-65).

Los niños con características diferentes tengan o no discapacidad, son ubicados de forma distinta a los demás, en estos 4 fragmentos de entrevista, las docentes marcan que:

- *Son niños que no deberían estar en la escuela regular,*
- *Niños con problemas,*

²⁹ El nombre es ficticio; es una niña de otro grupo de tercero que presenta discapacidad motriz lo cual le impide la movilidad en las articulaciones.

³⁰ [...] El síndrome o trastorno de Asperger es un trastorno mental y del comportamiento que forma parte del espectro de trastornos autistas. Se encuadra dentro de los trastornos generalizados del desarrollo. El sujeto afectado muestra principalmente severas dificultades en la interacción social y en la comunicación. La inteligencia social es muy deficiente en estos individuos, que no son capaces de captar sutilezas de la comunicación humana como hablar en forma cínica o fingida. Se diferencia del trastorno autista en que en el trastorno de Asperger no se observa retraso en el desarrollo del lenguaje, no existiendo una perturbación clínicamente significativa en su adquisición pero sí en su uso subjetivo especialmente para situaciones emocionales. No hay retardo, por ejemplo en la edad de aparición de las primeras palabras y frases, aunque pueden existir particularidades cualitativas (por ejemplo gramaticales) que llamen la atención. Aunque la edad de aparición y detección más frecuente se sitúa en la infancia temprana, muchas de las características del trastorno recién se hacen notorias en fases más tardías del desarrollo, cuando las habilidades de contacto social comienzan a desempeñar un papel más central en la vida del sujeto, es decir al ingresar a la primaria. [...] (Clínica del cerebro,).

- *personas diferentes,*
- *niños que dan pena, que dan miedo, y,*
- *otro tipo de niños.*

Dan cuenta de la construcción conceptual elaborada y que aún persiste el modelo anterior a la integración escolar donde los niños eran clasificados de acuerdo a las deficiencias y catalogados como niños con problemas. Estas docentes, de manera general, niegan la integración en el aula justificando su falta de preparación para atenderlo y el descontrol que le genera su atención, hay una asociación discapacidad igual a problema, emanan situaciones de la falta de contacto con personas con discapacidad asociadas con sus características físicas. Estas consideraciones dejan de lado los preceptos de la inclusión para aprender de las diferencias, rescatar los estilos de aprendizaje, la inserción directa y permanente de los niños en las escuelas, negando la oportunidad de aprender del otro.

Estas docentes, involucran la resignificación del mandato institucional de forma contraria a la prescripción establecida al respecto sobre la integración e inclusión educativas, sobre la concepción de los niños; pero no niegan el derecho, la necesidad, su preocupación por integrarlos en sus aulas.

Por otro lado, hay docentes apegadas al discurso de inclusión en la conceptualización de los niños con discapacidad:

Función del entrevistado.	Fragmento	Forma de conceptualizar al niño con discapacidad y forma de actuación del docente.
Directora de Jardín de Niños	[...] a veces un niño que tenga una necesidad especial se le dio en ese momento porque viene con alguna situación de casa, entonces bueno lo que estoy tratando de hacer es informar al equipo de trabajo y sensibilizarlos, tratar de que tengamos esta parte sensible ante las necesidades de los niños. [...] (DI/TM/190512/E2, p. 6)	Niños: con necesidad especial. Docente: ser sensible ante las necesidades de los niños, trabajo en equipo
Directora de Jardín de Niños	[...] porque por ejemplo si tenemos un niño que no se puede mover y necesita instalaciones específicas o ser autónomo, si se nos complica en una escuela que no tiene las condiciones ni la infraestructura para ello. No significa que no pueda estar el niño pero sí es muchos más complicado y sí dificulta el trabajo con la docente [...] (DI/TM/240512/E3, p. 13)	Niños: con necesidades Docente: integrarlo a pesar de las condiciones de la infraestructura
Directora de Jardín de Niños	[...] se detectan los niños que tienen alguna necesidad y se trabaja por medio de las	Niños: con necesidades, diferentes. Docente: trabajar con adecuaciones

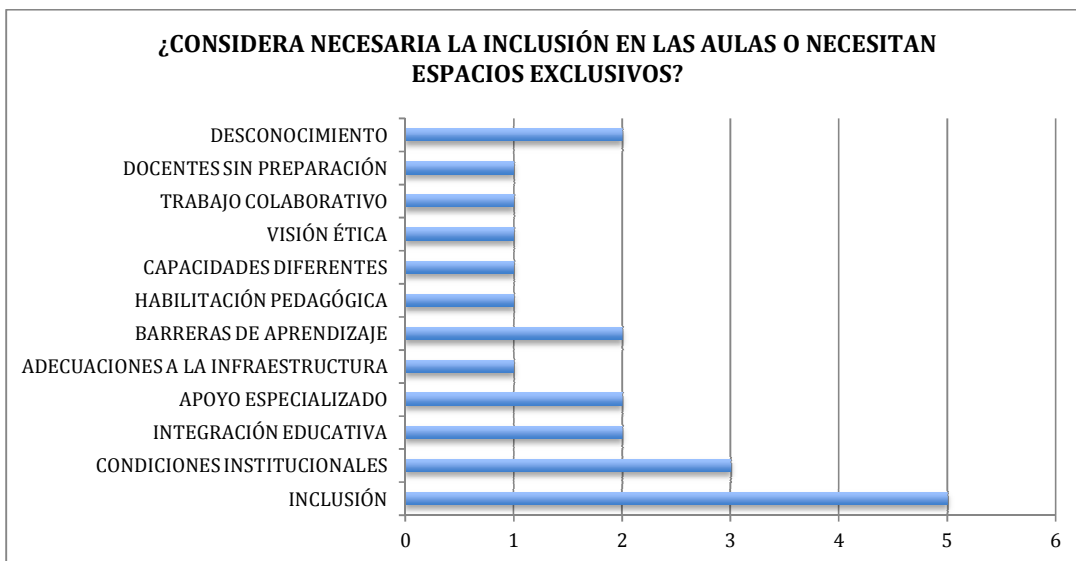
	adecuaciones curriculares que se requiere para cada niño porque cada uno es diferente [...] (DI/TM/290512/E4, p. 22)	curriculares
Directora de CAPEP	[...] en el diseño de estrategias que le permitan al niño que hemos detectado en el aula que esté enfrentando barreras o con capacidades diferentes que les permiten llegar al logro educativo de las competencias [...] (DI-C/TC/300512/E5, p. 34)	Niño: enfrenta barreras o con capacidades diferentes Docente: diseñar estrategias par el logro educativo
Docente frente a grupo	[...] una orientación no hay . Incluso ni de la jefa de Sector, ni de la Supervisora, así que digan que vienen a observar a niños que tengan alguna necesidad ni de cómo lo estamos trabajando, no, un seguimiento no hay [...] (D/TM/050912/E6, p. 40)	Niños: con alguna necesidad. Docente: no tiene orientaciones, no hay seguimiento del trabajo del aula.

TABLA 7: “Formas de conceptualización de los niños con discapacidades” (Datos obtenidos de las entrevistas).

La lectura de la Tabla 7 muestra la conceptualización elaborada por las docentes de los niños que presentan discapacidad o necesidades especiales, donde demuestran apego a las políticas sobre integración e inclusión, a las Declaraciones de la UNESCO sobre el derecho a la educación para todos, a los postulados teóricos; refiriéndolos como: niños con necesidades especiales transitorias o permanentes, niños diferentes, alumnos con barreras de aprendizaje; reconocen que el trabajo en equipo permite la mejora en la integración, que las condiciones de la infraestructura dificultan la inclusión, y, el diseño de las adecuaciones curriculares. Las maestras frente a grupo emplean directamente las políticas en el diseño y aplicación de situaciones didácticas congruentes con éstas.

Las directoras de plantel presentan una conceptualización de los niños con necesidades especiales apegándose al mandato institucional derivado de las políticas educativas, la función de dirección en la que se ubican estas docentes atraviesa relativamente su apego a los lineamientos, al ser quienes les otorgan validez en las escuelas al usarlos cotidianamente.

En este sentido, se preguntó a las docentes sobre la necesidad de integrar a los niños en las aulas regulares o incorporarlos a escuelas destinadas a la Educación Especial, como en el caso de los Centros de Atención Múltiple (CAM) donde se atiende a niños con discapacidad visual, auditiva, motriz, cognitiva.



GRÁFICA 21: CATEGORIZACIÓN DE LA OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENTREVISTADAS SOBRE LA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN DE LOS NIÑOS EN LAS AULAS REGULARES.

En la gráfica 21, la mayoría de las docentes validan la integración de los niños al recuperar la necesidad de incluirlos en las aulas, a pesar de resaltar la necesidad de mejorar aspectos como las condiciones de los planteles, eliminar las barreras para el aprendizaje, favorecer la preparación de los docentes. Dos de las entrevistadas hace mención de la necesidad del apoyo especializado, para lograr incidir pedagógicamente en los niños con alguna discapacidad; sin embargo, a lo largo de los relatos, todas las docentes retoman esta necesidad de acompañamiento docente, punto que se analizará más adelante al retomar la participación de las maestras de CAPEP.

Referente a las categorías: desconocimiento, docentes sin preparación y condiciones institucionales, las docentes hacen referencia sobre su experiencia al tratar de integrar a niños la cual no ha sido exitosa. Un ejemplo sobre ello, es el de *Natali*³¹ una de las docentes frente a grupo quien relata:

[...] **Lo que pasa es que a mí, sí se me complica un poquito**, bueno a lo mejor **no tengo la experiencia o la formación** o no sé cómo se pueda decir porque luego hay veces [...] sí se me complica porque hay veces que él quiere hacer otra cosa y no quiere incluirse al trabajo o como todos los niños lo están haciendo, entonces sí de repente, sí crea un poco de conflicto de cómo apoyar al niño o cómo sacarlo adelante más que nada. [...] (D/TM/130912/E8, p. 49).

³¹ *Natali* es un seudónimo, otorgado para conservar el anonimato de mis informantes.

Esta docente cuenta con 6 años de experiencia laboral, no ha tomado ningún curso desde que egresó de la Licenciatura en Educación Preescolar, de una escuela normal particular, ella reconoce el desconocimiento para trabajar con un niño con Síndrome de Asperger. Un aspecto importante para lograr la inclusión de los niños en las aulas radica en la formación continua, que posibilite la construcción de habilidades docentes para trabajar con los grupos, el apoyo que se ha brindado a la docente para trabajar de forma colaborativa con el niño dentro del plantel. En este caso la supervisora, la directora, una compañera docente y la docente especialista mencionan aspectos de apoyo para lograr la integración del niño, sin embargo esta red de apoyo la presentaré más adelante como parte de las condiciones institucionales del plantel.

En el caso de la Categoría **Condiciones Institucionales**, una docente especialista del área de CAPEP, marca:

[...] mientras el niño físicamente pueda permanecer en el salón yo creo que es aceptable, es bueno, le va a dar muchas oportunidades siempre y cuando los **grupos no sean tan saturados**, es una realidad y yo sé que a las directoras no les gusta mucho mi discurso, porque sé que **a ellas también les exigen**. Les exigen **tener grupos llenos, grupos grandes** porque es la demanda finalmente, pero los grupos muy grandes yo creo que no tienen la misma calidad educativa de un grupo de niños más pequeños. [...] (DE/TM/081012/E14, p. 95).

En este sentido, la docente especialista maneja una consideración para trabajar con niños con discapacidad: el número reducido de alumnos inscritos en un grupo como una condición que genera un ambiente de aprendizaje acorde con el sustento teórico sobre inclusión e integración educativas, el cual plantea la necesidad de reducir el número de alumnos para que la docente tenga la oportunidad de generar espacios de interacción acordes con las necesidades educativas de los niños inscritos en el grupo, a partir del conocimiento de sus capacidades, intereses y habilidades cognitivas; así como el diseño y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje que le permitan a los niños con discapacidad la posibilidad de acceder al currículo.

Sin embargo, derivado del mandato institucional, la norma establece la conformación de grupos numerosos, haciendo énfasis en la inscripción de hasta tres alumnos por grupo en el caso que presenten barreras en el aprendizaje, pero no contempla la reducción de la matrícula:

95. [...] En educación básica, los grupos se conformarán con un máximo de **40 alumnos**. En el caso de **presentarse exceso en la demanda, se conformarán grupos mayores** sin exceder la capacidad instalada. [...]

En los casos de alumnos que enfrentan barreras en el aprendizaje y la participación, asociadas en algún tipo de discapacidad, **se recomienda integrar como máximo a tres alumnos por grupo regular**. [...] (SEP, 2012, p. 51).

En la realidad de las aulas preescolares están inscritos aproximadamente 35 niños por grupo incluidos niños con discapacidad. El manejo de estos grupos, en el caso de algunas docentes se dificulta por su formación o por la falta de interés para integrar a los niños. Como en la siguiente descripción de una visita al aula a un grupo de tercero de preescolar, donde está inscrito un niño que nombraré como "J" que presenta síndrome de Asperger, la docente frente a grupo es Natali, quien como ya se mencionó solo tiene estudios de licenciatura y no ha tomado ningún curso posterior a ello, cuenta con 6 años de servicio, cinco en escuelas particulares y uno en la SEP:

Visita en el aula 3³²:

La docente esta frente al grupo y está hablando a los niños, les pide que tomen sus lugares.

D: A ver yo veo a Erick volteando... Erick y Rafa... si no, no van a escuchar lo que vamos a hacer... ya tú hoja Valeria ¿ya la tienes?... ¿ya?... a ver ¿ya?... no es hora de tomar la estuchera.... ¿Ya? "J", ya?... aún no nos vamos a jugar... vean tengo mi hoja así [les muestra una hoja blanca tamaño carta] ¿ya la vieron?... que forma es la hoja???... qué figura tiene?...

["J" está sentado en su lugar con una tabla para plastilina]

Niña 1: cuadrado.

D: no...

Niña 2: rectángulo.

D: Rectángulo. "J"!!!! Vean la vamos a doblar así, puntita con puntita, tengo mi hoja así y la punta de arriba y la punta de abajo la voy a juntar y ya que está junto la voy a doblar de atrás, así... háganlo a ver quién puede... por qué sacaste los colores? Dije que todavía no. A ver dóblalo bien... lento... ya lo doblaron.. ahora ya quedo delgadita.

Niño: yo no tengo.

D: a ver por qué no me dice: "maestra mi hoja". Era al revés Claudia, ahora la voy a volver a doblar, puntita con puntita, que nos quede bien. No la destrozó!! José a ver dóblala.. qué es?

Niños: un triángulo, un cuadrado, un triángulo..

D: márquenle bien las líneas... "J"!!!!... ahora la voy a desdoblar y cuántos cuadrados nos quedaron?

Niños: cuatro.

³² En este registro están presentes dos docentes, la responsable del grupo y el docente de enseñanza musical quien se integra posteriormente.

D: Cuatro... a ver vamos a sacar ahora si un lápiz.

[“J” Se levanta de su lugar y sale del salón, la docente lo sigue, deja al resto del grupo y regresa aproximadamente tres minutos después]

D: a ver quiero ver el lápiz... oye “J” ¿por qué te subes a la silla? [se acerca le da la mano indicando no verbalmente que se baje] a ver vamos a escribir... ya lo tienen preparado?? Ahora si vamos a escribir el 5... a ver vamos a ver quién sabe escribir los números... pero los vamos a escribir pequeñitos no grandotes [mientras la mayor parte del grupo está hablando entre ellos, solo 6 miran directamente a la docente. “J” Está manipulando el lápiz y la hoja] el uno del lado izquierdo... a ver quién sabe escribirlo en la esquina, o en medio y abajo... [se acerca a “J”] por qué rayaste la hoja, yo no dije que la rayaras [la docente voltea hacia los demás niños] a ver y tu qué hiciste, bien, primero uno... ahora voy a escribir el número.. ¿cuál sigue?

Niños: el dos.

J: AAAAAAAAAA..... AAAAAAAAAAAAA... AAAAAAA [dice con tono modulado]

D: el número dos, pero no lo voy a escribir abajo, ni en medio, arriba, al lado del número uno escribo el dos, es arriba, en el otro cuadro... Erick no estás poniendo atención, yo no dije el número cuatro, yo dije uno y dos... ya escribieron el dos? [la docente camina por el aula observando las hojas de sus alumnos] ahora el número tres [entra al aula el docente de enseñanza musical] vamos a guardar el lápiz y la estuchera, ya guardaron el lápiz?

[los niños se levantan de sus lugares y van hacia el frente del salón a colocar las lapiceras, dialogan entre ellos, algunos regresan a su lugar, otros se quedan jugando en el piso, J. Se queda observando el material del área de pintura. La docente continuamente les pide que se sienten, algunos niños continúan de pie]

[Comienza la intervención del docente de enseñanza musical (DEM)]

DEM: a ver niños!! Hola como están, vamos a hacer a un lado las sillas sin hacer ruido y vamos a sentarnos aquí en el centro [señala el centro del salón, los niños dejan las sillas y acuden al centro del salón]

J: AAAAAAAAAAAAAA, IIIIIIIIII, AAAAAAAAAAAAA, IIIIIIII [grita “J”, corriendo alrededor de las sillas del salón]

D: ¿dónde vas?...¿qué pasó? [lo toma de la mano y lo lleva con el resto de los niños]

DEM: a ver sentaditos, una... dos....dos... dos y medio... Tres!!!

J: aaaaaa aaaaa oooooo [se levanta, mira por la ventana y va hacia el área de las pinturas, las observa, las manipula, toma una tabla y un trozo de plastilina, camina a sentarse]

[después de aproximadamente tres minutos, acude la docente junto al niño]

D: te habló el maestro... a ver J estamos con el maestro, vamos guarda. [el niño toma el material y lo deja en la repisa dónde estaba] le vamos a prestar un material a J para que se sienta con nosotros... toma... [le da un paliacate, el niño permanece sentado]

DEM: vamos a aplaudir, vamos a marchar, vamos a cantar, vamos a... [los niños del grupo siguen las indicaciones del docente, cantan y proponen, mientras J se sale de la actividad y regresa a tomar el material que tenía: la plastilina y la tabla, regresa a su asiento, los docentes no le dicen nada, lo dejan que continúe, “J” no realiza las instrucciones que marca el docente de enseñanza musical]

[continúa la clase del docente de enseñanza musical]

J: AAAAAAAA, OOOOOOO [se levanta de su lugar, se sube a una caja y salta, comienza a tomar unos cuentos, la docente lo observa de lejos y después de unos momentos se acerca a él, de manera no verbal le indica que se baje, “J” regresa a su lugar con la plastilina y la tabla].

D: no, déjalo ahí "J"... No!!... no...

J: aaaaaaaa ooo [camina hacia las pinturas, toma una]

D: no, no, déjalo ahí [lo lleva de la mano a dejar la pintura]³³

En este caso podemos observar que aunque la educadora llama al niño por su nombre, él la ignora y continúa haciendo lo que él desea. En este sentido, la seguridad del niño no está cubierta por completo debido a la facilidad que tiene para tomar las pinturas de las repisas e inclusive como me comentó la docente en algunas ocasiones ha llegado a destaparlas y probarlas, de igual manera, el hecho que el niño se suba al mobiliario, representa un riesgo por la caída que pueda tener. La docente no logra llamar la atención del alumno para que participe, no hace cambios en las actividades, lo único que hace es nombrarlo, pedirle que se integre, pero el niño la mayor parte de la jornada laboral no hace lo que le pide. Las actividades propuestas por la docente como la elaboración de un cuadro con números, no fueron del interés del niño, tampoco el cantar y participar con sus compañeros de grupo.

En este caso, sí hay integración del niño en el aula al estar presente dentro de ella, al invitarlo a participar en las actividades propuestas por los docentes, sin embargo no hay inclusión porque no le brindan los docentes situaciones que permitan al niño desarrollar sus capacidades con la supuesta "calidad" mencionada en las políticas educativas. Aquí el número de niños asistentes al grupo no es un impedimento para su inclusión, ya que es un grupo con asistencia de 24 alumnos, la docente tendría que diseñar situaciones que inviten a la participación constante del alumno en las acciones propuestas, que sean de interés para él y que evite colocar materiales tóxicos al alcance de los niños.

Tanto la entrevista como la visita en el aula, se realizaron al inicio del ciclo escolar -en la tercer semana de clases-, la docente relata su experiencia al trabajar con él:

[...] Con el niño [refiriéndose al niño que presenta Síndrome de Asperger] la otra maestra [del ciclo escolar anterior] me comentó que sí ha cambiado mucho el niño. Que llegó gritando, que se salía mucho del salón, y muchas cosas que traía el niño, ahorita **ya pues por lo regular no se sale a menos que esté muy inquieto** o que estén haciendo una actividad allá afuera pues si le

³³ Fragmento de la Visita en el Aula N° 3 del ciclo escolar 2012-2013 a un grupo de tercer grado con una asistencia de 24 niños y niñas, donde está inscrito un niño que presenta Síndrome de Asperger.

llama mucho la atención se quiere salir, pero ya le **digo “no J...”**, y ya **cierro la puerta y ya no se sale, si en eso sí ha cambiado. Sí busca algo con que trabajar, yo lo apoyo o le digo “así no” o “vente para acá”** o para que también se integre a las actividades, pues así como un cambio que ya me reconoce porque pues obviamente era un cambio para él porque ya se quería ir con la otra maestra y ahorita pues **ya reconoce el salón, reconoce a sus compañeros, reconoce a dónde se va a sentar, reconoce algunas pertenencias** y pues apenas vamos empezando, entonces son cosas muy pequeñitas que apenas va adquiriendo él. [...] (D/TM/130912/E8, p. 50).

Los aspectos que rescata de su intervención con el niño, van encaminados a integrarlo en el grupo, permanecer en éste, conocer sus pertenencias, cumplir con algunas de las normas establecidas en el aula como al no salir del salón; la docente no hace referencia a su estilo de aprendizaje, a la inclusión de él en el aula mediante del diseño de acciones específicas encaminadas al logro de aprendizajes, rescatando en términos de la equidad: brindarle lo que necesita educativamente hablando. El niño no demuestra interés por actividades dentro del aula, siendo más interesante para él, el trabajo en el patio, sin embargo en los días de observación directa, no observé ninguna actividad fuera del salón, con excepción de la clase de Educación Física. Cabe señalar, que la observación se realizó en las primeras semanas de inicio del ciclo escolar, por lo cual el niño y la docente se encuentran en periodo de adaptación, siendo una etapa donde los niños comienzan a reconocerse entre ellos, a conocer el ambiente escolar y adaptarse con la nueva docente.

La profesora Natali brinda al niño la libertad de acción al permitirle que se desplace en el salón utilizando materiales para construir, cuentos, plastilina, hojas y crayolas; pero no se observa una intención educativa diseñada para el niño, solamente los manipula de manera libre mientras la docente trabaja con el resto del grupo con otra intención educativa diferente a lo que hace el niño en el aula. Por ejemplo, cuando los niños doblaron la hoja y le escribieron números, el niño estuvo manipulando plastilina haciendo bolas, pero la docente no le prestó atención para llevarlo a un aprendizaje esperado o diseñar movilidad en su práctica docente.

En el diálogo con Berenice, la docente que trabajó con él en el ciclo escolar pasado, relata:

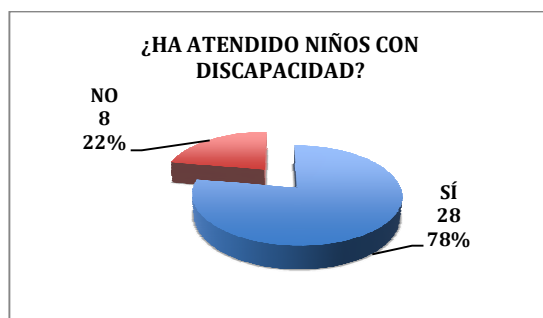
[...] Y ahora con J., si fue con él que más me costó trabajo, porque ahí si **no sabía cómo hacer las adecuaciones a la planeación para que él acceda a estos contenidos**, pero te digo sigo trabajando con **Desarrollo Personal y Social**, el que lo respeten, el que él acceda a algunos conocimientos de autocuidado, porque tendía a comerse la tierra, tendía a estarse orinando por todos los espacios, entonces digamos que sí avanzamos en cuanto a Desarrollo Personal y Social, ya identifica lo que es el baño, que si vamos a desayunar va por su carpeta, hay cositas que avanzó mucho pero hay otras en las que yo sí **me quedé un poco digamos que frustrada de no saber cómo ayudarlo**, entonces si yo creo que ahí es donde **me hace falta el conocimiento de estas estrategias** de cómo ayudarlo, para que acceda al currículum, sé que no va a tener estos logros dentro de esto de los niños, de estos propósitos que nos pide la educación, pero sí cómo ayudarlo a que avance, es lo que me hace falta. (D/TM/050912/E6, p. 40).

Berenice cuenta con la licenciatura en educación preescolar, no ha ingresado al Programa de Carrera Magisterial pero ha tomado algunos cursos de actualización, cuenta con 6 años de servicio como docente frente a grupo. Dentro de la entrevista menciona algunos aspectos de frustración y preocupación sobre su actuación en torno al niño derivados de la falta de formación como ella se percibe, sin embargo en su práctica retoma aspectos apegados al programa de preescolar incorporando el logro de aprendizajes esperados encaminados a los campos formativos y a los aprendizajes básicos sobre el cuidado de sí mismo.

El relato y la forma de manejar la información sobre el mismo caso se percibe diferente entre cada una de las docentes, Berenice en el aspecto del manejo de los contenidos del programa, el conocimiento del alumno así como saber hacia dónde dirigir su trabajo pedagógico para lograr la inclusión del menor en el aula; en cambio, en Natali se percibe un desconocimiento del niño, de las adecuaciones a la curricula que puede hacer, sin propiciar el logro de aprendizajes. Cabe señalar que se observa principalmente una diferenciación en función de la combinación de actitud y disposición junto con la movilización de la formación, debido al desinterés y apatía por actualizarse de una de las docentes, percibido a partir de su negación por la asistencia a cursos que le permitan mejorar su práctica docente, al permitir que el alumno solamente asista a la escuela y que no se integre en las situaciones de aprendizaje.

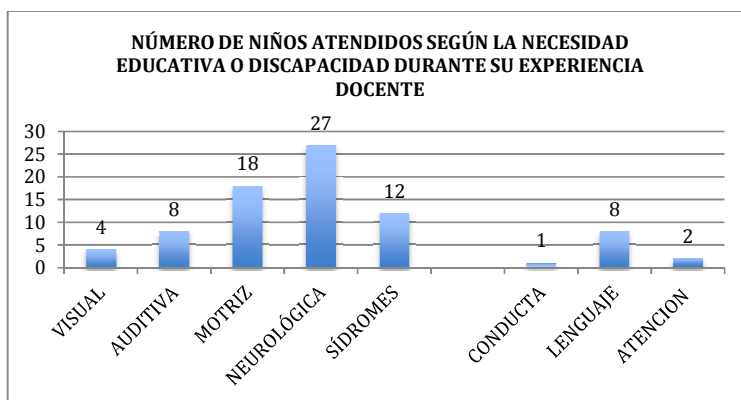
Dentro del cuestionario aplicado, se preguntó a las docentes sobre la atención a los niños con discapacidad (ver Gráfica 22), 28 de ellas

mencionaron que han atendido y solo 8, correspondiente al 22 %, mencionan que no.



GRÁFICA 22: NÚMERO DE DOCENTE ENCUESTADAS QUE HAN ATENDIDO NIÑOS QUE PRESENTAN ALGUNA DISCAPACIDAD.

Posteriormente se les preguntó cuántos niños con discapacidad han atendido durante su trayecto laboral (ver Gráfica 23), en su mayoría son niños que presentan alguna discapacidad neurológica, como el caso de retraso mental, autismo, esquizofrenia o parálisis cerebral, y en segundo lugar, discapacidad motriz, como parálisis o dificultad para el movimiento.

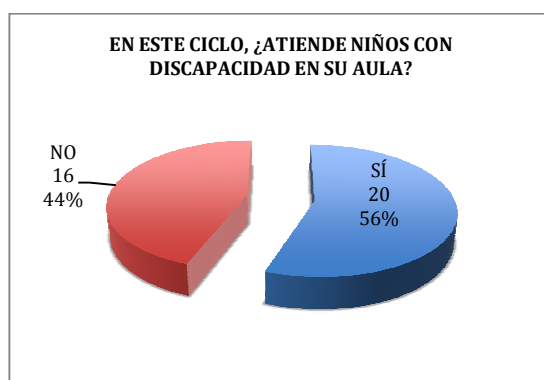


GRÁFICA 23. NÚMERO DE NIÑOS ATENDIDOS SEGÚN LA NECESIDAD EDUCATIVA O DISCAPACIDAD, DURANTE SU EXPERIENCIA DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS.

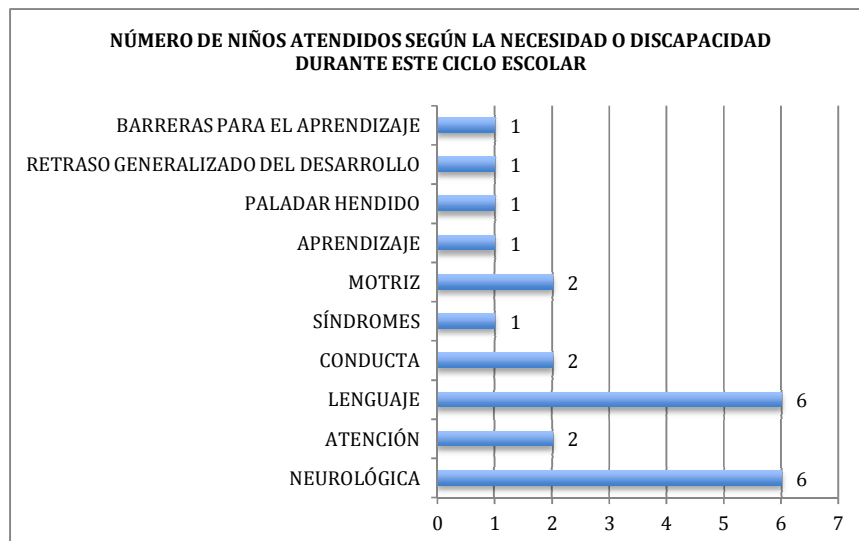
Retomando la formación de las docentes encuestadas, en una de las preguntas sobre los cursos que han tomado, informaron que sólo 12 de las 36 docentes han asistido a cursos referentes a la inclusión o integración, dos de ellas no atiende niños con discapacidad; 28 de las 36 docentes tienen en sus aulas niños con discapacidad y sólo 10 de ellas cuentan con algún curso de capacitación sobre temas referentes a la inclusión o integración educativas.

Con estos datos se observa que la legislación plasmada en el Art. 41 de la LGE, no cumple con la formación docente en esta temática.

Durante el ciclo escolar 2012-2013, 20 docentes (ver gráfica 24) refirieron haber atendido a 23 niños que presentan alguna discapacidad en sus aulas (ver gráfica 25), solo 7 docentes tomaron algún curso referente a la inclusión o integración educativas. Cabe señalar que estos cursos, no fueron designados a las docentes por tener inscritos a algún niño con discapacidad en el aula, los tomaron por el beneficio para acceder al programa de Carrera Magisterial o por interés propio.



GRÁFICA 24: NÚMERO DE DOCENTES ENCUESTADAS QUE ATIENDEN NIÑOS QUE PRESENTAN ALGUNA DISCAPACIDAD DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2012-2013



GRÁFICA 25: NÚMERO DE NIÑOS ATENDIDOS SEGÚN LA NECESIDAD EDUCATIVA O DISCAPACIDAD, DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2012-2013.

Los datos presentados sobre el tipo de necesidad educativa o discapacidad, demuestran que los casos de tipo neurológico son los que más se presentan en las aulas preescolares, con la consideración que se integraron aquellas docentes especialistas de los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP) que atienden diferentes grupos en 2 ó 3 escuelas.

Los docentes especialistas del área de CAPEP son los encargados de trabajar el ámbito de la inclusión e integración dentro de las aulas preescolares, como parte de su labor psicopedagógica diseñan estrategias de intervención para aplicarlas de manera conjunta con las docentes del grupo. No hay lineamientos claros que dirijan su labor hacia acciones específicas, por lo que cada docente designa espacios para entrar en los grupos y así apoyar a las docentes.

Cada maestra tiene una visión diferente sobre la participación de CAPEP en las aulas preescolares, así como la percepción que estas figuras docentes tienen de su propio trabajo o de la concepción que configuran acerca de éste; se presentan de la siguiente forma:

Función del entrevistado.	Fragmento de Registros de las Entrevistas	Forma de conceptualizar al docente especialista del área de CAPEP
Directora de Jardín de Niños	[...] Realmente apoyo, solamente con la maestra de CAPEP que es la maestra especialista quien al detectar la situación con la docente, platicamos, generamos algo, buscamos estrategias, ponemos en práctica ideas, la búsqueda de información, recuperamos algo que nos parezca interesante lo aplicamos, si no funciona pues seguimos, si no funciona pues va para atrás, si estamos en la búsqueda constante de apoyos. Pero realmente es un apoyo del jardín, de la docente, sobretodo de la docente que esté involucrada con el caso, sea uno u otro, la maestra especialista y yo, y bueno el equipo colabora pero finalmente quien está más centrado en eso somos nosotros [...] (DI/TM/190512/E2, p. 7)	Docente especialista: Apoyo para la escuela. Apoyo para las docentes Constante comunicación con el directivo.
Docente especialista	[...] La mayor parte de las estrategias están enfocadas, primero en lo más importante sería en el aula regular que es el trabajo con las educadoras a través del trabajo colaborativo otra parte que apoya mucho son las estrategias del acompañamiento con los padres de familia, otro factor es el trabajo colegiado en la elaboración del proyecto de escuela que esto implica la	Docente especialista: Propicia el trabajo colaborativo con educadoras. Acompañamiento padres de familia. Trabajo colegiado con el colectivo docente.

	comunicación con la directora y con todos los miembros que integran el equipo de trabajo, creo que esas estrategias si se llevan a cabo pueden tener resultados [...] (DE/TM/130512/E1, p. 2)	
Directora de Jardín de Niños	[...] sí hay una constante comunicación con la maestra de CAPEP, ella sí entra más al aula, finalmente ella me comentaba que lo que se pretende como CAPEP es que los chicos se integren, se incluyan dentro de las escuelas, dentro del aula y lleguen a los aprendizajes esperados. Entonces sí existe esa comunicación, sí sé qué está pasando con los chicos, por está comunicación con la maestra de CAPEP, las maestras me comentan situaciones con los chicos, se lleva un registro, se lleva una evaluación mensualmente de lo que pasa con cada uno en el programa de CAPEP pero nada más [...] (DI/TM/240512/E3, p. 18)	Docente especialista: Visita constante a las aulas. Constante comunicación con el directivo y docentes,
Directora de Jardín de Niños	[...] La maestra de apoyo psicopedagógico, ahora que se llama así a las de CAPEP, pues son los apoyos con los que cuenta la escuela, cuando se requiere otro tipo de atención, ella se encarga de hacer los trámites [para derivar a los niños a otros servicios de apoyo psicopedagógico o médico cuando algún niño lo requiere], de orientar a los padres de familia, para llevarlos a que reciban algún otro apoyo externo, pero la atención en aula lo da la maestra de CAPEP, entonces ella es un gran apoyo aquí, porque inclusive cuando se han presentado situaciones de crisis de algunos pequeños que tienen alguna problemática emocional o de aprendizaje, ella los atiende aquí en el aula. [...] (DI/TM/290512/E4, p. 23)	Docente especialista: Apoyo para la escuela. Elabora trámites para derivación de los alumnos. Atención directa con los alumnos. Orienta a los padres de familia.
Directora de CAPEP	[...] desde el propio CAPEP en colegiado hemos diseñado diferentes estrategias en las que la docente especialista sea realmente un apoyo para la docente frente a grupo, en el diseño de estrategias que le permitan al niño, que hemos detectado en el aula que esté enfrentando barreras o con capacidades diferentes, que les permiten llegar al logro educativo de las competencias que nos está pidiendo en la Coordinación.[...] (DI-C/TC/300512/E5, p. 34)	Docente Especialista: Apoya a docentes frente a grupo. Trabajo en colegiado. Diseña estrategias que permitan al niño superar barreras de aprendizaje. Detecta niños que enfrentan barreras.
Docente frente a grupo	[...] la especialista, ella hace como esas pequeñas sugerencias o adecuaciones pero al ambiente , ella no entra tanto hacia la planeación , ella entra hacia el ambiente, hacia esas adaptaciones, sugerencias nada más, pero tanto así ya como a una planeación, no, hacia el currículum [...] (D/TM/050912/E6, p. 39)	Docente Especialista: Brinda sugerencias de adecuaciones al ambiente de aprendizaje.
Docente frente a grupo	[...] Pues me apoyo con la maestra de CAPEP porque también ella luego me orienta, en dar pláticas, en cómo debemos de motivar a los niños. [...] (D/JA/061012/E13, p.85)	Docente Especialista: Orienta a las docentes. Da platicas a padres.
	[...] Por lo menos en mi caso, sí estoy considerando	

<p>Docente especialista</p>	<p>mucho el incluir, el hacerlas sensibles [...] hay que hacerles entender que todos los niños son bienvenidos sin importar lo que presenten, eso es lo que podríamos considerar que es nuestro trabajo, independientemente de apoyar a las maestras para que cada niño alcance los aprendizajes esperados y sus competencias. [...] Me siento con mucha responsabilidad, y con mucha incertidumbre sobre si estoy haciendo bien mi trabajo. A una educadora tú le puedes decir, exactamente cuál es su función, cuál es su trabajo, qué es lo que debe, qué es lo que no debe, vamos está más delimitado, más especificado lo que tiene que hacer; mientras yo me siento un poco en que tengo más abierto el campo de trabajo y saber si estoy o no en lo correcto, es difícil, porque si por un lado me dicen que haga una escuela inclusiva, una comunidad inclusiva, hacer grupos inclusivos pero también llégale a los aprendizajes, llégale a las competencias, o sea aparentemente es poco pero si te vas a lo específico es mucho y dices "hasta dónde estoy haciendo lo correcto". [...] (DE/TM/081012/E14, p. 97-99)</p>	<p>Docente Especialista: Incluye. Sensibiliza a docentes. Siente demasiada responsabilidad. Siente incertidumbre sobre si su función es "correcta".</p>
-----------------------------	--	---

TABLA 8: "Formas de conceptualizar a los docentes especialistas del área de CAPEP" (Datos obtenidos de las entrevistas).

Dependiendo de la función que desempeñan las docentes es la forma en que conciben el trabajo de las docentes especialistas del CAPEP, una constante es el papel para apoyar y acompañar a las docentes frente a grupo a través de la intervención en el aula aunada a la detección de niños que presenten alguna barrera en el aprendizaje.

Las ocho docentes, en los relatos de la tabla anterior, refieren el papel del docente especialista como un apoyo en la práctica, indispensable para el proceso de inclusión pero con ciertos quiebres al no tener definida su intervención, es decir, tener claro si en su labor está el trabajo directo con los niños, el acompañamiento docente, brindar sugerencias sobre el ambiente de aprendizaje, diseñar las adecuaciones curriculares. En las docentes especialistas hay rasgos que las definen como grupo, al presentar puntos de convergencia en sus relatos, los cuales expondré en el próximo capítulo.

Retomando la Tabla 2, es importante señalar la participación de la directora de CAPEP quien claramente expresa como parte de la función de las especialistas el diseño de estrategias de intervención que posibiliten a los niños con necesidades el logro de aprendizajes, sin embargo esta visión es contraria

a la de las especialistas, quienes se conciben a sí mismas como un apoyo de la docente, al acompañarla o fomentar el trabajo colaborativo o al hacer sugerencias en la intervención. Debido a la asistencia inconstante en las aulas por el número de grupos y de escuelas que atienden –hay quienes asisten a dos escuelas con 7 grupos cada una- la participación de estas docentes no es continua, durante este estudio ninguna docente -aparte de la directora de CAPEP- mencionó que ellas diseñen estrategias de intervención. Una de las docentes frente a grupo claramente señala: *“ella no entra tanto hacia la planeación, ella entra hacia el ambiente, hacia esas adaptaciones, sugerencias nada más”*.

La función de la docente especialista no especificada claramente para los sujetos involucrados, puede ocasionar inconsistencias en su intervención y provocar que los objetivos marcados no se cumplan al 100%; es decir, una función determinada, hasta dónde llega su participación en el aula o cuales son los propósitos específicos de intervención de la docente de CAPEP, no se muestra clara entre los sujetos entrevistados. Uno de los documentos oficiales, los Lineamientos para la Organización [...] (SEP, 2012) hace referencia a CAPEP de la siguiente manera:

[...] 157. Con el propósito de brindar atención educativa pertinente y diferenciada, los niveles cuentan además con los siguientes servicios:

[...]

Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

Para apoyar la inclusión educativa de los menores que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, los docentes especialistas de los CAPEP realizan al interior del plantel acciones tales como **proporcionar apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención de calidad con equidad, con la finalidad de fortalecer la inclusión en los Jardines de Niños y dar respuesta educativa a la población en situación de vulnerabilidad** (menores que presentan dificultades de acceso a la currícula, discapacidad o 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) y que requieren del apoyo para alcanzar el logro educativo del nivel. [...] (SEP, 2012, p. 68).

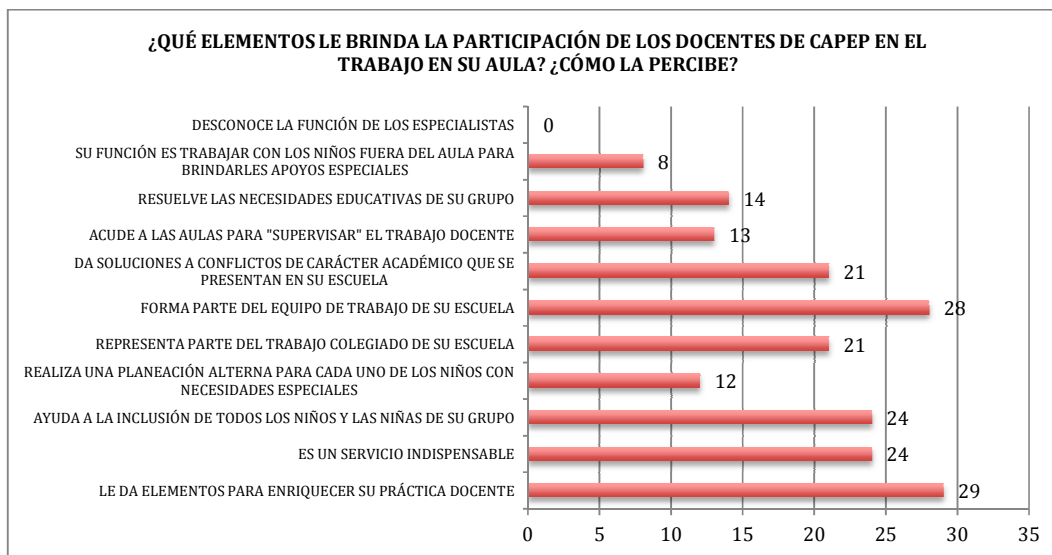
Claramente especifica la labor de CAPEP como un *apoyo técnico y metodológico* para las docentes frente a grupo lo cual pretende garantizar la atención con *calidad y equidad*, ambos referentes están presentes en las políticas educativas de manera recurrente, sin embargo la conceptualización de

la labor de los docentes especialistas, ya en la práctica dentro de las aulas, aún está dispersa al no tener una guía que especifique sus funciones de manera señalada como lo marca el Programa de Estudios 2011 con el que cuentan las docentes de preescolar. La elaboración imaginaria del docente especialista desde sí mismo, dista de cómo lo miran otros sujetos, una de las docentes especialistas refiere su labor como un agente que incluye, que apoya y sensibiliza a las docentes frente a grupo y que al mismo tiempo siente desvalorada su función al ser retomada por las autoridades cuando se presenta alguna problemática en los planteles:

[...] Creo que ese es mi trabajo y lo que tendríamos que destacar es el trabajo de CAPEP, porque **sólo cuando pasa algo relevante es cuando voltean a ver a la de CAPEP, sólo se mira como un trabajo superficial** y creo que es más profundo de lo que se imaginan. Por lo menos en mi caso, sí estoy considerando mucho el **incluir**, el **hacerlas sensibles**, el hacer que la comunidad misma, quienes, por ejemplo, querían sacar a un niño con necesidades educativas, y hay que hacerles entender que todos los niños son bienvenidos sin importar lo que presenten, eso es lo que podríamos considerar que es nuestro trabajo, independientemente de apoyar a las maestras para que cada niño alcance los aprendizajes esperados y sus competencias. (DE/TM/081012/E14, p. 98).

Esta docente especialista retoma su función principal como agente que promueve la inclusión acorde con lo que plantean las políticas educativas analizadas en el segundo capítulo, por lo cual su identificación de sí misma parece sostenerse en el concepto de incluir. La calidad educativa propuesta en las políticas se presenta como un rasgo que las docentes consideran parte de la constitución de su trabajo pedagógico, para lograrlo con los apoyos requeridos.

La imagen creada sobre el trabajo de las docentes de CAPEP va de la mano con las necesidades de apoyo que tienen las docentes para trabajar en el aula, siendo así que dependiendo del trabajo de cada sujeto es como se percibe su participación en las escuelas.



GRÁFICA 26: ELEMENTOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE CAPEP EN LAS AULAS DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS.

Al analizar la gráfica 26 conjuntamente con los supuestos teóricos sobre inclusión, observo, de manera global, un acercamiento a las condiciones deseables para el logro de la inclusión, debido a que las encuestadas consideran que las funciones de las docentes de CAPEP están enfocadas principalmente al apoyo en las aulas para enriquecer la práctica (82%), las reconocen como parte del equipo docente (80%), ayudan a la inclusión y son un servicio indispensable (68%), aspectos que también retoman los Lineamientos para la Organización [...] (SEP, 2012) entre sus líneas como los rasgos que tendrían que presentar las docentes de CAPEP en los planteles.

Por otro lado y de acuerdo con la perspectiva de las políticas educativas precedentes al modelo de inclusión, donde los niños eran segregados en aulas especiales, 8 docentes aún tienen la percepción anterior al modelo de inclusión, donde se formaban grupos especiales para subsanar las necesidades de aprendizajes, estos grupos eran creados por especialistas reunidas por módulos y daban atención a niños de diferentes escuelas, quienes salían de las aulas para asistir a clases especiales, resolviendo así las necesidades educativas especiales fuera del grupo. 14 docentes consideran que la función de las especialistas es resolver las necesidades educativas de su grupo, es un número considerable al representar al 40 % de las docentes encuestadas. Otro punto importante a considerar, es que el 37% de las

encuestadas refieren que la docente especialista acude a “supervisar” el trabajo en la aulas, ya que dejan de lado el mirarl as como un apoyo al trabajo docente, como parte del equipo.

Las consideraciones construidas sobre la elaboración imaginaria de lo que necesita la docente frente a grupo y lo que proyecta la docente especialista, brinda una percepción sobre el proceso de operación entre el mandato institucional, los supuestos teóricos sobre la inclusión – integración educativa y la puesta en práctica de la realidad en las aulas preescolares. Es evidente que se producen importantes mediaciones entre la definición de un programa de política, la prescripción a partir de lineamientos específicos y su entrada a la escuela, en este caso jardines de niños. En este contexto, los actores educativos, docentes y directora de preescolar, constituyen un referente fundamental para ubicar los alcances, impactos y limitaciones por la que una determinada disposición política transita.

Retomando el desconcierto existente para definir la función específica de las docentes especialistas de CAPEP, dos de las entrevistadas hablan sobre la falta de apoyo por parte de esta figura, quienes conceptualizan como parte de su labor el trabajo colaborativo y la comunicación entre maestros:

[...] Como tengo poco tiempo **no se cuál sería la función de la especialista** realmente como para decir que me apoya bien o que no me apoya... hasta ahorita la especialista de cuando estuve con “M”, ella me decía “nada más ponle límites” [...] Pero ahorita que no se ha dado ninguna situación de ese tipo, así como que **no ha habido tal comunicación** [...] (D/TM/210912/E10, p. 65).

[...] **Falta más apoyo** porque, bueno **ahorita yo ya me acerqué**, porque el año pasado si tenía pero no mucho. Yo creo que como ellas trabajan de manera diferente, por ejemplo la docente de CAPEP y yo ahora **sí le propuse que hiciera una actividad conmigo una vez a la semana**, pero ahora yo me acerqué a ella, pero algo está pasando que no nos estamos acercando para que de manera como de complicidad hagamos un trabajo conjunto y de repente siento que **nos quejamos pero no la involucramos** [...] (D/JA/051012/E12, p. 78).

En estos casos la falta de apoyo en las aulas por parte de las docentes de CAPEP es citada por las docentes frente a grupo, la búsqueda de estrategias para lograr que la comunicación sea asertiva está enfocada a la necesidad de ayuda para resolver situaciones. Una constante petición es que las docentes de CAPEP trabajen de manera grupal con los niños en las aulas,

pero esto depende de las necesidades educativas que observen, la cantidad de grupos que atienden y su estilo de trabajo.

Durante el desarrollo de la investigación de campo, tuve la oportunidad de observar la inscripción de un niño que presenta Síndrome de Down³⁴, así como sus primeros acercamientos al aula regular, al recibirlo en la oficina, la Directora me comentó que la madre del menor que llamaremos “M”, venía de otras escuelas de educación preescolar donde le negaron la inscripción, cabe señalar que los lineamientos marcan:

[...] 44. El director de la escuela en ningún caso y por ningún motivo, **podrá negar el derecho de los menores en edad escolar a recibir el servicio educativo; no podrá negar ni condicionar el ingreso, permanencia o participación, asociadas a su situación de vulnerabilidad, que presentan problemas de salud, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo**, capacidades y aptitudes sobresalientes, en situación de extraedad, diferencias lingüísticas o culturales, quienes tienen que recibir un trato respetuoso y equitativo que favorezca el logro de sus aprendizajes; promoviendo la igualdad de oportunidades entre los alumnos. [...] (SEP, 2012, p. 37).

El tránsito del menor por otras escuelas, sin lograr una respuesta favorable, viola su derecho a la educación, sin embargo desconozco los argumentos por los cuales le negaron la inscripción. Al llegar a esta escuela donde sí quedó inscrito, la madre de familia, informó que el niño asistió a un CAM desde lactantes hasta el segundo grado de preescolar. Se inscribió en el tercer grado de preescolar durante el ciclo escolar 2012-2013. La docente frente a grupo, Jazmín, quien lo recibe me comenta cómo fue su adaptación al aula:

[...] Con “M”, estoy en etapa de observación, es muy poquito, entró apenas la semana pasada, tiene exactamente ocho días. Pero he implementado esta parte del trabajo cooperativo. “M” es

³⁴ [...] El síndrome de Down es una condición genética que causa retrasos físicos y en el desarrollo intelectual. Ocurre en uno de cada 800 nacimientos. Los individuos con síndrome de Down tienen 47 cromosomas en lugar de 46. El síndrome de Down es la alteración cromosomática más común. El elemento más importante acerca de los individuos que tienen síndrome de Down es que son más sus similitudes que sus diferencias con respecto a los demás. La mayoría de los niños con síndrome de Down tienen limitaciones entre leves y moderadas. Es importante reconocer que es más lo que se parecen a los demás niños que sus diferencias con ellos. La intervención temprana de servicios debe proveerse poco después de nacer. Estos servicios deben incluir las siguientes terapias: física, de lenguaje y del desarrollo. La mayoría de niños asisten a las escuelas de sus vecindarios, algunos a clases regulares y otros a clases de educación especial. Algunos niños tienen necesidades más significativas y requieren programas más especializados. Algunos jóvenes con síndrome de Down que se han graduado de la escuela secundaria han continuado sus estudios superiores. Muchos adultos con síndrome de Down pueden trabajar dentro de su comunidad mientras que otros requieren un ambiente más estructurado. [...] (NADS, n. d.).

un niño muy autónomo, hasta lo que he visto es autónomo completamente, obviamente tiene situaciones, características muy específicas donde sí hay que retomar, pero el niño está en un CAM³⁵ desde lactancia, entonces **yo creo que lo básico lo tiene, lo que es el control de esfínteres, el que el niño puede comer solo, no tiene problemas para trasladarse, camina bien, hay control del cuerpo, entonces por esa parte llevas mucho de gane.** A lo mejor, probablemente en estarlo ubicando, porque tiene la atención muy dispersa, para que no se me vaya a otro lado, por ejemplo si va al baño que únicamente vaya al baño, todavía lo acompaño, no lo puedo dejar ir solito, todavía se me pierde. Hasta donde voy, yo siento que vamos bien, pues ahorita de gane es que es un niño autónomo. [...] (D/JA/181012/E15, p. 103).

La conceptualización de autonomía que la docente tiene sobre el menor es un punto favorable para el trabajo con él en el grupo. La docente que atiende a este niño tiene una formación de licenciatura en educación preescolar, cursó una especialidad sobre género, cuenta con estudios de maestría en Educación Física aun no titulada, ha tomado diferentes cursos, participa en el programa de Carrera Magisterial, de los cursos que ha tomado no refiere ninguno que contemple la atención a la diversidad, sin embargo en su experiencia como docente ha trabajado con diferentes niños con alguna discapacidad.

La adaptación como parte de la integración del niño al aula, se ha visto de manera paulatina, en una de las observaciones en el aula, el niño participa incluyéndose en todas las actividades del grupo:

Visita en el aula 14³⁶:

La docente de grupo se encuentra pasando asistencia a los niños, quienes pasan a dejar un cono de plástico a una mesa ubicada en el frente del salón cuando escuchan su nombre.

Docente (D): Ricardo.

Niño (N): Presente.

D: Esteban.

N: Presente.

D: Rodrigo.

N: Presente.

Niños (Ns): "M", "M"!!!

["M" se levanta de su silla y se acerca a la mesa donde están colocando los conos, comienza a manipularlos. La docente se acerca a él]

D: Mira vamos a ponerlos aquí para que todos vean, acomódalos aquí, acá de este lado...

D: Alan... [Continúa pasando lista y los niños pasan a dejar el cono al escuchar su nombre]

D: "M"... vaya por su cono y tráigalo a acomodar en la mesa... vas tú por el cono, ¡córrele!

³⁵ CAM: Centro de Atención Múltiple.

³⁶ Visita en el aula N° 14 a un grupo de tercer grado de preescolar, en un Jardín de Niños de jornada ampliada. Se observa la participación de un niño con Síndrome Down. Con una asistencia de 12 niños y 12 niñas.

N: Ya se le cayó... maestra.

D: Dámelo, dámelo ya... uno... uno... el otro déjalo allá... allá en su lugar... ["M" volteo a ver a la maestra con dos conos, la maestra se acerca a él]. Présteme el cono y acompáñeme, vamos a dejar éste en su lugar... vamos... no, no te tires... ven acá, nada más es uno, lo dejamos aquí y ya venimos a dejar los demás [el niño se tira al piso pero se levanta cuando la maestra le invita a continuar con la actividad, se va hacia la mesa, deja el cono pero no se sienta]

D: Juan, ¿ya pasaste?

N: No!

D: Ve por tu cono... "M" siéntate. Ahora las niñas no van a traer conos, van a traer payasos.

N: [risa]

D: Qué tiene de chistoso? [la docente continúa pasando lista ahora a las niñas, se oye mucho ruido por fuera del salón y "M" se levanta para asomarse por la ventana, la docente no lo llama, el niño regresa a su lugar, continúa manipulando el material de plástico]

D: Ahora fíjense bien, necesito saber cuántos niños vinieron. ¿Alguien me puede decir cuántos niños vinieron?

N: Contando los números...

N: Contando los colores...

N: Contando los conos y los payasos...

D: Quién me va a ayudar a contar los conos y los payasos. [la docente escoge un niño quien pasa a contar los conos. "M" comienza a jugar con los payasos y los conos, la docente se acerca a él] Vamos a contar los conos, no, no, no, préstamelo tantito, vamos a contarlos y luego te los prestamos.

[un niño comienza a contar los conos, luego la docente solicita a otro niño que ayude a registrar la cantidad utilizando una tarjeta con el número, después selecciona una niña para contar los payasos, las niñas levantan la mano y escoge a una de ellas, comienza a contarlos, la docente la anima a hacerlo de manera que no se confunda. "M" se levanta y toma materiales de plástico de otra área, la docente lo alcanza]

D: no mi amor, ven vamos a contar... a ver Jessy cómo le vas a hacer para contarlos sin confundirte, qué te parece si los vas levantando para que todos te ayuden y los vas separando, enséñales... tienen que ayudar todos... a ver empezamos todos.

Ns: [en coro] 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12...

D: ¿cuántas niñas vinieron hoy?

Ns: 12!!

D: Dana ayúdame a ponerlo en el pizarrón, Melli guarda los payasos y los conos.

[Los niños comienza a levantarse de su lugar, la docente los llama con unas rimas, "M" también se levanta de su lugar]

N: "M"

D: [toma a "M" de la mano y lo sienta junto con ella] les traje una sorpresa, pero vamos a ir a la biblioteca para que allá la vean. [los niños se levantan de sus asientos, colocan la silla bajo la mesa y se forman, al llegar a la biblioteca la docente los acomoda en semi círculo, algunos niños no escuchan las indicaciones pero ella les llama por su nombre]

D: a ver chicos les voy a contar una historia muy linda... pero para eso traje a un amigo que me ayude... Miren..

[La docente comienza a narrar una historia, los niños la escuchan y “M” se distrae observando lo que hay dentro de la biblioteca, al mirar al muñeco que trae la maestra se acerca y se sienta junto a ella a escuchar la historia]

En este fragmento de visita en el aula, la participación de la docente y de los niños del grupo, permiten la integración de todos los niños en el aula. Al ser “M” un niño que presenta Síndrome de Down, su participación es activa en torno a lo que propone la docente, aunque en ocasiones se dispersa o se levanta de su asiento la docente constantemente retoma su atención para continuar con las actividades diseñadas. En las visitas también observé cómo al niño le agrada el acercamiento físico con sus compañeros y con la maestra, ya que en diversas ocasiones se acerca y los abraza, en la clase de educación física también se observa muy participativo hacia las actividades que proponen los maestros. La intervención docente es un factor determinante para lograr la inclusión en el aula, pero también las características, posibilidades e intereses de los niños son fundamentales para lograrlo.

En cuanto a la participación de otros docentes en este proceso, está la docente de CAPEP, quien labora en el mismo plantel donde asiste “M”; al entrevistarla, narra su experiencia en este proceso de inclusión:

[...] Principalmente lo que trato de **alcanzar es la inclusión**, o sea **mientras los niños estén incluidos van a ir superando sus barreras** en el caso de que se enfrenten a alguna barrera es más fácil que superar la barrera estando incluidos que de manera aislada, entonces mi primera estrategia es la sensibilización con las maestras, sensibilizarlas para que los integren, y bueno obviamente ya estando integrados los niños, **ya incluidos en el grupo, mi trabajo trata más de llevarlos un poco más ya sea con adecuación personal, llevarlos a cumplir los Aprendizajes Esperados** de parte de la maestra, de parte de la *Situación de Aprendizaje* que la maestra está poniendo, tratar de incluirlos en esta situación ya sea con apoyo, ya sea con adecuación pero dentro del grupo, dentro de la inclusión, antes que nada la sensibilización de la maestra y la inclusión del niño, ya después los trabajos que van a apoyarlos a ellos son mucho más sencillos cuando ya está incluido. [...] (DE/TM/081012/E14, p. 90).

El relato de la docente especialista se apega al sustento teórico de la inclusión, al mirarse a ella misma como parte del equipo que logra la inclusión a partir de la sensibilización de las docentes, al proponer estrategias de intervención en apoyo de las docentes, reconoce su función y las posibilidades de los alumnos y de las otras docentes. Este reconocimiento que hace de sí

misma como parte de su función es apegado a lo que las políticas educativas internacionales proponen para incluir a los alumnos en las escuelas. A partir de las visitas a esta escuela y de las entrevistas a las docentes que participan en ella, infiero que su participación en el proceso de inclusión de la escuela es importante al lograr formar un equipo de trabajo colaborativo.

El papel de liderazgo que ejerce esta docente especialista de CAPEP, es efectivo en el sentido de la movilización de las prácticas, de la creación de una red de apoyo vivencial al participar dentro de las situaciones didácticas de las docentes, del interés por conocer las características de los alumnos que presentan alguna situación de vulnerabilidad con el fin de ayudarlos a incluirse en las aulas por medio del apoyo directo a las docentes. A pesar de ello, hay docentes que se sienten solas y no reconocen el apoyo que les brinda, lo cual desarrollaré de manera más amplia en el siguiente capítulo cuando se presentan las condiciones institucionales dentro de esta escuela.

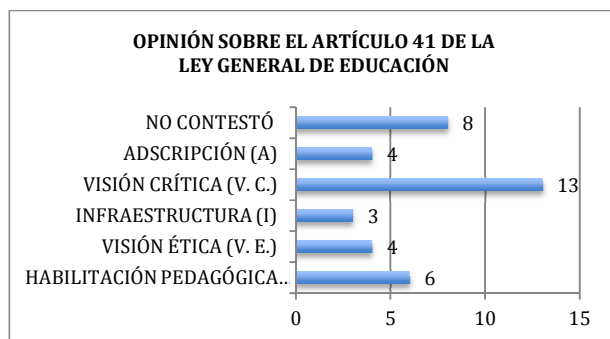
El Artículo 41 de la LGE como mandato institucional.

Las políticas educativas sobre integración e inclusión educativas, definen el papel del maestro como el factor más importante para el logro de la inclusión, sin embargo las condiciones que inciden en la práctica docente, como la formación docente, la participación de otras maestras para intervenir en este proceso y el apoyo que brindan los padres de familia para el desarrollo de los educandos son pautas clave para el logro de la inclusión.

El artículo 41 de la Ley General de Educación incluye aspectos que deben ser observados de manera permanente en las aulas de educación básica, para ello contempla la asignación de recursos financieros y humanos para el logro de sus objetivos: la inclusión educativa. Al cuestionar a las docentes sobre los planteamientos de este mandato institucional y legal, presento las siguientes gráficas que incluyen categorías generadas a partir de sus percepciones para dar cuenta de la realidad en las aulas preescolares y los espacios de ruptura con el mandato institucional.

Las siguientes opiniones se generaron a partir del análisis de los cuestionarios, donde se obtuvieron datos que dan cuenta de las percepciones

de las docentes con diferentes funciones. Se presentó en el cuestionario el artículo 41³⁷ de la LGE para la lectura de las docentes, a partir de éste se diseñaron cuestionamientos.



GRÁFICA 27: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE EL ART. 41 DE LA LGE.

En un primer momento dieron sus opiniones sobre su contenido, 13 docentes tienen una visión crítica en torno a considerar los recursos insuficientes, falta de apoyo, sin herramientas de trabajo, sin cobertura suficiente o lejos de lo real, 6 hacen referencia a la necesidad de habilitación pedagógica en cuanto a los apoyos para su formación, 4 muestran adscripción al mandato institucional al mostrar apego a su contenido, una de las docentes participantes escribe:

[...] Retoma aspectos importantes como el hecho de recibir orientación, la integración de ellos al aula regular en un principio se consideró un hecho no adecuado pero con el paso del tiempo se ha visto que los resultados de aprovechamiento se incentivaron en estos niños al ser incluidos con otros compañeros sin discapacidad, muy bueno para que los demás niños se familiaricen y sensibilicen sobre el trato y el apoyo que debemos de dar a personas con discapacidad así como el respeto a sus espacios y tiempos justo como a los demás. [...] (Cuestionario # 36).

³⁷ [...] **Artículo 41.** La educación especial está destinada a personas con discapacidad transitoria o definitiva, así como a aquéllos 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 en 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 integrarán a dichos lineamientos.

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenio 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 orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación [...] (Ley General de Educación, 1993).

La percepción sobre el artículo por parte de esta docente al considerarlo como un mandato además de lo que tendría que hacer en su aula, como un ideal a seguir en la integración de los niños. Cada docente construye sus propias percepciones a partir de sus vivencias y de un determinado “juego de identificaciones”³⁸, al ser este artículo un punto de encuentro para la docente, también es un punto de ruptura para otras docentes al mirarlo carente, que no posibilita la integración por la falta de cobertura o de recursos ya sean formativos, financieros o de personal. Un aspecto determinante para cumplir con el mandato buscando el logro del proceso de inclusión, son las condiciones institucionales, en el sentido de que la escuela brinde las posibilidades de acción de las docentes a través del trabajo colaborativo, a partir de dar un seguimiento puntual a los niños en condiciones de vulnerabilidad, brindar la asesoría pedagógica para conocer las particularidades de los niños, sus capacidades y estilos de aprendizajes, así como una comprensión sobre las barreras de aprendizaje.

Las tres escuelas visitadas presentan condiciones institucionales diversas, cada una de ellas cuenta con plantillas docentes variadas, donde los profesores tienen aspectos formativos diferentes, las actitudes y el compromiso para enfrentar las problemáticas y la forma de resolverlas; la participación de cada uno de los docentes en torno a la atención de los niños con discapacidad, las redes de apoyo, entre otros aspectos, son puntos de análisis para lograr la caracterización y analizar qué sucede en las aulas para la atención de los alumnos, si hay puntos de encuentro entre las políticas o espacios de ruptura, de análisis y de confrontación ante el mandato institucional.

Dentro de los rubros que las docentes consideraron “adecuados” (ver gráfica 28) en el contenido del artículo, lo que más les interesaron son la asignación de recursos para la habilitación pedagógica, lo cual da cuenta de

³⁸ FUENTES (2010) propone este concepto como parte de la configuración discursiva [...] La identidad involucra un alto nivel de complejidad, el cual supone juegos de identificaciones a manera de configuraciones discursivas integradas por diversos polos de identificación (e. g. padre, madre, docente, esposo(a), estudiante de posgrado, normalista, integrante de una comunidad) con carácter inestable, incompleto y abierto. En tales ordenaciones, aun cuando la negatividad inscriba su presencia a manera de fisuras y quiebres, encontramos los rastros del que- hacer hegemónico estructurado a partir de determinados discursos. [...] (Fuentes, 2010, pp. 24-25).

las necesidades de formación para la atención de los niños con necesidades educativas; en los planteamientos teóricos sobre la integración y la inclusión, la habilitación pedagógica de los docentes encargados de la atención a niños con necesidades especiales es un aspecto prioritario para permitir la aplicación de técnicas y estrategias que permitan el desarrollo integral de los sujetos. En segundo lugar están los valores éticos como la equidad y la convivencia, de igual manera forman parte de los planteamientos teóricos para la formación de espacios de convivencia con la diversidad para evitar actitudes de discriminación.

Tres docentes dan una opinión crítica sobre el contenido de este artículo, las cuales giran en torno a una imagen idealizada, una de ellas refiere el término “utópico”: “Está bien en el papel, pero suena **utópico**, pues mientras **no haya recursos**, esto parece muy lejano.” (Cuestionario # 10).

Considerar el artículo como algo lejano, como algo no real es un punto de quiebre entre lo que pretende el mandato institucional, las políticas educativas y los planteamientos teóricos sobre la inclusión, al no permitir que algunas docentes logren sus objetivos, sin embargo, la visión que presentan las docentes surge de la falta de asignación de recursos y de apoyos que plantea entre sus líneas.

Por ejemplo, una de las docentes al preguntarle “¿Cómo apoya la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar para el trabajo con niños con necesidades especiales?”, plantea la necesidad de formación, en cursos o capacitación para poder comprender y atender a los niños cuando presentan alguna necesidad educativa específica.

[...] Pues yo creo que no, directamente **así como apoyo no** más que con la información que se da a nivel general, pero **deberíamos de tener a lo mejor una información general**, o sea cuando se detectan casos más graves o más severos a lo mejor si podrían [...] si **nos deberían de dar alguna capacitación**, no sé qué tanto dependa de la disposición de las personas porque eso también sé que muchas veces detiene, porque dar más tiempo de tu horario a veces es complicado para algunas personas entonces no sé si eso detenga a la coordinación, pero yo si querría que sí hubiera, **nos dieran más apoyos o cursos o manejo**, como te decía antes no tenemos los conocimientos para **tratar situaciones más severas**. [...] (DI/TM/190512/E2, p.8).

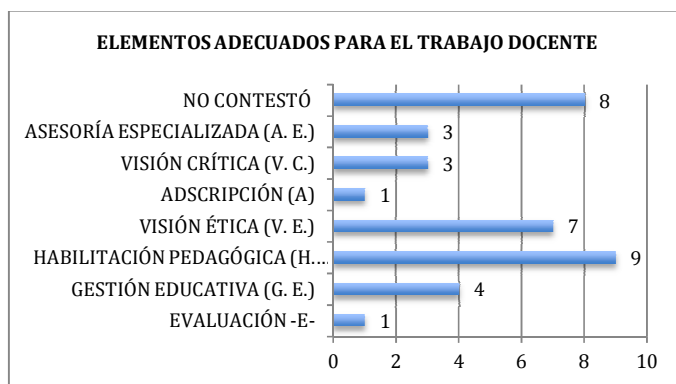
La docente solicita formación para tratar situaciones severas de niños con discapacidad, reconociendo una necesidad en el trabajo pedagógico;

distingue que la Coordinación no brinda el apoyo necesario, alejando aún más de la realidad el cumplimiento el artículo 41; y plantea la disposición del personal docente para la asistencia a cursos de formación.

Para subsanar la falta de recursos formativos hay docentes que buscan los cursos de manera particular o información vía internet para tener el conocimiento de algunas características específicas de la discapacidad.

[...] creo que hace **falta esta actualización para el maestro**, esta ayuda de **cursos que vayan encaminadas más a conocer estrategias de cómo atender al pequeño, porque las desconocemos**. Ya tú como docente irte informado, bueno pues **en Internet encuentras muchas páginas** que te ayudan a irte dando una idea de qué adecuaciones hacer a tu plan de trabajo para esos pequeñitos, de acuerdo a sus necesidades. [...] (D/TM/050912/E6, p. 38)

Los planteamientos elaborados por las docentes para lograr la inclusión en las aulas es evidente, ya que dentro de sus líneas reconocen la necesidad de integrar a todos los alumnos, pero no dejan de lado el reconocimiento de las carencias que se observan presentes en el nivel.

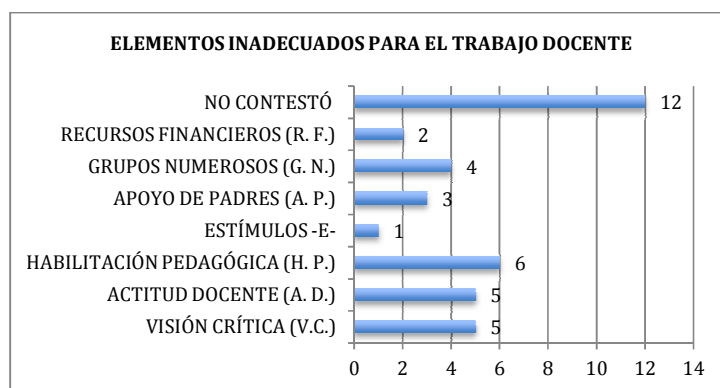


GRÁFICA 28: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE LOS ELEMENTOS QUE CONSIDERAN ADECUADOS PARA EL TRABAJO DOCENTE EN TORNO AL ART. 41 DE LA LGE.

Las docentes consideran como elementos “inadecuados” (ver gráfica 29) la habilitación pedagógica en el sentido de ser un faltante en su formación y acompañamiento para el diseño de estrategias que incidan en la participación activa de los niños con necesidades especiales. En segundo lugar está la actitud de las docentes en cuanto a considerar esta prescripción como una

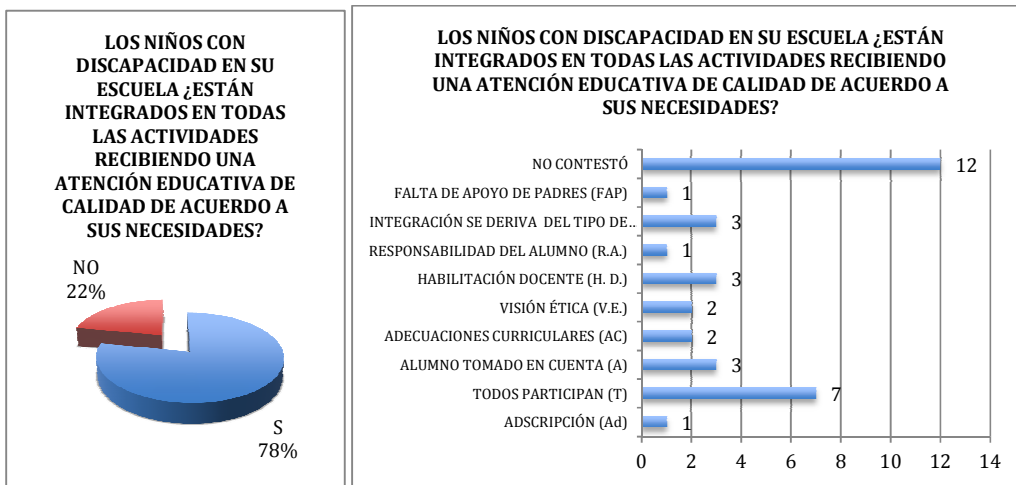
carga de trabajo extra, un compromiso mayor, al no tener apoyo de los padres de familia ni del equipo de trabajo.

El artículo 41 demanda la participación de los padres de familia en este proceso, la creación de vínculos sociales para incidir en la inclusión en todos los ámbitos: sociales, familiares y escolares; los padres de familia también tienen opiniones diversas sobre este proceso, así como sus propias expectativas sobre lo que esperan de los espacios educativos, sin embargo no es parte de esta investigación.



GRÁFICA 29: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE LOS ELEMENTOS QUE CONSIDERAN INADECUADOS PARA EL TRABAJO DOCENTE EN TORNO AL ART. 41 DE LA LGE.

Al considerar estos elementos como parte de la labor de las docentes de educación preescolar, planteados en la norma instituida, las docentes dentro de su contrato como servidores públicos tendrían que atender las disposiciones prescritas, sin embargo hay puntos de quiebre, que el mismo Estado ocasiona al no designar recursos financieros y formativos a las escuelas como lo señala en las leyes.



GRÁFICAS 30 Y 31: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN TODAS LAS ACTIVIDADES EN TORNO AL ART. 41 DE LA LGE.

A pesar de los faltantes, hay docentes que asumen el compromiso y acuden a espacios de formación, hacen círculos de estudio, involucran de manera constante a los padres de familia, el personal de toda la escuela está comprometido. Por ello al preguntarles sobre la integración de los alumnos con discapacidad en la escuela (ver gráficas 30 y 31), las docentes refieren en un 78 % que sí están integrados siendo la principal acción la participación del personal de la escuela. Un 22 % refiere no tener integrados a todos los niños, señalan que no tienen alumnos con discapacidad en sus aulas, que depende de la discapacidad que presente el alumno o de la falta para el apoyo y compromiso por parte de los padres de familia.

Las consideraciones acerca de las características de los alumnos con alguna discapacidad, también están fundamentadas en los espacios de la infraestructura con las que cuentan las escuelas, ejemplo de ello es una de las escuelas visitadas, de turno matutino, la cual tiene todos los grupos en primer o segundo piso, lo cual refería la directora del plantel, que es difícil tener niños con alguna discapacidad motriz debido a la falta de rampas, sin embargo aunque no tienen la asignación específica de recursos, la escuela busca alternativas para dar solución y atender las necesidades de adaptación.

[...] Bueno, hemos tenido niños con alguna discapacidad evidente al andar, por ejemplo motor, pero no hemos recibido ningún apoyo por otro tipo de institución, la escuela prevé determinados recursos, ya sea con recurso PEC, con mesa directiva, se compran materiales así un poquito más específicos, para ese tipo de niños, no ha sido tal la necesidad, pero si tomamos en cuenta

si alguien requiere las colchonetas o, por su situación, pues se compra el material grande, que pueda manipularlo. [...] (DI/TM/290512/E4, p. 23).

El liderazgo ejercido por las directoras en la búsqueda de recursos financieros dentro de las instancias correspondientes, es un reflejo de la capacidad de gestión para el logro de las metas establecidas por el centro escolar. La diferencia entre el liderazgo de las directoras, radica en la formación docente, en la capacidad autogestiva, en el compromiso hacia la escuela, en capacidades y habilidades para la toma de decisiones y de organización de la escuela.

La asignación de recursos a las instituciones educativas para el logro de los propósitos de las políticas educativas o de las leyes, está programado y justificado, sin embargo en las escuelas preescolares observadas, no se ubicaron estos recursos destinados a la población en situación de vulnerabilidad, en este caso con discapacidad.

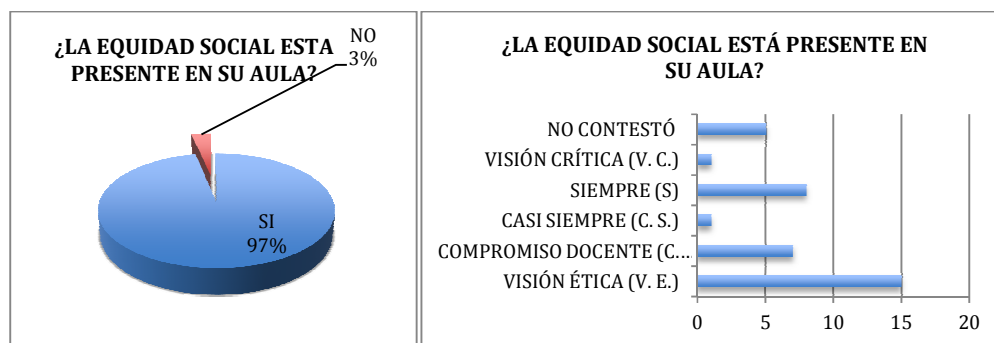
Dentro del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2002) al hacer el análisis de la situación actual del servicio de educación especial en nuestro país, refiere que los recursos destinados a la educación básica son insuficientes para lograr las finalidades del proceso de integración.

[...] Los recursos financieros destinados a la operación -aunque existen diferencias entre entidades- son insuficientes para satisfacer las necesidades de una operación con calidad de los servicios: visitas de asesoría y supervisión a los distintos servicios, acciones de capacitación y actualización, y adquisición tanto de material de trabajo para los alumnos con discapacidad como adquisición de recursos tecnológicos y bibliográfico. Muchas veces los recursos humanos y financieros previamente programados para la educación especial se destinan a otras áreas.

En relación con los recursos materiales destacan las carencias siguientes: a) los Centros de Atención Múltiple no tienen una infraestructura adecuada para dar el servicio, ni recursos materiales de apoyo específico para los alumnos y las alumnas con discapacidad; b) en las escuelas de educación inicial y básica no existen espacios físicos que reúnan las condiciones mínimas para realizar las tareas propias de educación especial, además de que muchos de estos centros no cuentan con las adecuaciones de acceso necesarias ni con el mobiliario adecuado y suficiente para los alumnos con discapacidad que atienden; c) la dotación de libros de texto gratuitos, así como de materiales de apoyo para los alumnos y el personal de educación especial es insuficiente; d) no se cuenta con libros de texto actualizados en sistema Braille, y su distribución es insuficiente para atender a todos los alumnos que lo requieren. La falta de recursos humanos, en cantidad y con el perfil adecuado, así como la escasez en los recursos

financieros y materiales repercute de manera importante en la cobertura y en la calidad de los servicios de educación especial. [...] (SEP, 2002b, p. 25).

La falta de recursos en las escuelas, afecta directamente a la atención con calidad que tanto refieren los programas de estudio, esto debido a las carencias que ocasiona las adaptaciones a la infraestructura para los niños con discapacidad motriz, los faltantes en los recursos bibliográficos o didácticos en la atención de niños con necesidades específicas, como el caso de las personas con debilidad visual o auditiva. Por otro lado, hay escuelas que carecen del servicio de las docentes de CAPEP por falta de personal para atenderlas.



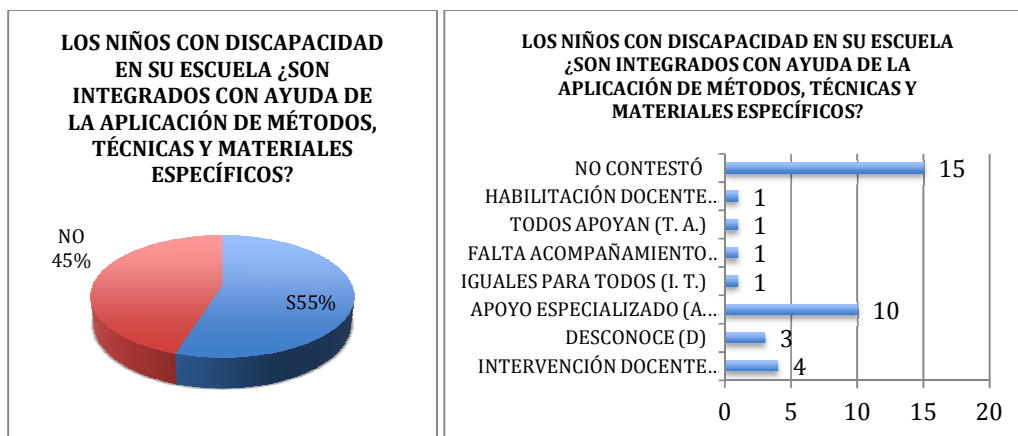
GRÁFICAS 32 Y 33: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE LA EQUIDAD SOCIAL EN TORNO AL ART. 41 DE LA LGE.

Respecto a la equidad social (ver gráficas 32 y 33), la mayoría de las docentes -un 97%- refiere que está presente en sus aulas, al cuestionarlas en el momento en que está, la mayoría (15 docentes) habla sobre valores como la equidad, el respeto, la igualdad de oportunidades y la aceptación, 8 docentes refieren que siempre está en el aula, 7 al compromiso de los docentes frente a la equidad.

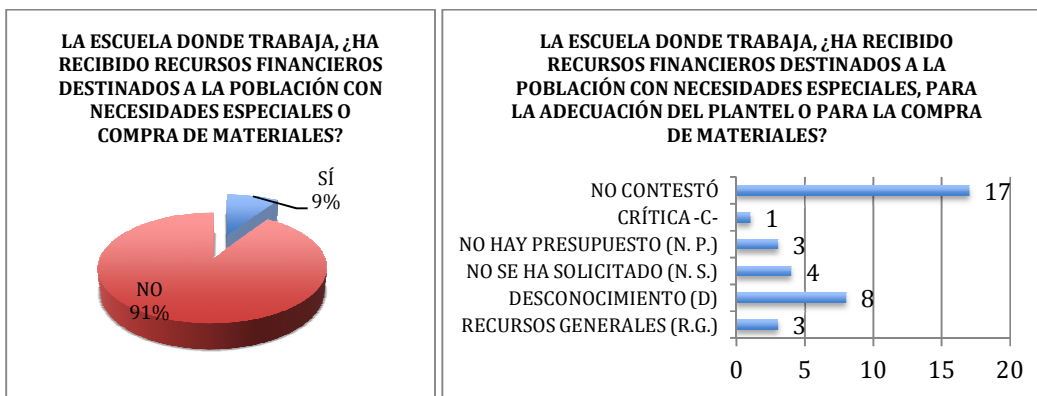
En cuanto a la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos para la atención de los niños con necesidades especiales (ver gráficas 34 y 35), 15 docentes no contestaron, 10 refieren al apoyo especializado de los docentes de CAPEP y 4 hacen énfasis en la intervención docente en el diseño de situaciones de aprendizaje, reconocimiento de las características de los niños y sus estilos de aprendizaje. Referente a la asignación de recursos a la

escuelas (ver gráficas 36 y 37), un 91 % indica que su escuela no ha recibido recursos específicos para la atención de niños con necesidades especiales, la mayoría de los docentes desconocen sobre la asignación de recursos; 17 docentes no dieron alguna explicación al respecto, 8 desconocen sobre el tema, 4 docentes mencionan no haber solicitado recursos para este aspecto, 3 refieren que los recursos son los mismos para toda la población atendida y 3 mencionan que no hay presupuesto asignado para este rubro.

La asignación de recursos en las escuelas es indispensable para el logro de los propósitos de la inclusión e integración educativa en el sentido de posibilitar la mejora en la infraestructura, en los materiales, en la adaptación al centro escolar, ejemplo de ello es la colocación de rampas de acceso; y, estos recursos son necesarios para atender algunos tipos de discapacidades, como en el caso de la discapacidad visual para poder adquirir cuentos para la lectura braille o material para favorecer la psicomotricidad en los niños con discapacidad física.



GRÁFICAS 34 Y 35: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD CON AYUDA DE MATERIALES ESPECÍFICOS EN TORNO AL ART. 41 DE LA LGE.



GRÁFICAS 36 Y 37: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE LOS RECURSOS FINANCIEROS DESTINADOS A LA POBLACIÓN CON NECESIDADES ESPECIALES EN TORNO AL ART. 41 DE LA LGE.

En la asignación de recursos y en la inclusión considerando los espacios necesarios para su atención, así como la utilización de materiales y métodos específicos, una de las docentes entrevistadas, cuya función es Jefa de Sector, explica sobre la integración de niños con discapacidad severa:

[...] en el caso de alumnos con discapacidad severa, muchas veces no hay las condiciones en las aulas, no hay las **condiciones** a lo mejor desde los **espacios**, desde lo físico y muchas veces desde la **formación** y la **actualización** de la docente, y en otro sentido desde el **número de alumnos** que manejamos en educación básica, por lineamientos sabemos que son 40 alumnos, y que a lo mejor, todos los alumnos requieren de alguna manera una **atención personalizada**, y si a eso le agregamos alguna situación de discapacidad más severa, la requiere con mayor... sería mayor la necesidad de esa atención personalizada, y muchas veces no tenemos todos los elementos para que sea de esa manera, que los niños deberían tener esa oportunidad de desarrollarse en los ambientes lo más normales y comunes y corrientes, a veces **no hay las condiciones**. Si nuestras **escuelas estuvieran a lo mejor organizadas de otra manera**, tal vez, y con el **personal que también se requiere**. [...] (JS/TC/140912/E9, p. 53).

En este fragmento, retomo varios aspectos dentro de la asignación de recursos y en el cumplimiento o no de las políticas educativas sobre la integración e inclusión; el primero de ellos son las condiciones físicas con que cuentan las escuelas, donde la asignación de recursos es poca en comparación con las necesidades de infraestructura, aunque en las políticas educativas está previsto, no es coherente con la realidad de las aulas preescolares. La formación y la actualización de las docentes es primordial, pero escasa, la inscripción a los cursos que convocan en la AFSEDF no es suficiente con la demanda o con los requerimientos formativos de las docentes.

En los grupos que observé en el trabajo de campo, la cantidad de niños inscritos no llegó a 30 niños, por lo cual no es un impedimento por lo numeroso, sin embargo, al requerir atención personalizada, la atención de los niños no es igual que en grupos de 15 ó 20 niños donde se les puede brindar un mejor cuidado.

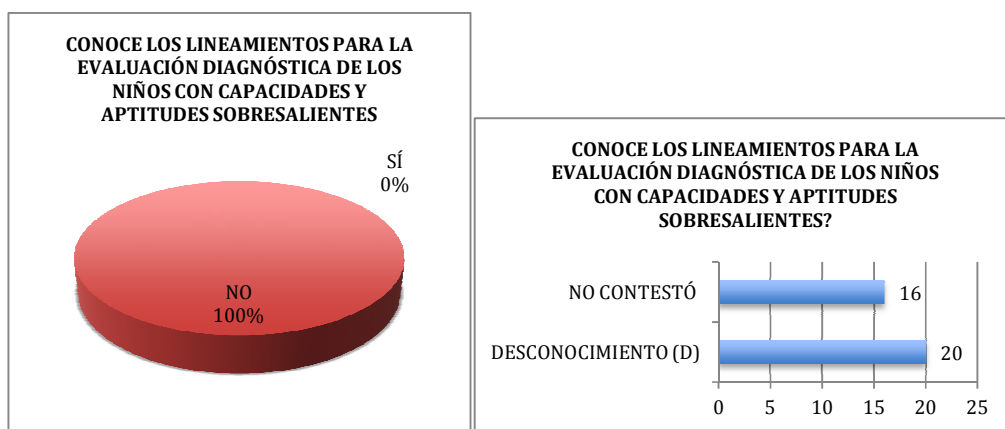
El rubro de **atención personalizada** es de relevancia al brindar a los alumnos en situaciones de vulnerabilidad herramientas específicas para el logro de los propósitos del nivel de acuerdo a las características propias de cada individuo, sin embargo, debido a la carga para la atención de grupos preescolares, es difícil considerar esta atención personalizada de manera permanente.

El Programa de Estudios (SEP, 2011) marca algunos rasgos que la docente tendría que asumir para lograr la atención de todos los niños, y específicamente los alumnos con discapacidad. Entre estos rasgos destacan: *centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad y en la igualdad; planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza aprendizaje; reconocer las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los niños, derivadas de sus propias características y capacidades, interviniendo de forma diferenciada para lograr su atención; identificar las barreras que pueden interferir en el aprendizaje de sus alumnos y emplear estrategias diferenciadas para promover y ampliar las oportunidades de aprendizaje.* Aunque el programa no retoma el concepto de atención personalizada, en la lectura de los rasgos expuestos se observa que el trabajo con niños preescolares implica conocerlos individualmente para lograr los propósitos planteados por el programa.

Por último, la docente entrevistada maneja el aspecto de organización de las escuelas, siendo ésta la principal estrategia para el logro de los propósitos del nivel debido a que los docentes dentro de sus experiencias, saben que la asignación de recursos no es viable y tienen que organizarse para subsanar las necesidades de la mejor manera posible, siempre y cuando en el equipo de trabajo docente haya la disposición de lograrlo.

Otro aspecto de gran relevancia que maneja el artículo 41 de la LGE es la atención a los niños con aptitudes sobresalientes, quienes en las escuelas

pasan desapercibidos debido a la no detección de sus habilidades. Al preguntar a las docentes cuestionadas sobre los lineamientos que refiere el artículo, el 100% de las docentes en sus diferentes funciones, desconocen su existencia. Las docentes entrevistadas, también marcan que desconocen estos lineamientos pero que sería interesante conocerlos, solo una de las docentes entrevistadas informó que en una de sus funciones desempeñadas trabajó en un proyecto destinado a la atención de estos alumnos.



GRÁFICAS 38 Y 39: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LOS LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LOS NIÑOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES EN TORNO AL ART. 41 DE LA LGE.

La atención de niños sobresalientes ha sido retomada en este sexenio con los Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con capacidades sobresalientes en educación básica (SEP, 2013), el cual indica que en 2013 la población atendida es de 190,849 alumnos y define el modelo de aceleración como una respuesta a las necesidades de los alumnos a través de la *aceleración, acreditación y promoción anticipada*³⁹. Define a los alumnos con aptitudes sobresalientes:

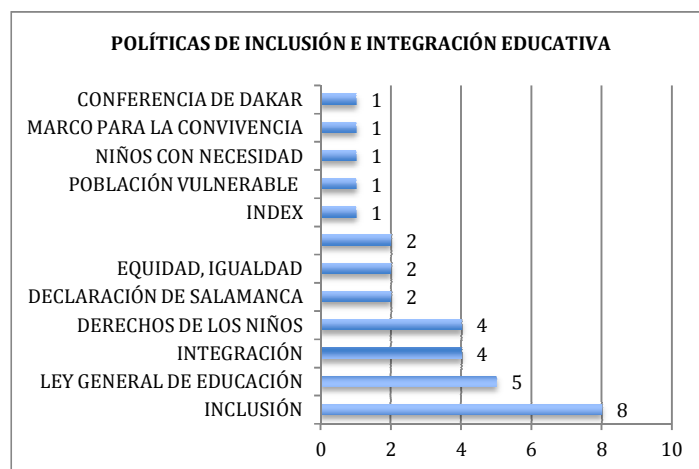
[...] Los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes

³⁹ [...] Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica □El 20 de septiembre de 2013, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, el cual dispone en su artículo 18, lo siguiente: □“Artículo 18.- Acreditación y promoción anticipada: Los alumnos con aptitudes sobresalientes que cumplan con los requisitos establecidos en la normativa aplicable para la acreditación, promoción y certificación anticipada, podrán ser admitidos a la educación primaria o secundaria a una edad más temprana de la establecida o bien, omitir el grado escolar inmediato que les corresponda, en el mismo nivel educativo”. [...] (SEP, 2013, p. 6).

campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades educativas específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses, en beneficio propio y el de la sociedad. A partir de esta definición se consideran cinco tipos de aptitudes sobresalientes: intelectual, creativo, socio afectivo, artístico y psicomotriz. [...] (SEP, 2013, p. 4).

Para el nivel preescolar retoma la aceleración de niveles, pasando de tercero de preescolar a segundo de primaria, para lo cual solicita una evaluación psicopedagógica del alumno así como evidencias de los avances de los alumnos; el desconocimiento de esta posibilidad para los alumnos con aptitudes sobresalientes, limita a los mismos educandos para lograr acceder a otro nivel que represente retos significativos de acuerdo con sus características.

Siguiendo el análisis de las políticas educativas sobre inclusión e integración educativas, durante la realización de las entrevistas cuestioné a las docentes sobre el conocimiento de éstas, con el propósito de indagar si tienen presentes los contenidos de dichas políticas y a qué aspectos pueden hacer referencia.



GRÁFICA 40: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENTREVISTADAS SOBRE EL CONOCIMIENTO DE LAS POLÍTICAS SOBRE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

En la Gráfica 40 están las menciones que hicieron sobre cada una de estas políticas, la que obtuvo más menciones es “Inclusión”, en segundo lugar “Ley General de Educación” y en tercer lugar “Integración” y “Derechos de los niños”. Estos supuestos que plantean las docentes posibilitan el análisis sobre

la conceptualización que realizan para incluir estos aspectos en su práctica, la que más impacta es la inclusión con sus diferentes categorías, ya que si hacemos una lectura de las categorías de esta gráfica, todas las que ahí se mencionan de alguna u otra manera refieren a los términos inclusión e integración educativas.

Al cuestionarlas sobre los aspectos legales o normativos que dan la obligatoriedad a la inclusión e integración educativa, algunas de las entrevistadas desconocen las pautas que legalizan estos aspectos, pero reconocen que la inclusión y la integración son parte del trabajo pedagógico y han escuchado mencionarlas.

Las siguientes tres tablas incluyen los relatos de las docentes entrevistadas sobre el conocimiento que tienen referente al marco legal que sustenta la integración e inclusión, específicamente el conocimiento de la Ley General de Educación y el Artículo Tercero Constitucional; las cuales están organizadas por la función que desempeña la entrevistada, con la finalidad de brindar un análisis detallado.

FUNCIÓN DE LAS ENTREVISTADAS: DOCENTES FRENTE A GRUPO.		
¿DÓNDE ESTÁN SUSTENTADAS ESTAS POLÍTICAS EN MÉXICO?	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
[...] Así como tal no. [...] He escuchado por ejemplo toda esta parte política que se ha venido, no se si estoy bien o mal pero esto de Dakar, [...] son muchas ha venido como un proceso, ahorita no recuerdo lo de las conferencias o estas mundiales que ha habido, pero sí las he escuchado [...] No, no sé donde están sustentadas (D/TM/050912/E6, p. 38)	Conferencia de Dakar	Reconoce algunos aspectos que fundamentan la inclusión de manera internacional, no siendo así del ámbito normativo en México.
[...] No las conozco [...] (D/TM/130912/E8, p. 49)		Desconocimiento sobre la inclusión.
[...] Trato de entender los términos [...] me siguen quedando dudas, qué es incluir, qué es integrar [...] trato de incluirlos a todos, es definitivo, todos se incluyen, todos trabajan, todos hacen [...] (D/TM/210912/E10, p. 62)	Integración educativa, inclusión	Reconoce algunos aspectos que fundamentan la inclusión de manera internacional, no siendo así del ámbito normativo en México.
[...] Bueno, sí lo sé pero nunca lo he leído, porque mi hermana es de educación especial y ella está en un USAER y pues ella me comenta que los niños se integran, y ya nosotros ya lo vivimos, que llegan los niños y se integran, que tienen el derecho, pero así que yo lo lea no lo	Inclusión	Dentro de su relato, reconoce algunos aspectos que fundamentan la inclusión y el ámbito normativo en México.

he leído. Me falta información. [...] (D/JA/051012/E12, p. 77)		
[...] Que todos nos tenemos que integrar, me gustaría que nos capacitarán porque la verdad es que luego la hacemos de todólogas pero realmente no tenemos la formación. Están dentro de la Ley Federal de Educación. [...] (D/JA/061012/E13, p. 84)	Integración educativa, Ley General de Educación.	Reconoce un fundamento legal de la integración educativa y algunos referentes teóricos.
[...] He escuchado hablar de ellas, pero no me he metido en ese aspecto, hasta ahorita no se ha manejado esta parte con las docentes para podemos involucrar... realmente tienen que integrarse [...] (D/JA/181012/E15, p. 103)	Integración educativa, inclusión.	No menciona directamente el marco legal pero en su relato incluye aspectos de éste.

TABLA 9: “Supuestos que externan las docentes frente a grupo sobre las políticas educativas sobre integración e inclusión educativas” (Datos obtenidos de las Entrevistas).

Seis de las docentes entrevistadas trabajan directamente frente a grupo, las cuales fueron seleccionadas por tener en sus aulas a niños que presentan alguna necesidad educativa asociada a alguna discapacidad definitiva o transitoria. Siguiendo el análisis de la Tabla 9, reflejan un desconocimiento del marco legal que fundamenta su labor docente, ya que aunque en este estudio nos referimos a la inclusión, el marco normativo es el mismo fundamento para todos los programas y acciones que se llevan en las escuelas, ya que es en el artículo Tercero de la Constitución Política y en la Ley General de Educación donde se fundamentan legalmente todas las acciones llevadas a cabo en las escuelas de educación básica del país.

A partir de este planteamiento, solo una de las docentes menciona “Ley Federal de Educación” infiero que es la misma que la Ley General de Educación. Hay un desconocimiento del fundamento legal, sin embargo, en cinco de ellas, dentro de sus acciones como docentes y de sus relatos, están implícitas estas disposiciones y persiguen el logro de la inclusión apeándose a la norma institucional. Solo una de las docentes reconoce el desconocimiento y muestra desinterés por conocer el marco legal, pero en el desarrollo de la entrevista reconoce que necesita elementos formativos.

Dentro de las funciones de las docentes especialistas de CAPEP, de acuerdo con los lineamientos, se apuntala hacia el proceso de inclusión en los

planteles de educación básica, para apoyarlo tendrían que tener conocimiento de los preceptos que la fundamentan.

FUNCIÓN DE LAS ENTREVISTADAS: DOCENTES ESPECIALISTAS DE CAPEP.		
¿DONDE ESTÁN SUSTENTADAS ESTAS POLÍTICAS EN MÉXICO?	CATEGORIAS DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
[...] la inclusión. Por derecho el niño tiene que estar integrado y más que integrado tiene que estar incluido en las escuelas, no importa sus condiciones, el niño tiene derecho a estar en la escuela, tiene derecho a una calidad educativa, tiene derecho a verse como un ser y con ayudas y apoyos, ayudarlo a enfrentar las barreras que pueden estar en los contextos, ya sea familiar o escolar. [...] [no da opinión] (DE/TM/130512/E1, p.2)	Derechos de los niños, inclusión, calidad educativa.	Reconoce algunos preceptos internacionales referentes a la inclusión, pero no señala el marco normativo en México.
[...] El marco legal [...] la vez pasada revisábamos, el nuevo artículo que salió, creo que es el 94 algo así, que abordaba esta parte de la inclusión de nadie queda sin escuela y donde están integrados en escuelas regulares, pero más allá creo que no hay alguna [...] nos lo dio la Directora, como parte de lo que ellas trabajaron en su curso y era el 94 pero no recuerdo de que [...] no era de la Ley General de Educación. De hecho dijo que hasta se había modificado por esta parte de los criterios de reprobación y de acreditación que antes era el acuerdo 200 y que ahora me parece que es el artículo 94, algo así cambió. [...] (DE/TM/100912/E7, p. 43-44)	Índex, declaración de Salamanca, población vulnerable, inclusión	El artículo 94 del que habla, no lo encontré y otros entrevistados lo desconocen. A pesar de ser docente de CAPEP no tiene claramente el fundamento legal de su función.
[...] Los acuerdos de Salamanca, son muchísimos los acuerdos que se han manejado y son a nivel mundial, pero aquí en México se consideran todos [...] (DE/TM/081012/E14, p. 94)	Declaración de Salamanca, inclusión.	Reconoce algunos documentos internacionales referentes a la inclusión, pero no señala el marco normativo en México.

TABLA 10: “Supuestos que externalan las docentes especialistas de CAPEP sobre las políticas educativas sobre integración e inclusión educativas” (Datos obtenidos de las entrevistas).

Las tres docentes de CAPEP mencionan elementos de la inclusión y de la integración como parte de las políticas mundiales que han llegado a México a través de la UNESCO, principalmente la Declaración de Salamanca; sin embargo ninguna de las tres señalan los documentos normativos en México.

Una de las docentes, incluso menciona un artículo desconocido por otras docentes y del cual no encontré rastros. En este grupo, al igual que con las docentes frente a grupo, se nota un desconocimiento del marco legal que sustenta su propia práctica, pero que en su trabajo reflejan llevarlo a cabo y persiguen los objetivos de la integración y de la inclusión en las aulas preescolares porque todo ello está presente en el Programa de Estudios 2011.

El tercer grupo, presente en la Tabla 11, lo conforman las docentes que tienen una función directiva, ya sea como Directoras de plantel o de CAPEP, supervisora de zona escolar o jefa de sector:

FUNCIÓN DEL ENTREVISTADO	¿DÓNDE ESTÁN SUSTENTADAS ESTAS POLÍTICAS EN MÉXICO?	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
Directora de Jardín de Niños	[...] los niños tienen derecho a la educación, tienen que recibir un trato igual a los demás, que se favorezca el trabajo con ellos [...] en los módulos del programa de escuelas de calidad hay un módulo específico [...] donde maneja algo de inclusión, y en el PEP 2011 me parece que también viene algo [...] en verdad no tengo la certeza [...] (DI/TM/190512/E2, p. 7)	Derechos de los niños, igualdad, PEP 2011, Programa Escuelas de Calidad.	Reconoce algunos documentos que mencionan la inclusión, pero desconoce el marco legal que sustenta la inclusión educativa.
Directora de Jardín de Niños	[...] nos dieron un compendio de las normas que hay en cuanto a los derechos universales y los derechos de los niños y lo que tiene que ver con educación, [...] y la ONU hizo también un decreto donde viene que se tiene que incluir también a todas las personas. [En México] podríamos sustentarlo en nuestra Constitución, pero no hay algo [...] No, no, no para que digo mentiras, no sé, en México, no sé [...] (DI/TM/240512/E3, p. 12)	Derechos de los niños, decreto de la ONU, Constitución.	Reconoce a la Constitución como parte del marco legal que sustenta la inclusión educativa.
Directora de Jardín de Niños	[...] Está en la Ley Federal de Educación esa es una, el artículo ahorita no lo recuerdo, pero no sé, es el cuarenta y tantos, se refiere a la atención de los alumnos con alguna discapacidad. En la Ley General de Educación está y en los Lineamientos generales para el Funcionamiento de las Escuelas.	Ley General de Educación, Lineamientos Generales para el Funcionamiento de las Escuelas.	Refleja conocimiento de las políticas educativas en México.

	[...] (DI/TM/290512/E4, p. 22)		
Directora de CAPEP	[...] los propios derechos de los niños para favorecer situaciones con capacidades diferentes [...] la Ley Federal de Educación también habla sobre inclusión [...] unos lineamientos especiales para esta parte de la inclusión desde el propio proyecto educativo, digamos que hay a nivel nacional [...] y el otro sería, lo nuevo, lo más reciente el Marco para la Convivencia que también habla sobre inclusión. [...] (DI-C/TC/300512/E5, p. 35)	Ley General de Educación, derechos de los niños, marco para la convivencia	Refleja conocimiento de las políticas educativas en México, aunque desconoce los artículos específicos que la sustentan. Cabe señalar que como directora de CAPEP, tendría que tener un amplio conocimiento del tema para respaldar su trabajo.
Jefa de Sector	[...] La inclusión educativa, la idea de equidad, de darle a cada quien lo que requiere, y en igualdad de oportunidades de estar en una escuela y recibir una atención educativa. [...] El artículo 41 de la LGE habla de que todas las escuelas sin distinción van a brindar la atención educativa, tanto a alumnos que se encuentren en desventaja como aquellos con aptitudes sobresalientes. [...] (JS/TC/140912/E9, p. 53)	Inclusión educativa: equidad, igualdad de oportunidades. Artículo 41 de la LGE.	Refleja amplio conocimiento de las políticas educativas en México.
Supervisora	[...] Así por nombres no te podría decir exactamente que, no se si es el mismo documento que nos dieron, sobre qué es la inclusión, desde dónde se hace como inmerso, desde qué documentos y acuerdos y todo eso. Sí nada más es que no me sé los nombres. [...] Desde la Ley de Educación, y en los lineamientos también está, bueno en todos los lineamientos ya viene integrado esa parte de los niños con necesidad y la inclusión. [...] (S/TC/240912/E11, p. 70)	Inclusión, Ley de Educación, Lineamientos, niños con necesidad.	Refleja conocimiento de las políticas educativas en México, aunque desconoce los artículos específicos que la sustentan.

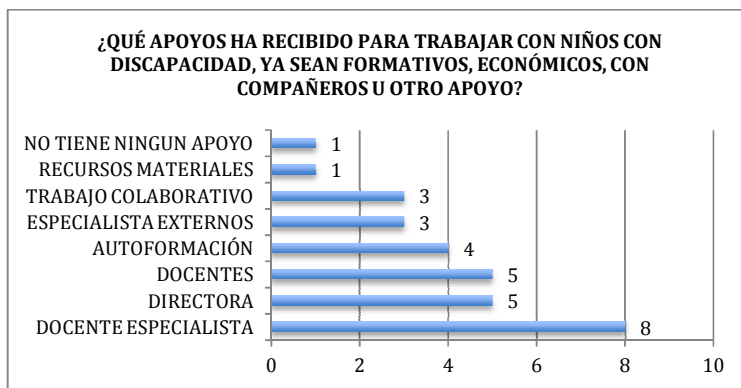
TABLA 11: “Supuestos que externan las docentes con función directiva sobre las políticas educativas sobre integración e inclusión educativas” (Datos obtenidos de las entrevistas).

Este tercer grupo de docentes, se caracteriza por la función de liderazgo, de gestión escolar y de toma de decisiones que realizan cada día; se

distingue por el conocimiento general del sustento normativo de la integración y la inclusión, tienen una idea de dónde se fundamenta legalmente el trabajo. Considero importante el conocimiento de la normatividad para respaldar el trabajo docente, fundamentar su práctica, reconocer derechos y obligaciones, porque aunque el sujeto no conozca la norma o las leyes no están exentos de cumplirlas.

La función de la docente entrevistada podría dar pauta a suposiciones sobre el conocimiento de estas políticas educativas, habría que suponer que si la función de la docente especialista de CAPEP es propiciar la inclusión entre los equipos de docentes con los que trabaja, es de esperarse que conozca los lineamientos que fundamentan su trabajo, de igual manera con la Directora de CAPEP, quien tendría un amplio conocimiento sobre las leyes que sustentan la inclusión, o también de la función de la supervisora. Sin embargo, lo que observó de manera general es que las docentes entrevistadas desconocen las leyes y los fundamentos legales que sustentan la inclusión; conocen de la existencia de la Ley General de Educación, pero algunas de las entrevistadas confunden el nombre por “Ley Federal de Educación”. La Jefa de Sector sí mostró amplio conocimiento por los artículos incluidos en este documento. Solo una de las directoras de Jardín de Niños, mencionó la Constitución Política.

Por otra parte, dentro de las políticas educativas se mencionan los apoyos para la formación de aulas inclusivas (ver Gráfica 41), al cuestionar a las entrevistadas al respecto, 8 consideran que el apoyo permanente que más reciben es la participación de las docentes especialistas, 5 opinan que el apoyo de la directora, 5 el apoyo con otras docentes y 4 la autoformación. Solo una de las docentes refiere no recibir ningún apoyo.



GRÁFICA 41: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENTREVISTADAS SOBRE LOS APOYOS RECIBIDOS PARA EL TRABAJO CON NIÑOS CON DISCAPACIDAD.

La investigación presente en este capítulo intenta demostrar parte de la realidad de las aulas preescolares, en una delegación escolar específica, en un momento histórico demarcado por la implementación de ciertas políticas educativas, por ciertas prácticas docentes que delimitan, caracterizan y se diferencian de otras, donde los mandatos institucionales se validan y forman parte de la acción cotidiana en las aulas.

La realidad de las aulas frente a la inclusión presenta puntos de ruptura entre lo que marcan las políticas educativas y lo que señalan las teorías. La diversidad de personajes implicados, su formación, los recursos asignados a las escuelas, la administración de los planteles y de los grupos son aristas que conllevan a que todo lo planteado en las reformas a la educación no se pueda hacer con las mismas especificidades con las que se planea y se dicta como un mandato institucional. Son las aulas espacios de quiebre entre estas políticas al no estar dotados de todos los recursos materiales, de formación y de personal que se requieren para la atención a la diversidad de una manera que se logren los propósitos de la educación preescolar.

CAPITULO V

IDENTIFICACIONES DOCENTES

La investigación se desarrolló en un contexto único, determinado por factores sociales y culturales particulares, dentro de éste los sujetos participantes me permitieron aproximarme a los sentidos y significados que cotidianamente construyen, a su trabajo docente, y, entre otros aspectos, a la ubicación de situaciones que les acontecen a diario y que en ocasiones les generan dudas y constituyen retos a su labor.

Lo anterior, constituye un escenario relacionado con la implementación de políticas educativas y de la normatividad específica en el nivel preescolar, la cual ubica a los sujetos en constante interacción con ésta sin percibirlos como tal, a veces sin conocer los fundamentos, lo cual, sin embargo, no impide que día con día dichas disposiciones normativas atraviesen sus prácticas de manera parcial o total.

Las estrategias para el cambio educativo en lo referente a lo planteado en las reformas educativas, consideran el cambio de actitudes docentes dentro de los centros escolares. Las identificaciones⁴⁰ que realizan las docentes de preescolar están mediadas por la resignificación que elaboran de las políticas educativas, de los mandatos institucionales, de la dinámica escolar, de su formación como docentes, de su contexto familiar, entre otros. De acuerdo con los *ordenamientos discursivos* existentes en los espacios institucionales, el sujeto se apega a alguno de ellos, lo resignifica y se identifica en un proceso de interpelación de los discursos propuestos, esto es, la inclusión como política

⁴⁰ Fuentes (2008) recupera el concepto de identificaciones, para enfatizar el carácter dinámico del proceso identificatorio, y en especial, sus implicaciones psico-afectivas y políticas. [...] En cuanto al análisis institucional, la recuperación del pensamiento lacaniano y freudiano participa fundamentalmente en el plano del sujeto deseante, de tal manera que la falta es conceptualizada a partir de sus formas de operación en la *institución*, en tanto soporte identitario y lugar de anclaje de la fantasmática particular de los grupos y los sujetos singulares. De tal suerte que la exploración de las formas en que el sujeto deposita y hace fluir su deseo en la *institución*, constituye el núcleo de lectura de esta perspectiva. En ese sentido, la noción de identificación es pensada no sólo como forma, sino ante todo como construcción de contenidos que posibilitan la elaboración de identificaciones.

De acuerdo con lo anterior, he definido una categoría de sujeto que se nutre de ambas perspectivas; por un lado, desde el análisis político de discurso, destaco la dimensión de incompletud inherente a la condición de *quasi*-identidad tanto de la noción de sujeto como del ordenamiento *discursivo* respecto al cual se identifica; en esa tesitura, recupero la dimensión de *sujeto de la decisión*, inherente al proceso de identificación, a través del cual el sujeto se identifica o no con determinada propuesta *discursiva* mediante una operación de inclusión/exclusión; en el entendido de que la posibilidad/imposibilidad de tal identificación la constituye el carácter ontológicamente *dislocado* de lo social. Por el otro, la constante construcción de identificaciones no sólo se relaciona con la incompletud constitutiva de lo social, esto es, con el carácter fallido de toda estructuración posible, sino con una apuesta también perdida de antemano que se trama en la historia del sujeto y que lo condena a una búsqueda constante por hacer fluir su deseo; empresa de la cual, sin embargo, no sabe ni quiere saber. [...] (Fuentes, 2008, p. 26-27).

que delega la responsabilidad al docente para obtener resultados favorables en los aprendizajes de los alumnos, se obliga a la asistencia a diferentes cursos en los que se dan a conocer los diferentes discursos que validan la política, en este momento es donde el sujeto asume las disposiciones, construye significados y se identifica con ellas al resignificarlas.

Como lo planteé en el capítulo III, a partir de los sugerentes planteamientos de Stuart Hall (2003), el concepto de identidad como *posiciones que el sujeto “toma” a la vez que son representaciones que se construyen a través de una “falta”*, donde la identificación es una sutura, una práctica discursiva del sujeto, como un proceso de articulación, sujeta al juego de la diferencia.

[...] Al parecer, la cuestión de identidad o, mejor, si se prefiere destacar el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar, la cuestión de identificación, se reitera en el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas. [...]

La identificación es, entonces un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subunción. Siempre hay “demasiada” o “demasiado poca”: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad. Como todas las prácticas significantes, está sujeta al “juego” de la *différance*. Obedece a la lógica del más de uno. Y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de “efectos de frontera”. Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso [...]

[...] nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos [...] (Hall, 2003, pp. 13-17).

Este abordaje sobre identificación reconoce su carácter procesual, construido, abierto a la temporalidad y no acabado, es decir las identidades nunca se unifican, sino que se fracturan, se fragmentan, se van modificando de manera constante de acuerdo a los procesos por los que se va situando el individuo. Dicho escenario, forma parte de una situación epocal en la que el debilitamiento de los anclajes identitarios, ha desarrollado como contraparte una multiplicidad simbólica de posibles referentes de identificación de tal manera, que en el contexto de ese *superávit simbólico* (Melucci, 2001), la

dispersión identitaria constituye uno de los rasgos contemporáneos más representativos.

En este sentido, retomo las identificaciones de las docentes entrevistadas situadas en un momento determinado por ciertas pautas que articulan aspectos en la constitución de su identidad (lo cual involucra suturas identitarias parciales), en un momento cuando la aplicación del nuevo programa comenzaba, cuando los mandatos institucionales sobre la inclusión comienzan a abrir nuevos puntos de encuentro o desencuentro para ser retomados como valores en las prácticas pedagógicas, antes de la Reforma Educativa del 2014.

Posteriormente, en este mismo capítulo, abordo las condiciones institucionales de las tres escuelas donde tuve la oportunidad de hacer visitas a las aulas donde hay niños que presentan alguna necesidad educativa asociada a una discapacidad. Apoyándome en los relatos que las docentes hicieron en las entrevistas para analizar las redes de apoyo y el trabajo conjunto de cada uno de los planteles, teniendo como base principal la atención a los niños con discapacidad. Analicé la proyección que refleja el trabajo de los directivos dentro de las escuelas, la forma en que el equipo docente tiene sobre la gestión que realiza, las percepciones que elaboran de sí mismas y la importancia de apoyar a las docentes en la atención de los niños.

Identificaciones del docente preescolar.

La formación docente, la construcción propia del sujeto con carácter histórico, abierto e inacabado para situarse en una realidad específica y a las prácticas de una profesión, fijan relativamente su manera de actuar cuando se enfrenta a situaciones determinadas. Es importante considerar que los sujetos educativos, en este caso docentes de preescolar, están expuestos a diversas interpelaciones y procesos de identificación, de tal manera que el énfasis que planteo respecto al ámbito institucional escolar, destaca ese terreno, pero no supone que sea el único.

De esta forma, algunos *polos de identificación* (Fuentes, 2008) en torno a la docente de preescolar, pueden considerarse en su constitución como:

docente, mujer, ama de casa, madre, los cuales se van construyendo a través de las interrelaciones con la sociedad, con su grupo social, con su cultura, con la sujeción social y con los elementos que le brinda su familia para crear constructos simultáneamente transformados en prácticas coherentes o no con sus pensamientos, sensaciones, deseos, sentimientos, ideas y con su propia formación. Es por ello que las identificaciones de la docente de preescolar, hacen referencia a la forma en que las profesoras de este nivel, se identifican o no con ciertas prácticas de manera política (desde determinado interés), psicoafectiva (involucrándose emocionalmente) y social (su vínculo con la comunidad) y las resignifican.

Las docentes de este nivel tienen particularidades que las distinguen: las prácticas docentes se acotan a los programas, es decir, generalmente siguen las indicaciones previstas en el programa; consideran a la inclusión e integración educativas como una posibilidad en su acción docente, donde se observa que aunque no pongan en práctica algunos rasgos distintivos de los postulados teóricos, en sus enunciaciones denotan la necesidad de buscar estrategias pedagógicas para lograrlo, y de esta manera lo validan y lo conciben como una vía posible para mejorar su práctica.

El trabajo cotidiano de los jardines de niños está fundamentado en propósitos que se pretenden lograr al finalizar la educación básica, los aprendizajes esperados generados a partir de la lectura analítica de las competencias guían la práctica docente para el logro educativo. Las aulas preescolares en comparación de otros niveles educativos, conforman su organización con base en el diseño de situaciones didácticas que promuevan la movilidad de aprendizajes mediante acciones, como desplazamientos, lectura de cuentos, dramatizaciones, cantos, el conteo, la ubicación espacial, etcétera; todas estas acciones implican que la docente mantenga en constante actividad a los niños, quienes, con base en sus características, no permanecen por largos tiempos interesados en una actividad, por lo que es tarea de la docente diseñar diferentes situaciones de aprendizaje que partan de las necesidades educativas de los niños, de sus intereses, de sus capacidades y posibilidades. Por esto, el nivel preescolar se distingue de las escuelas primarias donde los niños pasan largos tiempos sentados en sus pupitres siguiendo de manera pasiva (al menos en términos físicos) las indicaciones de los profesores.

Lograr la movilidad de aprendizajes de manera activa, implica atributos en las docentes necesarios para cumplir con esta finalidad, como lo son el compromiso, la evaluación permanente, el diseño de situaciones innovadoras y que impliquen retos a los alumnos, entre otros.

El espacio institucional de la escuela se reviste de diferentes elementos que lo contextualiza en un espacio y tiempo puntualizados históricamente, precisado por políticas educativas nacionales e internacionales que dictan un conjunto de propósitos que le dan sentido al currículo y a lo definido como válido representado por saberes e información como parte de lo oficial, pero también definido por experiencias propias del contexto como formas de percibir la realidad y la forma de percibirse dentro de ella. En la conceptualización de la escuela también se incorpora la existencia de imágenes que aluden a un “ideal”, en el marco de una relación entre exterioridad e interioridad subjetiva:

[...] Del mismo modo que la progresiva institucionalización “instituye” ciertas representaciones, símbolos y significaciones, también incide en la constitución de “la escuela” como objeto interno que cristaliza una red de relaciones. [...] la escuela se particulariza en una serie de establecimientos singulares. En ellos el conjunto de normas y significados que define su universalidad entra en interjuego con sujetos concretos en una realidad concreta, provocando una dinámica, un estilo, una cultura que propondrán matices especiales [...] (Fernández, 1998, 38-39).

Las condiciones institucionales a las que se apegan las docentes, también definen la forma de concebir su propia práctica y a la institución escolar donde forman una red de interrelaciones que la dan sentido.

Las *representaciones, símbolos y significaciones*⁴¹ elaboradas por las docentes de educación preescolar son distintas en los diferentes niveles de la educación básica y varían entre las mismas instituciones preescolares, sin embargo aunque cada escuela presenta rasgos que la caracteriza, hay puntos de encuentro entre estas instituciones.

A partir del análisis de las entrevistas a las docentes que participaron en la investigación, observo algunos *rasgos identitarios* que representan puntos de encuentro en esta caracterización de la identidad de las docentes de educación preescolar.

⁴¹ Las representaciones hacen referencia a una imagen subjetiva de un sujeto o un objeto de la realidad; el símbolo es una representación mental codificada de esa realidad; y, las significaciones es el sentido, el concepto, la idea que el sujeto le brinda al objeto, a otro sujeto o a una situación de esta realidad.

En un primer momento presento los rasgos que ubico en cada una de las docentes entrevistadas a partir de ámbitos para la categorización, donde se pueden observar estos puntos de encuentro entre las docentes, sin negar puntos de diferencia en cada una de ellas; la función de las docentes también es un punto de encuentro que define la forma en que cada una de ellas resignifica las políticas educativas.

Para facilitar el análisis e identificar los puntos de encuentro en cada uno de los sujetos, los dividí en tres grupos de acuerdo con la función que realizan: docentes frente a grupo, docentes de CAPEP y docentes directivos. Con la finalidad de demostrar que dependiendo de la función que asumen en su práctica se apegan a ciertos rasgos que los diferencian de otros grupos de docentes.

Los rasgos que identifican al Grupo I, conformado por las profesoras son numerosos, hay puntos de encuentro que caracterizan a las docentes de preescolar y otros que establecen la diferencia; en este sentido la formación inicial de quienes proceden de escuelas normales brinda ciertos rasgos que las distinguen en comparación con quien obtuvo la licenciatura por un examen.

Por otro lado, en lo laboral, este grupo se percibe que trabaja en solitario, hay rasgos de trabajo colaborativo, pero hacen referencia al trabajo autónomo e independiente con el resto del equipo. Otro rasgo que comparten en común es el desconocimiento de la norma institucional, coinciden en que en su labor hay demasiada carga administrativa y perciben como necesario el acompañamiento a su práctica.

Retomando el Programa de Estudio (SEP, 2011a) donde se marcan algunos aspectos que las docentes cubren, se destaca la elaboración de planeaciones que retomen el diseño situaciones educativas y consideren los seis campos formativos, promoviendo el logro de los aprendizajes esperados que marca el programa; de manera simultánea, es la elaboración de los expedientes individuales de cada alumno, incluyendo evidencias, evaluaciones mensuales, quincenales o semanales, y las adecuaciones metodológicas para los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje; las docentes, también participan en el diseño y en la operación de diferentes programas de apoyo.

GRUPO I: DOCENTES FRENTE A GRUPO							
		ENTREVISTA 6	ENTREVISTA 8	ENTREVISTA 10	ENTREVISTA 12	ENTREVISTA 13	ENTREVISTA 15
RANGO DE EDAD		DE 21 A 28 AÑOS	DE 21 A 28 AÑOS	DE 37 A 44 AÑOS	DE 29 A 36 AÑOS	DE 37 A 44 AÑOS	DE 29 A 36 AÑOS
AÑOS DE SERVICIO		6 AÑOS	6 AÑOS	3 AÑOS	6 AÑOS	6 AÑOS	11 AÑOS
LABORAL	PERFIL LABORAL	AYUDA AL OTRO, DISEÑA ESTRATEGIAS	DISEÑA ESTRATEGIAS	CONSIDERA NECESARIO QUE UN NIÑO Q ACTÚA MAL CONTRA OTRO LO VIVA DE LA MISMA MANERA, MEDIADORA, ORDEN EN EL AULA, NO CONTACTO FÍSICO	DISFRUTA TRABAJAR CON LOS NIÑOS, CONTRIBUYE A LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS	AYUDA, ALIENTA A LOS NIÑOS A SER MEJORES	EXIGENTE, AUTÓNOMA, AUTOSUFICIENTE, DISFRUTA DE SU PROFESIÓN.
	CONDICIONES INSTITUCIONALES	DESCONOCIMIENTO DE LOS LINEAMIENTOS, DEMASIADA CARGA ADMINISTRATIVA	FALTA INFORMACIÓN SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS, LINEAMIENTOS.	ADSCRIPCIÓN AUTOFORMACIÓN DESCONOCIMIENTO	SOLITARIA, DEMASIADA CARGA DE TRABAJO, FALTA ACOMPAÑAMIENTO, SUPERVISIÓN	FALTA ACOMPAÑAMIENTO, DEMASIADA CARGA ADMINISTRATIVA	SOLITARIA, DEMASIADA CARGA DE TRABAJO, FALTA ACOMPAÑAMIENTO, SUPERVISIÓN, GRUPOS SATURADOS
PROFESIONAL	FORMACIÓN INICIAL	LIC. EN EDUC. PREESCOLAR	LIC. EN EDUC. PREESCOLAR	PEDAGOGÍA INCONCLUSA, LIC. POR EL CENEVAL	LIC. EN EDUC. PREESCOLAR	LIC. EN EDUC. PREESCOLAR	LIC. EN EDUC. PREESCOLAR
	FORMACIÓN CONTINUA	CURSOS EXTERNOS	_____	-----	MAESTRIA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL	ESPECIALIZACIÓN, MAESTRIA, DIPLOMADOS, CURSOS EXTERNOS
FAMILIAR		SOLTERA, HIJA	SOLTERA, HIJA	AMA DE CASA, MADRE	AMA DE CASA, MADRE	AMA DE CASA, MADRE	AMA DE CASA, MADRE
ETHOS		RESPECTO, COMPROMISO	APERTURA, HONESTIDAD	HONESTIDAD, APERTURA	COMPROMISO	COMPROMISO APERTURA, HONESTIDAD.	COMPROMISO, RESPONSABILIDAD, EMPATÍA
HABILITACIÓN	INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVAS	MIEDO A LA INCLUSIÓN, ACEPTACIÓN, APERTURA, A FAVOR DE LA INCLUSIÓN	NO INCLUYE, CONSIDERA A LOS NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES COMO NIÑOS CON PROBLEMAS, DELEGA RESPONSABILIDAD AL NIÑO	DESCONOCIMIENTO, CONSIDERA A LOS NIÑOS CON CAP DIF COMO NIÑOS CON PROBLEMAS, TEMOR Y ANGUSTIA A LA INCLUSIÓN, INSEGURA SOBRE SUS ESTRATEGIAS, LE TEME A LOS NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES	INTEGRA, PERO DESCONOCE ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA INCLUIR	DESCONOCIMIENTO DE LA INCLUSIÓN, SIENTE QUE NO TIENE LA FORMACIÓN PARA TRABAJAR CON LA INCLUSIÓN	INCLUYE, ESTRATEGIAS ADECUADAS PARA LA DIVERSIDAD, DISEÑA SITUACIONES, INVESTIGA PARA DAR RESPUESTA
	FORMACIÓN EN OPERACIÓN	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA	FALTA FORMACIÓN	FALTA FORMACIÓN	AUTOFORMACIÓN CONTINUA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA
PERSO-NAL	PERCEPCIONES PARTICULARES	FRUSTRADA	DESCONOCIMIENTO, INEXPERTA, NIÑO CREA CONFLICTO	PERSIGUE UN "IDEAL DE MAESTRA", CARENTE DE HERRAMIENTAS, OPTA POR LA EDUCACIÓN TRADICIONAL, INFLEXIBLE, RÍGIDA, DISTANTE, SECA	POCO TOLERANTE	HACE REFERENCIA DE LOS NIÑOS COMO: "FLORECITAS" "POBRECITOS", POCO TOLERANTE, CARENTE DE FORMACIÓN, TODÓLOGA, SER EDUCADORA ES SATISFACTORIO	ANGUSTIADA, DECEPCIONADA, SU TRABAJO NO ES RECONOCIDO, TIENE OTRO TRABAJO

TABLA 12: “Rasgos de identificación de las docentes frente a grupo” (Datos obtenidos de las entrevistas: 6, 8, 10, 12, 13, 15).

Como un primer punto de análisis, ubico los años de servicio que tienen las docentes: 5 de ellas han trabajado menos de 6 años y una tiene 11 años. El tiempo de servicio es corto, lo que puede suponer que su práctica refleja inexperiencia en el trabajo con los grupos preescolares o puede referir entusiasmo al tener relativamente pocos años de servicio; sin embargo, estas inferencias solo se comprueban al hacer una observación directa a la práctica de las docentes.

Haciendo un análisis de estos perfiles que presento como una caracterización de *rasgos de identificación* de las docentes entrevistadas, la formación inicial define en gran medida ciertas identificaciones de las docentes, ya que sólo una de ellas tiene la formación inicial por la presentación del examen de CENEVAL con el cual obtuvo la Licenciatura, y demuestra rasgos distintos a las demás docentes, incluida la docente que no estudió en escuelas normales, pero que sí hizo una licenciatura de manera presencial, específicamente hablo de los rasgos en cuanto al trato y a la conceptualización de los niños ya que como ella misma lo menciona “*no le agrada el contacto físico*”, es “*seca en su trato con ellos*”, “*le gusta tener un orden en las aulas*” y “*no le gustan los niños que se levantan de su asiento*”; estos elementos los observé en la visita al aula, donde efectivamente su papel de docente es más cercano a la educación tradicionalista en comparación con la forma de trabajo de las demás docentes, con quienes observé una relación maestro-alumno cordial, cercana, paciente, tolerante y afectiva.

La carga excesiva de trabajo administrativo la reflejan en las condiciones institucionales, los requerimientos en el nivel exigen la elaboración de expedientes, registros, planeaciones, evaluaciones, autoevaluaciones, entre otros que generan una carga en el trabajo pedagógico y desvían la atención directa al grupo. Otro factor importante es la percepción sobre la falta de acompañamiento, el *trabajo en solitario* sin tener alguien quien les guíe y genere puntos de discusión, análisis y reflexión sobre su práctica genera angustia e incertidumbre sobre si su acción genera y moviliza conocimientos en los alumnos.

Referente a la formación sobre el tema de la inclusión, tres de las seis docentes no han asistido a cursos provenientes de la SEP como la participación en el programa de Carrera Magisterial; ninguna de ellas ha tomado orientaciones específicas que les brinden herramientas para el trabajo con los niños con alguna discapacidad. La carencia en cuanto a la capacitación, genera una falta, un quiebre para cubrir la necesidad del trabajo con personas con características específicas.

Los diferentes rasgos que identifican a las docentes tienen puntos de encuentro para su caracterización, en el Grupo I se distinguen los siguientes:

- Laboral.
 - Perfil Laboral: Apoya, contribuye en la formación de los niños, diseña estrategias, disfruta su trabajo.
 - Condiciones Institucionales: Demasiada carga de trabajo, falta de acompañamiento, falta de supervisión, desconocimiento de los lineamientos o políticas educativas, trabajo solitario.
- Profesional.
 - Formación Inicial: Licenciadas en Educación Preescolar.
 - Formación Continua: 2 docentes no tienen cursos de formación continua. Las otras 4 tienen cursos, maestría y/o especialización.
- Familiar: 4 son amas de casa y madres. 2 son solteras e hijas de familia.
- Ethos: Compromiso, honestidad, empatía, respeto, apertura.
- Habilitación.
 - Integración e Inclusión Educativas: Miedo, apertura, aceptación, derecho del niño, desconocimiento, diseño de estrategias.
 - Formación en Operación: Cursos de Carrera Magisterial, autoformación. Docentes sin formación sobre integración e inclusión educativas.
- Personal. Percepciones Particulares: Frustración, investigadora, falta de reconocimiento de la labor docente. Tres docentes poco tolerantes, rígidas.

Un rasgo que caracteriza a este grupo es el desconocimiento del marco legal y de los lineamientos que dan sustento a su trabajo, por ejemplo del contenido de la Ley General de Educación. Es relevante destacar que el

sustento legal de la inclusión está presente en los programas de estudio, por ello aunque las docentes no mencionan sus artículos, sí están presentes ciertos aspectos en su diálogo.

La carga valoral representada en el “ethos” de este grupo con respecto a la inclusión se apega en algunos valores referidos por los postulados teóricos de la inclusión e integración, faltó que hicieran mención de la equidad e igualdad para el trabajo docente.

El desempeño docente es evaluado por diferentes actores: por la institución se centra principalmente en los resultados de evaluaciones aplicadas a los niños inscritos en los grupos; por la propia docente la autoevaluación es considerada en el Diario de la Educadora se retoma individualmente de manera cotidiana; por los directores, supervisores y jefas de sector en las visitas a las aulas. En los momentos de evaluación las docentes imprimen sus percepciones y las dan a conocer, a veces mediante el dialogo y otras por escrito, retomando las áreas de mejora para cada una. Sin embargo este grupo rescata la necesidad de que su trabajo sea reconocido, acompañado, evaluado constantemente con oportunidad para el diálogo, para la mejora.

Como se trabajó en el capítulo anterior, la labor de las docentes especialistas de CAPEP ayuda en la integración e inclusión de los niños en las aulas al ser un apoyo para quienes están frente a grupo. Un apoyo en el proceso de inclusión dentro de las aulas donde se da el servicio, permite mejorar la calidad de la enseñanza para los niños en situaciones de riesgo o que presentan alguna barrera para el aprendizaje. En este grupo de docentes se distingue que antes de ser docentes especialistas, dos de ellas, fueron docentes frente a grupo, lo cual les brinda una perspectiva amplia sobre el trabajo que se realiza en las aulas preescolares.

En el caso de la población seleccionada de docentes especialistas, es necesario puntualizar que todas atienden otra escuela, lo cual no les permite permanecer de manera cotidiana en las escuelas estudiadas.

GRUPO II: DOCENTES DE CAPEP				
		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 7	ENTREVISTA 14
RANGO DE EDAD		DE 37 A 44 AÑOS	DE 29 A 36 AÑOS	DE 37 A 44 AÑOS
AÑOS DE SERVICIO		18 AÑOS (9 COMO DOCENTE FRENTE A	13 AÑOS COMO DOCENTE	27 AÑOS (14 FRENTE A GRUPO Y 13 COMO

		GRUPO Y 9 COMO ESPECIALISTA)	ESPECIALISTA	ESPECIALISTA)
LABORAL	PERFIL LABORAL	APOYO A DOCENTES, TRABAJO COLABORATIVO	RESUELVE SITUACIONES, ASESORA, APOYA DOCENTES, TRABAJO COLABORATIVO	ACOMPANA, SUGIERE, APOYA, TRABAJO COLABORATIVO, PROPONE, SENSIBILIZA, INVESTIGA
	CONDICIONES INSTITUCIONALES	SOLITARIA, DEMASIADA CARGA DE TRABAJO, FALTA ACOMPAÑAMIENTO, SUPERVISIÓN	FALTA INFORMACIÓN, DEMASIADA CARGA ADMINISTRATIVA	SOLITARIA, DEMASIADA CARGA DE TRABAJO, FALTA ACOMPAÑAMIENTO, SUPERVISIÓN
PROFESIONAL	FORMACIÓN INICIAL	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA	PROFESORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
	FORMACIÓN CONTINUA	DIPLOMADO, ESPECIALIDAD.	CURSOS EXTERNOS	LICENCIATURA, CURSOS EXTERNOS
FAMILIAR		AMA DE CASA, MADRE	AMA DE CASA, MADRE	AMA DE CASA, MADRE
ETHOS		HONESTIDAD, EMPATÍA, COMPROMISO	COMPROMISO, RESPETO	COMPROMISO, RESPONSABILIDAD, APERTURA, APOYO, EMPATÍA, HONESTIDAD
HABILITACIÓN	INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVAS	INCLUSIÓN: DERECHO DEL NIÑO. REDES DE APOYO.	INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN SON AMBIGUOS, PUEDE FRENAR O AYUDAR	CON MUCHAS RESPONSABILIDADES: HACER UNA ESCUELA INCLUSIVA
	FORMACIÓN EN OPERACIÓN	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA
PERSONAL	PERCEPCIONES PARTICULARES	MUCHAS EXIGENCIAS	RETO: SER DOCENTE	CON OTROS INTERESES ADEMÁS DE LO LABORAL, INVESTIGA, ES SENSIBLE

TABLA 13: “Rasgos de identificación de las docentes del área de CAPEP” (Datos obtenidos de las entrevistas: 1, 7, 14).

En este grupo la experiencia laboral es mayor que el las docentes del Grupo I, ya que tienen más de 13 años de servicio. Dos de ellas, trabajaron previamente como docentes frente a grupo, lo cual les brinda otro punto de vista distinto sobre su trabajo al conocer los aspectos de organización del aula, así como el manejo de los diferentes programas sobre la educación preescolar.

Ainscow (1994) al retomar el papel de las escuelas eficientes, recalca el papel en la participación de todos los participantes en las escuelas para crear un ambiente escolar donde la responsabilidad en la atención de los niños es compartida, donde el docente frente a grupo se siente acompañado en su labor y los docentes especialistas acompañan y promueven una cultura educativa capaz de ajustar la intervención docente a las necesidades de los alumnos. En este sentido, las tres docentes especialistas, refieren que promueven el trabajo colaborativo dentro de sus espacios escolares; más adelante en las

condiciones institucionales, analizaré la forma en que el equipo docente refiere su participación.

Los rangos de edad de este grupo es mayor en comparación con el grupo I.

En el Grupo II se distinguen los siguientes puntos de encuentro:

- Laboral.
 - Perfil Laboral: Apoya docentes, acompaña, trabajo colaborativo.
 - Condiciones Institucionales: Solitaria, demasiada carga de trabajo, falta de acompañamiento - supervisión.
- Profesional.
 - Formación Inicial: 2 Licenciadas en Educación Preescolar y licenciada en Pedagogía.
 - Formación Continua: Diplomados, especialidad, cursos externos.
- Familiar: Amas de casa y madres.
- Ethos: Compromiso, honestidad, empatía, respeto, apertura.
- Habilitación.
 - Integración e Inclusión Educativas: Responsabilidad formar una escuela inclusiva.
 - Formación en Operación: Cursos de Carrera Magisterial, autoformación.
- Personal. Percepciones Particulares: Investigadoras, muchas exigencias.

En el Grupo III incluyo a las docentes que en el momento de la realización de la investigación, tienen la función directiva. Es importante puntualizar que antes de tener esta función, fueron docentes frente a grupo, proceden de alguna escuela normal como parte de su formación inicial, tienen el grado mínimo de Licenciatura, y resaltan por la adscripción a las normas institucionales.

Ball (1989) analiza el papel del director dentro de las escuelas como parte del liderazgo que asume para la administración y la gestión de las escuelas:

[...] el director, se enfrentará con el problema de mantener el control, tanto en el sentido organizativo de asegurar la continuidad y la supervivencia, como el sentido educacional, mediante la elaboración y la aplicación de una política. Ambos aspectos del control, o del dominio, pueden representar conflictos y oposición. Por otra parte, pues, el director debe atender las posibilidades de solidaridad, cooperación y la generación de entusiasmo y adhesión. [...] (Ball, 1989, p. 93).

Las funciones que analiza para la labor del director se enfocan principalmente al control con posibilidades de acción dentro de los centros escolares. Ball (1989) reconoce algunos estilos de liderazgo del director haciendo énfasis en que aunque se asuman dentro de un estilo, pueden cambiar de acuerdo con la situación a la que se enfrentan; por otro lado, reconoce que las posibilidades de la dirección presentan limitaciones que responden a las condiciones, a las posibilidades, a la historia y a un contexto particular.

En el Grupo III se distinguen características que los diferencian de los otros dos grupos derivadas de su papel como directivos, como son la toma de decisiones, el acompañamiento, el fortalecimiento del trabajo colaborativo, entre otros.

GRUPO III: DOCENTES DIRECTIVOS							
		ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5	ENTREVISTA 9	ENTREVISTA 11
RANGO DE EDAD		DE 45 A 52 AÑOS	DE 37 A 44 AÑOS	DE 45 A 52 AÑOS	DE 45 A 52 AÑOS	DE 45 A 52 AÑOS	DE 37 A 44 AÑOS
AÑOS DE SERVICIO		29 (28 COMO DOCENTE FERENTE A GRUPO, 1 COMO DIRECTORA)	15 (12 COMO DOCENTE FERENTE A GRUPO, 3 COMO DIRECTORA)	30 (25 COMO DOCENTE FERENTE A GRUPO, 5 COMO DIRECTORA)	26 (19 COMO DOCENTE FERENTE A GRUPO, 6 COMO DIRECTORA)	27 (21 COMO DOCENTE FERENTE A GRUPO, 1 COMO DIRECTORA, 2 COMO SUPERVISORA Y 3 COMO JEFA DE SECTOR)	24 (20 COMO DOCENTE FERENTE A GRUPO, 2 COMO DIRECTORA, 2 COMO SUPERVISORA)
LABORAL	PERFIL LABORAL	APOYO A DOCENTES, TRABAJO COLABORATIVO	APOYO A DOCENTES, TRABAJO COLABORATIVO	TRABAJO COLABORATIVO, SIGUE INDICACIONES POR CUMPLIR CON LA NORMA	ASESORA, APOYA A DOCENTES, TRABAJO COLEGIADO	EXPERIENCIA EN DIFERENTES FUNCIONES, TRABAJO COLABORATIVO, ASESORA DOCENTES	ACOMPAÑA A DIRECTORAS, ADMINISTRA, SUPERVISA, REGISTRA
	CONDICIONES INSTITUCIONALES	TOMA DECISIONES, DEMASIADA CARGA ADMINISTRATIVA, FALTA HABILITACIÓN DOCENTE	ACOMPAÑA A DOCENTES, TOMA DECISIONES, DEMASIADA CARGA ADMINISTRATIVA	TRABAJADORA DEL GOBIERNO, DEL ESTADO Y PÚBLICA, SUMISIÓN AL MANDATO, APLICA LINEAMIENTOS, GESTIÓN DE LA ESCUELA	APOYA A DOCENTES, DEMASIADA CARGA ADMINISTRATIVA.	ADSCRIPCIÓN A CUMPLIR CON LOS LINEAMIENTOS, CONOCE EL SUSTENTO LEGAL, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y NORMATIVIDAD, NO SIEMPRE HAY CONDICIONES PARA	ADSCRIPCIÓN A CUMPLIR CON LINEAMIENTOS

						LA INCLUSIÓN DE TODOS	
PROFESIONAL	FORMACIÓN INICIAL	PROFESORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	PROFESORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	PROFESORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	PROFESORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	PROFESORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
	FORMACIÓN CONTINUA	LICENCIATURA, DIPLOMADO.	CURSOS EXTERNOS	LICENCIATURA, DIPLOMADOS.	LICENCIATURA, DIPLOMADOS	LICENCIATURA, MAESTRIAS, DIPLOMADOS	LICENCIATURA, MAESTRIAS, DIPLOMADOS
FAMILIAR		AMA DE CASA, MADRE	AMA DE CASA, MADRE	AMA DE CASA, MADRE	AMA DE CASA, MADRE	SOLTERA, HIJA	AMA DE CASA, MADRE
ETHOS		DOCENTE: FOMENTAR VALORES, HONESTIDAD	HONESTIDAD, EMPATÍA	TENGO QUE CREER... COMPROBAR, EQUIDAD, COMPROMISO	COMPROMISO, HONESTIDAD	COMPROMISO, APERTURA, HONESTIDAD, RESPETO	COMPROMISO, APERTURA, RESPETO
HABILITACIÓN	INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVAS	INCLUSIÓN: DERECHO A APRENDER, DERECHO A SER DIFERENTE	TRABAJO INTERDISCIPLINARIO, AYUDA AL OTRO, OBSERVAR Y APOYAR A NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES	INCLUSIÓN ES UNA ACTITUD, ACTITUD DE APERTURA, ACEPTACIÓN.	INCLUSIÓN: DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS.	INCLUYE, APERTURA A FAVOR DE LA INCLUSIÓN, IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	DESCONOCIMIENTO DEL MARCO LEGAL SOBRE INTEGRACIONES
	FORMACIÓN EN OPERACIÓN	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA	CURSOS DE CARRERA MAGISTERIAL, AUTOFORMACIÓN CONTINUA
PERSONAL	PERCEPCIONES PARTICULARES	INFORMADA, VOLUNTARIA, INVESTIGA.	INICIATIVA, ORGANIZADA, OBSERVA, ESCUCHA, COMPROMETIDA, INVESTIGA.	NO SABEMOS ESTUDIAR, ANALIZAR; GUSTO POR ENSEÑAR, CAPACIDAD POR POTENCIAR APRENDIZAJES	FALTA TIEMPO PARA ACTUALIZACIÓN, INVESTIGA.	NECESARIO SEGUIRNOS RENOVANDO. INVESTIGA.	SE MANTIENE AL MARGEN EN EL TRATO CON NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES, SER DOCENTE LA MOTIVA

TABLA 14: “Rasgos de identificación de las docentes con función directiva” (Datos obtenidos de las entrevistas: 2, 3, 4, 5, 9, 11).

La edad del personal directivo es mayor con relación a los otros dos grupos, solo una de las directoras es menor de 40 años. La experiencia docente oscila entre los 25 años de servicio, supone mayores herramientas para el trabajo en el nivel. Es importante destacar que el personal directivo ha transitado por diferentes funciones, siendo relevante por la gama de experiencias que les permitió dicho trabajo.

Cada uno de los directivos asume un papel diferente frente a sus equipos de trabajo, retoma la normatividad generada por las instancias legales para ejercer control (Ball, 1989), la cual resignifica dentro de su acción, caracterizadas por la toma de decisiones, la responsabilidad por el logro de una educación con la “calidad” que señalan las diferentes políticas, la organización de los centros escolares actuando conforme a los lineamientos, otorgando validez a la aplicación de los diferentes programas sin un análisis previo generado por el equipo de trabajo.

En el grupo III se distinguen los siguientes puntos de encuentro:

- Laboral.
 - Perfil Laboral: Asesora, apoya docentes, trabajo colaborativo, sigue y aplica la normatividad.
 - Condiciones Institucionales: Toma decisiones, demasiada carga administrativa, cumple con la normatividad.
- Profesional.
 - Formación Inicial: Profesoras de Educación Preescolar.
 - Formación Continua: Licenciatura, Diplomados, Cursos externos.
- Familiar: Amas de casa y madres.
- Ethos: Compromiso, honestidad, empatía, respeto, apertura.
- Habilitación.
 - Integración e Inclusión Educativas: Derecho a aprender, trabajo interdisciplinario, igualdad de oportunidades, apertura, ayuda al otro.
 - Formación en Operación: Cursos de Carrera Magisterial, autoformación.
- Personal. Percepciones Particulares: Informada, investiga, organizada.

Ball (1989) señala que todos los directores, están investidos de algún grado de autoridad; podemos imaginar que el directivo asume un estilo en su labor, donde:

[...] Un estilo es un proceso activo [...] es un modo de poner en práctica el liderazgo dentro de la realidad social cotidiana de la escuela. [...] aquí el poder es concebido como un resultado, algo que se logra en y mediante una ejecución, en y mediante la acción conjunta. El poder es disputado, no investido. Los datos pueden estar cargados a favor del director, pero las circunstancias son grandes igualadoras, y la micropolítica es un proceso dinámico que depende de las habilidades, los recursos y las alianzas de los participantes. [...] los estilos de dirección son actuaciones. [...] (Ball, 1989, p. 95).

El directivo puede asumir diferentes tipos de liderazgo de acuerdo con su estilo de concebir la realidad de la escuela, la manera de asumir las responsabilidades, el contexto social, cultural e histórico en el que se sitúa y los recursos económicos, de infraestructura y humanos con los que dispone, la

formación propia como docente, sus experiencias en el aula y en el paso por diferentes centros escolares; son elementos que inciden en la actuación de los directivos.

Dentro de la micropolítica escolar (Ball, 1989), las habilidades, recursos y alianzas forjadas entre los participantes generan una visión de escuela definida por la actuación de cada docente dentro del centro escolar, donde la participación de los directivos incide directamente en el logro o fracaso de los propósitos diseñados por el equipo. En el Grupo III se consideran a sí mismas como comprometidas, empáticas, acompañan el trabajo de las docentes, son responsables y respetuosas, con lo que se podría pensar un tipo de escuela que genera ambientes para que todos los docentes trabajen en colaboración, sin embargo, la representación que elaboran las docentes frente a grupo sobre el papel de los directivos, no corresponde precisamente a estas representaciones, ya que en el Grupo I, se perciben a sí mismas que trabajan en solitario con demasiada carga de trabajo y con falta de supervisión y acompañamiento.

Los tres grupos tienen grandes similitudes en la caracterización de docente o directivo, cabe señalar que todas las directoras fueron primero docentes y de las tres docentes especialistas, dos tienen experiencia frente a grupo; entonces se pueden observar pautas similares en estos. La diferencia más marcada entre los grupos es que en el tercero de ellos el seguimiento, cumplimiento y conocimiento de la normatividad se nota más marcado; otra diferencia es la Formación Continua, que aunque ambos grupos se distinguen por continuar con este proceso de aprendizaje, es en el grupo de Directivos donde continúan su formación en cursos más especializados y la mayoría de las docentes frente a grupo solo asisten a los Cursos de Carrera Magisterial. El tipo de liderazgo ejercido por las docentes con función de directivo difiere a lo planteado en el supuesto de promover la habilitación docente en su equipo de trabajo, así como la solidaridad y la cooperación en el trabajo conjunto (Ball, 1989), ya que las docentes con mayores insumos formativos son los directivos, lo cual puede recaer en el compromiso pero también en las posibilidades de formación que las propias instancias generan.

A lo largo de la investigación he resaltado como punto importante la formación inicial de las docentes para este proceso de articulación de prácticas

en la conformación de una determinada conformación identitaria, al respecto me pareció relevante incluir ¿por qué decidieron ser educadoras? como parte de los supuestos previos a la identificación imaginaria que construirían con relación a esa profesión.

Función del Entrevistado	¿Por qué decidió ser docente de Educación Preescolar?	Observaciones
Directora de Jardín de Niños	[...] gracias a la observación de mi madre que es docente , me dijo "tú sirves para educadora". [...] mi mamá es docente de primaria, y de hecho en mi familia todos son maestros , terminaron una carrera pero terminaron siendo maestros, todos. Yo creo que entonces es genético [...] Y creo que es lo más maravilloso que me pudo haber pasado. [...] (DI/TM/240512/E3, p. 20)	Tomó la decisión de ser docente por orientación familiar
Directora de Jardín de Niños	[...] me gusta enseñar , de hecho participé en el INEA ⁴² , [...] pensé en irme a la normal y por eso estudié para educadora, pero yo veía la carrera de maestra de primaria muy difícil para enseñar tanto y decidí irme a lo fácil, a preescolar , y si?, y uno dice me voy a lo fácil y es lo más difícil, [...] con el paso del tiempo ves que es una carrera en donde tienes que estudiar, razonar, desarrollar tu pensamiento complejo [...] pensaba que solo era recortar monitos o que era ponerlos a pegar papel [...] (DI/TM/290512/E4, p. 28-29)	Decidió ser docente por experiencia previa en educación para adultos y por la aparente facilidad que implica la carrera.
Docente Especialista e CAPEP	[...] yo quería estudiar Psicología Infantil, quería especializarme en niños . Entonces se me hizo el camino correcto, primero soy educadora, conozco a los niños, atiendo a los niños como maestra, trabajo como maestra, doy lo que tenga que ser como maestra mientras me preparo para psicóloga.[...] (DE/TM/081012/E14, p 99)	Decidió ser docente por el trabajo con niños, y las similitudes con psicología.
Docente frente a grupo	[...] mis papás son maestros . Mi mamá de secundaria y primaria, mi papá de primaria, mi mamá por las tardes trabajaba de asistente educativo que estaba en la misma sede de la Normal de Educadoras, yo cuando estaba chiquita decía "voy a estudiar aquí" , entonces los niños siempre me gustaron , me gustó el trabajo con ellos [...] (D/JA/181012/E15, p 106)	Decidió ser docente por la orientación familiar; por el trabajo con los niños.
Supervisora	[...] Porque me gusta, porque el hecho de influir en la personalidad, en los aprendizajes en el carácter de los niños , pues tú lo vas viendo cómo van aprendiendo, qué van aprendiendo, y bueno es una satisfacción. [...] (S/TC/240912/E11, P. 72)	Decidió ser docente para influir en los aprendizajes de los niños
Docente frente a grupo	[...] yo quería estudiar psicología [...] no me quedé en la UAM , dos veces lo intenté y no me quedé, pero después de ahí empecé a ver qué podía estudiar, [...] mi hermana ya había estudiado y ya había terminado y me dijo: "¿por qué no estudias para maestra de primaria?" y dije "no, la primaria no me gusta, para preescolar". Pero yo entré con la idea que te dicen que vas a hacer muchas cositas , y ya cuando fui para la plática, dije no es nada más eso, tiene que ver con todo lo integral del niño y entonces dije esto es lo que quiero porque finalmente si lo ayudamos o le damos las herramientas a los niños ellos van a ir , si no con toda la seguridad ni con todos los aprendizajes,	Decidió ser docente porque no se quedó en la Universidad, por influencia familiar; para dar herramientas de aprendizaje a los niños.

⁴² INEA: Instituto Nacional de Educación para Adultos

	van a ir seguros y pues si yo puedo ayudar, pues voy a contribuir, pero si me gusta mi profesión.[...] (D/JA/051012/E12, P. 81)	
Docente frente a grupo	[...] Pues mi vocación no iba tanto a lo docente, a mi me gustaba mucho lo que era administración de empresas, pero se fue dando porque yo trabajé muchos años en la Coordinación y el que a mi me mandaran a ver cómo las maestras trabajaban , no frente a grupo si no en diversas actividades que luego coordinan [...] nació mi vocación al ver cómo trabajaban las maestras [...] (D/JA/061012/E13, p. 86)	Decidió ser docente al observar el trabajo de otras docentes.
Docente frente a grupo	[...] cuando yo estaba pequeña mi ideal era mi maestra , entonces yo decía yo quiero ser como ella, o sea estar un jardín, entonces siento que ella me marcó en ese sentido, que por ella he alcanzado esto [...] (D/TM/210912/E10, p. 56)	Su maestra fungió como referente de identificación

TABLA 15: “¿Por qué decidieron ser docentes de educación preescolar?” (Datos obtenidos de los fragmentos de las entrevistas).

Las decisiones implicadas en el proceso de elección de carrera posibilitan un punto de análisis en la consideración de la construcción identitaria porque brindan aspectos de cómo las docentes elaboran significaciones y las resignifican cuando se convierten en el ideal o en lo que aspiran como el *deber ser*, de forma particular la ubicación de la conceptualización del trabajo pedagógico por parte de las profesoras entrevistadas antes de graduarse como docentes. Observando los fragmentos de la tabla previa vemos que los factores que influyen en cada una de las docentes para elegir la profesión son diversos; 3 docentes por orientación familiar, 2 por trabajar con niños pequeños, 2 para influir en el aprendizaje de los niños, 1 porque no se quedó en la Universidad, 1 por la aparente facilidad que implica la profesión, 1 por experiencia previa en la docencia, 1 al observar a otras docentes, 1 al evocar una experiencia previa como estudiante.

Estas ocho razones de elección de carrera me dan parámetros para conocer los ideales previos al trabajo docente; la decisión para estudiar una carrera es un proceso de descubrimiento de sí mismo, una autoevaluación de las aptitudes, habilidades y conocimientos sobre lo que va a dedicarse en el futuro próximo. La familia, las amistades son factores externos al constituir parte del entorno más cercano al sujeto, forman parte de su historia entrecruzado con la cultura.

La construcción de la subjetividad en cuanto a las expectativas sobre el trabajo de los profesores se entrecruza con un momento específico en la vida

de los sujetos donde tienen el poder de decidir, de elegir una carrera que formará parte de su identidad.

[...] Como sujetos se tienen opciones y momentos en la vida en que se puede escoger. La idea de elección implica el poder no ser sólo para los otros, sino dar cabida a nuestro deseo o bien definir nuestra manera de realizarnos para saber del deseo; llamado por Colín (1998, p. 139) proceso de subjetivación.

El maestro es ante todo, desde nuestra experiencia profesional, un sujeto determinado por las estructuras que lo preexisten (sea el lenguaje, la cultura, las relaciones y dispositivos de poder y control). Pero a su vez tiene la posibilidad de romper con las estructuras y las instituciones con las que se ha vinculado.

El profesor es un "sujeto, sujetado por su propia historia"; es decir, por su subjetividad que lo lleva a la transferencia (Anzaldúa 2004), a la repetición, a la frustración. [...] (García, 2010, pp. 232-233 en Anzaldúa, 2010).

Los factores de elección de carrera que plantean las docentes son elaborados subjetivamente a través de las mediaciones que atraviesan los sujetos en un momento, en la relación con otros sujetos y con experiencias previas, con expectativas planteadas, y como lo plantea Anzaldúa (2010) al estar sujetado por su propia historia, ya sea en el contexto familiar al ser hijos de docentes, al no tener otra opción de seguir estudiando, al querer trabajar con niños preescolares, al evocar situaciones pasadas en la experiencia como estudiante. En este sentido, es necesario considerar la *contingencia*⁴³, es decir, los eventos, procesos y actores que emergen de manera imprevista en el marco de la decisión y que inciden en su resultado.

Fuentes (2006) señala que la situación por la que atraviesan los actores en la elección de carrera y en la conformación de su identidad, puede ser analizada desde el juego entre necesidad y contingencia:

[...] El APD [Análisis Político de Discurso (Laclau, 1993)] propone pensar lo social como un flujo permanente de significaciones, que se detiene temporalmente, dando lugar a sistemas de significación de carácter contingente, precario y abierto. Tal apertura constitutiva, se deriva de la imposibilidad de conformar identidades planas, totales. [...] Las identidades emergen como una especie de *quasi*-identidades, ya que siempre son incompletas e inacabadas; esa condición de

⁴³ [...] el carácter necesario de las identidades se modula y se tensa con el plano de la *contingencia*. En ese sentido, relevar no sólo la dimensión necesaria de las identidades, sino también su carácter *contingente*, posibilita una lectura de la emergencia de éstas, donde la negatividad se incorpora y se le hace jugar de forma constitutiva. De tal manera, que se abandona una concepción de identidad total o plena y, al introducir la negatividad, vía la categoría de *contingencia*, se desarrolla una noción de *quasi*-identidad (cfr. capítulo 2), que alude a ese intento siempre fallido de constituir lo social (Laclau, 1993) [...] (Fuentes, 2008, pp. 54).

incompletud, de falta, de ausencia constituye el elemento estructurante de toda producción social [...] toda práctica social, puede entenderse como proceso de significación en el cual es posible distinguir sistemas significantes constituidos políticamente en contextos históricos particulares, que suponen fijaciones de sentido contingentes y por lo tanto abiertas, precarias y temporales. [...] La posición epistemológica inherente a una lógica discursiva, implica concebir la construcción teórica acerca de lo social, como una tarea históricamente situada, que se ordena a partir de una práctica articuladora, la cual involucra el incluir/excluir determinados ángulos analíticos.[...] (Fuentes, 2006, pp. 236-237).

En las prácticas de las profesoras podemos rastrear *huellas*⁴⁴ de las políticas educativas, la influencia de los mandatos institucionales sobre las prácticas, la formación inicial como docentes -ya sea que ésta se trate de una carrera referente a la docencia o a la pedagogía-, la formación continua -donde se re-elaboran los conocimientos previos con otros que se van construyendo-, los sujetos participantes dentro de un espacio educativo y, las experiencias de los docentes en otros espacios escolares. Retomando a Fuentes (2006) las identidades al ser *abiertas, precarias y temporales*, van tomando rumbos distintos en el sentido de las experiencias laborales, formativas y profesionales.

Las elaboraciones que construyen sobre la conceptualización de un docente de preescolar varía por la mediación de los factores citados anteriormente, mientras para algunos docentes significa “estar” con los niños, para otros es parte de un elaborado trabajo de intervención pedagógica. Veamos algunos fragmentos donde las docentes rescatan este significante.

[...] ser docente **es maravilloso**, porque **estás en contacto con los niños** y puedes hacer la **diferencia para la sociedad**, yo creo que tienes un **compromiso** muy grande y cuando ves el resultado con tus alumnos, que realmente hiciste algo por ellos es maravilloso. Que sean chicos inteligentes, que sean creativos, que sean reflexivos, que sean críticos... Llegar a lograr eso con los pequeños **es lo más maravilloso que puede existir en el universo**. [...] (DI/TM/240512/E3, p. 18).

[...] el docente de preescolar **tiene los elementos para potenciar capacidades en los niños**. **Es una persona que acompaña a los niños en esa etapa, seguimiento, estar con ellos, aceptarlos**. [...] (DI/TM/290512/E4, p. 31)

[...] Pues a mí **me gusta** mucho trabajar con los niños, los niños son algo que **disfruto** todavía. [...] (D/JA/051012/E12, p. 79)

⁴⁴ *Huellas* [...] en tanto elementos significantes provenientes de distintos ámbitos discursivos que sedimentados en el *discurso* estudiado han operado activamente en éste [...] (Fuentes, 2008, p. 35).

[...] A mí es algo que **me gusta, lo disfruto**, me gusta trabajar con ellos, a **veces te sientes decepcionada** porque no hay esta parte del reconocimiento del trabajo, pero eso no importa con **verlos a ellos que logran** [aprendizajes] es más que suficiente. [...] (D/JA/181012/E15p. 106)

La imagen de la docencia creada por las experiencias en esta profesión, le brindan un sentido de pertenencia, un propósito, una forma de darle sentido al quehacer docente. La primera profesora considera que la labor docente “*es lo más maravilloso que pueda existir en el universo*” consideración que remite a un ideal sobre el propósito de su carrera, al tiempo que habla de compromiso en el aspecto social como contribución a la sociedad y, más aún, refleja una significación de la idea de ser docente como *horizonte de plenitud*⁴⁵, esto es como un lugar imaginario donde se concibe como plena. O bien, se limita a la seguridad de tener un lugar, de estar dentro de donde desea sin cuestionar “su lugar”, su espacio de confort donde otorga sentido a su práctica sin generarle conflicto acerca de donde quiere situarse.

Por otro lado, la segunda docente se observa en el aspecto profesional como un *experto* en el trabajo con los niños, con lo que se asume en la disposición de la normatividad al ajustarse a los requerimientos, a la vez que valora su trabajo al asumirse como especialista en su labor.

La tercera y cuarta docentes mencionan el placer que sienten al trabajar con los niños, asumiendo una carga subjetiva y psicoafectiva a la labor que desempeñan dentro de las aulas, y, reflejan –al igual que el primer caso-, una significación de la idea de ser docente como *horizonte de plenitud*.

Estas significaciones sobre el trabajo del profesorado en preescolar -un ideal, un compromiso profesional, el *horizonte de plenitud*-, forman parte de las elaboraciones simbólicas e imaginarias que las docentes entrevistadas han desarrollado con respecto a sus identificaciones como docentes de preescolar, las cuales atraviesan el proceso identificatorio que van construyendo en la red de relaciones en las que se encuentran insertas y sobre las que operan desde sus diversas adscripciones identitarias.

⁴⁵ [...] *Horizonte de plenitud*, en los que el sujeto educativo produce imaginariamente espacios posibles para alcanzar una plenitud que atraviese sus posibles polos de identificación en un momento dado de su historia grupal y singular [...] (Fuentes, 2010, p. 23).

El Espacio Institucional y las redes de apoyo entre docentes. Presentación de tres escuelas.

Considero a las redes de apoyo entre docentes como las prácticas pedagógicas realizadas dentro del centro escolar entre el equipo docente para brindar ayuda en el trabajo con niños con alguna necesidad educativa específica.

Partiendo del trabajo colaborativo planteado por Ainscow (1994, 2001), por la UNESCO (2000, 2008), en los documentos oficiales que norman la acción de las escuelas de nivel básico en el Distrito Federal (SEP, 2004, 2007, 2011a), describo algunas situaciones observadas durante la investigación de campo: en la realización de entrevistas, encuestas y observaciones directas en las aulas.

Fernández (1998) puntualiza que la escuela se particulariza en una serie de establecimientos singulares, los docentes incluidos en cada uno de estos espacios interactúa en una red de relaciones que le dan un sentido a la propia institución, incorporando las normas proyectadas por las políticas educativas.

[...] Un cierto clima, una modalidad de enseñar y aprender, ciertos modos de usar el espacio y moverse en él, ciertos rasgos en el comportamiento externo, un modo peculiar de enfocar los problemas, una manera típica de encarar y desarrollar las relaciones convergerán —en cada caso— para constituir “el sello”, “la marca” institucional y, con ella, el espacio y la identidad en los que se puede ser incorporado o de los que se puede quedar excluido. [...] (Fernández, 1998, p. 39).

El espacio institucional se define por múltiples elementos, uno de ellos es la red de interrelaciones entre los docentes del centro educativo, las cuales se definen por la caracterización de cada docente incluido en ésta. Como lo marca Fernández, el modo de usar el espacio y moverse, las formas de enseñar y aprender, el modo de resolver problemáticas que surgen en la cotidianidad de las aulas, pero sobre todo el clima institucional del propio espacio, da un matiz distinto del resto de los espacios educativos.

La perspectiva de Fernández (1998) sobre el *establecimiento como objeto de vinculación*, explica que las ligaduras de los sujetos en el establecimiento institucional es “un enlace”, una relación donde la institución le

brinda aspectos y características a los sujetos y los sujetos se engarzan de ella. “En este vínculo hablamos de afectos, cuidados, impulsos y un determinado grado de identidad institucional; sentirse miembro, sentirse parte de, “ser” perteneciente; que se relaciona con niveles de autoestima o desvalorización derivados de la pertenencia” (Fernández, 1998, pp. 21-22).

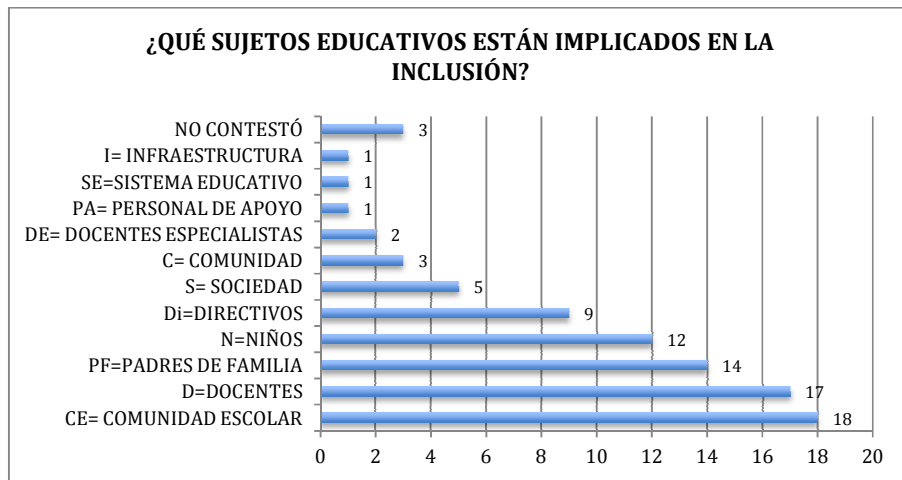
Los vínculos creados dentro de los establecimientos institucionales, hacia la propia institución, le dan al individuo pautas de identificación cuando se integra en ésta, o bien, hay sujetos que se resisten a formar parte de, a pertenecer, creando formas de relacionarse distintas a la de los sujetos vinculados. A pesar de ello, al trabajar dentro, la misma institucionalización, los va jalando a dejar de lado la resistencia.

En el caso de los establecimientos preescolares, se crean vínculos entre el equipo de trabajo, ya sean del ámbito psicoafectivo, social o laboral. Para esta investigación, me enfoco en ellos con el propósito de observar cómo los mandatos institucionales que demandan la formación de equipos de trabajo, inciden en los procesos de identificación de los individuos.

De acuerdo con los postulados de la inclusión educativa planteados por Ainscow (2001), es indispensable el trabajo colaborativo del centro educativo para involucrarse en la atención de todo el alumnado para lograr la inclusión; para que esta visión de progreso social y educativo pueda incidir en las aulas es necesaria la reestructuración de las escuelas en función a las necesidades educativas de todos los alumnos.

La responsabilidad de la inclusión implica la participación activa de todo el personal de la escuela, de los padres de familia y de la comunidad educativa, lo interesante de esto son las relaciones entre los docentes que se elaboran y reelaboran día con día en el devenir de las escuelas.

En el cuestionario aplicado a las docentes, se les preguntó “¿qué personajes están implicados en la inclusión?”. La mayoría de las docentes (18) retoman a la comunidad escolar como la principal, considerando que en la comunidad escolar están implicados los docentes, los niños, los padres de familia y el personal de apoyo. En un siguiente lugar solo implican a los docentes, y en tercer lugar a los padres de familia.



GRÁFICA 42: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE LOS SUJETOS EDUCATIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.

La visión que presentan las docentes sobre los personajes implicados en la atención de los niños con alguna necesidad educativa, es cercana a la importancia de trabajar de manera colaborativa en los centros escolares, en el sentido de hacer énfasis en la atención educativa interdisciplinaria con relación a la participación de los docentes de educación física, de educación y apreciación musical, de inglés y del área de CAPEP, así como la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos considerando el desarrollo integral de los niños dentro y fuera de la escuela. Es posible especular, que desde la perspectiva del modelo institucional en juego, la mayor parte de las docentes encuestadas, conciben a la escuela como una comunidad; cuestión que supondría su implicación en la institución desde un cierto ideal común.

Para el acercamiento al espacio institucional, retomo la aseveración de Fuentes (2004) sobre la consideración sobre *institución de existencia*:

[...] Desde esta perspectiva, la institución no es pensada sólo en términos organizacionales, como espacio funcional-administrativo, donde los sujetos serían considerados únicamente en relación con sus posiciones de sujeto, desarrollando funciones institucionales en términos de producción de algo que pudiera ser cuantificado; por el contrario, se conceptualiza a la institución educativa como institución de existencia (Enríquez, 1989), donde los sujetos viven, gozan y sufren, en suma, como un espacio donde existen individuos con características singulares, que están dotados de sentimientos y emociones y que tienen historias personales. Al conceptualizar de esta manera a la institución y a los sujetos educativos (docentes, responsables académicos y estudiantes), se aborda

el espacio institucional en términos de las construcciones imaginarias que los sujetos construyen para hacer frente a su cotidianidad (que se presenta como una serie de funciones y posiciones por desarrollar) y que tienen que ver con su existencia individual, tanto como portadores de una historia personal, como de determinadas trayectorias académicas e institucionales. [...] (Fuentes, 2004, pp. 187-188).

Pensar al sujeto dentro de una institución donde vive, goza y sufre y no como un sujeto productivo, da pauta a considerar las significaciones que construye día a día en la interacción con otros sujetos, donde sus historias personales y sentimientos se entrelazan de manera simultánea, donde las políticas educativas y las normas institucionales están presentes en su acción aunque no siempre son significadas o reconocidas.

Para hacer referencia a este proceso de interacción que viven los sujetos en la institución, donde cada uno de ellos entrelaza sus historias, percepciones y significantes, cito -como ejemplo, ya que más adelante presento la dinámica de las tres escuelas-, a una de las escuelas participantes en la investigación donde la docente especialista refiere su labor en el proceso de inclusión:

[...] Pues se ha tenido el apoyo, **del trabajo colaborativo** con las directoras, **con algunas educadoras** porque cuando entras a una escuela lo primero que tienes que lograr es precisamente esta visión poco a poco de la inclusión ese es el apoyo. [...] (DE/TM/130512/E1, p.3).

El cual, difiere con la imagen que la docente de educación preescolar tiene sobre ella: “Como tengo poco tiempo, **no sé cuál sería la función de la especialista** realmente como para decir que me apoya bien o que no me apoya” (D/TM/210912/E10, p. 65). En el momento en que los docentes conceptualizan a su escuela de manera distinta a los otros, elaboran supuestos y tienen expectativas en la relación con los otros, es decir, elaboran simbólicamente e imaginariamente a su escuela como institución y esperan ciertas actitudes de los otros docentes que incidan en su labor.

Por otro lado, el papel de los directivos es esencial en la gestión de la escuela, debido a que lo administrativo, la asesoría pedagógica y la atención a problemáticas que surgen en lo cotidiano, son resueltas por estos actores.

Cada una de las escuelas que presento, tienen dinámicas institucionales diversas; el tipo de liderazgo ejercido dentro de estos espacios, varía de acuerdo a las propias características formativas, valorales, profesionales, psicoafectivas, entre otras, de cada directivo. Siguiendo a Ball (1989), donde subraya los diversos estilos de asumir el papel del director, cada uno de los directivos entrevistados pueden presentar un estilo pero debido a situaciones del entorno institucional, hay reelaboraciones de éste.

[...] Como ya hemos señalado, raramente los estilos se desarrollan en un vacío social; son al mismo tiempo el vehículo de la acción conjunta en la escuela y un producto de ella. Los tres estilos principales son el *interpersonal*, el *antagonista* y el *político*; este último es subdividido en dos variantes, el *antagonista* y el *autoritario*. Los directores de estilo interpersonal apelan principalmente a las relaciones personales y al contacto cara a cara para desempeñar su rol. En contraste con éstos, los directores de estilo administrativo recurren más a los comités, los memorándums y los procedimientos formales. Los antagonistas tienden a disfrutar de la discusión y el enfrentamiento para mantener el control, mientras los autoritarios evitan y sofocan las discusiones para favorecer el mando. [...] Las actuaciones, como textos de interacción, son interpretadas de manera diferentes. [...] Las variaciones o cambios en las situaciones a lo largo del tiempo en el entorno institucional pueden dar origen a reelaboraciones de estilo [...] (Ball, 1989, pp. 97).

Las percepciones generadas a lo largo de la investigación sobre el tipo de liderazgo ejercido por el directivo, incluyen las opiniones generadas por las entrevistadas, siendo así que en cada escuela el estilo de liderazgo y las formas de establecer relaciones interpersonales para la conformación de equipos de trabajo, es diferente.

A lo largo del trabajo de campo en la observación directa en las aulas, así como en el análisis de las entrevistas, rescato algunos rasgos incluidos en la relación entre los docentes, considerando el rubro de la inclusión como el eje rector en el análisis de estas dinámicas observadas para la atención de los niños con alguna necesidad educativa, es decir, cómo intervienen las docentes desde las diferentes figuras para la atención de un niño.

Escuela “1” Jardín de Niños de Turno Matutino.

A continuación expongo la dinámica que observé en el Jardín de Niños “1”, donde asistió un niño con Síndrome de Asperger⁴⁶, inscrito en el tercer año de preescolar. Es una escuela con siete profesoras frente a grupo, docente de educación física, de educación musical, directora, docente de apoyo administrativo y dos personas de apoyo al servicio.

Como primer punto presento los fragmentos de entrevista de las docentes cuando las cuestiono sobre la atención del niño, los apoyos recibidos o brindados para su atención y la dinámica entre el equipo de trabajo:

ESCUELA 1. ATENCIÓN A UN NIÑO CON SÍNDROME DE ASPERGER	
“N” PROFESORA DE GRUPO. TRABAJÓ CON EL NIÑO DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2012-2013	[...] sí me ha apoyado mucho la maestra que lo tuvo el año pasado , hemos platicado sobre él, de hecho ahorita que estamos repartiendo a la maestra suplente, ella me dijo que lo quería, entonces es un apoyo de ella, ya lo conoce, también la directora me apoyado mucho de cómo más o menos hacerle con él y pues sí las compañeras, hay veces que se sale, me lo traen o ven que se meta al salón, que no se salga y cosas así. [Con la Docente Especialista] Sí, hemos platicado nada más de él y lo ha observado también, cómo ha trabajado. Más que nada plática de cómo hacerle con el niño. (D/TM/130912/E8, p. 49)
“E” PROFESORA DE GRUPO. ATENDIÓ AL NIÑO EL CICLO ESCOLAR 2011-2012	[...] digamos que la directora sí me ha apoyado mucho , en esta parte, más que nada el ánimo de tú, pues hay que mirar a este pequeñito con otros ojos de que también requiere esta parte de respeto, de incluirlo, de ser atendido, entonces ella es la que me ha animado mucho a seguir adelante. Y por ejemplo de los compañeros hace falta esa parte del compromiso , de también asumir que la tarea es de ellos, no nada más del docente que le tocó ese pequeñito, eso es lo que nos hace falta, el entender que los niños son de todos, no nada más de la docente frente a grupo. Económicos, pues ninguno. Este, de la especialista, ella hace como esas pequeñas sugerencias o adecuaciones pero al ambiente , ella no entra tanto hacia la planeación, ella entra hacia el ambiente, hacia esas adaptaciones, sugerencias nada más, pero tanto así ya como a una planeación, no, hacia el curriculum, no. [...] (D/TM/050912/E6, p. 39)
“X” DOCENTE DEL ÁREA DE	[...] te enfrentas a muchas situaciones en las que tú tienes que resolverles y que no encuentras tanto esta parte del apoyo de vamos a trabajarlo juntas, sino que

⁴⁶ El síndrome de Asperger, como ya se mencionó en el capítulo anterior, es un conjunto de dificultades mentales y conductuales que forman parte del espectro del autismo, que se caracteriza principalmente por la falta de comunicación en la relación con los otros, entre otras situaciones. En el caso del niño inscrito en esta escuela, la limitante en la comunicación se mira como una barrera en el aprendizaje, el niño presenta movimientos motrices como los demás niños, sabe ir al baño, reconoce sus pertenencias, su atención se mantiene por algunos minutos en situaciones que son de su interés, no logra incorporarse a las actividades grupales que impliquen externar sus sentimientos y pensamientos, manipula algunos materiales, no distingue aún situaciones que impliquen riesgo en su salud, no se relaciona mediante el diálogo con compañeros de su edad, expresa algunas de sus necesidades como ir al baño o pedir y tomar su desayuno.

CAPEP	<p>esperan que tú sepas y que tú lo hagas. Sí como que tú lo resuelvas o que tú le digas cómo, mira tienes que hacerle así, así y así y que tú les resuelvas realmente la situación en relación a los niños que atienden, pero en general es así. [...] En el caso de esta escuela, el único niño con discapacidad es "J", la atención ha sido conjunta con la educadora del ciclo escolar pasado, la educadora de este ciclo escolar decidió trabajar con Joseph y pues la directora le dio esa oportunidad, yo con la directora platiqué sobre quién sería la mejor docente para trabajar con el niño pero no quisieron aceptar el reto. [...] (DE/TM/100912/E7, pp. 45-46)</p>
<p>"A" DIRECTORA DEL PLANTEL</p>	<p>[...] el trabajo con el niño se ha dado con el apoyo de la maestra de CAPEP, con la maestra del ciclo escolar pasado y he trabajado mucho con la docente de este ciclo escolar. Decidimos dejarlo en este grupo porque fue la elección de la educadora el tenerlo, yo les presenté junto con la maestra de CAPEP los niños que hay con alguna necesidad especial para repartirlos de manera equilibrada, y ella lo eligió, nadie más lo quiso, no quisieron entrarle y trabajar con él, la docente del ciclo pasado ella estaba dispuesta a trabajar con él pero bueno, la docente insistió que era un reto para ella y se quedó con el niño; tal vez no fue la mejor decisión por la inexperiencia de ella pero bueno, pues ahí está y ni modo, yo la apoyo en lo que puedo y la educadora del año pasado siempre está ahí presente apoyándola, la de CAPEP, y yo. [...] (DI/TM/190512/E2, p. 8)</p>
<p>"J" SUPERVISORA DE ZONA DEL PLANTEL</p>	<p>[...] Solamente con las especialistas y con la directora de CAPEP, cuando hay algún chico con algún síndrome que yo no tengo conocimiento, ellas nada más me informan de qué se trata y se acompañan en el trabajo [...] (S/TC/240912/E11, p. 71)</p> <p>[...] Con la docente del grupo y con la Directora, no platiqué porque la docente especialista dijo que sí sería conveniente que cambiara de docente, [...] aquí el trabajo de la educadora de este año tendría que ser que ella se apoye de la docente especialista, de la Directora y de la misma educadora del ciclo pasado que conoce al niño para trabajar con él. [...] (S/TC/240912/E11, p. 74-75)</p>
<p>"M" JEFA DE SECTOR DEL PLANTEL</p>	<p>[...] Desde mi función, apoyo a las docentes. Realizo un trabajo muy directo con CAPEP, conociendo desde cómo está estructurado, quién está en las escuelas, qué es lo que está pasando, dando seguimiento a estas situaciones, también de repente mediar la relación entre el jardín de niños y CAPEP, porque a veces se piensa que por el solo hecho de tener la especialista ella va, es su responsabilidad, y es parte del apoyo de generar ciertas condiciones para ese trabajo.[...] (JS/TC/140912/E9,p. 53-54)</p>

TABLA 16: "Redes de apoyo en torno a la atención de un niño con discapacidad, Escuela 1" (Datos obtenidos de las entrevistas).

La organización para la atención de los niños es un compromiso compartido, donde cada uno de los integrantes de la comunidad escolar tiene una función en la participación y el logro de la inclusión de los niños. En este caso, la participación de las docentes no denota el trabajo colaborativo en cuanto a la consideración de apoyarse de manera conjunta para la atención de los niños con alguna necesidad educativa.

En el caso anterior, la docente frente a grupo “N” es la principal para la atención del niño, mirando en “E” y en “A” sus principales apoyos para lograr la integración; en su relato marca pautas emotivas acerca del compromiso en la atención del niño. A partir de las visitas realizadas en el aula de la docente, como ya comenté anteriormente, la participación del niño en las situaciones de aprendizaje propuestas es casi nula, no es notoria una inclusión en el aula; el niño está integrado porque asiste al aula pero la docente no propicia situaciones de aprendizaje para que el niño logre acceder a la currícula. Solicita apoyos constantes de las docentes “E” y “A” para mantener al niño dentro del aula, quienes la apoyan cuando lo solicita. El resto de las docentes no participa en la atención del niño, no se nota un trabajo colaborativo y la docente “N” refleja desconocimiento de las políticas educativas de integración e inclusión y de los supuestos teóricos que la sustentan. La formación docente de esta profesora es la Licenciatura en Educación Preescolar, no habiendo cursado otros estudios después de ésta.

Derivado de la entrevista, “N” muestra agrado, preocupación y sensibilización para la inclusión del niño, es decir, no muestra actitudes de exclusión y su interés es incluir al niño; sin embargo aún no lo logra.

“E” se mira a sí misma como el apoyo de “N”, a la vez que se considera autodidacta y retoma la participación de “A” y de “X” para el logro de la inclusión. Una consideración importante es que el ciclo anterior la docente “E” solo se apoyaba en “A” y en “X” no contaba con el apoyo de sus compañeras profesoras. La formación docente de “E” es más extensa en comparación con “N”; aparte de contar con la Licenciatura ha tomado otros cursos y se encuentra en constante investigación sobre problemáticas que enfrenta dentro del aula.

La relación entre ambas docentes -“E” y “N”- es cercana, de compromiso hacia la atención del niño, ambas muestran preocupación e interés por lograr que el niño sea incluido.

“X” se percibe como el apoyo de “E” y de “N” a la vez que considera que en ocasiones le exigen demasiado, al solicitar que resuelva problemáticas cuando solo se considera a ella misma como un apoyo en el proceso de inclusión. Esta docente tampoco retoma la participación del equipo de trabajo en la atención del niño.

“A” reconoce la labor de “E” del ciclo escolar pasado, a “N” la mira con falta de experiencia para enfrentar la situación pero reconoce su compromiso para cumplir con el “reto”. “E” y “N” la reconocen como un apoyo en su labor docente. No se percibe la participación de “J” o “M” en el trabajo de este equipo de trabajo.

Siendo “A” la directora de la escuela, la ubico dentro del estilo de liderazgo *interpersonal*⁴⁷ (Ball, 1989) debido a que pone énfasis en la interacción personal, asiste constantemente a las docentes en cuestiones pedagógicas, siendo las docentes quienes lo refieren; donde los actores son convocados a actuar de manera autónoma estableciendo relación estrecha con el director, tomando decisiones compartidas pero elaboradas entre el director y el docente afectado. Lo anterior se refleja en la atención al alumno “J”, al ser las docentes quienes trabajaron directamente con él, las mismas que continúan la labor, sin haber compromiso constante para su atención con el resto del equipo.

Ninguno de los personajes ubicados reconoce la participación del resto del equipo docente, ya que aunque son 7 docentes frente a grupo, solo se apoyan entre dos, tampoco mencionan al personal de apoyo, al profesor de educación física o al profesor de educación musical.

Tanto la supervisora de la zona como la jefa de sector reconocen el estar enteradas de la situación pero no se perciben como parte del equipo de trabajo, porque la función que reconocen es el apoyo a las directoras o el papel de mediadoras con las docentes del área de CAPEP. En este sentido, quizá pueda plantearse la elaboración simbólica e imaginaria de la escuela como un espacio con demarcaciones claras entre el “adentro” y el “afuera”; las cuales se distancian de los requerimientos prescritos desde la normativa oficial.

De acuerdo con el caso anterior, retomo uno de los lineamientos que norman la acción de los centros escolares y que consideran la participación del

⁴⁷ [...] Este estilo es típico del director activo y visible. Como sugiere el término, se pone énfasis en la interacción personal, el contacto cara a cara entre el director y su personal. Hay una preferencia por las negociaciones y acuerdos individuales, que en algunos aspectos se ajusta a una definición “profesional” de la relación profesor-director. Es decir, los miembros del personal son estimulados a considerarse profesionales autónomos cuyos problemas y quejas pueden y deben ser resueltos uno a uno con el director. Se produce una concomitante reducción de la importancia asignada a las reuniones formales y la toma formal de decisiones, aunque pueden ser aceptadas las “discusiones” en las reuniones del personal. [...] (Ball, 1989, p. 98).

equipo de trabajo para la atención de la evaluación de los niños con necesidades especiales o sujetos vulnerables:

[...] **81.** Durante los primeros días de clases, el supervisor y el director de la escuela con el apoyo de la USAER o CAPEP (en los casos en que se cuente con el servicio) orientarán a los docentes en la selección y determinación de las técnicas e instrumentos para la evaluación inicial con el fin de reconocer el desarrollo de competencias de los alumnos, las diversas formas, procedimientos y tiempos que emplean ante situaciones de aprendizaje, con el fin de contar con elementos necesarios para la planeación y desarrollo de una metodología acorde con los enfoques de los planes y programas vigentes que reconozca y responda a la diversidad del grupo, esta actividad la realizarán en forma conjunta los profesores del mismo grado o asignatura y personal de educación física.

En las escuelas que no cuentan con personal de educación especial, el profesor frente a grupo se apoyará con maestros que atienden el mismo grado o asignatura y el avance del aprovechamiento del alumno, se realizará de acuerdo con esta propuesta, para privilegiar la permanencia del alumno con sus pares y alcanzar las competencias y aprendizajes esperados. [...] (SEP, 2012, p. 47).

Los lineamientos no retoman el trabajo colaborativo para la atención de los niños en situación de vulnerabilidad, sin embargo sí retoman la participación de la supervisora y de la directora para apoyar a las docentes que así lo requieren. En este caso, la supervisora asume una función pasiva al solo enterarse de la situación, dentro de su relato no maneja acciones de apoyo a la función docente, como la asesoría⁴⁸.

El Programa de Estudios (SEP, 2011a), marca el trabajo colaborativo como necesario en el desarrollo de situaciones que favorezcan el aprendizaje para los niños con alguna necesidad especial.

[...] La disposición de la educadora y de la escuela son esenciales para atender a las niñas y a los niños con necesidades educativas especiales, lo que implica un trabajo colaborativo entre la escuela, el grupo y los padres. Adicionalmente, es necesario que la escuela se vincule con los servicios de apoyo y cree redes en otros sectores. [...] (SEP, 2011a, p. 23).

Este programa como punto que norma las acciones en las escuelas públicas y las incorporadas a la SEP, retoma las actitudes de las docentes en

⁴⁸ Debido a que las otras dos escuelas participantes carecen de la figura de supervisora dentro de sus planteles, no hay situaciones para comparar la función que se asumen otras supervisoras en otras situaciones que me posibiliten hacer un comparativo. Sin embargo lo que plantea el plano normativo es que parte del papel de la supervisión es el acompañamiento a las docentes.

la atención para los niños con necesidades educativas especiales vinculadas con otras instancias, resalta principalmente el trabajo colaborativo en las escuelas.

En este sentido, en el segundo capítulo resalté los rasgos de la docente de educación preescolar que marca el Programa de Estudios (SEP, 2011a), entre ellos ubico dos de los cuales consideran al trabajo colaborativo:

- [...] orientar su labor profesional a los siguientes referentes:
 - o Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
 - o Favorecer la inclusión para atender a la diversidad. [...] (pp. 125-126)
- [...] se reúnan [entre docentes] para acciones personales como la planificación, hablar de lo que harán y después de cómo les resultó, con el objeto de intercambiar experiencias y propuestas [...] (SEP, 2011a, p. 157).

La norma aplicada en las escuelas se marca a partir de lo que plantean los lineamientos y lo que maneja el programa, las autoridades educativas exigen en el actuar de las docentes estos señalamientos, incluyendo al trabajo colaborativo. Algo de suma importancia, son las redes de apoyo con otras instituciones, el lazo principal son las docentes de CAPEP, quienes observan a los niños, dialogan con la docente del grupo, entrevistan a los padres de familia y derivan al niño, en caso necesario, a su atención en alguna institución externa.

Escuela “2” Jardín de Niños de Turno Matutino.

A continuación presento el caso del Jardín de Niños “2”. Es un edificio escolar de tres pisos, cuenta con siete grupos y 6 docentes, la directora trabaja ambos turnos en este plantel, hay docentes de educación física, educación musical y CAPEP, dos personas de apoyo y una secretaria. En este plantel

esta inscrita la niña “M” quien presenta retraso general del desarrollo⁴⁹, lo que le dificulta el acceso a la curricula.

ESCUELA 2: ATENCIÓN A UNA NIÑA CON RETRASO GENERAL DEL DESARROLLO	
<p>“R” PROFESORA DE GRUPO. TRABAJÓ CON LA NIÑA DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2012-2013</p>	<p>[...] la docente especialista dice que mi tono de voz es muy alto, no es fuerte y es así como digamos tajante, “no hagas eso”, [...] trato pues de bajar mi tono de voz de modularla un poquito más. [...] muchos años siempre he tenido esa idea de no abrazarlos tanto porque finalmente te encariñas y ellos se encariñan contigo y es algo que se va a romper [...] no suelo ser de estarlos abrazando y todo eso [...] no puedo, mi esencia, mi manera de ser, [...] la docente especialista me dice “se más flexible, porque no permites que se acerquen a ti”, [...] lo que me dice la docente especialista “también tienes que promover, no promover, permitir que ellos se sientan más con esa confianza y demás”, pero digo, es que siento que se salen, que rebasan más allá [...] no entiendo esa conexión, eso que tienes que aprender a trabajar con la diversidad [...] (D/TM/210912/E10, pp. 58-59)</p> <p>[...] curiosamente la especialista me dice “es que ya no quiere venir” [haciendo referencia a un niño del ciclo escolar pasado quien faltaba constantemente], me dio a entender que yo era la que estaba mal, me sentí peor [...] (D/TM/210912/E10, p. 66)</p> <p>[...] Creo que los apoyos pues son experiencias, que a partir de las experiencias pues de ahí retomas algo que te pudiera servir en determinado momento, siento que solo es eso es lo que he recibido. Experiencias, vivencias de compañeras que han convivido ahorita con esas personitas [...] Como tengo poco tiempo que no sé cuál sería la función de la especialista realmente como para decir que me apoya bien o que no me apoya [...] (D/TM/210912/E10, p. 65)</p>
<p>“A” DOCENTE DEL ÁREA DE CAPEP</p>	<p>[...] Pues se ha tenido el apoyo, del trabajo colaborativo con las directoras, con algunas educadoras porque cuando entras a una escuela lo primero que tienes que lograr es precisamente esta visión poco a poco de la inclusión ese es el apoyo. El apoyo con mis compañeras, la interdisciplinariedad, apoyarte en todas las áreas o cada una que tiene el conocimiento de las áreas puedes apoyarte en eso y eso te van retroalimentando en tu práctica pero a veces nos enfrentamos con situaciones donde sentimos que estamos solas en esto y que la actualización a veces depende de lo que tú investigues y de lo que tú te profesionalices porque realmente son demasiados niños o demasiadas escuelas que tienes que atender. [...] (DE/TM/130512/E1, p.3)</p>
<p>“V” DIRECTORA DEL PLANTEL</p>	<p>[...] La maestra de apoyo psicopedagógico es el apoyo con el que cuenta la escuela, cuando se requiere otro tipo de atención, ella se encarga de hacer los trámites, de orientar a los padres de familia, para llevarlos a que reciban algún otro</p>

⁴⁹ [...] El Retraso general del desarrollo se define como el retraso en 2 o más de las áreas del desarrollo, dentro de las que se encuentran: motor fino y grueso; lenguaje y habla; funciones cognitivas; desarrollo personal, social y actividades de la vida diaria. En términos generales es debido a una afección del Sistema Nervioso Central (encefálico). Este retraso en las habilidades debe de ser de 2 desviaciones estándares en comparación con las habilidades esperadas para su edad. Este término se aplica para niños menores de 5 años. [...] (HIMFG, n. d., p. 1). En el caso de la niña inscrita a esta escuela, presenta dificultades para expresar sus sentimientos y pensamientos, aunque sí logra hacerlo con cierto nivel de dificultad. Sus movimientos motrices son torpes en comparación con el resto del grupo. Muestra interés en las actividades propuestas por la docente aunque sus periodos de atención son más cortos que el resto del grupo. Sigue las normas del aula, aunque se levanta constantemente de su lugar. Se le dificultan algunos movimientos motrices finos como al abrir una envoltura, ponerse el suéter correctamente, recortar siguiendo líneas, seguir el ritmo de una canción, participar activamente en las clases de educación musical y de educación física.

	<p>apoyo externo, pero la atención en aula lo da la maestra de CAPEP [...] (DI/TM/290512/E4, p.23) [...] trato que las maestras tengan la actitud de preocupación por los pequeños, cualquiera que sea, yo aquí les digo que aunque sea un niño con una discapacidad evidente, todos son nuestros alumnos y todos tienen que ser atendidos bien. [...] (DI/TM/290512/E4, p. 27)</p> <p>[...] las primeras generaciones de ese CENEVAL que porque ya son licenciadas no se quieren ni agachar ni nada, ni siquiera escuchar a los niños, piensan que vienen a dar como la cátedra a los pequeños, de veras, no se preocupan por un estímulo, no se preocupan por hablarles a su nivel, que te puedan atender, que participen, que juegues con ellos y las licenciadas que vienen de CENEVAL no juegan, dan indicaciones, no se integran yo con ellas sí tengo un conflicto. Ahorita con una compañera de aquí de la mañana así llegó, y pregúntale si ha cambiado, he trabajado mucho con ella. [...] (DI/TM/290512/E4, p. 32).</p>
--	---

TABLA 17: “Redes de apoyo en torno a la atención de un niño con discapacidad, Escuela 2” (Datos obtenidos de las entrevistas).

En este caso la dinámica institucional en la atención a la niña es diferente en comparación con la Escuela 1. Las experiencias compartidas por la docente “R” son diversas en el trabajo con la especialista. Durante la observación directa al aula, observé la participación de la especialista de CAPEP quien habló con ella sobre cómo manejar el caso de la niña, dando sugerencias para la elaboración de estrategias de acceso a la curricula. Durante la realización de la entrevista, la docente marca algunas situaciones donde la especialista le hace observaciones en torno al ambiente de aprendizaje y en la relación maestro – alumno; como ella lo maneja, las sugerencias van enfocadas al trato directo con los niños para crear un ambiente afectivo congruente con las necesidades de los niños en etapa preescolar. Sin embargo, al finalizar la entrevista y cuestionarla sobre el apoyo de la docente especialista hacia su labor, la profesora “R” no reconoce el apoyo de la especialista al mencionar que desconoce su función.

Por lo anterior, dentro de la dinámica institucional de esta escuela, la docente "R" siente que trabaja en solitario, aunque reconoce el apoyo de “A”. Deja de lado la participación de “V” y no mira la participación del resto de las docentes como parte del trabajo colaborativo o de las redes de apoyo. Esta docente parece significar la asesoría de la especialista como un relativo enjuiciamiento de su desempeño, por lo que no recupera de forma favorable las sugerencias planteadas; asimismo, recuperando algunos indicios en su trayectoria, es una docente con 3 años de servicio, cuya formación inicial como

docente de preescolar fue mediante la acreditación de un examen general de conocimientos, es decir, que no cursó los ocho semestres que plantea el programa de formación de las escuelas normales incluyendo las prácticas profesionales y la retroalimentación que éstas generan, por ello hay indicios que esta situación le generan dificultad para el trabajo con los niños en cuanto al conocimiento de sus necesidades psicoafectivas.

El ámbito afectivo en el trato con los niños en edad preescolar, es necesario por las características que presentan los alumnos, por la relación afectiva que crean con las docentes, en parte surge por ser su primer acercamiento a un ámbito social diferente a la familia, donde crean lazos afectivos y demuestran seguridad cuando están acompañados de sus maestras. En consecuencia, la actitud de la docente “R” al no permitir que los niños se acerquen a ella, establece pautas de convivencia de respeto pero marca una línea que “no debe sobrepasarse”.

El Programa de Estudios (SEP, 2011a) define a la convivencia como:

[...] la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social [...] (SEP, 2011a, p. 93).

Esta definición de convivencia rescata aspectos sociales para la adecuada relación con los otros. Al resaltar “expresar su afectividad” implica la creación de ambientes donde los alumnos logren expresarse de formas diferentes; de acuerdo con mi propia experiencia, a los niños de esta edad les agrada la cercanía con los adultos, ya sea mediante el abrazo o al tomar las manos de las docentes. La situación que presenta “R” al no permitir el acercamiento afectivo con sus alumnos, puede provenir de la evocación de situaciones pasadas, de experiencias, que le impiden la cercanía con el otro.

La participación de la docente especialista “A” la percibo hacia todo el equipo de docentes, apoyando a “R” cuando lo solicita. Su función es reconocida y valorada por “V” con quien de manera continua se comunica e informa de los avances y problemáticas al interior del plantel.

“V” al ser quien dirige el plantel, reconoce la labor de “A” como un apoyo en la atención de todos los niños, tengan o no dificultades de acceso al

currículum. “V” promueve el trabajo colaborativo en el equipo docente al apuntar que todos los niños de la escuela deben ser atendidos por todo el personal. Reconoce las dificultades de acción docente de “R” derivadas de su formación inicial como docente, coincidiendo con las sugerencias que la especialista le da a la docente “R”.

Analizando las relaciones dentro de este establecimiento institucional, podemos observar que la dinámica planteada para la atención de los grupos se da de manera individual, es decir, cada uno de los miembros de la comunidad planea situaciones didácticas que promueven la movilidad de aprendizajes, lo que no favorece la existencia de redes de apoyo para la atención de todos los alumnos. Las formas de vínculo diferencial que generan los docentes entre sí y con la institución, van más allá de la normatividad y de las pautas de operación del establecimiento educativo, también juegan los afectos, las pasiones y el inconsciente en las formas de relación que se establecen entre las docentes, con la directora, con la docente especialista —en particular, y con la forma en que conciben a la propia institución. A partir de la narración de la experiencia de la docente “R” quien no se “siente” apoyada por el resto del equipo de trabajo, juegan afectos y percepciones propias de su realidad, al tiempo que se angustia por solucionar problemáticas generadas por la misma práctica docente, por las características específicas de los alumnos y las formas de relación con el resto del equipo docente.

Fernández (1998) al analizar el funcionamiento y el estilo institucional, marca a la dimensión psicoafectiva como eje central de significación.

[...] en el ámbito organizacional, la dimensión psicoafectiva se expresa de manera especial o con más fuerza a través de dos tipos de manifestación: los fenómenos de resonancia o la “circulación fantasmática”. La gente de la institución se comunica en los niveles racionales a través del intercambio lógico de mensajes. Pero se comunica también a través de fenómenos de identificación afectiva (sentir igual que el otro, ser idéntico a otro) en un modo de contacto emocional primario que se hace evidente en los fenómenos de masa y que explicamos habitualmente por “una pérdida temporaria de la razón” o “por contagio”. [...] (Fernández, 1998, p. 53).

En este sentido, la no identificación afectiva que tiene la docente de CAPEP con la docente “R”, al intentar subsanar situaciones de integración y de acceso a la currícula, parece ser significada por esta última como una demanda

excesiva, que sobrepasa los límites con relación al trato de los niños de acuerdo con la propia vivencia de “R” y, que en suma, la posiciona en un lugar institucional, laboral y personal en el que no se reconoce.

La carga administrativa y la atención a grupos cuando no esta la plantilla completa, es un inconveniente para realizar visitas a las aulas así como la asesoría en los grupos. La directora relata su experiencia al manejar ambas funciones de manera simultánea:

[...] tuve la experiencia ahora que **estuve cubriendo a una compañera** [...] recibí a ese grupo para evitar problemas con los padres de familia, porque la maestra llega hasta enero y hay una practicante [...] cuando vino la maestra [refiriéndose a la Jefa de Sector], a hacer la supervisión, me revisó planes, expedientes, seguimiento, entrevistas, todo porque como yo no podía hacer nada de dirección, o sea yo nunca dije “me deshago de la dirección” sin embargo yo estuve en las dos cosas, así como mi apoyo me ayudaba en lo administrativo, con esa confianza yo me iba al grupo, pero no es lo mismo, siempre surgen detalles, no se puede. Ya que se fue la practicante, ya repartí al grupo porque es imposible, como dicen no estoy ni aquí ni allá. **Y aquí ya hay muchas deficiencias [...] quedé mal porque me dijo que no tenía las supervisiones de mis compañeras [...] y le dije que no las he observado ni he hecho lo que debería de hacer**, bueno sí sé que hacen sus expedientes, en junta técnica les he dicho que los planes, cómo se hace la planeación, he tratado de dar las orientaciones en junta técnica [...] (DI/TM/290512/E4, p. 27-28).

“V” refleja el compromiso en la atención de los niños dejando de lado la parte administrativa en la atención de la escuela y el acompañamiento a las docentes, dentro de los lineamientos se norma que quien decide la atención de los niños cuando falta una docente⁵⁰, es la directora, quien puede incorporar a los niños en otros grupos o atenderlos. Sin embargo, el tiempo de atención a los niños de manera directa puede impedir brindar asesoría y acompañamiento a las docentes. En el relato se nota que la Jefa de Sector acudió a supervisar y asesorar la escuela, haciendo énfasis en lo necesario de la presencia de la directora en los grupos y en el trabajo administrativo, de igual forma, falta apoyo hacia “V” en su trabajo dentro del grupo, al solicitarle aspectos administrativos del propio grupo y de la dirección.

⁵⁰ [...] 106. En ausencia del docente titular del grupo, asignaturas o especialidades tecnológicas, el director del plantel organizará la atención al grupo. [...] (SEP, 2012, p. 54).

El estilo de liderazgo asumido por la jefa de sector en cuanto a este relato, se acerca al *administrativo*⁵¹ (Ball, 1989) al someter su acción a la necesidad de que la directora asuma los pendientes y procedimientos generados por el plantel para su adecuado funcionamiento administrativo.

De acuerdo a lo que percibí en los días de observación, el apoyo directo a las docentes en las aulas, proviene de la docente especialista quien informa a la directora sobre situaciones presentes en las aulas, sin embargo, la directora visitó algunas aulas y dio sugerencias sobre la práctica de las docentes, no especificando la atención directa a los niños con necesidades especiales.

La directora de esta escuela, aunque recalca su labor en la atención a los grupos de manera directa cuando falta alguna docente, también le otorga gran parte de su estancia en la escuela a lo administrativo, a las reuniones con padres de familia para su atención. El estilo de liderazgo que asume la directora durante el momento en que realicé las visitas al aula, tiene una combinación de estilos el *administrativo* y el *interpersonal* (Ball, 1989), hago mención al primero en el sentido que se relaciona con su personal de manera directa o por medio de la docente especialista, quien le informa sobre las situaciones en las aulas; recalca como primordial la atención a padres de familia, con quienes establece acuerdos y compromisos, así como les explica la importancia del nivel educativo. Por otra parte, la directora de este plantel, asume el estilo *interpersonal*, al cubrir la falta de docente en un grupo, considerándose un profesionalista autónomo que logra resolver las necesidades del plantel al negociar y generar acuerdos, sin afectar a los otros grupos al repartir a los niños evitando un sobrecupo en éstos.

Dentro de la atención a esta zona escolar en el momento de la investigación, no contaba con Supervisora de Zona y la Jefa de Sector realizaba ambas funciones.

⁵¹ [...] El director *administrativo* es el jefe ejecutivo de la escuela, generalmente rodeado y apoyado por un equipo de administración. El director se relaciona con el personal por mediación de este equipo y una estructura formal de reuniones y comités. [...] Las preocupaciones de la escuela también serán formalmente definidas en términos de metas y objetivos. [...] El rol del director se somete a los preceptos y procedimientos que constituyen la administración. [...] (Ball, 1989, pp. 105-107).

Escuela “3” Jardín de Niños de Jornada Ampliada.

El Jardín de Niños “3” es una escuela con plantilla completa, es decir, los 6 grupos son atendidos por una docente, cuenta con directora, docente de apoyo administrativo, profesora de Educación física, profesor de Enseñanza Musical, docente especialista de CAPEP y dos asistentes de apoyo.

Durante el ciclo escolar 2012-2013, estuvieron inscritos en tercer grado: una niña con discapacidad motriz⁵² con dificultad para usar las articulaciones, un niño con Síndrome de Down⁵³ y una niña con Retraso Generalizado del Desarrollo; lo que les dificulta el acceso a la curricula. Cada uno de ellos en un grupo diferente.

Las tres docentes que los atienden cuentan con la licenciatura en Educación Preescolar procedentes de escuelas normales, dos de ellas –“E” y “J”- cursaban estudios de maestría en el momento de la entrevista y de la visita en el aula.

ESCUELA 3. ATENCIÓN A UNA NIÑA CON RETRASO GENERALIZADO DEL DESARROLLO, UNA NIÑA CON DISCAPACIDAD MOTRÍZ Y UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN.	
<p>“E” PROFESORA DE GRUPO. ATIENDE A UNA NIÑA QUE PRESENTA DIFICULTADES DE ACCESO A LA CURRICULA POR RETRASO GENERALIZADO DEL DESARROLLO.</p>	<p>[...] Falta más apoyo porque, bueno ahorita yo ya me acerqué, porque el año pasado si tenía pero no mucho. [...] con la docente de CAPEP yo le propuse que hiciera una actividad conmigo una vez a la semana, [...] algo está pasando que no nos estamos acercando para que de manera como de complicidad para que hagamos un trabajo conjunto y de repente siento que nos quejamos pero no la involucramos, y en el caso de la directora, pues ella es muy ajena, no entra, tampoco hay apoyo.[...] a los directivos se les olvida darnos las condiciones para que nosotras podamos tener confianza [...] a veces no es por el trabajo, a veces es la actitud y eso tiene que ver mucho de como en el trabajo tú te sientas con la confianza de que a lo mejor si te equivocas, te den una sugerencia, pero no pasa eso, al contrario dices: “híjole, que ni me vea”, y no puedes decirle oye directivo vamos a hacer eso porque no hay ese apoyo y yo creo que en mi caso ha faltado ese apoyo, o sea falta liderazgo y eso a mi me gustaría que lo hubiera, yo luego</p>

⁵² [...] **Discapacidad motriz solo física:** Alumnos que presentan limitaciones en el movimiento de alguna (s) de las extremidades (en huesos, articulaciones o músculos) o carecen de uno o más segmentos del cuerpo porque así nacieron o tuvieron algún accidente. [...] Las personas con discapacidad motora, tienen un proceso de desarrollo intelectual igual al de cualquier otra persona sin ningún tipo de discapacidad; sin embargo, la alteración motora implica características asociadas que se manifiestan en el desarrollo sensorio-perceptivo, de pensamiento, de lenguaje, socio - emocional, las cuales intervienen en el proceso de aprendizaje [...] (Discapacidad motriz solo física, n. d.).

⁵³ [...] **¿Cómo son las personas con Síndrome de Down?** A parte de sus diferencias, poseen algunas de estas características: -Tienen una manera distinta de adquirir y organizar la información, observándose lentitud en recibirla, procesarla y dar respuesta. Las características de su cerebro hacen que la información corra más lentamente. (López Moratalla, 1998) -Su percepción y memoria visuales son mejores que las auditivas. (Pueshel, 1988) -Su capacidad comprensiva es superior a la expresiva. (Troncoso, del Cerro y Ruíz, 1999) -Suelen llevar asociado en mayor o menor medida discapacidad intelectual. -Poseen amplia capacidad para desenvolverse con creciente autonomía. (Flores, 1999)-Tienen más capacidad para el aprendizaje de la lectura y la escritura que para el cálculo matemático. -Su buena capacidad para la imitación facilita su aprendizaje. -La calidad de sus movimientos y su competencia motora se ve afectada, aunque una intervención temprana adecuada desarrollará patrones de movimientos eficaces. [...] (Síndrome de Down, n. d.).

	<p>me enojo, porque veo que hay inconsistencias y creo que los directivos deben ser líderes, deben ver más allá de tonterías de “ay me mandaron esto”, de impulsar más, de estar al pendiente, tu personal es la base y a veces yo creo que no. [...] el equipo es trabajador, sin embargo hay cosas que pudiéramos resolver desde la cabeza y no se hace, y eso de repente nos incomoda pero no ha habido cambios. [...] (D/JA/051012/E12, p. 78-80)</p>
<p>“M1” PROFESORA DE GRUPO. ATIENDE A UNA NIÑA QUE PRESENTA DISCAPACIDAD MOTRIZ.</p>	<p>[...] Pues me apoyo con la maestra de CAPEP porque también ella luego me orienta, en dar platicas, en cómo debemos de motivar a los niños. También con la directora pues ella nos orienta, dice que utilice otras estrategias que quizá me puedan funcionar o sino para buscar juntas otras alternativas. Y con las compañeras, también me apoyan. [...] (D/JA/061012/E13, p. 85)</p> <p>[...] Pues la maestra de CAPEP entra pero le falta entrar más, yo creo que este año va a entrar más. Si porque ahora va a estar diario en la escuela, antes sí entraba, nos reunía y nos decía. [...] (D/JA/061012/E13, p. 86)</p>
<p>“J” PROFESORA DE GRUPO. ATIENDE A UN NIÑO CON SINDROME DOWN.</p>	<p>[...] No he tenido apoyo, a lo mucho con la especialista, dos, tres cosas pero nada más. Con mis compañeras no lo manejan. Finalmente a mí siempre es a la que me han metido a los niños con estas características. Con la especialista de CAPEP algunas sugerencias, a lo que también ella alcanza a observar, ahora sí que a investigarlas juntas, o le pregunto como ve la información que obtengo, esa parte de la retroalimentación, pero ella me dice “funciona muy bien contigo, trabajas muy bien con ellos”, entonces me dice “cómo me meto si tú estás manejando la situación realmente bien, siento que estorbo”. La directora confía mucho en lo que hago, definitivamente yo siento que confía mucho en mí, pero yo creo que en el momento que yo le pregunte algo a lo mejor no lo sabe pero sí trata de buscar las estrategias, no lo he necesitado. [...] (D/JA/181012/E15, p. 104-105)</p> <p>[...] en el trayecto que tengo jamás ha venido a verme ninguna autoridad, siento que creen que trabajo muy bien o de plano les vale lo que hagas, no lo entiendo [...] no sabes si efectivamente estás haciendo lo correcto. [...] (D/JA/181012/E15, p. 106)</p>
<p>“G” DOCENTE ESPECIALISTA QUIEN ATIENDE LA ESCUELA.</p>	<p>[...] falta trabajar más en conjunto, normalmente me dirigía a ellas como de una forma más de platica [...] ahora ya no es tanto la sugerencia sino el ponernos más de acuerdo con ellas de qué es lo que se va a trabajar en esa actividad [...] Cuando dicen que ellas “tampoco son especialistas”, pero hay algo importante en ese sentido, tampoco nosotras somos especialistas de cada trastorno o de cada síndrome, pero yo lo que trato de hacer es traerles información [...] lo que les propongo es cómo tú puedes hacer esto y tú decides si lo aplicas o no lo aplicas, yo me meto con tu niño a trabajar a apoyarte en la situación didáctica para que él saque adelante la competencia que estás tratando de alcanzar, pero nunca tengo que ver con los planes [...] yo sugiero pero no lo reviso ni le digo ponlo, no sé si es mi chamba o si es una situación que la directora tendrá que comentarles porque siento que se sienten invadidas [...] (DE/TM/081012/E14, p. 91-92)</p> <p>[...] pues me encantaría que todas me vieran como un apoyo, desafortunadamente no todas son iguales, yo deberé tener más cuidado en el sentido de que debo saber con qué educadora puedo trabajar de esa manera y con qué educadora no puedo trabajar de esa manera, con quién debo ser más directa, con quién debo ser más específica, con quién debo ser quizá un poco más exigente [...] (DE/TM/081012/E14, p. 93)</p> <p>[...] En cuestión organizativa ahí es un poquito más difícil porque te piden que estés en dos escuelas [...] (DE/TM/081012/E14, p. 96)</p>
<p>“M2” DIRECTORA DEL</p>	<p>[...] Mira, generalmente mi papel como directora es más bien observar, escuchar y</p>

PLANTEL.	<p>tomar decisiones, es como lo más asertivo. Cuando entras al aula si ves que el chico requiere atención específica, bueno pues ahí vas a acompañarlo, tratar de integrarte con él para apoyarlo, en general. Pero honestamente, yo no he tenido tiempo de entrar al aula, así directamente. Sí he entrado en algunas pero no en todas y no he podido apoyar directamente a los chicos, porque he tenido infinidad de asesorías este año y de trabajo administrativo, tuvimos que hacer muchísimas cosas, trabajo con los CEPS⁵⁴, con la Mesa Directiva, con lo de Sendero Seguro, con lo de Escuela Segura, entonces es así como bien complicado poder llegar y trabajar en el aula, dar también asesoría a las muchachas. O sea son otras cosas las que te van como jalando, aunque si hay una constante comunicación con la maestra de CAPEP, ella sí entra más al aula, finalmente ella me comentaba que lo que se pretende como CAPEP es que los chicos se integren, se incluyan dentro de las escuelas, dentro del aula y lleguen a los aprendizajes esperados. Entonces sí existe esa comunicación, sí sé qué está pasando con los chicos, por está comunicación con la maestra de CAPEP, las maestras me comentan situaciones con los chicos, se lleva un registro, se lleva una evaluación mensualmente de lo que pasa con cada uno en el programa de CAPEP pero nada más [...] (DI/TM/240512/E3, p. 17-18)</p>
----------	---

TABLA 18: “Redes de apoyo en torno a la atención de un niño con discapacidad, Escuela 3” (Datos obtenidos de las entrevistas).

La forma de trabajo en esta escuela tiene condiciones diferentes a las otras dos. Es una escuela de Jornada Ampliada, la atención de los niños se brinda en un horario de 9:00 a 14:00 horas.; tienen mayor número de niños con necesidades educativas derivadas de alguna discapacidad, para su atención la docente de CAPEP es quien brinda el apoyo a las docentes y a los niños de manera directa a través de sugerencias de intervención docente, investigación sobre las características de los niños, así como trabajo directo en el aula.

A pesar de ello, la docente “E” no percibe el apoyo de “G” ni de “M2” de manera directa, considera que su trabajo es en solitario, y que los apoyos surgen a partir de lo que ella genera, reconoce que el equipo de trabajo es “fuerte”. La percepción que tiene acerca de la directora del plantel, en cuanto a su función es “ajena”, falta apoyo, confianza y liderazgo dentro de su labor; durante la entrevista hizo una comparación con la directora con quien trabajó en el plantel anterior a su llegada a éste y reconoce ciertas actitudes diferentes entre las directoras, como la falta de apoyo directo para entrar a las aulas y

⁵⁴ CEPS: Consejos Escolares de Participación Social.

hacer sugerencias en el trabajo docente, así como la falta de liderazgo para resolver situaciones que generan alguna problemática.

[...] En el otro jardín de donde yo vengo el directivo era muy bueno, de repente lo que veíamos mal es que la población era de mucho más, la población era de 35 a 40 niños y como era un horario de 9 a 4 de la tarde cuando llegaba a faltar una docente se te saturaba hasta 45, entonces era muy desgastante eso, entonces ella no tenía secretaria y pues no nos podía echar la mano en aula, pero era mucho trabajo y ella se comprometía cañón, te trataba como qué podemos hacer para que no nos sintamos tan saturadas, pero había un poco más de apoyo y en éste siento que no. [...] (D/JA/051012/E12, p. 80).

La comparación que realiza la docente sobre la figura de liderazgo de ambas directoras está encaminada al apoyo que percibe en la realización de su trabajo, de las condiciones laborales que brinda para lograr la atención de los niños. La escuela donde establece la comparación es de tiempo completo, con mayor matrícula. La imagen que da la figura de la directora no representa el ideal de la docente; principalmente por la falta de iniciativa que repercute en el trabajo de “E”, quien la conceptualiza con falta de liderazgo para la solución de problemas.

Como se mencionó en el Capítulo IV, el papel del liderazgo es un rasgo relevante en el proceso de inclusión como parte importante en el desarrollo de escuelas inclusivas; debido a que el liderazgo ejercido por el directivo brinda apoyo y acompañamiento para las docentes frente a grupo. Gutiérrez (1990) analiza la dinámica afectiva y de poder presente en la psicología de las masas, donde refiere que las palabras que utiliza el líder si son utilizadas de manera adecuada, producen convencimiento, cohesionan al grupo o bien lo disuelve y lo separa.

[...] Nos encontramos entonces con palabras que vehiculizan afectos y que son capaces a pesar de su eventual simpleza –y tal vez en buena medida, gracias a ello-, de barrer con toda elaboración conceptual si es que son pronunciadas desde el lugar indicado. Probablemente sea válido, a partir de aquí, visualizar en el núcleo de la hipótesis freudiana un entramado en el que se desenvuelve un juego combinatorio e interdependiente del discurso, los afectos y las posiciones, el cual, desde la óptica que nos interesa, permite captar algunos de los mecanismos esenciales de poder. [...] (Gutiérrez, 1990, p. 2).

En las escuelas, los directores son líderes impuestos -no son elegidos por el personal de las escuelas-, tiene poder ejerciendo la normatividad sobre los docentes, sin embargo esta imposición del líder puede ser positiva si utiliza su posición de forma asertiva, propiciando acciones que permitan que el colectivo logre los propósitos del nivel. El directivo tiene la ventaja de ser escuchado, de que sus palabras impriman en los sujetos seguridad sobre sus acciones o miedos en sus dificultades. Sin embargo, como lo señala Fernández (1998) y Fuentes (2008), esa relación no sólo se asienta de forma explícita y consciente, sino también transita por rutas latentes e inconscientes; de tal manera que el liderazgo se conforma de manera dual, por lo que el tejido vínculos entre las directoras y las docentes, rebasa los aspectos meramente funcionales.

En esta escuela, algunos docentes miran al directivo como otro docente más dentro del espacio institucional; sin resaltar el trabajo que realiza cotidianamente; la docente “E” percibe a la figura del directivo de este plantel con falta de liderazgo estableciendo comparaciones con su centro de trabajo anterior.

En el caso de la docente “M1” percibe apoyo tanto de la especialista como de la directora; se siente acompañada al tener sugerencias en su trabajo docente, así como de sus compañeras. Destaca que la especialista de CAPEP tendría que entrar con mayor frecuencia al aula reconociendo que la carga de trabajo no le permite hacerlo. No enfatiza sobre el papel de la directora dentro del plantel como lo hace “E”, su percepción de la directora es diferente: como un apoyo a su labor al acompañarle en la búsqueda de estrategias.

[...] Pues la maestra de CAPEP entra pero le falta entrar más, yo creo que este año va a entrar más porque ahora va a estar diario en la escuela, antes sí entraba, nos reunía y nos decía. Ahorita en el grupo, en especial por “C” me ha ayudado y tengo un niño que también pega y sí es una necesidad de conducta, son diferentes, tenemos muchos pero así como casos fuertes, “C”. **Ella nunca me quiere soltar, es así, me agarra y me llora y nada más me le despego tantito y me empieza a llorar**, y pues es que eso, la niña viene y ahorita ya me había dejado, ya se sentaba por ratitos y también los **pobres niños** pues se desesperan porque está llorando, de que llora, llora todo el día, desde que llega hasta que se va, llora todo el día y le digo “C”, no te cansas de llorar?, no te duele la garganta?”, “es que quiero a mi mamá” me dice. Ya hasta

pegamos la foto de su mamá y le muestro sus dibujos. Es muy difícil sobre todo por las ausencias, no hay continuidad. Pero si necesitamos la capacitación, cuando menos lo básico. (D/JA/061012/E13, p. 86-87).

Durante la observación directa en el aula en cuanto a la atención a la niña con discapacidad motriz, la docente “M1” demuestra desconocimiento de las características y posibilidades de acción de la alumna que presenta dificultades de acceso a la currícula generadas por su situación de discapacidad, debido a que las propuestas para el trabajo de la niña no eran viables. Durante la observación de la clase de educación física, cuando la profesora le pide al grupo saltar de un lado al otro una cuerda, “M1” se encontraba al lado de la niña quien su discapacidad le impide doblar las rodillas por la falta de movilidad en las articulaciones, y le solicitó a la niña que saltara la cuerda como se indicaba, por obvias razones la niña no lo logra y comienza a llorar, “M1” insiste. En otro momento, dentro del aula, la indicación fue hacer bolas de papel crepe, para lo cual tendría que tomar un papel cuadrado de aproximadamente 3 cm. por lado, arrugarlo utilizando los dedos índice, medio y pulgar, depositarlo en una charola y repetir la operación; la niña mostró dificultad para tomar el papel, debido a que se pegaban entre ellos, se le dificultó depositarlos en la bandeja porque estaba muy cerca de la mesa y su movimiento es limitado, la cantidad de bolas de papel fue mínima en comparación del resto de los alumnos, la niña en repetidas ocasiones se acercaba a la maestra, se paraba de su lugar, se mostraba triste, llorando casi todo el tiempo que la maestra se aleja de la menor. Las acciones propuestas por la docente, quien refiere el apoyo de personal de CAPEP y de la directora, no son acordes a las necesidades y posibilidades de la niña. La docente de CAPEP refiere esta situación de la siguiente manera:

[...] yo **nada más les comento**: “voy a trabajar con esto” o “ahorita que tú trabajes vamos a ver que puedas hacer la adecuación”, con **la niña con discapacidad motriz**, pues ella **en lugar de recortar va a tener que rasgar**, que tiene los bracitos rígidos, pues ella va a tener que rasgar, entonces yo ya no me involucro en si lo apunta o no en el plan, yo se lo sugiero [...]
(DE/TM/081012/E14, p. 92).

El apoyo hacia la docente por parte de “G” está presente en su práctica, al brindarle sugerencias para hacer adecuaciones en las actividades, sin embargo dentro de su práctica aún requiere apoyo constante para el trabajo con la niña, principalmente no perder de vista las necesidades educativas de la niña para favorecer el logro de competencias.

La docente “J” al igual que “E” no percibe el apoyo de la docente de CAPEP, de la Directora ni de sus compañeras. Hace énfasis que la docente de CAPEP es mínimo el apoyo que le brinda al decirle que ella no lo necesita, reconocer su labor docente como adecuada en el trabajo con niños con alguna necesidad educativa. En cuanto al trabajo con “M2” menciona que podría asesorarla en caso que lo necesitará, sin embargo no ha tenido necesidad de solicitarlo. A partir de la observación directa al aula con esta profesora, logra incluir a los niños dentro de su aula generando situaciones de aprendizaje para todos los alumnos, sin embargo se percibe un trabajo solitario, con falta de supervisión que le permita evaluar su práctica desde otra mirada y mejorar.

Con “J” y con “E” la labor del directivo no se observa presente dentro del trabajo en sus aulas, ambas coinciden en el trabajo solitario, no se observan redes de apoyo entre docentes en ambos sentidos, ya que en ocasiones, solo una es quien apoya la labor de las demás. Y con la docente “M1” aunque indica que la directora la apoya y da sugerencias, dentro de la observación directa noté que no las utiliza.

La gestión que realiza la directora desde su propia percepción es la adecuada aunque reconoce la falta de supervisión en las aulas derivadas del trabajo administrativo, reconoce la necesidad del trabajo en equipo y del acompañamiento a las docentes, el conocimiento de lo que sucede en las aulas con relación a los niños con necesidades especiales es posible por el apoyo que le brinda “G” en la observación, asesoría y trabajo con los niños.

La directora de esta escuela, reconoce que el trabajo de directivo es muy diferente con relación al trabajo frente a grupo:

[...] Como directora **no es tan maravilloso ser director** [se ríe], no es maravilloso. Primero porque empiezas a perder el contacto con los pequeños, segundo porque la forma en que puedes incidir aunque sea en más cantidad es diferente, porque no es lo mismo, a tu grupo lo

tienes diario y vienen y asisten, a las maestras no las tienes diario, las tienes en determinados tiempos específicos, donde tienes que tratar cuestiones pedagógicas, administrativas, organizativas, de padres de familia, así, entonces que puedas realmente incidir en esta parte de crear un niño crítico, reflexivo, es más lejano; no significa que no puedas, porque la escuela, al darle o brindarle las condiciones, eso te hace feliz, vamos a ponerlo así. El asunto es **que ya no depende de ti** cómo usen las instalaciones, ya no depende de ti cómo las chicas trabajen con los niños, si realmente les estén dando aprendizajes, si realmente hagan la diferencia con los pequeños, ya no depende de ti. [...] (DI/TM/240512/E3, pp. 18-19).

Algunas cuestiones que maneja la directora -"M2"-, haciendo la comparación del trabajo en el aula al estar cerca de los niños e incidir directamente en el logro de aprendizajes en comparación con la labor del directivo al brindar las condiciones para que los niños asistan y tengan la infraestructura necesaria, los materiales. Como lo marca la directora, el trabajo en equipo que observé dentro de esta escuela se enfoca a cuestiones administrativas, en la elaboración de proyectos de escuela, elección y compra de materiales, realización de actividades de escuela como la colocación de la ofrenda; sin embargo, la creación de redes de apoyo entre todo el personal en la búsqueda y solución de problemáticas a las que se enfrentan, no logré observarlo.

Cada escuela es diferente, en este caso las redes de apoyo funcionan de forma diferente de acuerdo a lo que asume y vive cada docente, ya sea de forma directa con la especialista o con la labor de la directora y la especialista, o bien, en el caso no existe ningún apoyo. De acuerdo con la propia perspectiva de cada docente, como lo señala Fuentes (2004), cada escuela es una *institución de existencia*: "donde los sujetos viven, gozan y sufren, en suma, como un espacio donde existen individuos con características singulares, que están dotados de sentimientos y emociones y que tienen historias personales", por lo que la percepción y el significado que le otorgan a su propia práctica y a la participación del otro es diferente.

El estilo de liderazgo que asume esta directora, es el *administrativo* (Ball, 1989) al brindarle mayor atención a cuestiones de gestión, como el arreglo del espacio escolar, la compra de materiales, el cumplimiento de requerimientos por parte de la dirección operativa, la atención a los padres en los distintos comités.

La intervención de la docente de CAPEP está presente de alguna u otra manera con todas las docentes. “G” reconoce que apoya a todas, se mira a sí misma como un apoyo en su intervención inclusive de la directora, aunque desconfía de su labor al no lograr incidir en la asignación de niños al inicio del ciclo escolar:

[...] **tratas que tu escuela sea inclusiva y va a consistir en que acepte a todos los niños de mil amores**, y no me costó nada, pero también **en que acepte a casos más difíciles, como la niña con discapacidad motriz, ahí me enfrenté a una situación difícil**, porque **yo había llegado a un acuerdo con la directora y la educadora no lo quiso aceptar** y yo tendría que haber sensibilizado a la educadora y aunque los chillidos le molestaran, se hubiera quedado con ella, pero yo también la entiendo, a mí también los chillidos me lastiman los oídos. Y así todas las educadoras, y **cuando menos cuenta nos dimos la directora y yo, ellas ya se habían repartido a los niños**, y por eso hay unas que tienen más niños que tienen necesidades, otras que tienen menos porque finalmente unas conocen más que otras y es el momento de decir quién se quedaba con qué niño. Se entiende que sí tenemos que considerar las personalidades de cada una, pero precisamente **una de las situaciones que yo había visto como negativa es la personalidad de “M1”**, es demasiado accesible, demasiado dócil, demasiado condescendiente con una niña quien abusa. [...] (DE/TM/081012/E14, pp. 97-98).

La docente de CAPEP maneja varias cuestiones, desde mi punto de vista la más relevante es el papel que asume la directora dentro del equipo docente, quien al haber llegado a un acuerdo para la organización de los grupos considerando la personalidad de las docentes y los rasgos característicos de los niños con necesidades educativas, no fue respetado el convenio por el equipo docente, lo anterior denota falta de liderazgo y de toma de decisiones al permitir que las docentes dejen de lado su autoridad y su opinión; dentro de los lineamientos para la organización de las escuelas, plantea que el responsable en la organización de los grupos es el director de la escuela.

Por otro lado, el papel de la docente especialista dentro de la dinámica de esta escuela, se ve fracturado dentro del equipo de docentes al tampoco tomar en cuenta sus percepciones en la organización de los grupos.

El reconocimiento que hace la docente sobre los aspectos negativos para la atención de la alumna con discapacidad, reflejan el conocimiento que

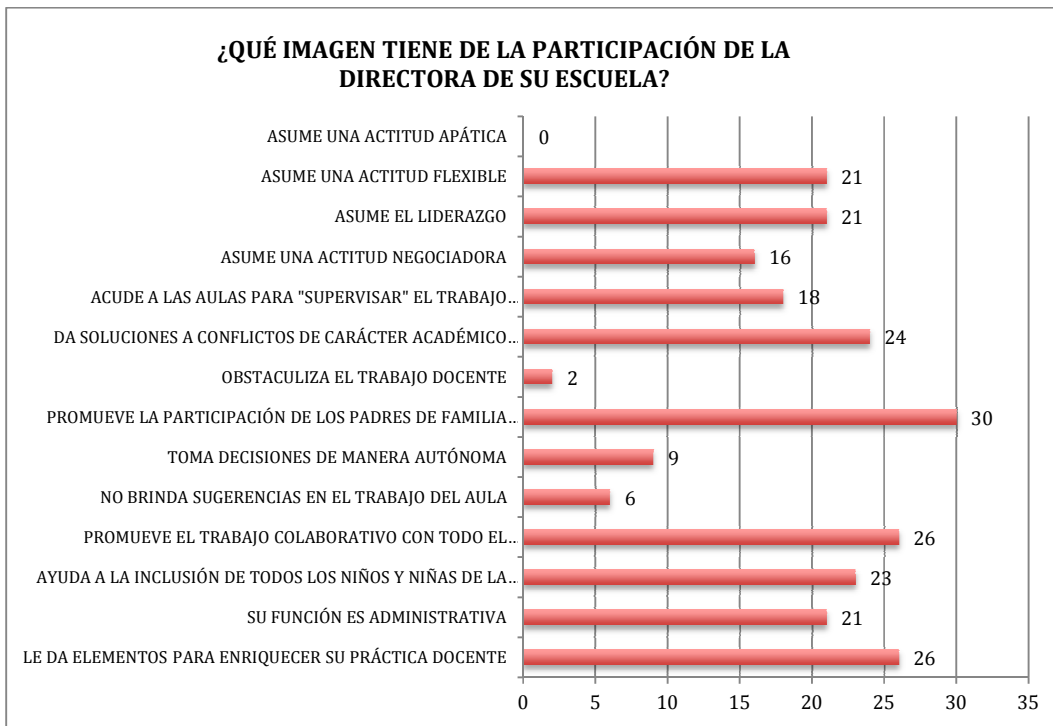
posee la especialista sobre las capacidades del equipo de docentes con quienes trabaja y de las características de los alumnos.

Las tres escuelas participantes en la investigación forman redes de apoyo diferentes, la gestión en la escuela difiere de la forma en que la directora asesora y acompaña a su equipo de docentes o se enfoca de mayor manera a lo administrativo, cada una de las escuelas demuestra su propio carácter de *institución de existencia* (Fuentes, 2004) al tener condiciones institucionales diferentes.

Por otra parte, dentro del ámbito organizacional de las escuelas, cada una posee una *dimensión psicoafectiva* (Fernández, 1998) donde las docentes inmersas en ciertas condiciones institucionales se comunican con códigos propios, asumiendo ciertas pautas de identificación generados en la dinámica escolar. Es así que solo en la escuela "1" observo estrategias de acompañamiento dentro del aula y en las otras dos escuelas la función directiva está enfocada en mayor medida en lo administrativo. Sin embargo cada una de las docentes con función directiva incluyen en sus tareas el apoyo a su personal en cuestiones formativas, ya que demuestran apertura para la escucha, apoyan las situaciones con los padres de familia, se involucran en cuestiones organizativas de situaciones de aprendizaje, realizan acciones que posibilitan que las docentes tengan los insumos necesarios.

La visión que cada una de las docentes tiene sobre la función del directivo, es diferente con relación a las experiencias que cada una de ellas tiene, de lo que esperan de ellas y de lo que creen que es parte de su función. En este sentido, el trabajo de cada una de los docentes inmersos en estas escuelas viven sus emociones y experiencias, en interacción con otras emociones y experiencias, donde cada uno le da un sentido diferente; por ello, las redes de apoyo observadas se miran diferentes desde cada escuela.

Las docentes encuestadas opinan sobre la imagen que tienen del directivo en sus escuelas:



GRÁFICA 43: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LA DIRECTORA EN SUS PLANTELES.

De acuerdo con las encuestas, la principal acción de las directoras es la participación con los padres de familia, seguido por la promoción del trabajo colaborativo y brindar elementos para enriquecer la práctica docente, y en tercer lugar, dar soluciones a conflictos de carácter académico. Lo que encuentro más relevante en el análisis de esta visión es que la mayoría ubica a las directoras como líderes con actitud flexible y negociadora, lo cual privilegia la función siendo estas de apoyo al trabajo en las escuelas. Por otro lado, en menor medida, ubico a las docentes que perciben a las directoras como un obstáculo y que no brindan sugerencias, se maneja de manera autónoma; lo cual describe una figura del directivo diferente al anterior.

En estas dos visiones de directivo, la que fomenta el trabajo colaborativo y la que obstaculiza el trabajo docente, también se ubican dos rasgos importantes: el concebir al directivo con la función de supervisar las aulas en lugar de acompañarlas y la de tener una función administrativa –*liderazgo administrativo* (Ball, 1989)-, la cual es necesaria pero que tomando en cuenta la figura de docentes de apoyo técnico administrativo quienes se encargan de las funciones administrativas, los directivos tendrían mayor tiempo para

dedicarlo al acompañamiento. Cabe señalar que en las tres escuelas donde realicé la investigación de campo, las directoras cuentan con docentes de apoyo técnico administrativo.

Dentro de los Lineamientos para la Organización [...] (SEP, 2012), norma en las acciones de los directivos el acompañamiento de las docentes en las aulas⁵⁵, mediante acciones como: visitas al aula, asesoría directa y en colectivo, organización de reuniones de consejo técnico, orientar la planeación, desarrollo y evaluación pedagógicas, diseñar estrategias que le permitan observar la práctica diaria, entre otras. Resaltan las siguientes que refieren el trabajo del directivo en el acompañamiento directo en el aula:

[...] 204. Brindará oportunidades para el diálogo entre los maestros, sobre aspectos pedagógicos, proporcionará orientaciones, recomendaciones verbales y por escrito a los profesores para impulsar la reflexión sobre la práctica docente y el colegiado en las reuniones de consejo técnico o cuando sea necesario.

205. Realizará visitas a los grupos, para conocer las actividades que se desarrollan y apoyará a los profesores con observaciones y recomendaciones, que les ayuden a lograr los propósitos educativos. La frecuencia de las mismas, estará determinada por las características y necesidades de los profesores. Para este fin, podrá solicitar apoyo y orientación vía telefónica o correo electrónico de los supervisores y/o jefes de enseñanza. [...] (SEP, 2012, p. 79).

El acompañamiento a los docentes es una labor de los directivos que se plantea sea realizada de manera permanente, aunque dentro de sus funciones también destaca la atención directa de los grupos en caso de que no asista un docente u organizar su atención con otros docentes⁵⁶. La administración de los centros escolares, también es responsabilidad de los directivos: organización de los grupos, asistencia del personal, registro de incidencias, seguimiento de programas como los desayunos escolares, actualización de los inventarios del inmueble escolar, acreditación, estadísticas, control escolar, certificación, vínculos con instancias externas para la reparación y mantenimiento del inmueble, carrera magisterial, programa escuelas de calidad, gasto, comprobación y fiscalización de recursos financieros asignados, entre otros.

⁵⁵ Consideradas en los numerales: 200, 201, 204 al 208 (SEP, 2012)

⁵⁶ Considerado en el numeral 106 (SEP, 2012)

La tarea de un directivo es múltiple en el sentido de las tareas que cumple, destaca todo lo administrativo de la escuela, hacer cumplir la normatividad, asesorar a las docentes, atender a los padres de familia, organizar al personal a su cargo para el cumplimiento de sus tareas, organizar la atención o atender directamente a los niños en ausencia de personal docente, resolver problemáticas, entre otros. La forma en que da solución a los conflictos, los asume y los enfrenta, tiene mucho que ver con su experiencia laboral dentro de su función y como docente, sin embargo, el tiempo que utiliza para la solución de las demandas institucionales, le resta tiempo para cuestiones de asesoría en visitas a las aulas y búsqueda de información para las docentes.

El siguiente relato es de una directora de Jardín de Niños con formación de profesora de educación preescolar procedente de una escuela normal particular, quien posteriormente hizo la licenciatura en educación preescolar y ha tomado cursos diversos durante su trayecto formativo, actualmente atiende una escuela de doble turno con la figura de directora. Relata su experiencia cuando fue docente frente a grupo, aproximadamente a finales de los 90's, con un niño con dificultades de movilidad debido a quemaduras:

[...] El niño que asistió con su cuerpo quemado usaba su traje especial que les ponen para niños que tienen todo el cuerpo quemado, entonces cuando van saliendo de su recuperación, utilizan un traje especial, es una malla, porque de repente le sangran las yagas, es para evitar la contaminación, una hemorragia. Iba con su traje, ya sabíamos que no podía saltar, **no podía hacer muchas cosas porque tenía problemas**, pero **él se adaptaba**, no podía quedarse sentado viendo, le sacábamos material y él se integraba anotando y dibujando a sus amigos, o sea **dibujaba a sus compañeros que estaban realizando educación física, trataba y él decía que van a hacer por medio del dibujo, así estuvo dos años de jardín y cuando pasó a tercero, trataba de escribir lo que hacían sus compañeros, se integraba de alguna manera y se desarrollaba**, no había competencias, pero **desarrollaba otras capacidades** y nadie lo veía raro ni los niños ni nadie, se integraba sin tanto... uno les explicaba a los niños la situación y se adaptaban ellos sin necesidad de tanto [trabajo administrativo] ni lo anotábamos en un lugar especial, lo poníamos en el Diario de la Educadora que siempre ha existido que eran las observaciones diarias, si hubo algún problema con el niño y si lo había te dirigías con la mamá o lo hablabas con la maestra de CAPEP pero realmente no era tan administrativo. [...]
(DI/TM/290512/E4, p. 26).

Las prácticas de esta docente como educadora cuando aún las políticas educativas sobre inclusión se enfocaban solamente a la integración de los niños en las aulas, son acordes con lo que norman actualmente. En el relato, la docente hace referencia al niño con “problemas”, no utiliza el lenguaje de la inclusión al considerarlo con necesidades especiales, con dificultades o con *barreras para el aprendizaje y la participación*; menciona como el propio niño se adapta a las actividades propuestas, no considera su propia intervención, sin embargo puedo asumir que esta adaptación del alumno fue por la intervención de la docente al permitir actuar al niño.

La significación y el sentido que le da al proceso de inclusión en otro momento histórico diferente al actual, lleva consigo una carga ética en cuanto a la responsabilidad y el compromiso en la atención de los niños. La docente rescata el instrumento *Diario de la Educadora* que en la actualidad se percibe como “carga administrativa”⁵⁷, no como un instrumento útil en el análisis y autoevaluación de la labor docente, debido a que las docentes al analizar su práctica pueden hacer un balance entre las estrategias empleadas y el logro de los propósitos cumplidos, observar qué faltó en la puesta en marcha de las situaciones y rescatarlo al día siguiente, relatar la experiencia con los niños, anotar avances y dificultades de los alumnos, considerar la pertinencia de su intervención para movilizar el aprendizaje, evaluar el ambiente de aprendizaje generado para los alumnos, entre otros elementos.

La docente del siguiente relato cuenta con estudios de Licenciatura en Educación Preescolar, con cursos de carrera magisterial de manera constante; actualmente desempeña la función de directora. Relata su experiencia como docente frente a grupo en la atención de una niña con hiperactividad, en una escuela de turno vespertino, poniendo énfasis en la participación de los padres de familia y en otras instituciones ajenas a la educativa:

[...] “G” era una chica con **hiperactividad**, la atendía en el turno de la tarde [...] Los **médicos le daban atención, yo en la escuela procuraba trabajar como ya había aprendido a trabajar con otros pequeños con hiperactividad, pero la Señora no le daba su medicamento o le daba doble**, entonces había días que la niña golpeaba, subía, bajaba, se trepaba, debajo de las mesas me empezaba a retar y no podía estarse quieta [...] la pequeña de verdad comprendía

⁵⁷ A partir de mi experiencia como directivo, he rescatado en diferentes momentos las experiencias de las docentes quienes dentro de su labor consideran al instrumento “Diario de la Educadora” como una carga administrativa por su elaboración cotidiana y la falta de tiempo para que este instrumento sea analizado en colegiado.

perfectamente que no debía golpear o que no debía de correr de esa manera, porque corría desafortunadamente y lo intentaba [...] Había días que venía tranquilísima porque sí se lo daba, [...] tranquila en el sentido que podíamos trabajar, se controlaba, había control de movimiento [...] había veces que hasta babeaba o se quedaba dormida porque le daban dos pastillas; alguna vez que hablé con la mamá, que la entreviste, fueron varias veces, me decía que le daba dos pastillas porque la tenía que dejar sola o porque no la podía controlar [...] Entonces llegaba mal, mal de no poder hablar, de babear; se hizo todo lo pertinente, le comunicaba al doctor pero no hubo ningún cambio. [...]

[...] **Se trabajó con los niños esta parte de la norma y con ella incluirla**, explicarles qué era lo que sentía la niña, hubo mucho trabajo de empatía con ella hacia el grupo porque obviamente **ellos se sentían agredidos por la pequeña**, entonces tuve que trabajar con el programa *Eduquemos para la Paz*, específicamente, para tratar este tema de la empatía con la niña y los chicos realmente atendieron esta circunstancia, ella también expresaba si se sentía mal o que no podía controlarse, los demás ya la entendían y la ayudaban. En cuanto a la curricula, tenía con ella situaciones psicomotrices donde se desplazara por todo el patio, que corriera, se tenía que **cambiar de actividad de movimiento para que pudiera acceder a otros conocimientos, se tenía que utilizar la interdisciplinariedad para que ella pudiera acceder al conocimiento**. Entonces fue complicado con esta niña y **no siento que haya sido tan exitoso como hubiera podido ser si hubiera tenido apoyo**. [de los padres de familia] **Por parte de mis compañeras, bueno ya todas la conocían** y sabían que si la niña estaba recogiendo hojitas en el área verde, sabían que ella estaba trabajando algo porque yo había hecho una actividad específica, **mis compañeras me apoyaban preguntándole qué es lo que estaba haciendo, me ayudaban mucho a cuidarla** porque los niños que tienen hiperactividad no miden el peligro y ella no lo medía, entonces siempre hubo apoyo hasta de la conserje porque era una escuela más pequeña, en población más pequeña, todos podían ayudarme a atenderla, era diferente. Entonces en ese jardín, **la directora sí intervenía, iba al salón y si veía que la niña tenía algún tic, iba con ella, la sacaba, iban a dar la vuelta, era diferente**. [...] (DI/TM/240512/E3, p. 16-17).

En la experiencia de la docente en torno a la atención de una niña con hiperactividad, el equipo de trabajo del plantel apoya de manera constante a la docente, incluidos la directora, el personal de apoyo e instituciones externas, pero no hay apoyo de los padres de familia en cuanto a la participación dentro del aula y en la medicación de la menor. Por este último factor la docente cuestiona su éxito en la intervención pedagógica; sin embargo dentro de su labor como docente, la adecuación a la curricula está presente en diseñar situaciones que implican movimiento enfocadas a las necesidades de acción de la niña.

Como lo hemos argumentado previamente, el papel de lo que he denominado como redes de apoyo, esto es las relaciones presentes entre el personal de la escuela para la atención de todos los alumnos y en especial

para apoyar el trabajo de la docente titular, resulta ser fundamental en la tarea cotidiana de las profesoras de preescolar. En este sentido, la docente hace un balance entre las redes de apoyo presentes en esta escuela –desde su perspectiva- y la dinámica global de la escuela que ella misma dirige, haciendo énfasis en la matrícula de la escuela como justificación para la atención de los niños con alguna necesidad educativa; debido a que, como la docente relata, la escuela de turno vespertino de donde procede tiene una matrícula menor a la escuela de jornada ampliada que ella dirige, razón por la cual -desde su perspectiva- le dificulta visitar las aulas y apoyar a las docentes.

Las condiciones físicas y de salud son puntos indispensables para que los niños construyan aprendizajes, cuando un niño no presenta necesidades educativas derivadas de una discapacidad pero sí de una condición médica, el reto para las docentes es sensibilizar a los padres de familia para la atención de sus hijos, y dentro del aula, brindarle situaciones de aprendizaje que promuevan la movilidad de conocimientos. En el caso de esta docente, es difícil por la falta de apoyo de los padres de familia, sin embargo la docente buscó estrategias que ayudaron a la niña.

El último caso que presento es de una docente frente a grupo con 14 años de experiencia, titulada de la licenciatura en Educación Preescolar y con estudios de maestría en psicomotricidad. El relato menciona la atención que ella brindó a dos niños con discapacidad: auditiva y motriz, ambos en ciclos escolares diferentes:

[...] La niña con **discapacidad auditiva** con quien trabajé, **era muy visual, era muy atenta ella**, entonces manejaba mucho situaciones visuales, la demostración y además era una niña atenta, a veces a mí se me olvidaba que **tenía que ponerme frente a ella, para que ella leyera mi boca**, la niña andaba siempre al pendiente, si no me alcanzaba a ver a mí observaba a los compañeros que tenía a un lado, entonces **trataba de ubicarla con compañeros que trabajaran, además la niña era muy inteligente, no se notaba tanto esta situación**. Entonces, te digo, eran las situaciones visuales y el **trabajar a lo mejor con ella un poquito más centrado en esto del lenguaje, tratar de apoyarla a que hablara**, pero sí tenía un grado alto de pérdida auditiva, entonces el trabajo también era poco, venía martes y jueves, porque lunes, miércoles y viernes iba a terapia, **la estaban llevando a la zona de hospitales en un Instituto que se dedica a lo auditivo y a parte a nivel particular la estaban llevando a terapias**, entonces sí venía dos veces por semana. **El tiempo realmente era muy corto.**

[¿Ha atendido a algún otro niño con discapacidad?] Física, hemiparesis. Que era parálisis de la mitad del cuerpo, en una de las nenas, pero ahí más bien era **tratar de apoyarla a que fuera**

desarrollando su tono muscular, porque daba básicamente este aspecto de tono muscular quemado, un poquito de retraso, no utilizaba silla de ruedas pero la niña si no tenía apoyo se caía, con el simple hecho de que la tocaran, se caía. La tuve desde primero, la niña avanzó muchísimo. Los tres años estuvo conmigo, entonces sí muy exigente en el aspecto de **“Tú puedes sola y si te caíste, levántate” no levantarla sino apoyarla** a que ella aprendiera cómo levantarse, pues esta parte de **los niños que no fueran tan bruscos**, porque nada más la rosaban y la llegaban a tirar, y la fuerza que no tenía para poderse levantar y además su sobrepeso que no le ayudaba mucho. [...] (D/JA/181012/E15, pp. 102-103).

La forma de referirse a los niños es diferente a la de otras docentes al ser sensible ante las dificultades de los niños y no visualizarlos como problemas; no se nota angustiada, percibo que para ella el trabajar con niños que presentan alguna necesidad especial es parte de su labor como docente. Las estrategias que utiliza para la atención, se enfocan en impulsar a los niños a desarrollar sus capacidades de manera permanente, en permitirles que ellos mismos se esfuercen y en marcar normas al resto del grupo para apoyarlos y no agredirlos.

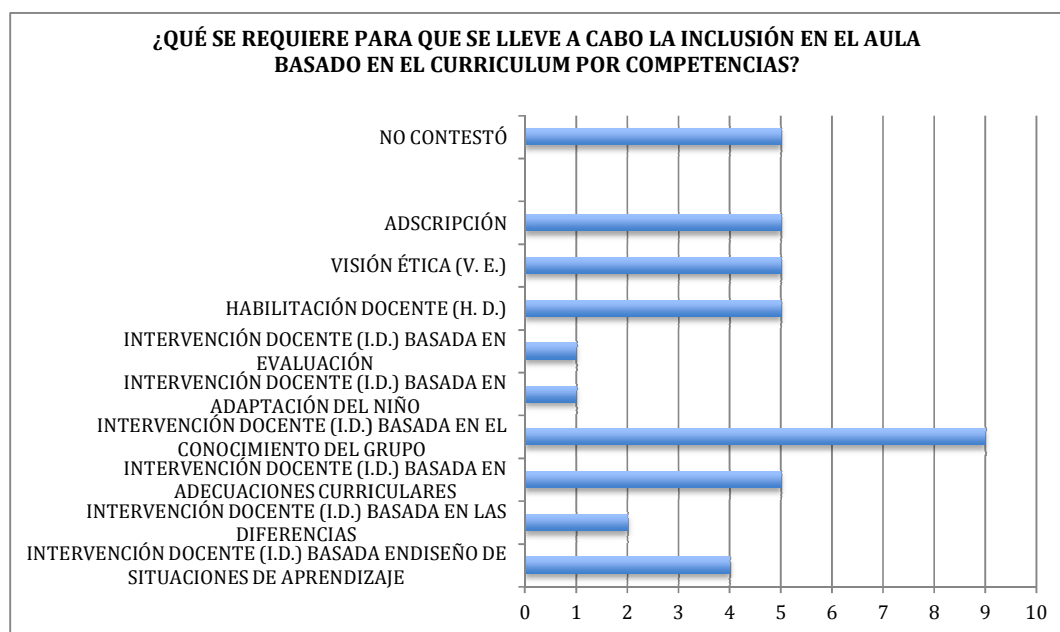
La docente, al referirse a los niños, demuestra amplio conocimiento sobre sus características y posibilidades, así como de las diferencias, lo cual puede permitir la mejora en la atención de los niños.

Los casos presentados, son muestra de experiencias diversas sobre la atención a la diversidad, los factores que intervienen en el trabajo docente contribuyen a lograr o no una escuela incluyente. En cada una de las docentes, los procesos de identificación son diferentes, en el último caso, la docente se muestra segura de su trabajo, tranquila y habla de la labor con todos los niños sin hacer distinciones, es equitativa; en este sentido, es posible especular sobre un referente de identificación donde hay un fuerte anclaje identitario en el ser docente de preescolar donde se asume la demanda física y afectiva de manera asertiva y gratificante.

La docente que trabaja con la niña con hiperactividad, durante la entrevista sí mostró angustia sobre el éxito de su intervención, sobre todo generada por la falta de apoyo de la madre de la niña, pero tranquila en el sentido del apoyo del equipo de docentes. La docente que atendió al niño con quemaduras, de igual forma muestra seguridad sobre su trabajo, diseñando estrategias que le permitieran al niño el desarrollo de capacidades, aunque en

este caso, la docente maneja el término “problemas”, dando un sentido de conflicto al trato con el menor.

Las competencias docentes requeridas en el trabajo cotidiano de preescolar, implican una actitud de “seguridad” hacia su práctica, resulta importante al asumir el compromiso en la educación de todos los alumnos, siendo retroalimentada por los logros observados en los niños, así como en las dificultades percibidas como retos, no como problemas.



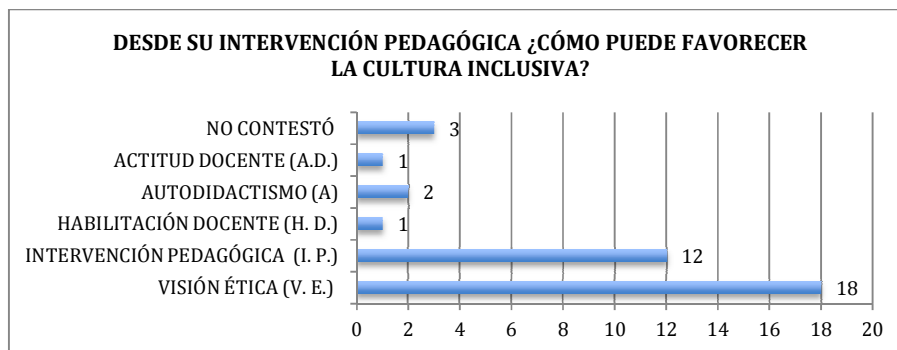
GRÁFICA 44: TIPO DE ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS EN LAS AULAS DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS.

Las docentes encuestadas opinan sobre “¿Qué se requiere para la inclusión en el aula?” (Ver gráfica 44), la mayoría de las docentes refieren estrategias de intervención docente (22 de 35); para su análisis en las categorías se distinguieron seis aspectos: evaluación, adaptación del niño, conocimiento del grupo, adecuaciones curriculares, diferencias y diseño de situaciones de aprendizaje. En este rubro, las docentes dan mayor peso a una de las subcategorías señaladas, siendo la *Intervención Docente* basada en el conocimiento del grupo la que mayor número de docentes refiere.

Las categorías elaboradas con base en las percepciones de las docentes con diferentes funciones, denotan el conocimiento sobre las políticas educativas sobre inclusión e integración reflejado en el Programa de Estudios (SEP, 2011a), no siendo así del marco legal que las sustenta, es decir, tienen

un referente sobre lo que plantea el marco teórico y el marco legal sobre la integración e inclusión educativa procedente del programa de estudios, habiendo un desconocimiento sobre los documentos que lo legalizan: el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación, las declaraciones de la UNESCO.

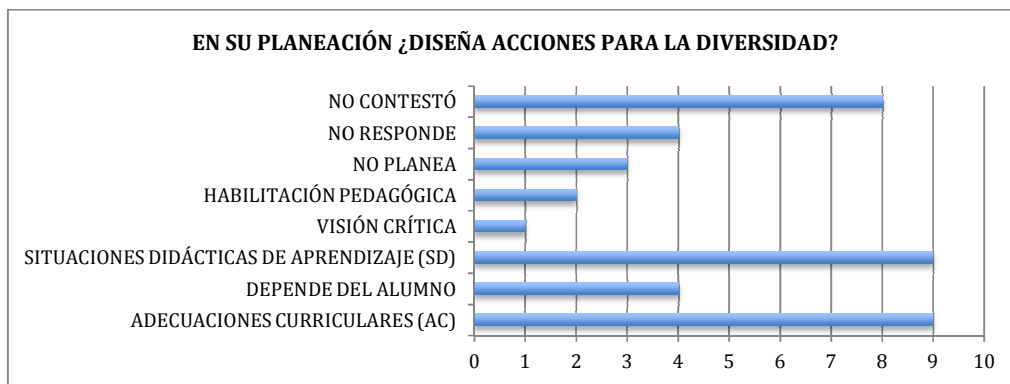
En la categoría *Adscripción*, cinco de las docentes encuestadas refieren la necesidad de apegarse a los programas de estudio y a la normatividad; cinco docentes en la categoría *Visión Ética*, puntualizan los valores como el respeto, igualdad de oportunidades, evitar la discriminación. En la categoría *Habilitación Docente*, expresan las necesidades de formación pedagógica en el desarrollo de habilidades y capacidades docentes.



GRÁFICA 45: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS SOBRE
¿CÓMO FAVORECER LA CULTURA INCLUSIVA?

En la Gráfica 45 observamos la visión ética con la que validan la cultura inclusiva como parte de su labor, refieren la igualdad de oportunidades, el respeto, inclusión, oportunidad, democracia, igualdad, aceptación y congruencia. En el trabajo pedagógico, como segundo aspecto, refieren la atención a las necesidades y la adecuación curricular.

Al preguntar a las docentes cuestionadas sobre la planeación específica para la atención a la diversidad (ver Gráfica 46), 27 docentes especificaron que sí lo hacen, centrando su atención en las adecuaciones curriculares y en el diseño de situaciones didácticas para el aprendizaje.



GRÁFICA 46: OPINIÓN DE LAS DOCENTES ENCUESTADAS
SOBRE EL DISEÑO DE ACCIONES PARA LA DIVERSIDAD.

Las docentes participantes en el cuestionario resaltaron como indispensables algunas capacidades docentes para dar respuesta a la Inclusión; dieciséis docentes consideraron a la *observación* y nueve al *conocimiento*; *empatía*, *investigación* y *tolerancia* (cinco menciones cada una); al *respeto*, la *apertura* y la *aceptación de las diferencias* (cuatro menciones cada una); la *adecuación* (tres menciones); *vocación*, *capacitación*, *información*, *profesionalismo*, *ética*, *equidad*, *afectividad*, *escucha*, *activo*, *disposición* (dos menciones cada una); *interés*, *asertivas*, *actualización*, *democracia*, *atención*, *compromiso*, *organización*, *iniciativa*, *responsabilidad*, *sensibilización*, *autoformación* y *crítica* (una mención cada una). Cabe aclarar que estos datos reflejan las percepciones de las docentes encuestadas sobre lo que para ellas es una capacidad docente.

Para el trabajo con la diversidad, los docentes desarrollan capacidades necesarias para atender a sus grupos, cada uno de ellos con características distintas de la población atendida, por el contexto histórico, por la ubicación geográfica, por condiciones diversas. La adscripción a las políticas educativas da un sentido de cumplimiento de las disposiciones normativas, donde los sujetos las viven como parte de su trabajo, de sus necesidades de formación y le otorgan sentido a su práctica.

A modo de cierre...

Retos y posibilidades de la inclusión en preescolar.

A lo largo de esta investigación, abordé la dimensión prescriptiva sobre la inclusión y la integración educativa dirigida al nivel preescolar; como la puesta en juego vinculada a las prácticas de las docentes, la resignificación que éstas producen, así como su posible trascendencia en sus formas de identificación.

En el nivel preescolar, pareciera que predomina el cumplimiento de la norma de acuerdo a lo que ésta plantea, en la práctica educativa de las docentes se fomenta el logro de sus propósitos aunque se carezca de los insumos necesarios, hay maestras que a pesar de su diálogo contradictorio con la propuesta de educación inclusiva, intentan promover en sus alumnos el trabajo colaborativo y el respeto, habiendo otras más que a pesar de conocer los preceptos, dejan de lado o aíslan a los niños.

De manera general, los sujetos investigados, fomentan en sus aulas la inclusión y la integración educativas, tratando de promover en los alumnos el logro de aprendizajes, quizá no del perfil de egreso tal como está programado, pero sí de algunos campos formativos.

La formación de escuelas incluyentes como lo plantea Ainscow (2001), implica la aceptación de todos los niños independientemente de sus características físicas, sociales, culturales, intelectuales, entre otras; de tal manera que todo niño al margen de sus diferencias sea aceptado en las aulas brindándoles una atención educativa que permita el logro de los *aprendizajes esperados*⁵⁸ como lo plantea el PEP (SEP, 2011a), con ello las aulas preescolares se convierten en espacios abiertos a la inclusión, aunque las docente carezcan de elementos pedagógicos para el trabajo con los niños a pesar de sus características. Una de las ventajas del trabajo en preescolar, en

⁵⁸ [...] El plan de estudios 2011 centra la atención en el logro de los aprendizajes esperados entendidos como “indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (Plan de Estudios. Educación Básica 2011 pág. 29). [...] (SEP, 2011a, p. 110)

comparación con otros niveles, es que la práctica docente parte de las necesidades de los alumnos, de las características del grupo, es un currículum flexible que posibilita la elección de aprendizajes esperados para la planeación de acuerdo a lo que las docentes observan en las aulas.

Para el análisis de la labor docente, de las redes de apoyo existentes en las escuelas visitadas y la observación directa a los niños, fue indispensable el previo análisis de las políticas educativas que norman las acciones para la inserción de los niños en las aulas donde hace algunas décadas eran segregados. Así estas políticas educativas inciden en el logro y en el fracaso de la inclusión al normar las pautas de acción en las escuelas –incluidas en la Constitución Política, en la Ley General de Educación, en los Planes y Programas de Estudio, en la normatividad vigente en los centros escolares-, al no cumplir cabalmente con sus objetivos, al no brindar los elementos de formación docente y no destinar recursos especiales.

Las formas de responder al mandato institucional proveniente de esas políticas en la vida cotidiana en las aulas de educación preescolar, involucran una serie de mediaciones en donde se entretajan las diversas vivencias de las docentes, las formas particulares de interacción con sus equipos docentes; los recursos institucionales, ya sean nulos, escasos o suficientes, entre otros aspectos. En ese escenario complejo, es interesante rescatar la presencia de docentes que buscan estrategias de intervención para el trabajo con todos los alumnos, ya sea que las condiciones antes referidas junto con su experiencia formativa y laboral, sean favorables o no.

Los retos de las docentes de educación preescolar en torno a la inclusión van encaminados al logro de aprendizajes en los preescolares, siendo así que la búsqueda de estrategias tendrían que encaminarse a aspectos formativos de los propios docentes, al análisis de las políticas educativas previamente a su aplicación, en el sentido de centrarse en las características propias de la comunidad, de sus propios rasgos formativos y considerar los alcances en su aplicación.

Como parte de los puntos de amarre que he podido establecer a partir del análisis de esta investigación, considero otro conjunto de significaciones sobre el éxito en el logro de la inclusión de los niños con alguna discapacidad, lo presenté a partir del análisis de las experiencias de algunas de las docentes

entrevistadas, tomando en cuenta que las condiciones de cada una de las prácticas con los niños se produce en contextos distintos y en algunos casos en otros ciclos escolares.

Un reto en el trabajo docente, es el diseño de estrategias que permitan a los niños la movilidad en los aprendizajes de acuerdo a lo que cada uno de ellos necesita desarrollar; los casos expuestos en este sentido, son muestra de las experiencias exitosas dentro del cúmulo de prácticas docentes referentes al logro de la inclusión. Las docentes, asumen las políticas educativas sobre inclusión dentro de sus aulas, aunque no se les brinden todas las herramientas de formación, actualización y apoyo a las que hacen referencia, el propósito de estas profesoras, no está estrictamente ligado al cumplimiento de las políticas educativas, las cuales en la mayoría de los casos desconocen, sino está ligado al compromiso para la atención de los niños, al brindarles situaciones pedagógicas que les permitan avanzar en el aprendizaje, socializar e interactuar con los otros.

Al cuestionar a las docentes entrevistadas sobre las estrategias pedagógicas que utilizan para el trabajo con los niños con necesidades educativas, siete docentes refieren al trabajo colaborativo como la principal, a pesar que en la observación en el aula y en las entrevistas no está presente por lo que podemos especular sobre un ideal institucional de colaboración que opera como referente de identificación de las docentes y su actividad cotidiana; aunque empíricamente no puedan ubicarse evidencias que ratifiquen los supuestos vínculos entre las docentes. Seis docentes utilizan las adecuaciones curriculares como la principal estrategia, al posibilitar el diseño de situaciones de aprendizaje necesarias para propiciar aprendizajes en los alumnos. Cuatro docentes entrevistadas refieren una visión ética como parte de sus estrategias; dos docentes puntualizan la intervención docente; dos la autoformación como parte de la búsqueda de información para conocer las características de los alumnos; y, una docente se ciñe al mandato institucional –adcripción- al referir la necesidad de apegarse a lo que dictan los lineamientos y los manuales de organización de las escuelas.

Dentro de los documentos normativos, *el trabajo colaborativo* está vigente como parte de las estrategias para la atención de los niños con necesidades educativas derivadas de alguna discapacidad, sin embargo,

dentro de las escuelas analizadas, las *redes de apoyo* existentes no incluyen a todo el personal docente, directivo y de apoyo; las docentes perciben su trabajo en solitario o el apoyo proviene del directivo y del personal de CAPEP, las demás docentes frente a grupo trabajan en sus aulas sin haber interacción continua para el diseño de otras estrategias en colegiado.

Otra estrategia mencionada son las adecuaciones curriculares, la cual forma parte de la normatividad del PEP 2011, referente a la planeación didáctica donde se retoma la necesidad de concebir el trabajo docente atendiendo rubros específicos para los niños que presentan alguna necesidad.

El énfasis que le otorgan al cumplimiento y seguimiento del Programa de Educación Preescolar, provoca la identificación de las docentes con éste, presente tanto en sus diálogos como en sus prácticas, o bien en lo que se proyecta como válido o a lo que se desea llegar, es decir, como ideal docente.

La identificación que tienen las docentes de preescolar sobre el seguimiento del programa está presente, así el mandato institucional se valida. Otro referente para su validación es la acción del personal directivo y de supervisión, quienes justifican su labor desde lo que dictan los programas, la mayoría de las veces sin reflexionarlo, analizarlo y cuestionarlo.

Con base en mi experiencia como docente y directivo, los documentos emitidos por la SEP son validados y puestos en práctica al considerarlos como compromisos institucionales para su aplicación, por ello al llegar nuevos programas, estrategias, campañas, instructivos o lineamientos, son puestos en práctica sin considerar el análisis previo o bien buscar referentes teóricos alternos para enriquecer o rechazar las propuestas.

Las condiciones institucionales de las escuelas tienen gran carga administrativa, los pedimentos de las direcciones operativas para las directoras de los planteles son extensas y en algunos casos extenuantes, ejemplo de ello es la elaboración del inventario de manera precisa, lo cual implica el conteo y revisión de los bienes, su clasificación, la revisión de actas y de bases de datos que envían para su validación o corrección, así como la solicitud de facturas que soporten el bien; otros requerimientos son la elaboración de las incidencias del personal, el tener al día las bases de datos de los alumnos del plantel, el trabajo con los diferentes grupos de padres de familia para que apoyen las acciones, el seguimiento del programa de desayunos escolares, la búsqueda y

solicitud de apoyo con la delegación política para la reparación y mantenimiento de las instalaciones del plantel, atención directa con padres que presentan algún conflicto, trasladarse con los menores al médico en caso necesario, actualización permanente de la plantilla de personal, entre otras; estas son algunas de las actividades que realizan las directoras de los planteles, dado que en la mayoría no cuentan con personal administrativo, o bien es insuficiente para cubrir la demanda de los requerimientos administrativos. En este sentido se pasa a segundo plano el aspecto pedagógico, por lo que resulta muy complicado detenerse a analizar las nuevas prescripciones antes de ponerlas en operación.

Aspectos sobre la inclusión consideradas en el programa también incluyen valores éticos necesarios en la práctica de las docentes, quienes los retoman como otra estrategia, mencionan: respeto a las diferencias, igualdad y equidad.

Las capacidades, la planeación y el diseño de estrategias de intervención que los docentes refieren, son diversas, cada uno de los sujetos podría autoevaluarse y describir capacidades que poseen o que serían las ideales para el trabajo en educación preescolar. Dedicando tiempo y esfuerzo extra, desarrollan otras capacidades docentes dependiendo del grupo escolar, llevan a cabo múltiples tareas de manera simultánea con la atención al resto del grupo, resuelven situaciones demandadas por los alumnos, por los padres, por los compañeros docentes al tiempo que cumplen con los requerimientos administrativos, diseñan acciones innovadoras para propiciar aprendizajes en los alumnos, elaboran y ponen en práctica un proyecto de escuela, evalúan, se autoevalúan.

Por estos aspectos entre muchos más dentro de la labor docente, dar atención a la diversidad educativa se convierte en un reto implicado en la tarea de preescolar, sin tomar en cuenta el papel que la mayoría de las profesoras cumplen como madres y amas de casa; es por ello que los sujetos se conforman a partir de su propia historia; de sus vivencias en las instituciones educativas en diferentes momentos: como estudiantes, como docentes en formación; en su tarea como trabajadoras, como madres, como integrantes de una familia, como personas, como profesionistas; su personalidad, la

interacción con el medio, la interacción con otros sujetos docentes, la imagen de sí mismos.

El análisis se ha centrado en las percepciones y resignificaciones de las docentes sobre las políticas educativas sobre inclusión e integración, la resignificación que dotan a sus acciones dentro de los espacios educativos, desde la perspectiva de las diferentes figuras educativas en el nivel preescolar. Siendo así, que los sentidos y significados que un directivo le da a una política educativa determinada y a la normatividad vigente, es diferente a la de una docente frente a grupo.

No obstante, las prácticas en las aulas preescolares muestran indicios de modos diversos de asumir una identidad docente; aspectos como la actualización continua, la formación inicial en las escuelas normales o en universidades, sus actividades fuera del centro escolar y la interacción en el equipo docente se entrelazan para caracterizar rasgos de identificación.

Las experiencias que señalan las docentes, dentro del colectivo escolar, reflejan el abordaje en la atención a los niños, tales experiencias se diversifican por múltiples causas, las redes de apoyo posibilitan una mejora en su atención pero es difícil ponerlas en práctica de manera cotidiana por la carga administrativa y laboral de todos los sujetos dentro de las escuelas. De esta forma, docentes a quienes les exigen cumplir con un programa basado en el logro de competencias, evitar tiempos sin actividad dentro de las horas de clase, acompañar a los niños en todo momento –clase de educación física, educación musical, inglés-, elaborar planeaciones y expedientes personales de cada uno de los niños de manera continua durante todo el ciclo escolar, atender a los padres de familia, asistir a cursos de capacitación en el Programa de Carrera Magisterial en tiempos fuera del horario laboral, entre otras, son acciones prioritarias dentro de las escuelas que mantienen a los docentes ocupados dentro de su aula y difícilmente permiten interactuar con otros docentes, mantener diálogos, resolver conflictos en colegiado, apoyarse de manera permanente en la solución a problemáticas cotidianas.

Las reordenaciones oficiales que se realizan en el ámbito educativo deben considerar la realidad de las aulas, vislumbrar las características y posibilidades de las escuelas en el cumplimiento de los objetivos y metas

propuestas. Como se planteó en el primer capítulo, estas políticas educativas sobre inclusión parten de una consideración mundial, específicamente de la Declaración de Salamanca (1994) convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que considera cuestiones sobre igualdad y respeto a los derechos básicos y universales de todos los individuos con la consigna de dar atención a todas las personas, específicamente a quienes presentan necesidades educativas especiales; al surgir como parte de un compromiso mundial, en México, se diseñaron políticas educativas para dar cumplimiento a este ordenamiento.

En la normatividad vigente para los planteles de educación básica se prevén ciertas condiciones para el logro de la inclusión e integración en las aulas, en los programas se consideran situaciones para la atención a la diversidad, los directivos y los docentes reconocen la necesidad de esta integración. Sin embargo, la realidad en algunas aulas preescolares difiere por la propia identificación de la docente y su práctica en el aula, cuestión que se vuelve más compleja en el juego con sus otros polos de identificación.

En suma, como resultado de la investigación que presento, me interesa enfatizar que la realidad de las aulas frente a la inclusión presenta puntos de ruptura entre lo que marcan las políticas educativas y lo que señalan las teorías. La diversidad de personajes implicados, su formación, los recursos asignados a las escuelas, la administración de los planteles y de los grupos son aristas que conllevan a que todo lo planteado en las reformas a la educación no se pueda hacer con las mismas especificidades con las que se planea y se dicta como un mandato institucional. Son las aulas espacios de quiebre entre estas políticas al no estar dotados de todos los recursos materiales, de formación y de personal que se requieren para la atención a la diversidad de una manera que se logren los propósitos de la educación preescolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BIBLIOGRAFÍA.

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía* (4ª ed.), México: FCE.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*, España: UNESCO-NARCEA.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, España: Narcea.
- Alcudia, R., et. al. (2000). *Atención a la Diversidad*, Barcelona, España: Graó.
- Arrupe, O. (2010). Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación, Argentina, recuperado de: <http://www.campus-oei.org/equidad/Arrupe.PDF>
- Anzaldúa, R. (2010) (coord.) *Imaginario social: creación de sentido*, México: UPN.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de Discusión N° 17, México:SEP.
- Asakura, H. (2004). ¿Ya superamos el género? Orden simbólico e identidad femenina. En: *Estudios Sociológicos*, vol. XXII, núm 3, septiembre-diciembre, México: El Colegio de México. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=59806608
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, España: Paidós.
- Bautista, R. (1993) (comp.). *Necesidades Educativas Especiales* (2ª. ed.), España: Aljibe.
- Belgich, H. (2008) (comp.). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*, México: Limusa.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, colección maestros y enseñanza núm. 6, México:Paidós.

- Buenfil, R. N. (1998) (coord.). *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México: Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. N. (2002). *Configuraciones Discursivas en el Campo Educativo*, México: Plaza y Valdez.
- Cabot, P., Mila, J. (1999). De la Atención Temprana a la Integración Escolar de los Niños con Necesidades Educativas Especiales (ponencia), en: Congreso “Integración-Inclusión del Alumno con Necesidades Educativas Especiales”, España: Universidad de Salamanca. Recuperado de: (www.chasque.apc.org/psicomot).
- Carrión, J. J. (2001). *Integración Escolar ¿Plataforma para la Escuela Inclusiva?*, España:Aljibe.
- Castoriadis, C. (1993). *La Institución Imaginaria de la Sociedad I*, Argentina:Tusquets.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable*, España: Alianza Editorial.
- Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la Deriva: Entrevistas y Debates (1974-1997)*, Argentina:Katz.
- Colín, A. (1998). La historia familiar, la subjetividad y la escuela. En: Aguilar, C., Colín, A., Sosa, E. y Toledo, M. E. (1998). *El traspaso escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*, México: Paidós Editores.
- Coll, C. (1997). *Psicología y Curriculum*, México: Paidós, México.
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación III: Necesidades educativas especiales y Aprendizaje Escolar*, España: Alianza Psicológica.
- Critchley, S. y Marchant, O. (2008) (comp.). *Laclau Aproximaciones críticas a su obra*, México: FCE.
- Cruz, O. y Fuentes, S. (2010) (coord.). *Identidades y políticas educativas*, México: UPN.
- Díaz Estrada, J. (comp.) (1999). *Comentarios a la Ley General de Educación*, México:CEE.
- Díaz Villa, M. (2001). *Del Discurso Pedagógico, problemas críticos*, Colombia:Cooperativa Editorial Magisterio.
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*, NY:Syracuse U. Press.

- Dubet, F. (sept-dic, 1989), De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, v. 7, N° 21, México: El Colegio de México, pp. 519-545.
- Dubrovsky, S. (2005) (comp.). *La integración escolar como problemática profesional*, Argentina: Novedades Educativas.
- Durán Cruz, L. (2011). De la Educación Especial hacia la Escuela Inclusiva. En Bello Domínguez, J. (2011) (comp.) *Educación Inclusiva. Una aproximación a la Utopía*, México: Castellanos, pp. 161-196.
- Ezcurra, M. (2000). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal*, México: Gobierno del Distrito Federal.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Argentina: Paidós.
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la Integración Escolar: los límites de un éxito*, España: Aljibe.
- Fuentes, S. (2002). Educación Ambiental como discurso ético: el Programa de Educación Ambiental de Mexicali. En Buenfil, R. N. (2002). *Configuraciones Discursivas en el Campo Educativo*, México: Plaza y Valdés, pp. 123-142.
- Fuentes, S. (2004) “Seminario Institución y Sujeto”, Notas de trabajo inéditas. En REMEDI, Eduardo, coord. (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Fuentes, S. (2006). Hacia la Construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales. En: Jiménez, M. A. (2006) (coord.) *Los Usos de la Teoría en la Investigación*, México: SADE- Plaza y Valores, pp. 229-248.
- Fuentes, S. (2008). *Sujetos de la Educación: Identidad, Ideología y Medio Ambiente*, México:UPN.
- Fuentes, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En: Cruz, O. y Fuentes S. (2010). *Identidades y políticas educativas*, México:UPN.

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La Escuela que Queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar* (2ª. ed.), México: SEP Amorrortu.
- Galván, L. E. (2012). De las Escuelas de Párvulos al Preescolar, recuperado en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm.
- García, M. de L. (2010). El sentido como fundamento de elección y decisión del docente en su formación. En: Anzaldúa, R. (2010). *Imaginario Social: creación de sentido*, México: UPN, págs. 231-248.
- Gimeno, S. (1998). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* (7ª. ed.), España: Morata.
- González Manjón, D. (coord.) (1995). *Adaptaciones curriculares Guía para su elaboración* (2ª. ed.), España: Aljibe.
- Guerra Frías, M. (trad.) (2010). Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (3a. ed.), México: Editorial el Manual Moderno.
- Gutiérrez, R. (sept.-dic.,1990) Poder y subjetividad social: en torno a la mirada freudiana en "Psicología de las masas y análisis del yo". *Revista Sociológica*, año cinco número 14, México: UAM-A.
- Guzmán, D. (2007). El Ethos Filosófico. *Praxis Filosófica*, (24), 137-146. Retrieved December 02, 2014, recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882007000100007&lng=en&tlng=es.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita 'identidad'?. En: Hall, S. y du Gay, P. (2003), *Cuestiones de identidad cultural*, Argentina: Amorrortu, pp. 13-39.
- Heidegger, M. (1957). *Identidad y diferencia* [versión PDF], recuperado de: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Identidad%20y%20diferencia.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*, España: Paidós.
- Jackson, P. W. (1995). *La vida en las aulas*, España: Morata.
- Jiménez, P. y Vilá, M, (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*, España: Aljibe.

- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (3ª ed.), Argentina: FCE.
- Landesmann, M. (2006) (coord.). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México: Casa Juan Pablos.
- Mata, F. S. (1999). *Didáctica de La Educación Especial*, España: Aljibe.
- Mauri, T., et. al. (1990). Currículum y Enseñanza, en *El currículum en el centro educativo*, España: Icei Horsori.
- Mc Laren, P. (1989). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*, Madrid: Trotta.
- Mercado, A. (2010). "Ethos del filósofo de la naturaleza en un contexto de renovación", *Eikasia. Revista de Filosofía*, año VI, 35 (noviembre 2010). Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.com>
- Merchand, A. (2010) *Legalidad, Ética y Educación*, México: UNAM- Fac. de Filosofía. Recuperado de: <http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema.htm>.
- Mila, J. y Cabot, P. (febrero, 1999). "De la Atención Temprana a la Integración Escolar de los Niños con Necesidades Educativas Especiales". Ponencia presentada en el Congreso: "*Integración-Inclusión del Alumno con Necesidades Educativas Especiales*", España: Universidad de Salamanca.
- Miñambres, A. y Jové, G. (2000) (coord.). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, España: Universidad de Lleida.
- Palencia Villa, M. (diciembre, 2000). "Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar", En: *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 12, pp. 147-176. Recuperada de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411136007>
- Palencia Villa, M. (julio-septiembre, 2009). Transformaciones del Modelo Cultural de las Educadoras de Preescolar. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, julio-septiembre, núm. 42, pp. 787-811.

- Pérez Cobacho, J. y Prieto Sánchez, D. (1999). *Más allá de la integración: Hacia la Escuela Inclusiva*, España: Universidad de Murcia.
- Puigdemívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada Una perspectiva desde la diversidad (7ª. ed.)*, España: Graó.
- Ramírez, M. (2004). *Tesis de Maestría: El Discurso Político y Pedagógico sobre la Integración Educativa en la Educación Preescolar*. Escuela Normal de Especialización, México.
- Remedi, E. (2004) (coord.). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Martínez, J. F. y Santibañez, L. (2010). Políticas de incentivos para maestros: Carrera Magisterial y Opciones de Reforma. En: Arnaut, A. y Giorguli, S. (coord.) *Los grandes problemas de México*, (vol. 7), México: El Colegio de México.
- SEP (1985). *La Historia de la Educación Especial*, México: SEP.
- SEP (1994). *Cuadernos de Integración Educativa N° 1 del Proyecto General para la Educación Especial en México*, México: SEP.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*, México: SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México: SEP.
- SEP (2011a). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*, México: SEP.
- SEP (2011b). *Principales Cifras Ciclo Escolar 2010-2011*, México: SEP.
- SEP (2011c). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*, México: SEP.
- SEP (2012). *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal. Ciclo Escolar 2012-2013*, México: SEP.
- SEP-DGEE (2002a). *Antología de Integración Educativa: Módulo 1 Marco Jurídico y Políticas de Integración*, México: SEP.
- SEP-DGEE (2002b). *Programa Nacional de Fortalecimiento de Educación Especial y de la Integración Educativa*, México: SEP.
- SEP (2013a). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con capacidades sobresalientes en educación básica*, México: SEP.

- SEP (2013b). *Principales Cifras Ciclo Escolar 2012-2013*, México: SEP.
- SNTE-Gobierno Federal, SEP, SHCP, SEDESOL, SALUD (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*, México.
- Soto, F. J. (coord.) (2011). “*Temas de Educación Especial*” en NEEDirectorio: Necesidades Educativas Especiales, Comunidad Virtual de Paidología en Español por Internet. Recuperado de: <http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema.htm>, <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/nee/nee.htm>.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*, España: Narcea.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Francia: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, España: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Conferencia Internacional de Educación 48ª reunión, Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008: “La Educación Inclusiva: El camino Hacia El Futuro” (Informe Final, Oficina Internacional de Educación)*, Francia: UNESCO.
- Warnock, M. (1978) *Special Needs Education: report by the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, England. Recuperado de: <http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com/>, el 24/04/11.
- Žižek, Slavoj (1992). *El Sublime Objeto de la Ideología*, México: S. XXI Editores.

DOCUMENTOS:

- *Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos* (1917), última reforma DOF 13-10-2011, México, 181 págs.

- DOF (1978). *Acuerdo número 2 por el que se autorizan ajustes a los planes de estudio de educación normal preescolar*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el viernes 24 de febrero de 1978.
- DOF (1988). *Acuerdo número 133, por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación preescolar a nivel de licenciatura*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el Miércoles 8 de Junio de 1988.
- DOF (2000). *Acuerdo número 268 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación preescolar*, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de mayo de 2000.
- *Ley General De Educación* (1993), última reforma DOF 28-01-2011, 53 págs.
- *Reglas de Operación del Programa de Integración Educativa* (2002). Diario Oficial de la Federación, Miércoles 13 de Marzo del 2002, México.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS:

- Anónimo. (1948) “Marcha educadoras”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=p04wjzMdXiQ>
- CENEVAL (2014). Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1937#> , el 12/12/14.
- Clínica del cerebro (n. d.). “Asperger”. Recuperado de: <http://clinicadelcerebro.blogspot.mx/p/asperger.html>, el 15/01/15.
- Diario Oficial de la Federación del día: 13/07/1993. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993, el: 25/07/2012.
- Discapacidad motriz solo física (n. d.). Recuperado de: <http://es.slideshare.net/diaher/guia-de-intervencion-para-padres-y-maestros-de-alumnos-con-discapacidad-motriz>, pág. 4, el 2/10/14.
- Formación Continua (n. d.) Recuperado de: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=88, el 11/11/13.

- HIMFG (n. d.) “Retraso Global del Desarrollo”. Recuperado de: <http://www.himfg.edu.mx/descargas/documentos/planeacion/guiasclinicaSHIM/RetrasoGlobalDesarrollo.pdf>, el 28/09/14.
- NADS (n.d.). “Sobre el síndrome de Down, factores”. Recuperado de: http://www.nads.org/docs/DS_Facts_Spanish.pdf, el 17/01/15.
- OMS (2012) Definiciones sobre discapacidad. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/> el 16/11/12.
- OMS (n. d.) “Clasificaciones de la Discapacidad de acuerdo con la OMS”. Recuperado de: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/ClasificacionesOMSDiscapacidad.pdf>, consultado el: 01/05/11.
- Reforma Educativa (2013). Recuperado de: <http://pactopormexico.org/reformaeducativa/#reforma> el 21/05/2013.
- SEP - Carrera Magisterial (2013). “Carrera Magisterial, evaluación del factor profesional Vigésimo Segunda Etapa: Temario para maestras de Jardines de Niños, primera vertiente”. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3426/2/images/00001.pdf> el 19/11/13.
- Síndrome de Down (n. d.). Recuperado de: http://es.slideshare.net/JAHIRORLANDO/sindrome-down-521?next_slideshow=2, el 2/10/14.
- UNESCO (). <http://erc.unesco.org/portal/UNESCOMemberStates.asp?language=es> con fecha 13/11/11.

Anexo “A”

Ejemplo de la base de datos elaborada a partir de los datos obtenidos de las docentes entrevistadas.

DESDE SU FUNCIÓN ACTUAL, ¿QUÉ ESTRATEGIAS IMPLEMENTA, FORTALECE O PROPONE PARA EL TRABAJO DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
Nº DE ENTREVISTA	OPINIÓN	CATEGORÍAS	CATEGORÍA DE ANÁLISIS
1	TRABAJO CON EDUCADORAS, COMUNICACIÓN CON DIRECTORA, ACOMPAÑAMIENTO CON PADRES DE FAMILIA, TRABAJO COLABORATIVO	TRABAJO COLABORATIVO CON DOCENTES, DIRECTORA Y PADRES DE F	TRABAJO COLABORATIVO
2	TRABAJO CON EDUCADORAS, DETECTAR CASOS DE LOS NIÑOS, QUÉ ES LO QUE TIENEN, CONOCER CUÁL ES LA SITUACIÓN... Y HACER UN COLEGIADO EN EL QUE TODAS PARTICIPEN... TRATAR DE BUSCAR INFORMACIÓN EN LOS DIFERENTES MEDIOS, SOLICITO APOYO DE LA ESPECIALISTA DE CAPEP... QUE SE VINCULE TODO EL PERSONAL, TRABAJADORES, MAESTRO DE E. F.	TRABAJO COLABORATIVO, AUTOFORMACIÓN, CONOCIMIENTO DEL NIÑO	TRABAJO COLABORATIVO, AUTOFORMACIÓN
3	PETE... PROGRAMA DE CAPEP... LA MAESTRA EN SU PLANEACIÓN TIENE QUE PONER CUAL ES SU INTERVENSIÓN CON ESTOS NIÑOS...	PETE, ADECUACIONES CURRICULARES	ADECUACIONES CURRICULARES
4	LEEMOS LOS LINEAMIENTOS, EN EL MANUAL DE ORGANIZACIÓN VIENE QUE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS Y CON ALGUNA DISCAPACIDAD TIENEN EL PRIMER LUGAR... PONER ACTIVIDADES CON AYUDA DE LA DOCENTE DE CAPEP, SE HACE UN TRABAJO COLEGIADO, SE DETECTAN A LOS NIÑOS QUE TIENEN ALGUNA NECESIDAD Y SE TRABAJO POR MEDIO DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES	ADSCRIPCIÓN (LINEAMIENTOS, MANUAL DE ORG) ADECUACIONES CURRICULARES: INCLUSIÓN	ADSCRIPCIÓN, ADECUACIONES CURRICULARES

DESDE SU FUNCIÓN ACTUAL, ¿QUÉ ESTRATEGIAS IMPLEMENTA, FORTALECE O PROPONE PARA EL TRABAJO DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
Nº DE ENTREVISTA	OPINIÓN	CATEGORÍAS	CATEGORÍA DE ANÁLISIS
5	DISEÑO DE ESTRATEGIAS EN LAS QUE LA DOCENTE ESPECIALISTA SEA REALMENTE UN APOYO PARA LA DOCENTE FRENTE A GRUPO	TRABAJO COLABORATIVO DOCENTE ESPECIALISTA- DOCENTES	TRABAJO COLABORATIVO
6	HACE FALTA ESTA ACTUALIZACIÓN PARA EL MAESTRO, ESTA AYUDA DE CURSOS QUE VAYAN ENCAMINADAS A CONOCER ESTRAEGIAS DE CÓMO ATENDER AL PEQUEÑO, PORQUE LO DESCONOCEMOS... ADECUACIONES A TU PLAN DE TRABAJO... APOYARME CON EL RESTO DEL GRUPO... RESPETO... EXIJO QUE MI EQUIPO DOCENTE SE INCLUYA EN LA ATENCIÓN	ACTUALIZACIÓN DOCENTE, AUTOFORMACIÓN, ADECUACIONES, VISIÓN ÉTICA, TRABAJO COLABORATIVO	AUTOFORMACIÓN, ADECUACIONES CURRICULARES, VISIÓN ÉTICA, TRABAJO COLABORATIVO
7	-----	-----	-----
8	TRATAR DE INTEGRARLO A UNA RUTINA... LAS EXPLICACIONES QUE SEAN MUY CONCRETAS Y MUY SENCILLAS PARA QUE LAS PUEDA ENTENDER, Y TAMBIÉN ESTARLO INTEGRANDO A ACTIVIDADES PORQUE SI SE DISTRAE MUCHO, SE PIERDE, SE DISPERSA MÁS QUE NADA... ME APOYABA MUCHO CON LOS NIÑOS	INDICACIONES CLARAS, APOYO CON LOS OTROS NIÑOS	INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
9	-----	-----	-----

DESDE SU FUNCIÓN ACTUAL, ¿QUÉ ESTRATEGIAS IMPLEMENTA, FORTALECE O PROPONE PARA EL TRABAJO DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
Nº DE ENTREVISTA	OPINIÓN	CATEGORÍAS	CATEGORÍA DE ANÁLISIS
10	ES UNA TAREA TITÁNICA REALMENTE TRABAJAR CON NIÑOS DE ESE TIPO, CON CAPACIDADES DIFERENTES, PORQUE HAY QUE SABER O CONOCER SIQUIERA A UN 80% LA SITUACIÓN A LA QUE NOS ESTAMOS ENFRENTANDO... TENER SU EXPEDIENTE, UN COMPENDIO DE SABER QUÉ ES LO QUE PUEDE O NO HACER DETERMINADO NIÑO... HACERLO PARTICIPE	CONOCIMIENTO DEL NIÑO, EXPEDIENTE DEL NIÑO, PARTICIPACIÓN	INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
11	TENGO LOS DATOS DE TODOS LOS NIÑOS, TRABAJO MUY DE CERCA CON LAS DOCENTES DE CAPEP Y CON LA DIRECTORA... ESTRATEGIAS YO DIRECTAMENTE NO LAS ESTABLEZCO PERO SI ESTOY ACOMPAÑANDO A LAS DIRECTORAS Y A LAS DOCENTES QUE TIENEN A ESTOS CHICOS.	ACOMPAÑAMIENTO, TRABAJO COLABORATIVO	TRABAJO COLABORATIVO
12	CONCIENTIZAR MUCHO A LOS NIÑOS, A TODO EL GRUPO... PARA QUE NO SEAN INTOLERANTES. TRABAJO PROGRAMAS COMO EDUCAMOS PARA LA PAZ, PISOTÓN, BIBLIOTECA DE PREESCOLAR...	RESPECTO A LAS DIFERENCIAS. PROGRAMAS DE APOYO	VISIÓN ÉTICA, ADECUACIONES CURRICULARES
13	TRATO DE INTEGRARLOS EN LAS ACTIVIDADES, QUE SUS COMPAÑEROS LOS ACEPTEN TAL Y COMO SON Y QUE LOS AYUDEN LO MÁS QUE PUEDAN. UNA DE MIS ESTRATEGIAS ES EL COMPARTIR... QUE ELLOS ENTIENDAN QUE SOMOS IGUALES Y QUE NECESITAMOS DE TODOS	VALORES: COMPARTIR, IGUALDAD	VISIÓN ÉTICA

DESDE SU FUNCIÓN ACTUAL, ¿QUÉ ESTRATEGIAS IMPLEMENTA, FORTALECE O PROPONE PARA EL TRABAJO DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES			
Nº DE ENTREVISTA	OPINIÓN	CATEGORÍAS	CATEGORÍA DE ANÁLISIS
14	LO QUE TRATO DE ALCANZAR ES LA INCLUSIÓN, MIENTRAS LOS NIÑOS ESTÉN INCLUIDOS VAN A IR SUPERANDO SU BARRERAS... MI PRIMERA ESTRATEGIA ES LA SENSIBILIZACIÓN A LAS MAESTRAS... ESTANDO INTEGRADOS LOS NIÑOS MI TRABAJO TRATA MÁS DE LLEVARLOS UN POCO MÁS CON ADECUACIÓN PERSONAL, LLEVARLOS A CUMPLIR LOS APRENDIZAJES ESPERADOS... TRABAJAR MÁS EN CONJUNTO CON LA DOCENTE, PONERNOS MÁS DE ACUERDO... TRAERLES INFORMACIÓN SOBRE CADA TRANSTORNO...	INCLUSIÓN: SENSIBILIZACIÓN, TRABAJO CONJUNTO, ADECUACIONES, BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	TRABAJO COLABORATIVO, ADECUACIONES CURRICULARES, VISIÓN ÉTICA
15	LAS QUE REQUIERE EL ALUMNO EN EL MOMENTO, VARÍA DE ACUERDO A SUS CARACTERISTICAS, LAS NECESIDADES ... EL TRABAJO COOPERATIVO CON SUS COMPAÑEROS	ADECUACIONES CURRICULARES, TRABAJO COOPERATIVO	TRABAJO COLABORATIVO, ADECUACIONES CURRICULARES

NÚMERO DE CUESTIONARIO	OPINIÓN SOBRE EL ARTÍCULO 41 DE LA LGE	CATEGORIZACIÓN INICIAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
5	QUE EN OCASIONES LA LEGISLACIÓN SUENA MÁS BONITA EN PAPEL QUE EN LA REALIDAD PORQUE NO SIEMPRE SE CUMPLA CON ELLA COMO SE DEBIERA.	NO SE CUMPLE LEGISLACIÓN	V. C.	
6	QUE TENEMOS QUE DAR TRATO JUSTO Y DIGNO A TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS	TRATO JUSTO Y DIGNO A NIÑOS	V. E.	
7	SERIA LO IDEAL QUE LOS ALUMNOS FUERAN DETECTADOS A TIEMPO PARA SER AYUDADOS ADECUADAMENTE	ALUMNOS DETECTADOS A TIEMPO	H. P.	
8	QUE MENCIONA LA INCLUSIÓN DE ESTOS ALUMNOS		V. E.	
9	ES IMPORTANTE E INTERESANTE CONOCERLO	IMPORTANTE	-----	
10	ESTA MUY BIEN, PERO NO HAY RECURSOS SUFICIENTES NI SIQUIERA PARA ALUMNOS EN CONDICIONES "NORMALES", MENOS PARA ATENDER ALUMNOS CON ALGUNA DISCAPACIDAD, COMENZANDO POR EL ESPACIO FÍSICO EN LAS AULAS ¿MATERIALES ESPECÍFICOS? ¿DÓNDE?	RECURSOS INSUFICIENTES	V. C.	

NÚMERO DE CUESTIONARIO	OPINIÓN SOBRE EL ARTÍCULO 41 DE LA LGE	CATEGORIZACIÓN INICIAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
11	QUE EN TEORÍA SE OYE FAVORECEDOR PARA AQUELLOS QUE REQUIEREN ESA ATENCIÓN Y MUY PROMETEDOR. SIN EMBARGO, POCAS SON LAS ESCUELAS QUE CUENTAN CON LO QUE SE DICE.	NO HAY APOYO	V. C.	
12	PUES SE ESCUCHA MUY BONITO PERO LA REALIDAD MUCHAS VECES ES OTRA NO SIEMPRE TENEMOS LAS HERRAMIENTAS Y ORIENTACIONES ADECUADAS PARA INTEGRAR DICHS LINEAMIENTOS	NO HERRAMIENTAS	V. C.	
13	QUE NO SOLO DEBERÍA ESTAR DESTINADO A LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD, SINO A AQUELLOS QUE EN ALGÚN MOMENTO TUVIERAN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES AUNQUE NO TENGAN DISCAPACIDAD QUE TIENDE A SER NUESTRA MAYOR POBLACIÓN.	AMPLIAR COBERTURA DE DESTINATARIOS	V. C. H. P.	
14	ES MUY AMBICIOSO, Y YO NUNCA HE SABIDO NI OBSERVADO ALGUNA ORIENTACIÓN PARA LOS DOCENTES EN ESPECÍFICO.	ES AMBICIOSO	V. C.	

NÚMERO DE CUESTIONARIO	OPINIÓN SOBRE EL ARTÍCULO 41 DE LA LGE	CATEGORIZACIÓN INICIAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
15	ES UN ARTÍCULO IMPORTANTE, EL CUAL YO NUNCA HABÍA LEÍDO	IMPORTANTE	-----	
16	ES UN ARTICULO FUTURISTA QUE CARECE DE CREDIBILIDAD, EN EL ASPECTO DE MÉTODOS Y PROGRAMAS QUE PUEDAN SERVIR DE APOYO A LA DOCENTE	CARECE DE CREDIBILIDAD	V. C.	
17	QUE ABARCA LOS ASPECTOS PRIMORDIALES DE LA ATENCIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL	ABARCA ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	-----	
18	SI NO HAY RECURSOS PARA OBTENER MATERIALES DIDÁCTICOS PARA ALUMNOS SIN DISCAPACIDAD ¿CÓMO PRETENDEN SATISFACER LAS NECESIDADES BÁSICAS DE PROGRAMAS Y MATERIALES DE APOYO? ¿DE DÓNDE OBTENDRÁN LOS RECURSOS PARA MODIFICAR AULAS Y ESPACIOS?	RECURSOS INSUFICIENTES	I. V.C.	
19	NO CONTESTO		-----	

NÚMERO DE CUESTIONARIO	OPINIÓN SOBRE EL ARTÍCULO 41 DE LA LGE	CATEGORIZACIÓN INICIAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
20	QUE SE PRETENDE INTEGRAR A LA EDUCACIÓN BÁSICA AQUELLOS NIÑOS QUE PRESENTAN UNA DISCAPACIDAD O DE APTITUDES SOBRESALIENTES, LO VEO COMO UN DERECHO A EJERCER	DERECHO DE LOS ALUMNOS	V. E.	
21	PROMETE DEMASIADO EL ARTÍCULO Y POCO DA, YA QUE EL SISTEMA EDUCATIVO TERMINA DEJANDO COMO RESPONSABLE A LA DOCENTE	PROMETE DEMASIADO	V. C.	
22	QUE PARA ATENDERLOS EN LAS ESCUELAS REGULARES ES NECESARIO QUE TENGAN LAS INSTALACIONES ADECUADAS	INSTALACIONES INADECUADAS	I.	
23	JUSTA LA LEY	JUSTO	V. E.	
24	IMPORTANTE	IMPORTANTE	-----	
25	NO CONTESTO		-----	

NÚMERO DE CUESTIONARIO	OPINIÓN SOBRE EL ARTÍCULO 41 DE LA LGE	CATEGORIZACIÓN INICIAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
26	MUY PUNTUAL PERO LEJOS DE LA REALIDAD, YA QUE EX ALUMNOS QUE PASAN A PRIMARIA, NO LLEVAN SEGUIMIENTO DEL EXPEDIENTE Y POR FALTA DE PREPARACIÓN, LOS MAESTROS NO LES DAN BUENA INTERVENCIÓN	LEJOS DE LO REAL	V. C.	
27	SUS DEFINICIONES SON CORRECTAS PERO EL NIVEL DE COMPROMISO DE LOS PADRES DE FAMILIA DEBERÍA SR SUPERIOR AL QUE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUEDAN TENER	DEFINICIONES CORRECTAS	A.	
28	MUY INTERESANTE DESDE EL PUNTO DE VISTA QUE TENEMOS COMO OBLIGACIÓN ATENDER A TODA LA POBLACIÓN INFANTIL Y EL GOBIERNO TIENE QUE APOYAR CON LO NECESARIO	INTERESANTE	A.	
29	ME PARECE INTERESANTE AUNQUE CREO QUE NO SE LLEVA A LA PRÁCTICA EN TODOS LOS PLANTELES	INTERESANTE	V. C.	
30	ES UN ARTICULO INTERESANTE E IMPORTANTE	INTERESANTE	-----	

NÚMERO DE CUESTIONARIO	OPINIÓN SOBRE EL ARTÍCULO 41 DE LA LGE	CATEGORIZACIÓN INICIAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
31	LA EDUCACIÓN DEBE SER INTEGRADORA, PERO A LOS DOCENTES NOS HACE FALTA ELEMENTOS PARA ATENDER A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES	EDUCACIÓN INTEGRADORA	H. P.	
32	LA INCLUSIÓN ES MUY IMPORTANTE SIN EMBARGO FALTAN ELEMENTOS PARA LLEVARLA A CABO	IMPORTANTE	V. C.	
33	IMPORTANTE Y NECESARIA	IMPORTANTE	-----	
34	CONSIDERO QUE ES INTERESANTE Y SOBRE TODO IMPORTANTE CONOCERLO PARA PODER BRINDAR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD A TODOS NUESTROS ALUMNOS	IMPORTANTE	A.	

NÚMERO DE CUESTIONARIO	OPINIÓN SOBRE EL ARTÍCULO 41 DE LA LGE	CATEGORIZACIÓN INICIAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
35	QUE TODAVÍA ESTA FUERA DE LA REALIDAD, PUES FALTA EL COMPROMISO POR ESTA ATENCIÓN POR UNA VERDADERA EQUIDAD SOCIAL INCLUYENTE Y CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES DE LAS POSIBILIDADES DE MÉTODOS Y TÉCNICAS QUE EN REALIDAD LOGREN ESTO, ADEMÁS DE UN TRABAJO CON LA COMUNIDAD PARA UNA MAYOR AMPLITUD DEL CONCEPTO QUE SE TIENE SOBRE EL TRABAJO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	LEJOS DE LO REAL	V. C.	
36	RETOMA ASPECTOS IMPORTANTES COMO EL HECHO DE RECIBIR ORIENTACIÓN, LA INTEGRACIÓN DE ELLOS AL AULA REGULAR EN UN PRINCIPIO SE CONSIDERÓ UN HECHO NO ADECUADO PERO CON EL PASO DEL TIEMPO SE HA VISTO QUE LOS RESULTADOS DE APROVECHAMIENTO SE INCENTIVARON EN ESTOS NIÑOS AL SER INCLUIDOS CON OTROS COMPAÑEROS SIN DISCAPACIDAD, MUY BUENO PARA QUE LOS DEMÁS NIÑOS SE FAMILIARICEN Y SENSIBILICEN SOBRE EL TRATO Y EL APOYO QUE DEBEMOS DE DAR A PERSONAS CON DISCAPACIDAD ASÍ COMO EL RESPETO A SUS ESPACIOS Y	DERECHO DE LOS ALUMNOS, INTEGRACIÓN	V. E. A.	

NÚMERO DE CUESTIONARIO	OPINIÓN SOBRE EL ARTÍCULO 41 DE LA LGE	CATEGORIZACIÓN INICIAL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	OBSERVACIONES
	TIEMPOS JUSTO COMO A LOS DEMÁS			

OPINIÓN SOBRE EL ARTÍCULO

HABILITACIÓN PEDAGÓGICA (H. P.)	6
VISIÓN ÉTICA (V. E.)	4
INFRAESTRUCTURA (I)	3
VISIÓN CRÍTICA (V. C.)	13
ADSCRIPCIÓN (A)	4
NO CONTESTÓ	8

ANEXO 1

Síntesis de los Artículos de la Declaración mundial de educación para todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990)

ARTÍCULO 1: SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE.	Manifiesta que todas las personas deben estar en condiciones para aprovechar las oportunidades educativas. Refiere que las necesidades básicas abarcan las herramientas para el aprendizaje: lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas, y los conocimientos básicos: teóricos, prácticos, valores y actitudes necesarios para que cada persona mejore su calidad de vida a partir su propio desarrollo. Reconoce que la educación confiere la responsabilidad sobre el respeto a los valores de cada comunidad, la tolerancia y la solidaridad.
ARTÍCULO 2: PERFILANDO LA VISIÓN.	La “visión ampliada” contempla la asignación de mayores recursos a los destinados actualmente, tanto económicos, de personal y en los planes y programas de estudio, todo ello con la finalidad de lograr el cumplimiento de los artículos siguientes: “[...] Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria a aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje; fortalecer concertación de acciones” (pp. 9-10)
ARTÍCULO 3: UNIVERSALIZAR EL ACCESO A LA	Proporcionar educación básica a todos los niños, jóvenes y adultos: con calidad; reduciendo las desigualdades; equitativa, brindando oportunidad de

<p>EDUCACIÓN Y FOMENTAR LA EQUIDAD.</p>	<p>alcanzar un nivel aceptable de aprendizaje; garantizando el acceso y suprimiendo obstáculos, como los estereotipos en torno a los sexos; suprimiendo las discriminaciones en las posibilidades de los grupos desasistidos: pobres, migrantes, nómadas, indígenas, niños de la calle, minorías; garantizar la igualdad de acceso a las personas impedidas.</p> <p>Es en este artículo, donde por primer ocasión aparece la atención de la educación especial “5. 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, a igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.” (p.10)</p>
<p>ARTÍCULO 4. CONCENTRAR LA ATENCIÓN EN EL APRENDIZAJE.</p>	<p>La educación vista como esencial en el desarrollo humano, y el aumento en las posibilidades de acceso, deben traducirse en que los individuos adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores, para lo cual es necesario que cada Estado mejore los planes e educación y aplique sistemas mejorados de evaluación de los resultados en vez de preocuparse por la matrícula y la obtención de certificados finales.</p>
<p>ARTÍCULO 5. AMPLIAR LOS MEDIOS Y EL ALCANCE DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.</p>	<p>Refiere el acceso a la educación primaria, crear otros programas alternativos para ayudar a atender a las personas donde la escolaridad formal es limitado o no existe, necesidad de alfabetización en la lengua materna</p>
<p>ARTÍCULO 6.</p>	<p>Garantizar que la sociedad consiga apoyos para los</p>

MEJORAR LAS CONDICIONES DE APRENDIZAJE.		educandos: nutrición, cuidados médicos, apoyo físico y afectivo.
ARTÍCULO 7. FORTALECER LA CONCERTACIÓN DE ACCIONES.		El Estado es el único responsable de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse que suministre todos los elementos humanos, organizativos y financieros. Se debe propiciar “[...] la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, los grupos religiosos, las comunidades locales y la familia.[...]” (p.13)
ARTÍCULO 8. DESARROLLAR POLÍTICAS DE APOYO.		Necesarias para poder impartir la educación básica como vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad. “[...] Dispensar educación básica a todos depende de un compromiso y una voluntad políticos apoyados en adecuadas medidas fiscales y reforzados por reformas de política educativa y por la vitalización de instituciones [...]” (p. 13)
ARTÍCULO 9. MOVILIZACIÓN DE RECURSOS.		Impulsar la participación de todos los sectores para poder lograr que cada uno aporte algo al logro de los propósitos.
ARTÍCULO 10. FORTALECER LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL		“La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana [...] se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas [...]” Todo ello encaminado a la elaboración de política públicas y de programas de apoyo que ayuden a los países de bajo desarrollo a cumplir con las metas propuestas en esta declaración.

ANEXO 2

Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1994) y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Síntesis de los Artículos que la demarcan.

1. Los delegados reafirman su compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales.
2. Todos los niños tienen: derecho a la educación; características, intereses y necesidades de aprendizaje propios. Los sistemas educativos deben ser diseñados teniendo en cuenta esas diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuelas ordinarias, integrados con una pedagogía centrada en el niño. Dichas escuelas representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias.
3. Solicitan a todos los gobiernos a: dar prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas; adoptar con el principio de educación integrada; intercambiar experiencias con países; planificar, evaluar y supervisar la enseñanza de niños con necesidades educativas especiales; fomentar la participación de padres y organizaciones; “[...] garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras [...]” pp. x.
4. Apelan a la comunidad internacional, a los gobiernos a: defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que faciliten la educación de los niños con

necesidades educativas especiales; aumenten su contribución a la cooperación técnica. Y que la UNESCO: vele para que las necesidades educativas especiales se tomen en cuenta en foros, obtenga el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento del profesorado; estimular a la comunidad académica a la investigación, redes de intercambio y a la creación de centros regionales; recaudar fondos para crear un programa ampliado para escuelas integradoras.

5. Exhortan a dar a conocer esta declaración.

Síntesis sobre el Punto II “DIRECTRICES PARA LA ACCIÓN EN EL PLANO NACIONAL” incluidas en el Marco de Acción.

- La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad para la enseñanza.
- Las políticas de educación deben estipular que una persona con discapacidad asista a la escuela más cercana que le corresponda.
- La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales, garantizar la igualdad de acceso y oportunidades.
- Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones, como la lengua de signos. Recomiendan más conveniente impartir una educación en escuelas especiales o en clases dentro de las escuelas ordinarias.
- Las políticas y los acuerdos de financiación deben fomentar y propiciar la creación de escuelas integradoras; los progresos deberán evaluarse, comprobar el número de personas con discapacidad beneficiados y matriculados en las escuelas ordinarias.
- Las autoridades nacionales se encargarán de supervisar la financiación externa acorde con el objetivo de “educación para todos”, los organismos de ayuda bilaterales se encargarán de estudiar las políticas nacionales.
- La creación de políticas y la financiación no son suficientes para lograrlo, es necesario un cambio en la escolarización para lograr la calidad de la enseñanza y el éxito de las escuelas integradoras. Algunos cambios son: la adopción de sistemas más flexibles y adaptables acordes con las necesidades de los niños; flexibilidad del programa de estudios: opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes, apoyos adicionales a los niños con necesidades educativas especiales, contenidos acordes a las necesidades de aprendizaje, evaluación formativa y tecnología de apoyo; gestión escolar: participación activa de todo el personal de la escuela por medio del trabajo colaborativo y de equipo para satisfacer las necesidades de los alumnos; fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz, el equipo docente comparte la responsabilidad de los

- alumnos; información e investigación: difusión de prácticas acertadas, creación de fuentes de información, fomento a la investigación.
- Contratación y formación docente: profesores modelo para los niños con necesidades educativas especiales. “41. Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad [...] Los conocimientos y aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, este es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. [...]” (pp. 27). Formar y prestar ejemplos de adultos con discapacidades a los niños con discapacidades para que sirvan de ejemplo sobre la manera en que salieron adelante, de igual manera, tomar en cuenta la formación de estos adultos para el diseño de políticas. En este sentido se prioriza la formación inicial de los docentes, así como la formación en el servicio incluyendo a los directivos y supervisores, la formación de especialistas con capacidades adicionales donde el núcleo común sea un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una.
 - Áreas Prioritarias: la educación preescolar, preparación para la vida, educación de las niñas, educación continua y educación de adultos. En cuanto a la educación preescolar, retoma su importancia para mejorar la educabilidad de los niños con necesidades educativas especiales, considerando que el éxito depende de su pronta identificación, evaluación y estimulación de dichos niños.
 - Perspectivas comunitarias: asociación con los padres, participación de la comunidad, función de las organizaciones de voluntarios, sensibilización pública.
 - Recursos Necesarios: la creación de escuelas integradoras debe ser reconocida como una política gubernamental clave para el desarrollo de un país, será necesario un compromiso político. La distribución de recursos a las escuelas deberá tener en cuenta las diferencias de gastos

para impartir una educación apropiada a los niños con capacidades distintas, la necesidad de formación de profesores y centros de apoyo.

Anexo 3

Síntesis del Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos (UNESCO, 2000): cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal).

1	Los participantes se re-comprometen a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y las sociedades.
2	Representa un compromiso colectivo. Los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar porque se alcancen, apoyar sus objetivos. Apoyarse con la cooperación internacional.
3	Todos los seres humanos tienen derecho a una educación que satisfaga sus necesidades de aprendizaje, que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser, orientada a explotar talentos y capacidades, desarrollar la personalidad del educando con el objeto de mejorar su vida y transformar la sociedad.
4	Se trata de llevar a la práctica los compromisos realizados en diferentes conferencias organizadas por la UNESCO durante los años 90, sobre: Infancia (1990), Medio Ambiente (1992), Población y Desarrollo (1994), Derechos Humanos (1993), Necesidades Educativas Especiales (1994), Desarrollo Social (1995), Mujer (1995), Educación para Todos (1996), Educación para Adultos (1997), Trabajo Infantil (1997).
5	La evaluación del año 2000 muestra avances, pero aún existen 113 millones de niños sin acceso a la escuela primaria y 880 millones de adultos analfabetos, la discriminación de géneros impregna el sistema educativo, la calidad del aprendizaje dista de las aspiraciones y necesidades del alumnado. Si no se avanza, se acentuarán las desigualdades.
6	La educación es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones. Por ello, es indispensable no posponer el logro de los objetivos y se debe atender con urgencia las necesidades básicas de aprendizaje.

7	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia. II. Antes del 2015, todos los niños tendrán acceso a la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y con calidad. III. Las necesidades de aprendizaje de todos se satisfagan equitativamente. IV. Aumentar, de aquí al 2015, en 50 % el número de adultos alfabetizados. V. Suprimir la disparidad entre géneros. VI. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, para conseguir mejores resultados especialmente en lectura, escritura, aritmética, competencias prácticas esenciales.
8	<p>Compromisos:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Promover un compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales y aumentar la inversión en educación básica. II. Fomentar políticas de Educación para Todos que se vincule con la eliminación de la pobreza y estrategias para el desarrollo III. Velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de estrategias de fomento a la educación. IV. Crear sistemas de buen gobierno y gestión en la educación. V. Atender las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos o desastres naturales. VI. Aplicar estrategias para lograr la igualdad entre géneros, basadas en la necesidad del cambio de actitudes, valores y prácticas. VII. Poner en práctica programas para luchar contra el VIH/SIDA. VIII. Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos equitativamente. IX. Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes. X. Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la

	<p>comunicación.</p> <p>XI. Supervisar sistemáticamente los avances.</p> <p>XII. Aprovechar los mecanismos existentes.</p>
9	<p>Todos los Estados elaborarán o fortalecerán los planes nacionales de acción antes del 2002. Los planes deben contener: un marco de reducción de la pobreza y de desarrollo, abordarán los problemas de financiación, fijarán estrategias claras para superar los problemas especiales de quienes se encuentran excluidos de oportunidades educativas</p>
10	<p>Se requiere voluntad política y un mayor liderazgo en el plano nacional para aplicar con éxito los planes nacionales. La voluntad política deberá estar sustentada por recursos, y reconociendo que muchos países no cuentan con estos, los organismos bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, el sector privado deberá movilizar recursos. Afirmamos que ningún país comprometido con la educación se verá frustrado por la falta de recursos.</p>
11	<p>La comunidad internacional adoptará una iniciativa encaminada a elaborar estrategias y movilizar recursos que se necesiten. Entre las posibilidades figuran:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Aumentar la financiación externa de la educación, en particular la básica; II. Mejorar el flujo de la ayuda externa; III. Coordinar eficazmente la actividad de los donantes; IV. Incrementar los enfoques sectoriales globales; V. Intensificar las medidas para reducir la deuda a fin de luchar contra la pobreza; VI. Efectuar un seguimiento eficaz y regular de los progresos de los objetivos de la Educación para Todos.
12	<p>Intensificar la ayuda internacional. Apoyar a los países con estrategias menos elaboradas para que avancen rápidamente.</p>
13	<p>Reforzar los dispositivos de rendición de cuentas para dar transparencia a los compromisos contraídos.</p>

14	Se debe conceder prioridad a las regiones del África Subsahariana, Asia Meridional y en los países menos adelantados o en conflicto.
15	Para el logro de los objetivos deben impulsarse mecanismos nacionales, regionales e internacionales, con un carácter participativo y apoyarse en estructuras existentes.
16	<p>La médula de la Educación para Todos es la actividad realizada en el plano nacional. Se crearán foros nacionales sobre Educación para Todos, representados por todos los sectores.</p> <p>Los planes nacionales de Educación para Todos:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Se prepararán bajo la dirección de los gobiernos, en consulta con representantes de la sociedad civil; II. Canalizarán el apoyo coordinado; III. Definirán reformas relacionadas con los 6 objetivos; IV. Establecerán un marco financiero; V. Centrarán un calendario de ejecución preciso; VI. Comprenderán indicadores para resultados; VII. Realizarán una sinergia de los esfuerzos desplegados en pro del desarrollo humano.
17	Los miembros de la comunidad internacional se comprometen a actuar de forma coherente, coordinada y consecuente.
18	Las actividades regionales de apoyo en cada país se basarán en organizaciones, redes e iniciativas regionales, subregionales ya existentes. Los Foros Regionales y Subregionales de Educación para Todos mantendrán vínculos con los foros nacionales; sus funciones serán: coordinar redes, promover la colaboración técnica, aprovechar las prácticas ejemplares, seguimiento de actividades, promover la movilización de recursos.
19	La UNESCO coordinará las actividades de los que cooperan y mantendrá el dinamismo de su colaboración. El director general, convocará anualmente a la reunión de un grupo de alto nivel para impulsar el compromiso contraído en el plano político y la movilización de recursos.
20	La UNESCO cumplirá funciones de Secretaría y dará un nuevo enfoque a su programa de educación, supondrá la creación de seis grupos de

	trabajo.
21	Se estima que la realización de los objetivos de la Educación para Todos costará unos 8000 millones de dólares anuales. Por eso, es esencial que los gobiernos nacionales, los donantes bilaterales y multilaterales, el Banco Mundial, los bancos regionales de desarrollo, la sociedad civil y las fundaciones adopten nuevos compromisos firmes en el plano financiero.

ANEXO 4.

RECOMENDACIONES DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN 48ª REUNIÓN. GINEBRA, SUIZA (UNESCO, 2008)

I. ENFOQUE, ALCANCE Y CONTENIDO	II. POLÍTICAS PÚBLICAS	III. SISTEMAS, INTERFACES Y TRANSICIONES.	IV. EDUCANDOS Y DOCENTES.	IV. COOPERACIÓN INTERNACIONAL.
<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer la educación inclusiva como un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. (pp. 19) ○ Luchar contra la desigualdad social y la pobreza considerados como obstáculos para la aplicación de estrategias y políticas de la educación inclusiva. ○ Promover culturas escolares adaptadas al niño, propicias para el aprendizaje, la salud, la igualdad de géneros. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Recabar y utilizar datos relacionadas con todas las personas excluidas para mejorar las políticas públicas y las reformas educativas. ○ Ratificar las convenciones internacionales. ○ Impartir la educación teniendo en cuenta el interés público. Reforzar las medidas de que dispone el gobierno para orientar, promover y garantizar el desarrollo equitativo de la educación de gran calidad en alianza con la sociedad civil y el sector privado. ○ Formular políticas para propiciar apoyo pedagógico a los educandos para facilitar su desarrollo en escuelas regulares. ○ Considerar a la diversidad lingüística y cultural como un 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Garantizar la participación de todas las partes involucradas, en el proceso de toma de decisiones. La inclusión plantea el compromiso de todos los actores educativos donde el gobierno asume el papel de liderazgo. ○ Reforzar vínculos escuela-sociedad. ○ Desarrollar programas de atención en la primera infancia que promuevan la inclusión. ○ Reforzar el uso de las TIC's. ○ Reducir el analfabetismo 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reforzar el papel de los docentes mediante la mejora de su estatus y condiciones de trabajo. ○ Formar a los docentes dotándoles de capacidades y materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles. ○ Respalda la enseñanza superior en la formación inicial y profesional de los docentes sobre prácticas de educación inclusiva mediante la asignación de recursos adecuados. ○ Promover la investigación innovadora relacionados con la escuela inclusiva. ○ Proporcionar a los administradores de las escuelas, las herramientas para promover la educación inclusiva. ○ Tener en consideración la protección de los educandos, de los docentes y de las 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocer el papel de liderazgo que desempeña la UNESCO en la educación inclusiva: promoviendo el intercambio y difusión de buenas prácticas, proporcionando asesoría, fomentando la cooperación entre regiones, alentando esfuerzos para aumentar los recursos destinados a la educación, esforzándose en apoyar a países menos adelantados. ○ Instar a las demás organizaciones a respaldar las acciones de los

I. ENFOQUE, ALCANCE Y CONTENIDO	II. POLÍTICAS PÚBLICAS	III. SISTEMAS, INTERFACES Y TRANSICIONES.	IV. EDUCANDOS Y DOCENTES.	IV. COOPERACIÓN INTERNACIONAL.
	<p>recurso valioso, y promover el uso de la lengua materna.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Instar a las instancias educativas a diseñar marcos curriculares efectivos con un enfoque flexible y diversifiquen las prácticas pedagógicas. 		<p>escuelas en situación de conflicto.</p>	<p>Estados Miembros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Difundir entre los actores y socios de la comunidad educativa internacional este documento.

ANEXO 5

Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal. Ciclo Escolar 2012-2013.

Lineamientos que demarcan aspectos sobre la Escuela Inclusiva y la Integración Escolar referentes al nivel de Educación Preescolar.

3. En el marco de la Educación Inclusiva, el apoyo a las escuelas para la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, se deberá realizar la evaluación inicial por el docente de grupo, con énfasis en los contextos (escolar, aúlico y socio-familiar), de tal forma que, se cuente con elementos de juicio que orienten y permitan la toma de decisiones, para la intervención en los diferentes contextos, desde el enfoque de la asesoría colaborativa e impulsar en forma colaborativa los ajustes razonables que posibiliten la disminución y/o eliminación de las barreras de aprendizaje y la participación. [...]

37. En ningún caso y por ningún motivo, se podrá negar el derecho a los menores en edad escolar a recibir el servicio educativo. No se puede negar la inscripción, ni condicionar la entrega de documentos oficiales, por la falta de la contribución económica que acuerde la Asamblea de la Asociación de Padres de Familia motivos de discapacidad y/o cualquier otra condición discriminatoria. [...]

44. El director de la escuela en ningún caso y por ningún motivo, se podrá negar el derecho de los menores en edad escolar a recibir el servicio educativo; no podrá negar ni condicionar el ingreso, permanencia o participación, asociadas a su situación de vulnerabilidad, que presentan problemas de salud, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo, capacidades y aptitudes sobresalientes, en situación de extra-edad, diferencias lingüísticas o culturales, quienes tienen que recibir un trato respetuoso y equitativo que favorezca el logro de sus aprendizajes; promoviendo la igualdad de oportunidades entre los alumnos. [...]

80. En educación básica, el personal docente es responsable de llevar a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos, con base en los enfoques de los programas vigentes y, dar a conocer al inicio del ciclo escolar los criterios de este proceso al padre de familia o tutor. De acuerdo con la Educación Inclusiva, los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a su situación de vulnerabilidad que presentan problemas de salud, discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo, capacidades y aptitudes

sobresalientes, diferencias lingüísticas o culturales, se considerará la evaluación inicial, la planificación didáctica, las competencias y aprendizajes esperados para el grado y nivel que cursa, los ajustes razonables que posibiliten la eliminación y/o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación como un recurso de apoyo que enriquece la oferta educativa de la escuela y del aula para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

Lo anterior, realizado de manera colegiada por el docente de grado y personal de USAER o CAPEP. [...]

81. Durante los primeros días de clases, el supervisor y el director de la escuela con el apoyo de la USAER o CAPEP (en los casos en que se cuente con el servicio) orientarán a los docentes en la selección y determinación de las técnicas e instrumentos para la evaluación inicial con el fin de reconocer el desarrollo de competencias de los alumnos, las diversas formas, procedimientos y tiempos que emplean ante situaciones de aprendizaje, con el fin de contar con elementos necesarios para la planeación y desarrollo de una metodología acorde con los enfoques de los planes y programas vigentes que reconozca y responda a la diversidad del grupo, esta actividad la realizarán en forma conjunta los profesores del mismo grado o asignatura y personal de educación física.

Para la atención de alumnos que por diversas causas no han promovido un grado o asignatura, el maestro de grupo, conjuntamente con el apoyo del personal de educación especial, considerará en la planeación didáctica, la flexibilidad curricular como un recurso que le permita ofrecer una respuesta educativa a esos alumnos.

En las escuelas que no cuentan con personal de educación especial, el profesor frente a grupo se apoyará con maestros que atienden el mismo grado o asignatura y el avance del aprovechamiento del alumno, se realizará de acuerdo con esta propuesta, para privilegiar la permanencia del alumno con sus pares y alcanzar las competencias y aprendizajes esperados. [...]

82. [...] Para el caso de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a su situación de vulnerabilidad, que presentan problemas de salud, discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo, capacidades y aptitudes sobresalientes, diferencias lingüísticas o culturales, la evaluación del aprendizaje se realizará de acuerdo con los avances que manifiesten la planeación didáctica, elaborada a partir de la evaluación inicial, competencias, aprendizajes esperados para el nivel que cursa, y de los apoyos otorgados para el grado y el nivel que cursa, y de los apoyos otorgados por el personal de USAER o del CAPEP. Lo anterior, considerando las estrategias de flexibilización en el desarrollo del currículo, como un principio que considera las características y necesidades de los alumnos.

95. [...] En educación básica, los grupos se conformarán con un máximo de 40 alumnos. En el caso de presentarse exceso en la demanda, se conformarán grupos mayores sin exceder la capacidad instalada. [...]

En los casos de alumnos que enfrentan barreras en el aprendizaje y la participación, asociadas en algún tipo de discapacidad, se recomienda integrar como máximo a tres alumnos por grupo regular. En educación inicial se recomienda la integración de dos alumnos como máximo, por las características y necesidades de los niños menores de tres años. Lo anterior, estará sujeto a la evaluación inicial que se realice del grupo ya que la incorporación de dos o más alumnos estará en función del tipo de barreras presentes en el contexto y no de las características de los alumnos. [...]

146. Para que los alumnos con alguna discapacidad puedan tener acceso y movilidad dentro de las instalaciones escolares, el director del plantel notificará y gestionará con las Coordinaciones Sectoriales [...], sobre las necesidades de acuerdo con las características y condiciones de los alumnos, tomando en cuenta las sugerencias del personal de CAPEP o de Educación Especial.

152. La inclusión educativa de los alumnos con discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje, se sujetará a lo previsto en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. La Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad; las escuelas deberán impulsar la accesibilidad y diseño universal, proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con los libros braille, material didáctico, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas, ajustes razonables y todo aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad.

153. El director y el personal docente, con el apoyo, orientación, acompañamiento y en corresponsabilidad con los profesionales de educación especial, pondrán atención para eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, identificadas en los diferentes contextos escolares con el fin de mejorar la oferta educativa, abatir los índices de reprobación y deserción, mejorar el aprovechamiento escolar, la eficiencia terminal y elevar la calidad de los servicios de la escuela bajo su responsabilidad.

154. El director y el personal docente pondrán especial cuidado en satisfacer los requerimientos de aprendizaje con el apoyo del personal de la USAER o CAPEP de aquellos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, asociadas a discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, indígenas, migrantes y que por motivos de salud requieran ausentarse temporalmente de clase. [...]

155. El director de la escuela, el docente de grupo y la USAER o CAPEP tomarán las medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación inclusiva, así como la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en condición de vulnerabilidad. [...]

156. El director de escuela, se coordinará con los padres de familia o tutores de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y con aquellos con constantes inasistencias, a través del personal docente y de la USAER o CAPEP, con el fin de orientarlos y corresponsabilizarlos en la atención educativa que requieren sus hijos. [...]

157. Con el propósito de brindar atención educativa pertinente y diferenciada, los niveles cuentan además con los siguientes servicios:

[...]

Educación Preescolar

Jardines de Niños con horario continuo y de jornada ampliada que presten el servicio educativo con estancia prolongada.

Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

Para apoyar la inclusión educativa de los menores que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, los docentes especialistas de los CAPEP realizan al interior del plantel acciones tales como proporcionar apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención de calidad con equidad, con la finalidad de fortalecer la inclusión en los Jardines de Niños y dar respuesta educativa a la población en situación de vulnerabilidad (menores que presentan dificultades de acceso a la curricula, discapacidad o 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) y que requieren del apoyo para alcanzar el logro educativo del nivel. [...]

197. [...] El Consejo Técnico Escolar de cada escuela, conociendo la situación de los alumnos, de manera colegiada y con el apoyo de la USAER o CAPEP, definirán alternativas de trabajo, para eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, que no permiten el logro de los propósitos educativos. Las alternativas de atención formarán parte de la planeación didáctica de los docentes, del plan de trabajo de los coordinadores, subdirectores, directores, supervisores de zona y supervisores generales de sector.

Además, vigilarán que los alumnos con discapacidad, que enfrentan barreras para el aprendizaje o aptitudes sobresalientes, participen y queden integrados a las actividades de la escuela, reciban un trato respetuoso y con equidad.

249. El director coordinará la elaboración del PETE y PAT vigilará la planeación didáctica de los docentes, con base en los resultados obtenidos en el ciclo escolar anterior, en la prueba ENLACE

y en la autoevaluación realizada por el Consejo Técnico Consultivo y/o Escolar, para asegurar que su planeación cuente con el enfoque de educación inclusiva, es decir, educación para todos, tomando en cuenta los programas vigentes y de apoyo a la educación..