



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO



UNIDAD 131

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA PARADOJA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA
ESCUELA PRIMARIA ROBERTO SOLÍS QUIROGA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:
MARÍA GUADALUPE GÓMEZ CHÁVEZ

TUTORA: MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA DE SOTO, HGO.

ABRIL 2025

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a mis asesores de la maestría, especialmente a la Mtra. Martha Guadalupe Amador Arista, por su valiosa guía y apoyo. Su experiencia y consejos han sido fundamentales en el desarrollo de esta tesis. También agradezco a mis lectores de tesis por su tiempo y aportaciones, que han enriquecido este trabajo, así como a los informantes de las entrevistas, quienes generosamente compartieron sus experiencias y perspectivas, esenciales para mi investigación.

A mis amados hijos, Iván Rivero, Miranda Rivero e Ian Rivero, les agradezco de todo corazón por su amor, paciencia y comprensión. Su alegría y apoyo han sido mi mayor fuente de inspiración y motivación para seguir adelante en este desafío. Verlos crecer y luchar por sus sueños me impulsa a no rendirme y a esforzarme cada día más.

A mi esposo, Iván Rivero, mi más profundo agradecimiento por su amor incondicional y su inquebrantable apoyo. En cada desafío, su paciencia, comprensión y aliento han sido mi refugio y mi fortaleza. Gracias por caminar a mi lado con amor y ternura, por creer en mí, incluso en los momentos de duda y por ser mi compañero de vida en cada paso de este viaje. Este logro también es tuyo, porque sin tu amor y apoyo, el camino habría sido mucho más difícil.

A mis padres, Jaime Gómez y Dolores Chávez, quiero expresar mi gratitud eterna. Su amor y dedicación han sido la base sobre la que he construido mis sueños. Su apoyo inquebrantable y sus enseñanzas me han formado y guiado en cada etapa de mi vida. Son mi ejemplo de perseverancia, esfuerzo y amor incondicional.

A mis hermanos, la familia Gómez Chávez, les agradezco por su apoyo y aliento continuo. Su presencia en mi vida ha sido un pilar de fortaleza y afecto. Cada uno de ustedes ha contribuido a mi crecimiento personal y académico de maneras únicas y significativas.

Gracias a cada uno de ustedes por ser parte fundamental de este viaje y por ayudarme a lograr este importante hito en mi vida. Sin su amor y apoyo, este logro no habría sido posible.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

METODOLOGÍA

1.Delimitación del problema de investigación.....	13
2.La metodología cualitativa: Una posibilidad de comprender lo microsocioal.....	16
3.El trabajo de campo: Una mirada a la realidad escolar.....	17
4.El proceso de análisis: una posibilidad de construcción.....	20
5.El trabajo de escritura: un desafío permanente.....	25

CAPITULO I. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: DOS NIVELES DE EXPRESIÓN

1.Institucionalización de la educación especial en México.....	31
1.1 Del modelo asistencial al modelo social.....	39
1.2 De integración a inclusión educativa.....	41
2. La educación especial en el Estado de Hidalgo.....	44
2.1 Elementos prescriptivos del servicio de USAER.....	52

CAPÍTULO II. CONFLICTOS Y TENSIONES ENTRE EL COLECTIVO ESCOLAR Y LA USAER

1.La escuela primaria “Roberto Solís Quiroga”: Una institución incluyente.....	59
2. La USAER: confrontación, fricciones y tensiones en el camino hacia la inclusión educativa.....	65
3.Desafíos en la colaboración educativa.....	78
4.Ausencia de trabajo colaborativo y de comunicación.....	85

CAPÍTULO III. ¿INTEGRACIÓN O INCLUSIÓN? ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN

1.Profesores y alumnos con NEE: Encuentro entre sujetos.....	96
2.Concernimiento: sentido humano para la inclusión educativa.....	106
3.Trabajo entre iguales: cooperación y monitoreo.....	111
4.Adecuaciones curriculares: aspecto problemático y secundario.....	114

CONCLUSIONES

REFLEXIONES FINALES

REFERENCIAS

ANEXO UNO

ANEXO DOS

INTRODUCCIÓN

Desde el final de la segunda guerra mundial, la sociedad ha experimentado cambios profundos en la concepción de los derechos humanos, y uno de los avances más significativos ha sido el reconocimiento del derecho a la educación para las personas con discapacidad. En este contexto, la educación ha dejado de ser vista como un privilegio exclusivo y se ha convertido en un derecho fundamental que debe ser garantizado para todos, independientemente de las condiciones personales o sociales de los individuos. Esta evolución ha sido impulsada por diversos movimientos y organismos internacionales que, desde la segunda mitad del siglo XX, han abogado por la inclusión educativa como un medio para alcanzar una sociedad más equitativa y justa.

Las Naciones Unidas han jugado un papel clave en este proceso, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad a través de marcos normativos y políticas internacionales. Un ejemplo significativo es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), que establece la obligación de los estados de garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso a una educación en condiciones de igualdad con las demás. Esta convención subraya la importancia de tratar a todos los alumnos con dignidad y de superar las barreras que obstaculizan su pleno desarrollo y aprendizaje (Naciones Unidas, 2018).

En México, la educación inclusiva ha sido un tema de creciente relevancia en las últimas décadas. La reforma de la Ley General de Educación (SEP, 2019) marcó un hito importante al establecer el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los alumnos. Sin embargo, la implementación de esta reforma enfrenta desafíos significativos, en gran medida debido a las barreras contextuales que persisten en el sistema educativo mexicano. Factores como la política educativa, la distribución de recursos y las características culturales de cada comunidad influyen directamente en la capacidad de las escuelas para ofrecer una educación verdaderamente inclusiva.

La complejidad de la implementación de la inclusión educativa en México se refleja en la diversidad de contextos escolares, que incluyen escuelas urbanas, rurales e indígenas, cada una con sus propios retos y oportunidades. A pesar de los esfuerzos legislativos y las políticas públicas, persisten notables disparidades en el acceso y la calidad de la educación inclusiva. En muchas regiones del país, especialmente en las más marginadas, la inclusión educativa sigue siendo más una aspiración que una realidad, lo que profundiza las desigualdades existentes y reduce las oportunidades de desarrollo para los alumnos con NEE.

En este trabajo opté por utilizar el término "Necesidades Educativas Especiales" (NEE) debido a su reconocimiento y uso tradicional en la literatura y el ámbito educativo. Aunque el concepto de "Barreras para el Aprendizaje y la Participación" (BAP) ha ganado relevancia en los estudios recientes sobre dificultades educativas, el término NEE resulta más pertinente para analizar las dinámicas de la Escuela Primaria Roberto Solís Quiroga. Esta elección permite abordar las necesidades de los alumnos considerando tanto sus características individuales como las dinámicas del entorno escolar. Asimismo, el uso de NEE se justifica por su alineación con las políticas educativas vigentes en el momento de la investigación, lo que facilita una comprensión más precisa de los desafíos y oportunidades en el ámbito de la inclusión educativa.

El marco legal que apoya la inclusión educativa en México ha sido fundamental para promover una cultura de respeto y aceptación de la diversidad en las escuelas. Sin embargo, la realidad muestra que la implementación de estos principios enfrenta serios obstáculos. La inclusión educativa sigue siendo un desafío complejo que requiere no solo de políticas efectivas, sino también de un cambio profundo en las actitudes y prácticas educativas. La implementación de la inclusión educativa requiere ajustes en las actitudes y prácticas educativas, sustentados en una comprensión integral y contextualizada que considere las particularidades de cada escuela y comunidad.

En este sentido, la presente tesis titulada "La Paradoja de la Inclusión Educativa en la Escuela Primaria Roberto Solís Quiroga", tuvo como propósito responder las preguntas de investigación relacionadas con la atención a la población escolar que presentan alguna NEE en las aulas regulares que cuentan con la Unidad de Servicio de Apoyo a la

Educación Regular (USAER) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este contexto concreto específico de una escuela primaria, es posible identificar cómo se implementan las políticas de inclusión educativa y los factores que contribuyen o dificultan su éxito. A través de una metodología cualitativa (Bogdan, 1992), analizo las experiencias de los actores educativos involucrados en la inclusión de alumnos con NEE.

En relación con el objetivo general, logré analizar las contradicciones existentes entre los principios inclusivos establecidos en las políticas educativas y su aplicación en la práctica escolar. Los hallazgos permitieron identificar tanto los avances como las barreras que persisten en la implementación de estas políticas, donde los profesores atienden a los alumnos con compromiso y responsabilidad, basándose en sus conocimientos y en las decisiones que consideran adecuadas para cada caso. Identifiqué el escaso o nulo apoyo por parte del personal asignado por la SEP, debido a la limitada comunicación y a las expectativas diferenciadas que se tienen sobre los alumnos.

Respecto a los objetivos específicos, se documentaron las percepciones del colectivo escolar sobre la inclusión, identificando actitudes y experiencias a través de entrevistas y observaciones. Asimismo, analicé las estrategias pedagógicas implementadas y sus limitaciones, además de visibilizar los conflictos entre la USAER y el colectivo escolar. Esta investigación sobre la práctica educativa permite profundizar en el campo de la inclusión desde un contexto macrosocial, donde profesores, directivos y personal de la USAER resignifican y dan contenido a las prácticas desarrolladas en la institución.

Mi interés en este tema surge por mi formación en Educación Especial con especialidad en discapacidad intelectual, aunada a la experiencia profesional en diversos contextos escolares, donde he podido observar de primera mano los desafíos que enfrentan tanto los profesores titulares de aulas regulares como los profesores especializados en la atención a alumnos con NEE. En muchas escuelas, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación, conocida como USAER, es vista como un complemento que carece de la relevancia necesaria para impactar significativamente en la inclusión educativa. Esta percepción refleja una falta de coordinación y apoyo integral que dificulta la atención efectiva a los alumnos con NEE.

Mi preocupación por estas fricciones y la necesidad de encontrar enfoques más integrales me llevaron a investigar en profundidad cómo una escuela puede abordar de manera más efectiva la inclusión educativa. En la escuela primaria Roberto Solís Quiroga, observé que, aunque los alumnos con NEE son reconocidos como parte de la comunidad escolar, todavía son percibidos como desventajados en comparación con sus compañeros. Esto resalta la importancia de impulsar estrategias que promuevan una inclusión efectiva, donde todos los alumnos, sin excepción, tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente.

En este contexto, la escuela Roberto Solís Quiroga cuenta con USAER, cuyo objetivo es proporcionar apoyo a los profesores de aula regular para que puedan atender a los alumnos con NEE dentro del marco de la educación inclusiva. Sin embargo, la operatividad de la USAER plantea desafíos particulares. Por un lado, se espera que los profesores de aula regular adapten sus métodos de enseñanza para incluir a todos los alumnos, siguiendo los lineamientos federales que promueven la atención igualitaria. Por otro lado, cuando estas adaptaciones no son suficientes, se sugiere que los alumnos reciban servicios particulares, lo que plantea un dilema sobre cómo lograr una inclusión que realmente responda a las necesidades de todos los alumnos.

El éxito de la inclusión educativa en la escuela Roberto Solís Quiroga, depende en gran medida de la integración efectiva de los servicios de apoyo en el entorno escolar regular. Para ello, es crucial fomentar la colaboración entre profesores y especialistas, adaptando las estrategias educativas a las realidades particulares de cada institución. Las diferentes perspectivas sobre la inclusión educativa generan desafíos significativos, ya que los profesores a menudo interpretan y actúan en función de sus propias experiencias y expectativas, lo que puede dificultar la implementación de enfoques verdaderamente inclusivos.

La situación en la escuela Roberto Solís Quiroga ilustra la complejidad de implementar una educación inclusiva. Superar estos desafíos requiere adoptar un enfoque contextualizado que promueva la colaboración efectiva entre todos los actores educativos. Solo mediante un compromiso integral y la adopción de medidas concretas que fomenten una cultura inclusiva en toda la comunidad educativa, se podrá garantizar

que todos los alumnos, independientemente de sus necesidades, tengan acceso a una educación de calidad que responda a sus realidades particulares.

Esta tesis busca desentrañar la paradoja de la inclusión educativa en el ámbito de una escuela primaria, explorando en detalle cómo la aspiración de ofrecer una educación inclusiva se enfrenta a las realidades y limitaciones de su contexto. A través del análisis profundo de la escuela Roberto Solís Quiroga y el estudio de las dinámicas de la USAER, busco ofrecer un entendimiento más claro de las tensiones y desafíos que configuran el panorama de la inclusión educativa.

Para comprender la dinámica de la inclusión educativa y los desafíos que enfrenta, el Capítulo I, titulado “La Inclusión Educativa: Dos Niveles de Expresión”, proporciona un marco contextual sobre este campo de estudio. Este capítulo comienza con una exploración detallada de las bases históricas que han configurado el concepto de inclusión educativa. Para ello, reviso los hitos más significativos en la evolución de la educación inclusiva, desde las primeras iniciativas hasta las reformas más recientes. Examino cómo los movimientos internacionales y las reformas legislativas han contribuido a la conceptualización y promoción de la educación inclusiva para alumnos con NEE. El análisis incluye la influencia de tratados internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), y su impacto en las políticas educativas a nivel global y nacional. Se destacan las transformaciones normativas que han llevado a una mayor aceptación y aplicación de principios inclusivos en los sistemas educativos, proporcionando una comprensión sólida del contexto que sustenta la investigación.

En el Capítulo II, titulado “Conflictos y Tensiones entre el Colectivo Escolar y la USAER”, se aborda de manera profunda la complejidad de implementar la educación inclusiva dentro del sistema educativo mexicano. Este capítulo se centra en el análisis de las interacciones entre la USAER y el colectivo escolar, compuesto por profesores, directivos y personal administrativo. Se identifican y analizan los principales conflictos y tensiones que surgen en estas interacciones y cómo afectan la implementación efectiva de la educación inclusiva. La discusión incluye una revisión detallada de cómo estas tensiones impactan en la práctica educativa diaria y en la calidad de la educación para los alumnos

con NEE. Además, se examinan las percepciones y actitudes de los diferentes actores involucrados, así como las posibles barreras que impiden una colaboración efectiva. El capítulo concluye con propuestas de estrategias para mejorar la relación entre la USAER y el colectivo escolar, con el fin de superar los obstáculos y promover un entorno educativo más inclusivo y colaborativo.

En el Capítulo III, titulado “¿Integración o Inclusión? Estrategias de Atención”, examiné en profundidad las estrategias adoptadas por los profesores de la escuela Roberto Solís Quiroga para la atención de alumnos con NEE. En este capítulo abordé la distinción fundamental entre los conceptos de integración e inclusión y cómo estas perspectivas teóricas se traducen en prácticas educativas concretas. A través de un análisis detallado, exploro las estrategias implementadas para promover una educación inclusiva, evaluando tanto su efectividad como su impacto en la experiencia educativa de los alumnos. Destaco el encuentro entre profesores y alumnos con NEE como un componente esencial para construir relaciones de confianza permitiendo a los profesores adaptar sus prácticas pedagógicas de manera más efectiva. Además, subrayo la importancia del concernimiento o sentido humano para la inclusión educativa, que va más allá de las adaptaciones curriculares y enfatiza una actitud empática y comprensiva, promoviendo un sentido de pertenencia y motivación en los alumnos.

Asimismo, analizo el trabajo entre iguales a través de la cooperación y el monitoreo como una práctica que fortalece la inclusión educativa al fomentar el aprendizaje colaborativo y el apoyo mutuo, creando un entorno escolar más cohesionado y solidario. Aunque las adaptaciones curriculares a menudo se consideran un aspecto problemático y secundario. Este capítulo demuestra que, cuando se abordan desde una perspectiva integral y flexible, estas estrategias pueden ser herramientas poderosas para responder a las necesidades específicas de cada alumno. En conjunto, estas estrategias reflejan la complejidad de implementar una educación inclusiva efectiva, subrayando la necesidad de un enfoque colaborativo que permita a todos los alumnos ser atendidos de manera adecuada y equitativa, avanzando hacia una inclusión en el contexto educativo.

METODOLOGÍA

1. Delimitación del problema de investigación

La investigación que he realizado ha sido un viaje extenso y desafiante. No obstante, es importante aclarar que en este documento se ha mantenido la confidencialidad de los nombres y se ha garantizado el anonimato de los lugares y las personas involucradas. Todo comenzó durante el proceso de selección para ingresar a la Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa (MECPE), que me brindó la oportunidad de regresar al campo para profundizar en cuestiones que, desde mi formación en Educación Especial, habían despertado en mí numerosas inquietudes sobre los servicios de educación especial en las escuelas regulares. Estas inquietudes surgieron a partir de mis prácticas profesionales en una escuela inclusiva que contaba con la USAER.

A lo largo de esta investigación, he atravesado por una serie de emociones que han variado desde la esperanza hasta la desesperanza. Además de ser una experiencia transformadora, este proceso me permitió observar a los actores educativos involucrados incluyéndome a mí. Hoy, puedo valorar estas experiencias tanto en mi vida profesional como en mi vida personal, al comprender que cada desafío me ha hecho crecer y aprender más sobre mí misma, así como de mi entorno. Durante este proceso, logré adquirir conocimientos y habilidades propias de la investigación cualitativa, como la escucha atenta y respetuosa de los significados atribuidos por los profesores investigados, así como una observación minuciosa de los entornos y prácticas. Fue crucial sensibilizarme y centrar mi interés en los otros para realizar el trabajo de campo, analizar textos y sistematizar la información con el fin de reconstruir la realidad investigada. Esto me permitió profundizar en posibles explicaciones que dieran sentido y contenido a las acciones y discursos sobre la inclusión educativa, los cuales posteriormente plasmé en la escritura. Además, al inicio de la maestría enfrenté el reto de desarrollar una actitud más estructurada y metódica, que me permitiera adaptar mi trabajo a las recomendaciones del enfoque investigativo propio. Este desafío fue particularmente difícil, ya que, como profesor, no estaba familiarizada con estas actividades y, en algunos momentos, pensé en claudicar. Sin embargo, perseverar me

permitió afinar un conjunto de habilidades valiosas tanto en la investigación como en mi crecimiento personal y profesional.

Durante este proceso, recopilé información directamente de los sujetos que dieron sentido a la investigación. Encontrar una escuela inclusiva no fue tarea fácil; el desafío no solo fue encontrarla, sino también acceder a su contexto para investigar cuestiones que, a lo largo de mi experiencia pedagógica, habían generado incógnitas. Específicamente, me preguntaba: ¿cómo se lleva a cabo la inclusión educativa de los alumnos en una escuela que cuenta con el servicio de USAER desde la voz de los profesores? ¿cuáles son los factores que limitan o potencian la inclusión en la escuela primaria? ¿qué piensan los profesores sobre la USAER? ¿cuáles son los retos y desafíos a los que se enfrentan en la atención a los niños que presentan alguna condición diferente? ¿logran su inclusión?

Conforme avanzaba en el desarrollo de los cursos, cuyos contenidos me hacían reflexionar en forma permanente sobre la complejidad de la práctica educativa, pude reconocer mi implicación y tratar de controlarla, ya que prevalecían los juicios y recomendaciones sobre la inclusión. Lo anterior derivada de mi formación inicial y del reconocimiento de que existía la normatividad correspondiente. Al iniciar el desarrollo de este proyecto, llegué a enfrentar inseguridades y que temía la reacción de los profesores involucrados, dado que las escuelas que atienden a alumnos con NEE suelen ser contextos poco explorados. En mi desempeño profesional, me había habituado a realizar actividades académicas dentro de lo estatutario o simplemente por sentido común, sin cuestionar a profundidad los fenómenos que se manifestaban en mi práctica docente. Mi enfoque hasta antes de pertenecer a la maestría era relativamente poco reflexivo respecto a mi labor.

Una vez inmersa en este contexto, comencé a investigar un aspecto específico de la inclusión educativa. Me sumergí en el estudio de campo con el objetivo de reflexionar sobre las prácticas y procesos que configuran la inclusión en los entornos escolares. Opté por centrarme en la inclusión educativa, pues mi experiencia como profesora reveló la importancia de comprender esta práctica en sus múltiples dimensiones, superando una visión reduccionista derivada de enfoques tradicionales. Asumí, de acuerdo con Tenti

Fanfani (1998) que el objeto de reflexión tuvo como propósito abordar una problemática presente en los contextos escolares y problematizar la experiencia que había construido hasta el momento sobre mi entorno de trabajo. Reconocí la implicación con este tema al reconocer una preocupación preexistente. Tenía en la mira que, a pesar de las políticas educativas que promueven la inclusión, había una brecha significativa entre estas políticas y su implementación real en el aula. Esta discrepancia me llevó a reflexionar sobre la necesidad de investigar en un espacio concreto cómo se lleva a cabo la inclusión en las prácticas diarias de los profesores. El identificar las barreras y oportunidades que se presentan en la práctica fue fundamental, ya que, por la experiencia construida, me había percatado de que las demandas para una inclusión efectiva y significativa a menudo parecían desconectadas de la realidad en los espacios escolares. La búsqueda teórica y los cursos sobre inclusión educativa permiten abordar esta práctica no solo como un problema aislado, sino como una dimensión compleja que incluye aspectos sociales, políticos, económicos, históricos y culturales. Estas reflexiones invitan a cuestionar las certezas construidas sobre la inclusión educativa y a explorarla desde diversas dimensiones. El problema de investigación se construye a partir de conceptos teóricos y explicativos que fundamentan la investigación misma (Sánchez, 1993). A través de la reflexión y la búsqueda teórica, se comienza a delimitar el problema, reconociendo que esta formulación refleja un interés por clarificar los supuestos relacionados con la inclusión educativa.

En un primer momento mi planteamiento del problema se formuló como las prácticas de inclusión educativa en las aulas de educación primaria. Mi objetivo era entender cómo se llevan a cabo las prácticas de inclusión en el aula, identificar los sentidos y significados que los profesores construyen alrededor de la inclusión, y explorar las demandas y desafíos que enfrentan en la implementación de estas prácticas. Para clarificar y conceptualizar la inclusión educativa y sus implicaciones, elaboré un cuadro que incluyó nociones básicas, autores relevantes que abordan la inclusión, lo que paulatinamente derivó en un estado del arte que enriqueció mi percepción del tema.

Esta investigación me llevó a enfocar mi estudio en cómo las prácticas de inclusión se concretan en los espacios escolares y cómo los profesores implementan estas prácticas

a partir de explorar las percepciones y construcciones subjetivas de los profesores sobre la inclusión. Finalmente, formulé una serie de preguntas para orientar mi investigación (Sánchez, 1993); los problemas no se plantean por sí mismos; el verdadero espíritu científico se manifiesta en la formulación de preguntas que guían el conocimiento y la construcción del objeto de estudio. Mis preguntas se centraron en entender cómo los profesores llevan a la práctica la inclusión educativa, qué técnicas y estrategias utilizan, así como cómo conceptualizan la inclusión y qué desafíos enfrentan en su práctica diaria.

2.La metodología cualitativa: Una posibilidad de comprender lo micro social

Para entender cómo se vive la inclusión educativa en las aulas, era esencial reconocer que la realidad educativa no es fija ni uniforme. La inclusión, como fenómeno social y pedagógico, está en constante evolución y construcción. La realidad educativa, desde la perspectiva de los profesores y alumnos, no puede ser vista como un conjunto homogéneo y estático. Schutz (1974, p. 22) describe esta realidad como un conjunto de experiencias y prácticas vividas cotidianamente por los individuos. Para estudiar la inclusión educativa de manera efectiva, era necesario mantener una actitud abierta que permitiera comprender las dinámicas de inclusión sin imponer prejuicios, aunque esto resultó ser un desafío sumamente significativo. Con el apoyo de una revisión teórica exhaustiva y un enfoque reflexivo, pude comenzar a observar el entorno escolar como un microcosmos social. Este entorno está compuesto por diversos actores con trayectorias y perspectivas individuales, y es en este contexto donde se construyen y negocian las prácticas inclusivas.

En esta investigación, adopté una metodología cualitativa, pues considero que es la más adecuada para comprender en profundidad los fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los experimentan. Mi interés radica en interpretar los significados, concepciones y prácticas educativas en un contexto específico. Como señala Álvarez (2003), “la investigación cualitativa permite una aproximación flexible y emergente a la realidad social, sin imponer categorías predefinidas, sino construyéndolas a partir del análisis de los discursos, interacciones y prácticas observadas” (p. 45). Siguiendo esta línea, me apoyo en lo planteado por Taylor y Bogdan (1987, p.19), quienes destacan “la

importancia de la observación directa y la inmersión en los escenarios de estudio para captar el significado que las personas atribuyen a sus experiencias.”

Desde esta perspectiva, he elegido un enfoque interpretativo-hermenéutico, ya que me permite dar cuenta de los significados, concepciones y prácticas que los profesores desarrollan en la atención a niños con NEE. Mi objetivo es comprender, explicar e interpretar las dinámicas de inclusión educativa desde la vivencia de los actores involucrados. En este sentido, me apoyo en Erickson (1986, p.119) “quien sostiene que el enfoque interpretativo parte de la idea de que las acciones humanas y deben entenderse en su contexto, pues están cargadas de significados que los individuos construyen socialmente”.

Desde un enfoque interpretativo, enmarcado en la hermenéutica, encuentro en las ideas de Ricoeur (1995, p.86) que “la explicación y la comprensión son una dialéctica compleja y sumamente mediatizada; así, la interpretación se aplica al proceso que engloba la explicación y la comprensión”. Siguiendo esta premisa, el enfoque interpretativo de las prácticas inclusivas no solo busca describir lo que ocurre en el aula, sino también explicar cómo estas prácticas se desarrollan y se adaptan a distintos contextos educativos. En este sentido, la investigación no se limitó a un análisis teórico, sino que se transformó en una experiencia vivencial a medida que me acerqué al espacio educativo y a los participantes en estudio. La interacción directa con el director de la primaria y los profesores permitió comprender con mayor profundidad la complejidad de la inclusión educativa, revelando los desafíos concretos que enfrentan y las estrategias que desarrollan en su práctica cotidiana.

3.El trabajo de campo: Una mirada a la realidad escolar

La orientación interpretativa que elegí para investigar la inclusión educativa me permitió adentrarme en el complejo tejido de significados que constituyen las prácticas inclusivas en las aulas. Reconocí que para comprender cómo se lleva a cabo la inclusión, era esencial iniciar con un conocimiento profundo y detallado del escenario educativo. Esta tarea requirió una inmersión completa en el campo y desarrollar habilidades de observación y escucha de las interacciones diarias en el aula. Así, mi objetivo fue recuperar y documentar las dinámicas y significados que emergen en estos espacios

micro sociales, de acuerdo con la perspectiva interpretativa que busca captar la subjetividad y los significados individuales.

La elección del escenario para mi investigación fue clave. Taylor y Bogdan (1992, p. 36) señalan que “el escenario ideal para una investigación es aquel donde el acceso es facilitado y el investigador puede establecer una buena relación con los informantes”. Siguiendo este criterio, decidí llevar a cabo mi estudio en la escuela primaria Roberto Solís Quiroga. Esta decisión la tomé debido a la limitación de tiempos y recursos, lo que me facilitaba el acceso y la continuidad del trabajo de campo. A pesar de mi familiaridad con el campo de educación especial, llevé a cabo el protocolo necesario y obtuve el permiso formal para realizar la investigación. El director tuvo un papel crucial al facilitar el acceso y sensibilizar a los profesores sobre mi presencia. Este vínculo personal requería un esfuerzo consciente por parte mía para mantener una perspectiva objetiva y superar cualquier sesgo previo (Bourdieu, 2000; Bertely, 2001).

Para lograr una comprensión profunda y objetiva, realicé entrevistas a diversos actores clave dentro de la escuela, que incluía al director José y profesores de grupo. Estos últimos fueron: Altagracia, Michelle, Humberto, Gaby, Maribel, Raúl, Gabriel y la profesora Susana la responsable de la USAER. Estas entrevistas en profundidad fueron fundamentales para captar las diversas perspectivas sobre la inclusión educativa en la práctica cotidiana. En el desarrollo de las entrevistas, fue crucial comprender cómo se resignifican las políticas y expectativas sobre inclusión educativa. Mi objetivo era no solo documentar las prácticas, sino también reflexionar sobre cómo los significados y las experiencias de los educadores influyen en la implementación de la inclusión en el entorno escolar.

En el transcurso de mi investigación, los fundamentos teóricos y metodológicos revisados, así como los intercambios en los espacios tutoriales, me llevaron a una comprensión más profunda del contexto de inclusión educativa. Esta sensibilización me animó a aproximarme de manera más genuina a la realidad del aula, a escuchar las experiencias de los sujetos involucrados y a evitar aferrarme a conceptos prejuizados. Como subrayan Taylor y Bogdan (1992, p. 34), es crucial explorar los fenómenos según se presentan en la observación con un enfoque interpretativo. Mi objetivo en esta fase

fue recuperar datos empíricos sobre cómo se implementaban las estrategias de inclusión en los entornos, examinar las interacciones diarias y las prácticas educativas en el aula. Es decir, tal como lo afirma Rockwell (1985, p. 88), “sumergirse en la realidad concreta de las escuelas”.

Para lograr lo anterior, Taylor y Bogdan (1992, p. 55) definen la necesidad de establecer el rapport como un proceso multidimensional que incluye la comunicación sincera de simpatía y la capacidad de conectar con los informantes. En el contexto de mi investigación, establecer rapport significó crear un ambiente de confianza donde los informantes se sintieran cómodos compartiendo sus experiencias y perspectivas sobre la inclusión educativa. La clave fue lograr que los profesores se abrieran sobre sus prácticas y desafíos relacionados con esta, con el fin de poder explicar y comprender el fenómeno investigado.

A medida que me adentraba en el contexto escolar, me di cuenta de que la realidad del aula no se ajustaba plenamente a las teorías sobre inclusión educativa. Mis observaciones iniciales revelaron que las prácticas de inclusión estaban atravesadas por dinámicas complejas que los profesores no habían anticipado. Por ejemplo, en una de las aulas observadas, un alumno con NEE estaba incluido físicamente en el grupo, pero no participaba activamente en las actividades. Mientras los demás trabajaban en equipo, el alumno permanecía en su lugar con tareas simplificadas, lo que evidenciaba una integración superficial más que una inclusión efectiva. Esta situación reflejaba no solo la falta de estrategias pedagógicas adaptadas, sino también una ausencia de sensibilización hacia la verdadera interacción entre los alumnos.

Observé que, en lugar de centrarse en la adaptación curricular o en estrategias inclusivas, el enfoque en las aulas estaba más orientado hacia el control de comportamientos. La inclusión, en muchos casos, parecía ser superficial, y la evaluación se centraba más en controlar las actitudes de los alumnos que en valorar sus aprendizajes. El profesor no contaba con una planificación adecuada, lo que resultaba en un enfoque reactivo. A menudo, llamaba la atención a los alumnos que se distraían, sin ofrecer alternativas para involucrarlos. Esta dinámica generaba un ambiente rígido que contradice el propósito de

una inclusión efectiva. Documentar lo que acontecía en este espacio fue un reto en una escuela que se consideraba incluyente.

Estas primeras observaciones llevaron a una reorientación de la forma en que asumía el enfoque de investigación. Me di cuenta de que mis preguntas iniciales necesitaban ser adaptadas para reflejar más fielmente la realidad observada. En lugar de enfocarme únicamente en los aspectos de inclusión, empecé a considerar cómo las prácticas de inclusión se entrelazaban con otros aspectos del entorno escolar, incluyendo el manejo del comportamiento y las dinámicas de poder en el aula. Para captar la complejidad de estas prácticas, utilicé técnicas de observación participante y entrevistas con los profesores.

Este tipo de observación me permitió estar inmersa en la dinámica del aula, registrando las interacciones y prácticas sin interferir de manera significativa en el entorno (Taylor, 1992, p. 85). Sin embargo, enfrentarme a la resistencia de los profesores y gestionar mi presencia en el aula fue un desafío continuo. Esta resistencia se debió a que muchos profesores mostraban desconfianza hacia mi rol como investigadora, temiendo que mi presencia pudiera ser interpretada como una evaluación de su desempeño. Esta percepción generó un ambiente de tensión, dificultando la apertura durante las entrevistas y afectando la dinámica natural del aula. Así, construir relaciones de confianza se convirtió en un elemento esencial para lograr una observación más efectiva.

Realicé diez entrevistas con los profesores involucrados para comprender mejor sus perspectivas sobre la inclusión educativa. Estas entrevistas fueron cruciales para obtener una visión más rica de sus prácticas y creencias, ya que permitieron explorar sus experiencias y significados desde su propia perspectiva (Taylor, 1992, p. 100). En conclusión, el proceso de reorientación me llevó a una comprensión más matizada de la inclusión educativa.

4.El proceso de análisis: una posibilidad de construcción

Luego de realizar un extenso trabajo de campo que incluyó un total de trece entrevistas, me enfrenté a una vasta cantidad de datos que inicialmente parecían caóticos y desorganizados. Hammersley (1994, p. 224) señala que la investigación etnográfica tiene

una estructura de embudo, que enfoca progresivamente los datos a medida que avanza. Así, el proceso de análisis comenzó a afinarse mediante una revisión meticulosa de la información. Desde el inicio, el análisis había sido una parte integral de la investigación que me generó interrogantes. Sin embargo, el momento crucial llegó cuando dirigí toda mi atención a la sistematización de los datos. Empecé con una lectura exhaustiva de todos los registros para identificar y analizar la información, aparentemente sin estructura, al haberse convertido en un amplio repertorio de información. Mi interés inicial fue captar el sentido de cada fragmento, lo que permitió una aproximación más general y particular a la información.

A través de repetidas lecturas, logré desarrollar una “estrecha familiaridad” con los datos (Hammersley, 1994, p. 228). Esta familiaridad me facilitó identificar patrones significativos y aspectos interesantes, confusos o contradictorios. El siguiente paso fue realizar un análisis especulativo, un proceso tentativo basado en los datos recogidos que produjo una mayor claridad sobre los temas emergentes (Woods, 1987, p. 136). Este análisis preliminar se materializó en informes para cada entrevista, permitiendo la identificación de líneas analíticas y conexiones entre los datos, y revelando prácticas relacionadas con la inclusión educativa.

Durante el proceso de investigación, los hallazgos cuestionaron las concepciones idealizadas de la inclusión educativa, revelando que, en la práctica, esta suele limitarse a ser superficial. Se evidenció que las dinámicas escolares priorizan la evaluación como un mecanismo de control, dejando de lado su potencial para apoyar el aprendizaje de manera efectiva. Este panorama inicial impulsó la reorganización de los datos y la creación de una matriz de categorización inicial, lo que permitió estructurar la información de manera coherente y fundamentada (Woods, 1987, p. 139).

El proceso de categorización se basó en una descripción detallada de los datos empíricos obtenidos. Entre las principales categorías identificadas se encuentran el papel de la institución escolar en la inclusión educativa, así como las percepciones que los profesores tienen sobre los niños con necesidades educativas especiales (NEE) y la interacción del servicio de USAER con el colectivo escolar. A partir de estas categorías

iniciales, se llevaron a cabo agrupaciones y reformulaciones relacionadas con las categorías analíticas empleadas, las cuales se describen con detalle en el Anexo 1.

Sin embargo, algunas categorías, como la institucionalización del servicio de educación especial, no emergieron directamente de los datos empíricos, pero se hizo necesaria la revisión documental con el fin de comprender por qué en la actualidad, los profesores demandaban un tipo de atención como si fuera de integración, cuando las disposiciones son de inclusión educativa. Lo anterior me obligó a revisar el desarrollo histórico-social de este servicio, que resultó clave para interpretar las demandas que hacen los profesores en la escuela estudiada y comprender las condiciones en las que prestan el servicio en la atención a niños con NEE.

Adicionalmente, incorporé elementos analíticos que abordan el concernimiento y las tensiones existentes entre los diferentes actores escolares, así como los conflictos y desafíos en la implementación de prácticas inclusivas. También revisé los modelos predominantes en educación especial, tales como el clínico, asistencial y pedagógico, y su influencia en las prácticas escolares actuales. Transitar de los datos empíricos hacia un enfoque analítico me proporcionó una visión integral de los elementos que afectan la inclusión educativa en el contexto estudiado.

El trabajo de campo, que abarcó entrevistas a alumnos, profesores, personal de USAER y otros integrantes de la comunidad escolar, se detalla en el Anexo 2. Estos anexos complementan el análisis al proporcionar tanto la estructura metodológica como la evidencia empírica que respalda los resultados. Así, se integran los datos recogidos en el marco de esta investigación con un enfoque que combina lo descriptivo y lo analítico, asegurando una comprensión más profunda de las contradicciones presentes en el discurso y las prácticas de inclusión educativa.

En esta fase, las primeras agrupaciones surgieron a partir de características observadas directamente en el contexto educativo. Entre estas agrupaciones se encontraban las tensiones entre la escuela regular y la USAER, las prácticas docentes que no siempre lograban integrar eficazmente a los alumnos con NEE, y las percepciones y actitudes tanto de los profesores como de los compañeros hacia estos alumnos. Estas

agrupaciones proporcionaron una primera guía para explorar los desafíos empíricos y la dirección que tomaría la investigación.

Posteriormente, estas agrupaciones descriptivas evolucionaron hacia ejes teóricos que permitieron organizar el amplio conjunto de datos en conceptos más generales, siguiendo el planteamiento de Woods (1987, p. 170). A través de este proceso, surgieron categorías sensibilizadoras que proporcionaron una comprensión más profunda de la realidad educativa. Estas categorías teóricas facilitaron la articulación de las relaciones entre diversas prácticas pedagógicas y los obstáculos que dificultaban la implementación de una inclusión educativa genuina. Por ejemplo, se identificaron aspectos como la fragmentación de responsabilidades entre los profesores y la USAER, la persistencia de estigmatización social hacia los alumnos con NEE, el uso del control disciplinario como una forma predominante de gestión en el aula, y las prácticas compensatorias que, a pesar de ser bien intencionadas, se veían limitadas por la falta de recursos y apoyo institucional.

El análisis reveló patrones clave para comprender las tensiones en la inclusión educativa, especialmente en la relación entre la escuela regular y la USAER. La ruptura entre ambas instituciones se evidenció en prácticas docentes que no siempre integran a los alumnos con NEE. La operación de la USAER y las adecuaciones didácticas, como el uso de alumnos monitores, reflejan intentos de adaptación que, aunque bien intencionados, están limitados por la falta de apoyo institucional. Además, la aceptación entre iguales influye significativamente en la experiencia educativa de los alumnos con NEE, afectando la percepción de profesores, alumnos, padres y la comunidad escolar hacia ellos. Estas dinámicas de inclusión y exclusión están profundamente ligadas a prácticas institucionales y actitudes sociales, configurando un panorama complejo en la educación especial.

A lo largo del análisis, no solo fue necesario contextualizar detalladamente las prácticas observadas en el aula, sino también profundizar en el marco histórico-social que rodea a los profesores involucradas. Este enfoque me permitió situar las prácticas pedagógicas en un contexto más amplio, proporcionando una comprensión integral del entorno educativo y personal que influye en la implementación de la inclusión educativa. La

historia de la educación especial en México y en el Estado de Hidalgo resultó fundamental para comprender cómo los modelos teóricos han transitado del asistencialismo hacia una visión social, y de la integración hacia una inclusión educativa más amplia.

En este proceso, estructuré el trabajo en tres niveles interrelacionados. Primero, establecí el marco histórico y social en el que se desarrolla la educación especial, situándola en un contexto amplio que permitiera comprender los cambios de paradigma que han llevado a la implementación de modelos inclusivos. Segundo, exploré los conflictos y tensiones que surgen en la relación entre la comunidad escolar y la USAER, destacando cómo las fricciones entre ambas partes influyen en la colaboración educativa y en la aplicación de políticas inclusivas. Este nivel de análisis permitió identificar las barreras prácticas y las resistencias que enfrentan los actores educativos en su día a día. Finalmente, profundicé en las estrategias de atención en el aula, abordando aspectos como la interacción entre profesores y alumnos con NEE, la implementación de adecuaciones curriculares y la aplicación de enfoques como la cooperación entre iguales y las prácticas compensatorias.

Para comprender cómo se configuran las prácticas inclusivas en el contexto escolar, me enfoqué en captar la complejidad de las interacciones, los significados que los actores les atribuyen y las dinámicas que emergen en el día a día. A partir de mi acercamiento con profesores y directivos, pude identificar los desafíos y contradicciones que atraviesan la implementación de la inclusión educativa, lo que me permitió construir un análisis más profundo de esta realidad.

Desde un enfoque cualitativo, me propuse comprender las dinámicas de inclusión educativa a partir de la interpretación de las experiencias y significados que los actores escolares construyen en su cotidianidad. En este proceso, las categorías analíticas empleadas no solo organizaron el análisis, sino que también contribuyeron a una conceptualización profunda de la inclusión educativa como una construcción social compleja, influida tanto por las dinámicas históricas como por las condiciones actuales del entorno escolar. Lo anterior derivó en la construcción de un índice que resultó ser un paso crucial, pues me permitió visualizar de manera global y sintética la estructura y coherencia del hilo conductor de la tesis, titulada “La paradoja de la inclusión educativa

en la escuela primaria Roberto Solís Quiroga". El término "paradoja" refleja esta contradicción entre el ideal de la inclusión educativa y la realidad de su implementación, donde lo que se pretende lograr a nivel discursivo contrasta con lo que verdaderamente ocurre en el contexto de la Escuela Primaria Roberto Solís Quiroga.

5.El trabajo de escritura: un desafío permanente

Una vez definidos los núcleos de sentido, se me presentó el desafío de articular y escribir el trabajo. Este proceso resultó ser la etapa más compleja, especialmente para alguien con una formación profesional como la mía, dado que la escritura académica no es un ejercicio al que estaba acostumbrada. Hubo momentos prolongados frente al ordenador; traducir mis ideas en palabras escritas y darle el uso de la voz a los actores en las entrevistas superó mi paciencia, lo que se convirtió en un punto crítico debido a la dificultad de comunicar con claridad los hallazgos y reflexiones.

Woods destaca que "las ideas pueden ser pasajeras, confusas, mal formadas, fantásticas, no persistentes, carentes de consecuencias. A menudo, sólo cuando les aplicamos la disciplina de hierro de la escritura logramos advertir esto" (Woods 1987, p. 183). Esta reflexión me ayudó a comprender la dificultad inherente al proceso creativo y a aceptar que, a menudo, la claridad solo emerge a través de un esfuerzo constante y metódico. Mis primeras escrituras eran desarticuladas e incoherentes, lo que me llevó a crear esquemas y mapas conceptuales que estructuraran y dieran forma a la narrativa de mi investigación. Este enfoque me permitió superar el miedo a escribir y comenzar a desarrollar un estilo narrativo más definido, aunque no siempre perfecto.

A pesar de los avances en la redacción, surgieron momentos de resistencia y bloqueos, confirmando la experiencia de Woods (1987) sobre "el umbral del sufrimiento" en el proceso creativo. Este umbral, que implica un esfuerzo intenso y personal, me obligó a buscar continuamente elementos teóricos que apoyaran y sustentaran mi producción, haciendo de la búsqueda de fuentes y referencias una tarea constante en mi investigación. El mayor reto en la escritura fue estructurar una narrativa que diera cuenta en forma clara de las construcciones y reflexiones sobre este tema de investigación. Tratar de explicar que, a pesar de los esfuerzos por implementar políticas de inclusión educativa, los resultados en la práctica no siempre cumplen con los objetivos planteados.

Asimismo, darle contenido a la categoría de la paradoja, la cual radica en que, aunque se promueve un discurso que aboga por la integración y el respeto a la diversidad en el entorno escolar, las barreras estructurales, pedagógicas y culturales impiden que la inclusión se lleve a cabo de manera efectiva y equitativa.

En la presentación de los resultados intenté recuperar la voz de los profesores, quienes me habían compartido sus experiencias y reflexiones sobre la inclusión educativa. A través de sus testimonios, se reveló que la inclusión, lejos de ser un proceso armónico y positivo, genera en muchos casos tensiones, conflictos y hasta exclusión. Aunque se busca la participación plena de todos los alumnos, en particular de aquellos con NEE, las limitaciones de recursos, la falta de capacitación adecuada para los profesores y los conflictos entre los diferentes actores del proceso educativo, como la USAER y los profesores del aula regular, complican la integración efectiva de los alumnos con NEE. Así, lo que en teoría debería ser un entorno inclusivo se convierte en un espacio donde persisten dinámicas de segregación y exclusión social y emocional para estos alumnos.

CAPITULO I

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: DOS NIVELES DE EXPRESIÓN

Este capítulo tiene como propósito contextualizar el surgimiento del paradigma de la inclusión educativa que ha recorrido las aspiraciones sociales de igualdad y equidad vigentes en la formación de la niñez mexicana. Un ángulo de análisis corresponde a los diferentes momentos históricos y sociales que han influido en la política educativa y en la creación de proyectos educativos para atender las necesidades sociales de la población más vulnerable en cada época. A lo largo del tiempo, el término NEE ha estado vinculado a la integración educativa, donde la atención se centraba en las características y dificultades del alumno. Esta visión, aunque relevante en su contexto, a menudo llevó a percibir al alumno como un problema que requería soluciones específicas, limitando su inclusión en el entorno escolar.

Sin embargo, con la evolución hacia un paradigma de inclusión más integral, ha emergido el concepto de "Barreras de Aprendizaje y Participación" (BAP). Este cambio de terminología refleja una transformación en la forma de abordar la educación inclusiva, desplazando el enfoque desde el alumno hacia las barreras externas que limitan su desarrollo. Al considerar las BAP, se reconoce que son las condiciones del entorno educativo las que pueden obstaculizar la participación y el aprendizaje de los alumnos, promoviendo así una visión más proactiva y holística.

La consideración de esta evolución terminológica invita a reflexionar sobre la paradoja de la inclusión. Este análisis se vuelve relevante para examinar cómo las transformaciones conceptuales impactan la práctica educativa y las experiencias de los alumnos. Reconocer las barreras en lugar de enfocarse únicamente en las necesidades permite una perspectiva más justa y equitativa de la educación, donde se trabaja no solo en la adaptación de los alumnos, sino también en la modificación del entorno para facilitar su inclusión plena. Esta reflexión puede ofrecer un marco valioso para abordar los desafíos y avances en la implementación de políticas inclusivas.

Se realiza un análisis detallado de la evolución de la atención a los alumnos con NEE, desde el modelo clínico hasta la integración educativa. Este análisis cronológico permite comprender la evolución de las percepciones y enfoques educativos dirigidos a esta población. No obstante, el recorrido histórico presentado podría beneficiarse de una mejor conexión con la narrativa sobre la institucionalización de la educación especial en México. Es crucial vincular los hitos históricos con los principios de la educación inclusiva, que serán analizados en secciones posteriores. Por ejemplo, es relevante resaltar cómo las transformaciones legislativas y sociales han influido en la comprensión de las necesidades educativas y su integración en la práctica educativa. Al articular estas relaciones, se permitirá al lector comprender mejor los desafíos y avances en el campo de la educación inclusiva, así como cómo la historia ha moldeado las políticas y prácticas educativas actuales.

A lo largo de este recorrido, se podrá identificar el proceso de institucionalización de este servicio para la atención de la población con NEE. Lo anterior bajo la reflexión de que “el individuo es una institución a través de la creación de significaciones que le dan sentido a su vida en diferentes ámbitos, porque el sentido de esta surge a través de la articulación de creaciones hechas por el sujeto, como son leyes, lenguaje, familia, cultura, educación, tradiciones, y relaciones sociales” (Castoriadis, 1989, p. 17). La humanidad desde épocas antiguas se ha visto en la necesidad de vivir en grupos o comunidades, gobernados por regímenes que organizan y regulan los vínculos interpersonales para una sana convivencia de los individuos hasta para su protección personal. Desde su nacimiento, el ser humano forma parte de la familia, una institución primaria donde las normas, establecidas por sus integrantes, regulan la convivencia y garantizan la estabilidad del grupo.

Comenzaré con la recuperación de una reseña sobre la existencia de personajes populares en las comunidades o rancherías que representaban cargos simbólicos, tales como delegados, jueces, líderes comunitarios y comisarios. Estos individuos eran responsables de organizar a la población y garantizar el funcionamiento adecuado de las dinámicas sociales, estableciendo un marco de referencia para el comportamiento y la resolución de conflictos. Este sistema sentó las bases para que “la sociedad moderna tiene tantas instituciones que se necesita todo un sistema de organizaciones de segundo orden para

constituir y supervisar a aquellas para su buen funcionamiento y la ejecución de las leyes establecidas” (Etzioni, 1993, p. 2).

Al concluir el conflicto de la revolución mexicana, se creó la Constitución de 1917 con un espíritu liberal que impulso a proyectos de desarrollo económico, social y cultural para favorecer los derechos constitucionales de los ciudadanos. En este corte histórico, la preocupación de las autoridades que gobernaban el país fue unificar y alfabetizar a una población disgregada por la revolución. José Vasconcelos presentó la iniciativa para la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se concretó en 1921. Él fue el primer secretario a cargo de la institución que sentó las bases de la política educativa de los gobiernos posrevolucionarios.

Con la implementación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), se pone mayor énfasis en las garantías individuales, como lo establece el Artículo 1º, donde se estipula que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, garantizando su plena inclusión en la sociedad con los principios de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades, consolidándose así un estado educativo incluyente.

Se instituye en materia educativa el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, norma constitucional que establece la facultad que del Estado de brindar a la población una educación laica, obligatoria y gratuita. Su principal finalidad era luchar contra la ignorancia. En ese tiempo solo se aplicaba para los alumnos hasta los siete años, posteriormente se realizó una cruzada contra el analfabetismo con el fin de continuar con el progreso y la modernización educativa, fundándose escuelas en todo el territorio mexicano. Ante la demanda de la industrialización petrolera que el país necesitaba, se crearon universidades autónomas que dejaron de pertenecer a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta transición no solo respondió a un contexto de desarrollo académico, sino que también marcó el inicio de una política educativa que buscaba atender a la diversidad de la población, incluyendo a los niños con NEE.

Este proceso implicó la creación de normativas y estructuras específicas que regularon la atención a los niños con NEE. A lo largo de la historia, se han establecido distintos enfoques,

desde el modelo asistencial hasta el modelo inclusivo, cada uno reflejando las concepciones sociales y educativas de su tiempo. Esta evolución no solo ha determinado la forma en que se presta la educación a estos alumnos, sino que también ha influido en la percepción social de la discapacidad y la inclusión educativa.

Este reconocimiento permite entender la inclusión educativa como un paradigma social que va más allá de la mera adecuación de espacios escolares o la legitimación de leyes en respuesta a necesidades sociales. Se trata de un enfoque que subraya la importancia de identificar y atender las necesidades educativas de un sector de la población que ha sido históricamente marginado por el sistema educativo convencional. Asimismo, esta inclusión se fundamenta en los avances de diversas disciplinas científicas, que aportan conocimientos valiosos para proporcionar una atención más efectiva y eficiente a estas necesidades. Las decisiones tomadas en relación con la implementación de servicios educativos impactan de manera significativa en los aspectos organizativos, operativos y administrativos de las instituciones. En este contexto, resulta esencial examinar cómo la institucionalización de la educación especial ha influido en la realidad educativa del Estado de Hidalgo, donde estas prácticas se manifiestan de manera específica y requieren un análisis exhaustivo para comprender su funcionamiento y efectividad.

Es importante reconocer la facultad que se tiene en las entidades federativas de legislar en materia educativa acorde a los lineamientos federales, lo que constituye el segundo nivel de expresión. Identifico la necesidad en nuestra entidad por implementar servicios de atención para las personas con NEE. En esta búsqueda se reconoce como precursora a la profesora Dolores Freixa Battle, quien años después cedió este compromiso a la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso quien dio un impulso decisivo para que este nuevo ordenamiento educativo permeara y se ejecutara en la mayor parte del Estado. La revisión de cómo se instituyó el servicio en el estado permite reconstruir las diferentes formas de organización y denominaciones que tuvieron los servicios de la Educación Especial.

Este contexto es fundamental para entender el servicio de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En el Estado de Hidalgo, algunas escuelas cuentan con el respaldo de estas unidades, que anteriormente se conocían como grupos integrados. Su objetivo es brindar atención específica a niños y niñas que enfrentan desventajas debido

a condiciones de nacimiento, accidentes o enfermedades degenerativas. En este modelo, los alumnos eran separados de sus grupos regulares para recibir una atención especializada, lo que, si bien buscaba responder a sus necesidades, también planteaba desafíos en términos de inclusión y participación en el entorno educativo general. Reconocer la evolución de las USAER y su enfoque es esencial para comprender las dinámicas actuales de la educación inclusiva en el Estado, así como las implicaciones de las políticas educativas en la vida de los alumnos y su integración en las aulas regulares.

Este servicio dejó de operar con la adopción del nuevo paradigma de la inclusión educativa, al hacer valer el derecho universal que los niños tienen de ser tratados en forma igualitaria y ser incluidos en los grupos escolares. Los alumnos que presentan alguna condición ya no se separan, sino que forman parte del grupo regular. Esta nueva disposición ha sido asumida de diversas formas.

1. Institucionalización de la educación especial en México

Los inicios de la Educación Especial en nuestro país tuvieron lugar a mitad del siglo XIX, entre los años de 1860 y 1870, donde la atención escolar para las personas en situación de discapacidad se basaba en principios básicos y fundamentales como la equidad, libertad y justicia, en favor de los grupos más vulnerables de la sociedad. El servicio de Educación Especial tiene una memoria institucional que va más allá del resultado de sucesos políticos, sociales, económicos y culturales para atender a los alumnos con NEE al reconocer que lo estipulado y normativo adquiere diferentes matices de acuerdo con los factores, elementos y sujetos que intervienen en su concreción. Lidia Fernández reconoce que “cada establecimiento configura un ámbito donde se produce en parte la configuración social general, tiene un grado de autonomía que permite especificarse, capaz de generar una cultura singular; esta cultura es valorada, conservada y transmitida” (Fernández, 1994, p. 17). El reconocimiento y visibilidad de las personas que presentan alguna condición diferente no ha sido un proceso inmediato o espontáneo. Han tenido que pasar varios siglos para que adquirieran este derecho a ser considerados en igualdad a una educación digna. La indagación en fuentes documentales permite identificar momentos decisivos en ese sentido.

La educación prehispánica inició cuando el hombre era nómada y se veían en la necesidad de desplazarse de un lugar a otro: los hombres más fuertes eran los que sobrevivían y llegaban a ser autónomos a diferencia de los que presentaban alguna carencia física a quienes abandonaban y morían. Esta concepción cambia cuando el ser humano se hace sedentario. El estatus de los desvalidos (así se les nombraba a las personas con discapacidad) era ofrecido a sus dioses o eran venerados por ellos, hasta que los ejecutaban o los abandonaban (SEP, 2010, p. 23).

Antes de que los españoles llegaran a México los niños eran educados en el Calmécac o en el Telpochcalli, en esos centros educativos se formaban guerreros o sacerdotes, y debían tener ciertas características físicas, intelectuales y morales. Sobre este corte histórico no existen documentos claros donde se aborde el destino de los nacidos con alguna NEE o alguna discapacidad. Durante la conquista española hubo infinidad de niños huérfanos. Con la llegada de los frailes el proyecto educativo se instaló en la enseñanza de la religión y las buenas costumbres, evangelización y las primeras letras y las cuatro operaciones aritméticas. Al finalizar esta época la educación ya no era solo la doctrina cristiana, se incluyó la lectura, escritura, aritmética, canto y hasta tocar un instrumento musical; las personas que impartían clases ya no eran frailes. Durante el año de 1806 se hizo presente la hambruna, surgiendo para este mal social un Departamento de Corrección de Costumbres, con los propósitos educativos de impartir a los niños las primeras letras, asistencia a misas y recibir talleres acordes a lo que demandaba su sexo.

Cuando estaba en la guerra de independencia en 1814, José María Morelos dio la instrucción para que se contemplara dentro de la constitución de Apatzingán que “todos los ciudadanos deben ser favorecidos por la sociedad con todo su poder” (Constitución de Apatzingán 1814), aparece por primera vez la aspiración por este principio de igualdad e iniciar la lucha por educar a toda la ciudadanía sin hacer exclusión de ningún sector poblacional. Sin embargo, hasta este momento no hay evidencias de que existieran leyes y reglamentos que manifestaran una educación para todos o se diera atención a los alumnos con alguna deficiencia física o mental en las escuelas regulares.

Posteriormente, Eduardo Huet Merlo, francés, sordo desde los trece años y precursor de la educación de sordos en Brasil, propuso al presidente municipal en turno, de la ciudad de México, Ignacio Trigueros la creación de una Escuela Municipal para Sordomudos en 1865. Ésta tendría que ser de carácter público; los gastos los asumió el Ayuntamiento, se utilizaron las instalaciones del Antiguo Colegio de San Juan de Letrán donde quedó como director y fundador de dicha institución.

Un año después, tras la derrota de Maximiliano de Habsburgo, regresa Benito Juárez a ejercer su segundo mandato teniendo como prioridad ampliar a todo el territorio nacional la educación pública, gratuita y laica; se rescata en las Leyes de Reforma su interés por la educación, aumentando los planteles educativos de nivel básico y medio superior, dando origen a las escuelas que atendían a los alumnos sordomudos y ciegos. Dentro de su mandato el presidente ordenó el 2 de diciembre de 1867, la implementación de la Ley Orgánica de Educación, que solo era vigente en el Distrito Federal. En el Capítulo II de esta Ley, se manifestaba que los alumnos deberían aprender los conocimientos básicos y una actividad complementaria acorde a su género. Se decretó que los aspirantes a profesores de alumnos sordos deberían enseñar las materias establecidas en esta Ley; los aspirantes, así como los alumnos, deberían de vivir en el plantel durante su formación; se le dio la denominación de Nacional a la Escuela de Sordomudos.

El Licenciado Ignacio Trigueros en el año 1870, abrió espacios para la enseñanza de ciegos, situándoles su nombre de estas instituciones en su honor; tiempo atrás había tenido la iniciativa de ayudar a esta población invidente, se vio en la necesidad de investigar y aprender el lenguaje que demandaban estos alumnos; su principal obstáculo fue el recurso económico para traer especialistas extranjeros ya que en México aún no existían. Con sus recursos propios a partir del 24 de marzo de 1870 acondicionó dos habitaciones en el Colegio de San Gregorio donde solo se incorporaron tres alumnos. Al principio fue difícil, porque los padres de familia de éstos eran mantenidos por las limosnas que pedían; al licenciado no le quedó más que ofrecerles un recurso económico, con el objetivo de que se concentraran en su educación. Sobre estos primeros servicios se giró una orden presidencial que solicitaba la creación e implementación de un reglamento que organizara

la Escuela de sordos la que atendía a ciegos de ambos sexos en extrema pobreza, desde los 8 hasta los 16 años de edad y que tenía como requisito albergarse en el plantel.

El año más importante para la Educación Especial fue en 1877, con la llegada de Porfirio Díaz al poder. En ese tiempo permeaba el positivismo basado en tres preceptos: orden, paz y progreso y se establecen las bases de una educación pública, realizando congresos de pedagogía, donde surge la necesidad y el reconocimiento de la existencia de la Educación Especial (SEP, 2010). A finales del siglo XIX en el marco de ese ambiente modernizador el Estado tuvo mayor participación en los aspectos educativos: se realizó el Congreso Nacional de Instrucción Pública, se precisó la situación real de la educación, se establece uniformidad en los lineamientos y políticas educativas, con sus propósitos apoyados en tres principios: gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

Los cimientos de lo que posteriormente sería la Educación Especial se establecieron en la política educativa de ese tiempo, que consistió en darle continuidad a los temas centrales, como definir los métodos, procedimientos e instrucciones que se llevarían a cabo en establecimientos dedicados a la educación de los alumnos ciegos, sordomudos e “idiotas”, así como en las penitenciarías y correccionales, o aquellas que enseñaban una determinada profesión y oficio (Manterola, 1891, p. 23). Asimismo, se crearon normas para regular este servicio, como la ley reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal, que fue creada en 1896. En Tepic y Baja California, se constituyó la Inspección Médica e Higiénica de las Escuelas, donde solo cuatro médicos atendían las escuelas de los estados mencionados, vigilando la salud de los alumnos y las condiciones higiénicas del inmueble e inmobiliario, con la finalidad de erradicar las perversas etiquetas hacia los alumnos excluidos. Los profesores responsables del aula regular reportaban a los médicos las deficiencias que observaban en algunos alumnos. Por ejemplo, señalaban a aquellos alumnos que no aprendían o que estaban desfasados en los contenidos educativos en comparación con sus iguales, sin que se encontrara la causa de su limitante. En ese tiempo, a los profesores no se les enseñaba cómo atender las necesidades de los niños.

De manera gradual, cada estado diseñó sus iniciativas para legislar en la educación. Algunos fueron empáticos, mientras que otros fueron más crueles con la inclusión de alumnos discapacitados, contradiciendo el principio de obligatoriedad para asistir a las

escuelas; tal motivo hacía que la exclusión se amparara legalmente (SEP, 2010, p. 231). Sin embargo, la preocupación e interés del presidente Porfirio Díaz continuaban. Comisionó a su médico para realizar visitas a las escuelas de toda la república, con la finalidad de recabar información. Esta acción arrojó como diagnóstico la necesidad de contar con más escuelas para la atención de alumnos sordomudos, implementar un examen inicial a los alumnos y conocer los métodos educativos convenientes para apoyar su desarrollo. Sumado a lo anterior, se implementó la enseñanza de un oficio para que los alumnos fueran independientes económicamente y se aumentó la matrícula de profesores para que atendieran a todos los alumnos sordos del territorio mexicano.

Los primeros exámenes médicos se aplicaron a los alumnos que asistían a las escuelas primarias en el año 1906 para realizar las primeras clasificaciones de los niños en desventaja. En esta actividad se involucraron pedagogos, psicólogos, médicos y legistas de la época. Dos años después, se establecieron las primeras escuelas especiales, dirigidas a los niños que presentaban dificultades físicas o intelectuales, quienes demandaban una educación diferente a la que se ofrecía en las primarias. Los médicos facultados continuaban con las inspecciones en los planteles donde hacían sugerencias a los profesores para atender a sus alumnos con características especiales.

Es necesario reflexionar que durante esa época no se dejaban de considerar a los alumnos con rezago; solo si los médicos lo creían conveniente se le proporcionaba un pase a una escuela especial para su atención o serían retirados de la escuela. O bien, sí los médicos lo creían conveniente, deberían ser internados. Al relacionarse profesores y médicos se advierte el interés por edificar lugares ex profesos para atender a los alumnos que presentaban alguna discapacidad. Existió la consigna de prohibir el maltrato físico y psicológico a estos

Años después, la aportación del Dr. Roberto Solís Quiroga, pilar de la educación especial, convenció al secretario de Educación Pública Ignacio García Téllez de crear el Instituto Médico Pedagógico (IMP), que atendería a niños con retardo físico y mental y que abrió sus puertas a la población el 7 de junio de 1935. En ese mismo año se realizó el VII congreso, y el tema que desarrolló el Dr. Solís fue “El problema educativo en los niños anormales mentales” (SEP, 2010, p. 36), momento que dio a conocer su investigación para que los

profesionistas involucrados proporcionaran tratamientos médicos y pedagógicos a los niños que presentaban problemas mentales y físicos. En ese contexto los profesionistas se podían especializar en determinada área relacionada con alguna discapacidad.

En las instituciones educativas no solo se atendían a los alumnos sordos o con problemas intelectuales, sino que se incorporó la atención a niños que presentan discapacidad de lenguaje, iniciando solo en las escuelas del Distrito Federal. Las autoridades continuaban con la preocupación por la atención a esta población debido a la situación que presentaba la educación en el país que era desfavorable. Fue necesario crear la iniciativa de once años, que consistió en preparar a los alumnos suficientemente para la vida, creándose institutos de capacitación en todo el país mexicano. Con la finalidad de dar continuidad y compensar el problema educativo

Los primeros planteamientos de la Educación Especial surgieron en 1942, enfocándose en el alumno desde el punto de vista genético y físico, con el propósito de curarlo y educarlo. Ese mismo año, se aprobó la Ley Orgánica de la Educación Pública, que incluyó la Educación Normal de Especialización y las escuelas de educación especial. En esta ley se estableció como requisito para ingresar a la Normal de Especialización que los aspirantes hubieran cursado la educación Normal para profesores de nivel primaria, además de haber laborado en el magisterio por lo menos dos años. Estos requisitos debían ser avalados con créditos oficiales, buscando mejorar sus ingresos económicos y alcanzar un reconocimiento social anhelado.

Se observó que los profesores ocupaban una posición precaria en la jerarquía social, recibiendo compensaciones inadecuadas en lugar de salarios justos. Durante esa época, la matrícula en los centros escolares aumentó, lo que llevó a que se contratara a personas a bajo costo para ocupar puestos de profesores. Esta situación provocó que los profesores cayeran en una posición aún más baja dentro de la jerarquía laboral. Además, la enseñanza y la enfermería competían por atraer a mujeres jóvenes que buscaban carreras semiprofesionales (SEP, 2010, p. 37).

En septiembre, el departamento de estudios pedagógicos de la Dirección General de Enseñanza Superior (DGES) de la SEP aprobó el plan de estudios para la licenciatura de Maestro Especialista para Anormales Mentales y Menores Infractores, implementado el 7 de junio de 1943 en la Escuela Normal de Especialización (ENE) bajo el mandato del doctor Roberto Solís Quiroga. Asimismo, la SEP creó la oficina de Coordinación de Educación Especial donde asignó a la profesora Oldamira Mayagoitía Alarcón, quien logró la apertura de 10 escuelas de educación especial en la capital del país y 12 en las provincias. Diez años después siendo presidente de la república Gustavo Díaz Ordaz y Agustín Yáñez como secretario de Educación pública, se crea una reforma educativa cuya pedagogía propuesta fue “aprender haciendo” para los niveles básicos, y la de “enseñar produciendo” para los niveles medio y superior.

El decreto de la Coordinación de Educación Especial se publicó en el Diario Oficial de la Federación (SEP, 2002) el 18 de diciembre de 1970, esta dependía directamente de la Secretaría de Educación Pública la Dirección General de Educación Especial (DGEE), sin embargo, no se mencionaban las formas de dar respuesta a los alumnos con NEE; se carecía de rubros que calificaran sus logros o deficiencias de sus conocimientos. Esto da la apertura a que inicien las escuelas normales del Distrito Federal y de Nuevo León, brindando la especialidad en problemas de aprendizaje, la manera más eficaz en ese momento de poder consolidar la Educación Especial fue articular sus trabajos pedagógicos con los grupos integrados existentes en el país; la preparación de un profesor se caracterizaba por prevenir, diagnosticar, canalizar, atender y resolver los problemas de aprendizaje que presentaban los menores.

La Doctora Margarita Gómez Palacio aportó diversas investigaciones, las divulgó con la finalidad de sensibilizar a la comunidad en general, para conocer las características físicas o intelectuales de las personas que presentaban problemas físicos o mentales y no se sintieran más segregados en la sociedad. Iniciando así una relación entre educación especial y educación general para superar las deficiencias del sistema educativo, involucrando a un equipo interdisciplinario integrado por profesionistas como psicólogos, trabajadores sociales y especialistas para atender diversas discapacidades y que se

desempeñarían en las instituciones educativas regulares con la finalidad de contrarrestar la segregación de alumnos discapacitados.

Durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari se impulsó el Programa de Modernización Educativa (PME). Se realizó un diagnóstico para detectar el rezago educativo y se propuso dar cobertura en el territorio nacional a la educación primaria, principalmente en zonas marginadas. Este modelo se encaminó a eliminar las desigualdades sociales y geográficas. En los noventa se hacían partícipes a los padres de familia en la enseñanza- aprendizaje de sus hijos, involucrando a los profesores, y grupos sociales, recuperando la idea educativa de la década de los veinte, donde se pretendía desarrollar una educación integral donde dominaba el trabajo para la vida. (SEP. 2019)

En el naciente milenio la finalidad fue atender a personas que presentaban barreras en el aprendizaje. El 3 de diciembre de 2008, mediante Decreto Supremo N.º 080-2008-PCM, se propusieron medidas para la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Dicha Comisión inició sus trabajos el 03 de marzo de 2009. El 3 de diciembre se instituyó como Día Internacional de las Personas con Discapacidad (Broyna, 2009, p.123)

Las políticas globales de educación para todos los alumnos se implementaron en el estado a pesar de muchas resistencias, inconformidades, conflictos y choques entre los actores involucrados, lo que sentó las bases para la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los centros psicopedagógicos, mejor conocidos como grupos integrados, atendían de dos a tres días a la semana de forma individual o grupal, dependiendo de la problemática en el aprendizaje. Estos niños eran sometidos a un proceso que implicaba atención individual, ya que se elaboraban programas específicos para abordar las dificultades que presentaban. Por ejemplo, si tenían un problema para adquirir los números (Moreno, 2019, p. 60). Sin embargo, estos centros dejaron de funcionar, lo que implicó la reubicación del personal y de los alumnos, quienes tuvieron que incorporarse a las escuelas primarias y secundarias, considerando que la educación es un elemento esencial para el desarrollo personal y social de cada ciudadano.

1.1 Del modelo asistencial al modelo social

El apartado anterior estimula una memoria viva, con la finalidad de comprender el ayer, el ahora y el mañana con un sentido analítico y reconocer a las generaciones que durante cien años lucharon para que los mexicanos gocemos de justicia y libertad, logrando igualdad de oportunidades entre los individuos. De esta manera, la Educación Especial se constituye como una institución educativa que alude y refiere a normas dirigidas a un determinado grupo social, otorgando la protección que demandaron los individuos (Fernández, 1994, p. 17). A continuación, reconstruyo el tránsito entre el viejo modelo asistencial y el actual.

Sobre el primero identifiqué que consistía en vigilar a las personas “atípicas” “deficientes mentales” “sordomudos” y “ciegos”, el sistema educativo carecía de profesionistas especialistas en educación especial, por tal motivo las autoridades educativas federales realizaban la función de un profesor y partían de diagnóstico médico y pedagógico, acordaban cómo debería de ser la enseñanza de los menores con alguna discapacidad; se pretendía que el profesor de aula fuera un conocedor de las etapas del desarrollo infantil a fin de conocer los avances intelectuales y físicos de sus alumnos y sus particularidades. En esa época eran escasas las investigaciones en relación con el progreso físico de los niños en sus primeros años de vida, y cuanto menos en su desarrollo mental.

La educación especial implicó un nuevo modo de pensar y sentir; por tal motivo, se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que, por su filosofía humanista, implementó el modelo rehabilitatorio y médico-terapéutico, también llamado clínico-médico, dando lugar al Instituto Médico Pedagógico. Se incorporaron la medicina y la psicología con el propósito de centrarse en la rehabilitación del individuo con deficiencia mental. La DGEE sostenía que, independientemente de sus limitaciones, cualquier individuo es un ser humano, y que los fines educativos deberían ser cubiertos por un profesor, cuya responsabilidad era formar personas y no rehabilitarlas físicamente (SEP, 2010). La educación especial, centrada en los trastornos del sujeto, introdujo pruebas psicométricas para clasificar a los niños en grupos homogéneos, atendiendo a aquellos que presentaban diversas dificultades en su aprendizaje dentro de la Educación Especial (EE).

El modelo psicogenético- pedagógico fue adoptado diez años después, donde los diagnósticos de los “etiquetados” con “lento aprendizaje” “retrasados” y “limitados” no contaban con una explicación de las limitaciones que presentaban los alumnos; tampoco existía un pronóstico para definir la intervención educativa para desarrollar sus capacidades al máximo. Fue preciso diseñar nuevas metodologías y estrategias de atención. Este modelo tenía como principal fundamento considerar que los problemas pueden explicarse y resolverse si se entiende el desarrollo mental, de acuerdo con las posibilidades de cada menor, preocupándose por llevar a cabo la mejora de la actividad educativa que se realizaba en las aulas.

La implicación de la sociedad en la política educativa se sustentó en tres ejes centrales: la democratización de la educación, la modernización respetando la identidad cultural y el establecimiento de vínculos entre la educación y el trabajo productivo. En este contexto, se adoptó la concepción de calidad educativa en todo el territorio mexicano, cumpliendo criterios de cobertura, eficacia y equidad, y la educación especial se consolidó como una modalidad de la educación básica. Durante los años noventa, predominó la integración educativa para atender a las personas con NEE, con o sin discapacidad, fortaleciendo así su inclusión en el sistema educativo.

La cualidad vital del Modelo de Integración Educativa se centró en el derecho que todo individuo tiene, transitando de un modelo de atención asistencial o terapéutica a un modelo educativo que solo los espacios escolares brindan. Tales planteamientos fueron la base para la emergencia de un modelo social para la atención igualitaria e inclusiva de las personas, que presenten o no alguna discapacidad, actualmente denominada “con otra condición” a fin de evitar los estereotipos y las etiquetas. Este nuevo posicionamiento sobre los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación tuvo mayor auge en la primera década del año 2000 con el paradigma de la educación inclusiva que planea una cultura sin discriminación.

Este enfoque inclusivo y social tiene como objetivo concientizar a la sociedad sobre la importancia de fomentar la tolerancia y la equidad hacia las personas con discapacidad. Es fundamental no considerar la discapacidad como un problema en sí misma, ya que los desafíos que enfrentan a menudo se originan en el contexto en el que viven, creando

barreras que obstaculizan su aprendizaje. Esta perspectiva, fundamentada en la historia de la educación especial, subraya la necesidad de adaptar el entorno educativo para lograr una inclusión efectiva. Aunque este objetivo puede parecer ambicioso, es alcanzable mediante una planificación adecuada que incluya el desarrollo de estrategias concretas, el establecimiento de metas realistas y escalonadas, y la búsqueda de apoyo.

La creación de alianzas con otros interesados que compartan estos objetivos facilitará el camino hacia una mayor tolerancia y equidad. Además, se reconoce que la sociedad desempeña un papel crucial en el aislamiento o la exclusión de las personas con discapacidad. No se trata únicamente de adaptar materiales, sino de construir planeaciones estratégicas que aborden las necesidades educativas individuales de cada alumno. Esta reflexión resalta la importancia de transformar tanto los discursos como las prácticas educativas, sentando las bases para nuevas conceptualizaciones y formas de operación que se explorarán en el siguiente apartado.

1.2 De integración a inclusión educativa

Como mencioné anteriormente, la transición del modelo de integración educativa al de inclusión educativa ocurrió durante la década de los noventa y los inicios del siglo XXI. En este periodo, observé cómo se fortaleció la aspiración de garantizar el derecho de las personas con NEE a la igualdad y la inclusión en todos los ámbitos, especialmente en el educativo. A nivel nacional, he identificado que el paso del modelo médico rehabilitatorio hacia una educación inclusiva ha significado una transformación en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Esta transición se fundamenta en un marco legal, teórico y conceptual que impulsa la Educación Especial con el objetivo de ampliar la cobertura para los alumnos con NEE. Desde esta perspectiva, reconozco que se establece el derecho de todos los alumnos a acceder al currículo básico en condiciones adecuadas dentro de los espacios escolares.

Este cambio generó una gran confusión entre los términos "integración" e "inclusión", por lo que considero necesario identificar las diferencias de origen que tiene cada uno. Según el autor de la Fuente (2009), el término "integración" está siendo dejado de lado, ya que sugiere que se orienta únicamente a aquellos que han sido excluidos previamente, intentando adaptarlos a la vida escolar. A pesar de los esfuerzos realizados en la política

educativa, el concepto de educación inclusiva es relevante. El conocimiento desempeña un papel fundamental en la vida de las personas con NEE, la educación especial debe enfocarse en la inclusión y aceptación de la diversidad humana, reconociendo la identidad única de cada sujeto.

Ainscow (2001) señala que la integración implica reformas adicionales necesarias para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado. Para implementar estas reformas y adaptaciones, es crucial incorporarlas al diseño de los planes y programas educativos con el fin de atender las diferencias entre los alumnos con NEE.

La inclusión educativa va más allá de la integración, ya que no se limita a la incorporación de alumnos con NEE al sistema escolar. Implica reconocer y responder a sus características, intereses y capacidades, bajo la premisa de que todos los niños pueden aprender. Arnaiz (1996) refuerza esta idea al destacar la importancia de crear espacios educativos que realmente consideren la diversidad del alumnado. Desde esta perspectiva, el objetivo de la inclusión es no dejar a nadie fuera del contexto educativo y social.

Desde esta perspectiva, Arreaza (2009) amplía esta visión al señalar que, en el modelo de inclusión educativa, requiere diseñar programas específicos que contemplen adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas para responder a las diferencias individuales. Estos programas deben estructurarse de manera flexible, permitiendo la organización de respuestas educativas tanto individuales como en grupos reducidos, dentro o fuera del aula, con apoyos específicos que aseguren una educación equitativa para todos los alumnos.

Bajo este marco, considero que la educación inclusiva se articula en torno a dos objetivos fundamentales: 1) promover la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, y 2) combatir la exclusión y la segregación dentro del sistema educativo. Para lograrlo, es necesario transformar la mentalidad de todos los actores involucrados: familias, profesores, instituciones educativas, organizaciones que representan a personas con discapacidad, autoridades y sindicatos. Esta transformación demanda una postura crítica y reflexiva sobre la efectividad de las prácticas inclusivas y su impacto en la comunidad educativa.

Asimismo, la inclusión educativa es un pilar fundamental en todos los niveles escolares, ya que permite a los alumnos enfrentar los retos de la sociedad contemporánea con confianza y seguridad en su aprendizaje. Su implementación implica no solo atender a los alumnos con NEE, sino también garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus condiciones, tengan acceso a un aprendizaje significativo a través del currículo escolar. No obstante, persisten desafíos importantes, como la formación docente y la percepción social sobre la discapacidad, lo que en algunos casos puede derivar en prácticas de segregación y en la invisibilización de ciertos alumnos dentro del entorno escolar.

En síntesis, la educación inclusiva no es un concepto estático, sino un proceso en constante evolución en el que convergen dimensiones legales, educativas y sociales. Su implementación efectiva requiere de un compromiso colectivo para transformar las estructuras escolares, de modo que cada alumno, con o sin NEE, encuentre en la escuela un espacio de aprendizaje equitativo y enriquecedor.

Los actores involucrados tienen como fundamento la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD, 2011), la cual establece que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Esta normativa enfatiza la importancia de su inclusión en la sociedad bajo un marco de respeto, igualdad y equidad de oportunidades. En este sentido, no se trata solo de proporcionar apoyos, desarrollar programas individualizados o diseñar estrategias de intervención, sino de impulsar transformaciones reales y funcionales en las políticas educativas del país, permitiendo que los profesores cuenten con herramientas eficaces para mejorar su práctica en las aulas regulares.

Asimismo, la inclusión educativa está determinada por factores educativos, políticos, sociales y culturales que influyen en las tendencias destinadas a mejorar las prácticas docentes. Sin embargo, estas tendencias no tienen un carácter jurídicamente vinculante para los Estados, a diferencia de los convenios internacionales, que sí exigen la implementación de ciertos cambios. En lugar de ser obligaciones legales, funcionan como instrumentos para la formulación de políticas públicas en materia educativa.

2.La educación especial en el Estado de Hidalgo

Existen huellas que ha dejado la historia de la política. En el año de 1971, aparece la Educación Especial en el Estado de Hidalgo; su personaje principal fue la señorita Dolores Freixa Battle expatriada de España y protegida en México por el gobierno del General Lázaro Cárdenas. La profesora se caracterizaba por sus trabajos altruistas, su compromiso profesional llamó la atención de las autoridades educativas, motivando la asignación de coordinar los trabajos de Educación Especial en el Estado. “La decisiva participación de la señorita Dolores Freixa Battle dio inicio en Hidalgo a un trabajo distinto; su formación en psicología favorecía que llevara a cabo el aprendizaje pedagógico con menores que no tenían acceso a la educación de la época” (Moreno, A. 2009, p. 6).

La indagación realizada por el Dr. Moreno me permite reconstruir el nacimiento de este servicio en nuestro estado. El menciona la participación de la señorita Freixa que consistía en brindar un trabajo distinto, para atender a menores que no tenían acceso a la educación por considerarlos atípicos, dando apertura a la posibilidad educativa para que los niños que eran excluidos de la educación primaria por causas físicas o intelectuales lograran obtener aprendizajes básicos y cambiar su estatus ante la sociedad. Explica que el lugar físico donde se desempeñaba se encontraba al interior del Centro de Salud “Dr. Jesús del Rosal” ubicado en la capital del Estado.

Su narrativa recrea que dicho personaje, por su avanzada edad, buscaba a quien heredarle sus funciones, así como dar atención y continuidad a los alumnos que requerían de estos servicios. Poco a poco, incrementó su intervención en diversas áreas geográficas del Estado. Explica que los alumnos comenzaron a identificarla como la responsable de educación especial, y que la encomienda del profesor Rivero (secretario de Educación Pública) era buscar una profesora que tuviera como antecedente el trabajo con alumnos atípicos o con alguna NEE. El secretario pensó en la profesora Silvia y le envió un telegrama a la escuela donde laboraba, con remitente de la Dirección Federal de Educación Primaria en el Estado de Hidalgo. También realizó la gestión para que ella fuera comisionada a dar continuidad a su trabajo.

La profesora Silvia laboraba en la escuela primaria Vicente Guerrero, ubicada en la comunidad de Ixcuinquitlapilco, y estaba en un proceso de divorcio. Por necesidad económica, trabajaba por las tardes en el Tribunal de Menores, con un horario de 5 a 7 de la tarde, para cubrir las necesidades básicas de sus dos hijos que dependían de ella.

En su estudio, Moreno (2009) menciona que la profesora Silvia, en un principio, se opuso a la disposición del titular de la Dirección Federal de Educación Primaria (DFEP), manifestando su desacuerdo. Sin embargo, solo después de que el profesor Francisco Rivero Nava le pidió personalmente que aceptara su comisión, accedió a acatar sus indicaciones de irse a laborar al Centro de Salud “Jesús del Rosal”, más por presión que por convicción. Aunque aceptó la indicación, su actitud reflejaba desinterés, pues comprendía que el profesor Rivero Nava actuaba con el propósito de obedecer a sus superiores, aun cuando ello implicara afectar sus propios planes a futuro.

La profesora Silvia laboraba en la escuela primaria Vicente Guerrero, ubicada en la comunidad de Ixcuinquitlapilco, y estaba en proceso de divorcio. Por necesidad económica, trabajaba por las tardes en el Tribunal de Menores, con un horario de 5 a 7 de la tarde, para cubrir las necesidades básicas de sus dos hijos, quienes dependían de ella. En su estudio, Moreno (2009) menciona que la profesora Silvia, en un principio, se opuso a la disposición del titular de la Dirección Federal de Educación Primaria, manifestando su desacuerdo. Sin embargo, tras la petición personal del profesor Francisco Rivero Nava, accedió a aceptar la comisión y trasladarse al Centro de Salud “Jesús del Rosal”, más por presión que por convicción.

El profesor Rivero “se dio a la tarea de comunicarse con la supervisora Guadalupe Villegas para darle instrucciones sobre la ubicación y nuevas funciones de la profesora Silvia Enciso. Una vez que tuvo sus órdenes, no fue de su agrado saber que la colocarían administrativamente en la Escuela de San Miguel Cerezo, pero sus funciones como profesora las iba a desarrollar en el Centro de Salud Jesús del Rosal” (Moreno, 2009, p. 19). Aun con su descontento, la profesora Silvia se trasladó a las oficinas de los Servicios Coordinados de Salud en el estado de Hidalgo, que en ese tiempo se localizaban dentro del Centro de Salud “Jesús del Rosal”, donde transmitía sus conocimientos pedagógicos a grupos de niños que presentaban alguna necesidad educativa especial (NEE). En este

momento, conoció a un personaje importante en el ámbito político, el director de los Servicios de Salud, Dr. Otoniel Miranda, quien años más tarde “llegó a ser gobernador; esta amistad influyó para que la profesora Silvia se formara como especialista en Educación Especial en la Escuela Nacional de Especialización” (Moreno, 2009, p. 29).

La profesora comenzó a ayudar a la señorita Freixa en las labores altruistas. Sin embargo, al delegarle funciones y responsabilidades, su carga de trabajo aumentó conforme se ampliaron los grupos de atención. Su esfuerzo fue reconocido, primero por los padres de familia y posteriormente por las autoridades estatales, lo que fortaleció su presencia en el ámbito educativo y llevó a que su labor comenzara a ser difundida en periódicos locales. Así, su imagen se consolidó como la principal promotora de la Educación Especial en el estado, una distinción que no se le otorgó a la señorita Dolores, lo que generó tensiones entre ambas (Moreno, 2009).

Para el año de 1978, el modelo educativo seguía un enfoque clínico asistencial, y la profesora Silvia fue nombrada Coordinadora de los Trabajos de Educación Especial en el territorio hidalguense. Este nombramiento se debió a su labor con los niños “atípicos”, como se les denominaba. Aunque el cargo no contaba con una legitimidad oficial plena, el Estado la designó como la única responsable de coordinar todo lo referente a Educación Especial, convirtiéndose así en la figura de mayor autoridad en este nivel educativo. El empoderamiento de la profesora Silvia se consolidó tras este nombramiento, especialmente cuando se le solicitó firmar un documento emitido por la Secretaría de Educación Pública para transferir la responsabilidad del grupo de niños atendidos en el Centro de Salud a la Dirección General de Educación Especial. En un principio, la profesora Silvia se rehusó a firmar, temiendo por su estabilidad laboral y la posibilidad de ser reubicada en otro departamento escolar. Este evento marcó una ruptura con la fundación de Educación Especial, ya que se estableció formalmente la pertenencia del grupo de niños atípicos a la cobertura de la Dirección General de Educación Especial (Moreno, 2009, p. 24).

A pesar de las condiciones adversas, la profesora Silvia continuó su labor pedagógica en el Centro de Salud, aunque las instalaciones no eran adecuadas para la enseñanza, ya que estaban diseñadas como consultorios médicos. Los alumnos no contaban con un patio para el esparcimiento, por lo que debían permanecer en el aula durante toda la jornada escolar, y se les exigía mantener silencio en todo momento, ya que la oficina del director de la Secretaría de Salud, el doctor Otoniel Miranda Andrade, estaba ubicada frente al aula de clases (Moreno, 2009). Ante estas limitaciones, la profesora Silvia fijó como meta la construcción de una escuela digna para sus alumnos. Junto con los padres de familia, organizó vendimias y bailes para recaudar fondos. Como heredera de este movimiento educativo, gestionó recursos económicos ante el gobierno estatal para solicitar la donación de un terreno. El Centro de Salud se sumó a la iniciativa enviando voluntarios, y con los fondos obtenidos se adquirieron materiales. Para reducir costos, los padres de familia participaron con mano de obra en la construcción del espacio escolar, como se menciona en el estudio del doctor Alejandro Moreno (2009).

Mientras tanto, en el plano internacional, se promovían planteamientos en torno a los derechos humanos que establecían que todas las personas, sin excepción, debían recibir educación. Un antecedente clave de esta postura fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada el 10 de diciembre de 1948, la cual sentó las bases para iniciativas educativas inclusivas, como la creación del Instituto para Niños Ciegos. Sin embargo, durante gran parte del siglo XX, persistió una visión asistencialista hacia las personas con discapacidad, bajo la cual se les consideraba sujetos de cuidado más que individuos con derecho a la educación y a la integración social. No fue sino hasta la década de los noventa cuando la política educativa comenzó a experimentar un cambio a favor de los niños con NEE, promoviendo alternativas que les permitieran acceder a la enseñanza bajo los lineamientos del modelo asistencial.

A pesar de estos avances, en México, y particularmente en el estado de Hidalgo, la Educación Especial enfrentó serias limitaciones para su institucionalización. La crisis económica que atravesaba el país en ese periodo dificultó su inclusión en la agenda pública, ya que las condiciones de vida de las familias eran precarias y la recaudación

tributaria insuficiente. En este contexto, la Educación Especial no era considerada una prioridad gubernamental, lo que obstaculizó su consolidación y desarrollo.

Pese a las condiciones adversas y al paso de nueve años se inauguró la primera Escuela de Educación Especial en el Estado de Hidalgo el 14 de abril de 1979 por la primera dama la señora Silvia Alba de Rojo Lugo. El espacio contaba con la infraestructura arquitectónica adecuada a las demandas de los alumnos, institucionalizándose así la Educación Especial como una alternativa educativa con reconocimiento oficial a nivel Federal. En la apertura asistieron grandes personalidades del ámbito político y educativo, a este evento no podía faltar la principal fundadora la profesora Dolores Freixa, a quien se condecoró como pionera de Educación Especial en el Estado; en agradecimiento la escuela lleva su nombre “Dolores Freixa Battle” Escuela No. 1 ubicada sobre una avenida principal de Estado.

La demanda de los alumnos se incrementó tanto que la Profesora Silvia tuvo que planear cómo atender las demandas educativas de la población. Ese mismo año en los meses de septiembre y agosto se inauguró el turno vespertino en el mismo edificio, con el mismo nombre del turno matutino, cambiando a ser la escuela número dos. La ampliación de esta escuela tuvo como objetivo atender a todos los alumnos que no lograban recibir atención en el turno matutino, el personal de profesores del turno vespertino era el mismo del turno matutino, en ambos la dirección estaba a cargo de la profesora Silvia Enciso.

Después de la creación de las dos escuelas de Educación Especial, en el año de 1980 se apertura la tercera “En 1980 se da la apertura de la escuela de Educación Especial No.3 Jean Piaget”, operando en un espacio físico ocupado con antelación por el Departamento de Educación para la Salud. Para la profesora Silvia, en este momento las responsabilidades aumentaron, así como la carga laboral, motivo por el cual “cede su puesto como directora de los dos turnos de la Escuela de Educación Especial 1 y 2 a la profesora María del Carmen Faustino Castillo” (Moreno, A., 2009, p. 34). Ahora se desempeñaba como Coordinadora de los Trabajos de Educación Especial.

Moreno explica que las nuevas oficinas donde atendía la profesora Silvia se encontraban geográficamente frente a la Secretaría de Educación Pública, lo que sirvió para que la profesora continuara tejiendo lazos de amistad, de los cuales recurrió para solicitar un espacio dentro de dichas instalaciones, esto no fue posible, a cambio se le asignó un espacio físico frente a la Secretaría, denominándose Departamento de Educación Especial. En este preciso momento la profesora Silvia da por inaugurada la Escuela de Educación Especial No. 4 “Jean Piaget”. El autor explica que en el año de 1981 se realizó la contratación masiva de personal, con la finalidad de dar cobertura a la Educación Especial, pues el Estado le otorgó la responsabilidad para contratar a profesores, que cubrieran las demandas para atender los grupos integrados. A comienzos de 1983, en el Estado la Educación Especial tuvo su mayor auge, se abrieron más servicios de apoyo, dando un total de 52 nuevos centros educativos, establecidos en los municipios con mayor número de habitantes.

La expansión de la Educación Especial era extraordinaria; ya se contaba con dos grupos integrados que “atendían a los niños desde el interior de las escuelas primarias” (Moreno, A., 2009, p. 57), así como con escuelas de educación especial y centros de Atención Múltiple (CAM) 1, 2, 3 y 4. Sin embargo, como señala Moreno (2009), a finales de los noventa se dio una reorientación de la Educación Especial en el estado de Hidalgo. En ese momento, la profesora Silvia ya había consolidado sus estudios profesionales con la Especialidad en Deficientes Mentales (EDM), con una duración de cuatro años. Su cargo dentro del sistema dejó de depender únicamente de un nombramiento administrativo para sustentarse en su preparación académica y trayectoria profesional.

En el estudio, Moreno (2009) explica que, debido al crecimiento acelerado de los servicios de Educación Especial, la profesora Silvia se vio en la necesidad de contratar profesores. Sin embargo en el estado no existían muchos profesionales especializados en esta área. Las dos primeras escuelas fueron afortunadas en contar con personal con perfil acorde a las demandas de los alumnos. No obstante, conforme se expandió la cobertura de la Educación Especial, se incorporaron profesores sin formación específica en el área, quienes recibieron cursos y capacitaciones para atender adecuadamente a los alumnos con NEE. Como señala Moreno (2009), el enfoque de integración educativa demandó la

creación de programas específicos, los cuales fueron consolidados en el Programa Hidalguense de Integración Educativa (PHIE). Este programa, cuya coordinación estuvo a cargo del profesor José Luis Flores, principal impulsor y creador del proyecto, marcó un hito en la expansión de la Educación Especial en el estado de Hidalgo, alcanzando su máximo desarrollo en ese mismo año.

Se refiere que con la implementación y mejora de las políticas internacionales de educación, surgió una reorientación en la Educación Especial a nivel nacional, “suprimiendo las actividades de la Dirección General de Educación Especial como único organismo rector de toda Educación Especial en el año de 1994” (Moreno, A., 2009, p. 77). La profesora Silvia por el cargo que ostentaba en el Estado fue convocada con otros personajes que encabezaban la Educación Especial en sus entidades federativas a un Congreso Nacional llamado “Atención Educativa a Menores con NEE. Este se llevó a cabo en Huatulco en el estado de Oaxaca, se convocaron personalidades sindicales a nivel Federal y Estatal. Este evento fue organizado por autoridades educativas de alto rango. En esta reunión se abordaron temas relevantes sobre la educación, pero algo que les causaba preocupación en los asistentes fue la reorientación de la integración educativa, donde se les invitaba a que los especialistas deberían operar en las escuelas primarias. Para la profesora Silvia esta información le causó incertidumbre, inicialmente se negó a la reorientación, la reorganización pedagógica era complicada no se sentía convencida sin embargo se tenía que ejecutar este ordenamiento federal.

Con la narrativa realizada por Moreno, reflexiono que el modelo de atención clínico-asistencial quedaba atrás y se daba apertura al modelo de la integración educativa. Al principio, esto causó una crisis dentro de las instituciones (Fernández, L., 1996, p. 188): resistencias, inconformidades, conflictos y choques entre los actores involucrados. Se comenzaron a crear las condiciones para establecer lo que hoy se conoce como Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los centros psicopedagógicos, también conocidos como grupos integrados, cerraron sus puertas como parte de este proceso, lo que implicó la reubicación de los profesores y profesional. Asimismo, los alumnos fueron incorporados a escuelas primarias regulares, las cuales

contaban con una organización completa y que ahora debían adaptarse para atender las NEE.

Los servicios de apoyo, como las USAER, son una parte fundamental del proceso de integración educativa. Estos servicios están diseñados para apoyar a las alumnas y alumnos con NEE, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en los diferentes niveles y modalidades educativas. Su función principal es promover, en coordinación con las escuelas regulares, la eliminación de barreras que dificultan la participación y el aprendizaje de los alumnos. Esto se logra a través de una organización flexible, un trabajo conjunto y la orientación a profesores, familias y comunidades educativas en general (SEP, 2006, p. 37). Además de las USAER, los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) también ofrecen apoyos específicos a los alumnos con NEE. Mientras que las USAER y los CAPEP se centran en facilitar la integración educativa en escuelas regulares, los CAM atienden de manera directa a alumnos con discapacidades más severas. En esta investigación, se menciona específicamente el rol de la USAER debido a que la escuela de estudio, identificada como un espacio inclusivo, interactúa directamente con este servicio en la implementación de estrategias y prácticas orientadas a la inclusión educativa. Esta consideración se circunscribe al contexto particular de la Escuela Primaria Roberto Solís Quiroga, donde la presencia de la USAER es un elemento clave para comprender los desafíos, tensiones y avances hacia la inclusión educativa. Por lo tanto, esta mención no busca generalizar su rol a todas las escuelas inclusivas, sino que responde al carácter único del caso de estudio.

Finalmente, es importante destacar que los servicios de apoyo tienen como objetivo dotar a las escuelas de elementos técnico-pedagógicos suficientes para que, a largo plazo, puedan atender de manera autónoma las NEE de sus alumnos. En este sentido, el servicio de apoyo debe entenderse como una intervención temporal destinada a fortalecer la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad educativa en sus aulas.

2.1 Elementos prescriptivo del servicio de USAER

Para fundamentar este apartado retomo como eje rector la guía operativa para el funcionamiento de los servicios de USAER y CAM del Estado de Hidalgo. Dicha guía será la vértebra que le dé sentido a mi indagación, en ella encontré la parte instituida a nivel estatal, así como las características más relevantes de una USAER.

En la actualidad, la educación se fundamenta en un discurso inclusivo que reconoce la necesidad de construir una sociedad justa, en la que prevalezcan la equidad y la igualdad de oportunidades para todas las personas. En este sentido, la Educación Especial debe abordarse desde un enfoque constructivista funcional, alineado con los planes y programas vigentes. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019) señaló en un boletín informativo la importancia de reflexionar sobre los avances normativos en materia educativa y sobre los cambios que deben implementarse en el aula, la escuela y el sistema en su conjunto, con el fin de garantizar un servicio educativo centrado en el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, contribuyendo así a la transformación social.

Aquí se puede observar que el propósito del servicio de educación especial no solo es brindar apoyo a los problemas y necesidades de los alumnos con discapacidad o “cubrir faltantes de las discapacidades, sino plantearnos el desafío de intentar juntos describir y construir las formas imprescindibles para la relación de las personas con el medio ambiente que, en su accionar, permite la construcción de su identidad” (Zardel, J., 2014, p. 10). En el programa mencionado puedo identificar dónde surge el sustento de la función de los USAER, reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad, adquiriendo mayor relevancia cuando la escuela inclusiva se abre a la diversidad y heterogeneidad, su mayor énfasis es trabajar de manera cercana con la comunidad educativa y en especial con el profesor de grupo para promover y facilitar el logro de los aprendizajes significativos y funcionales de los alumnos.

Existe una guía que retoma el derecho para que todos los alumnos reciban educación con pertinencia y calidad, se debe adecuar “a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, estableciendo los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género”. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, en el artículo 41, en su última reforma publicada, 01 de junio de 2016. Las USAER “se constituirán en instancias técnico-operativas de Educación Especial, que ofrezcan apoyos teóricos, además de contribuir en las prácticas profesionales de los profesores, para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar” (SEP, 1999, p. 61). En conclusión, el objetivo de la USAER es dar atención a cuatro agentes dentro de la población: la escuela, los profesores, los padres de familia o tutor y los alumnos. Aparte de dar atención educativa a los alumnos mencionados, también se le debe atender a los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) así como a los que estén diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La Educación Especial en el Estado de Hidalgo, para dar cumplimiento a la estrategia de la actual política educativa, establece como prioridad en el PHIE, entre 1995 y 2000, la formación, actualización y revalorización de “profesionistas de educación básica en sus diferentes niveles y modalidades en torno a la integración educativa de los sujetos con NEE, con o sin discapacidad” (PHIE, 1999, p. 45). A partir del funcionamiento de este programa los futuros profesores formados en Escuelas Normales debían tener en cuenta que el principal requisito era obtener los conocimientos de los planes y programas de estudio para la práctica educativa con la finalidad de dar respuesta a las NEE para que logren acceder al aprendizaje.

También el PHIE (1999, p. 103) señala que las USAER se integran por un psicólogo, un trabajador social y un profesor de lenguaje, cada uno con una función específica. Todos estos integrantes deben cumplir un papel importante para lograr la inclusión educativa. Una característica de las USAER es su apoyo a los profesores de la escuela regular, tanto en las aulas como con las familias. Es cierto que, de acuerdo con los principios de la educación inclusiva y en cumplimiento de los principios de gratuidad y obligatoriedad,

igualdad de oportunidades y no discriminación, todos los alumnos asisten a la escuela porque es un derecho, sin importar sus condiciones, con la finalidad de desarrollar en ella competencias para la vida. La USAER considera a la escuela como totalidad, reconoce que en cada aula tienen recursos, necesidades y problemáticas específicas que llegan a generar barreras para el aprendizaje. Su apoyo se basa en la colaboración donde se promueven los valores de interdependencia, reciprocidad y solidaridad. Esto es un reto tanto para los profesores de la escuela regular como para el equipo multiprofesional, aprendiendo a desarrollar relaciones corresponsables, así como resolver y enfrentar problemas compartidos. Tiene como referencia el desarrollo de los programas de estudio, así como los elementos curriculares que deben alcanzarse de acuerdo con el nivel educativo. Debe contribuir en los espacios de la exploración y experimentación de estrategias diversificadas, la organización de la evaluación y que esta sea dinámica, estrategias articuladas entre el profesor y el equipo multiprofesional, y para concluir con una enseñanza creativa e innovadora.

Los criterios oficiales para que exista una USAER dentro de una escuela regular sigue un proceso en el que las autoridades educativas (jefe de sector, supervisor, o director de la escuela) solicitan por escrito el servicio con base en las necesidades educativas detectadas en un espacio escolar. Tal solicitud tiene su fundamento en un estudio de factibilidad de una escuela inclusiva para manifestar la necesidad de apoyar a un mínimo de diez alumnos con diferentes condiciones. Esto incluye alumnos con discapacidad, quienes pueden presentar limitaciones físicas, sensoriales, intelectuales o múltiples. Además, se debe considerar a aquellos con aptitudes sobresalientes, que destacan en áreas específicas como el arte, la ciencia o el deporte, y que requieren desafíos académicos adecuados a su potencial. También es importante atender a los alumnos con dificultades severas de aprendizaje, quienes enfrentan retos significativos en la adquisición de habilidades fundamentales como la lectura, la escritura o el cálculo. La identificación y el apoyo a estos grupos son esenciales para fomentar una educación inclusiva y equitativa, donde cada alumno reciba la atención y los recursos necesarios para su desarrollo integral. Esto no solo beneficia a los alumnos directamente

involucrados, sino que también contribuye a crear un ambiente escolar más diverso y enriquecedor para toda la comunidad educativa.

Otro aspecto por considerar para la prestación del servicio es la disponibilidad de la escuela en términos de trabajo en colaboración entre los profesores y el personal de apoyo asignado a la institución. Para tal efecto se sugiere dar a conocer en el Consejo Técnico (CT) por escrito a la escuela inclusiva el tipo de apoyo que brinda, compromisos de ambas partes (la USAER y la escuela incluyente), con el fin de propiciar un clima de respeto, empatía y confianza con el personal de la escuela.

Aunado a lo anterior, en las escuelas se realiza un seguimiento y evaluación, donde los profesores, las familias y los alumnos reciben de manera constante apoyo pedagógico, psicológico y terapia de lenguaje por parte de los profesores especialistas que laboran en la USAER. Esta forma de operar facilita sus servicios dentro de la escuela regular para alumnos con NEE, ya que los educandos pueden permanecer más de dos días a la semana si así lo requieren. La meta de la USAER en educación primaria es “brindar al cien por ciento de la población con NEE, con o sin discapacidad, una educación de calidad” (PHIE, 1999, p. 66).

El profesor especialista encargado de la USAER debe considerar un mínimo de veinticinco alumnos a quienes atenderá a través de tutorías individuales que se deben llevar a cabo en el aula de la Unidad. Los profesionales que forman parte del equipo multiprofesional atienden una vez a la semana a todos los alumnos registrados en la USAER; la intervención profesional es itinerante y rotativa. Lo anterior significa que los especialistas se trasladan a las escuelas que tienen servicios de la USAER dentro una misma zona escolar. El profesor encargado de la USAER permanece solo dos días a la semana en la escuela primaria regular dependiendo del número de alumnos que atienda su deber es brindar capacitación, asesoría, orientación y tutoría a la comunidad escolar con NEE con o sin discapacidad.

La USAER se retira de la institución y cierra su primer acercamiento con un reporte escrito, argumentando características, expectativas alcanzadas y propuestas de mejora. La permanencia depende de los resultados que ellos mismos valoren, así como por el CT. Se reconoce que cuando no existieron las condiciones por ambas partes, se retira el servicio de la escuela. Esta permanencia puede darse hasta por cuatro ciclos escolares, si en ese tiempo los resultados fueron positivos, la USAER continúa dos ciclos más con la finalidad de continuar con esos avances. Además los integrantes de la USAER, participan en actividades académicas y culturales que organiza la escuela incluyente que se establecen en el CT, siempre y cuando éstas tengan la relación con la mejora de los aprendizajes.

Este capítulo me permitió reconocer la relevancia y vigencia que tiene el paradigma de la inclusión educativa cuyo propósito es lograr la igualdad de atención para todos los alumnos sin menospreciar sus condiciones físicas e intelectuales. Un elemento central lo constituyó la política educativa que legisla y norma este servicio de apoyo para la educación primaria y que da respuesta a la demanda social incluyente Tal visión permitió identificar los planteamientos de modernización como el proyecto educativo en el que sentaron las bases para la inclusión, desplazando el enfoque de la integración que había estado vigente desde los años ochenta. Tales planteamientos permiten reconocer lo instituido sobre este paradigma y cómo se pensó su implementación en los espacios escolares a través de las USAER.

CAPÍTULO II

CONFLICTOS Y TENSIONES ENTRE EL COLECTIVO ESCOLAR Y LA USAER.

Este capítulo tiene como propósito adentrarnos en la complejidad del espacio micro social de una escuela incluyente, para reconocer cómo los principios reguladores son resignificados por los profesores participantes quienes imprimen un sello distintivo a sus prácticas. Loureau (2019) afirma que las instituciones custodian el orden establecido que proporcionan al individuo una lógica para organizarse, estas disposiciones instituidas adquieren una particularidad en determinados contextos sociales y culturales delimitados. Desde esta óptica, en la escuela primaria Roberto Solís Quiroga, la inclusión educativa adquiere rasgos y características específicas sobre la base de la poca o nula comunicación entre el servicio de USAER y los profesores responsables de los grados escolares, lo que identifiqué como tensiones y conflictos entre los dos grupos.

Fernández (1998) define el conflicto como la existencia de una perturbación, conmoción e inestabilidad grave, correspondiente a un periodo de tiempo en el que se agudizan las tensiones hasta la exacerbación. Reconoce que para la existencia de tensiones deben participar dos tipos de personajes: aquellos que descubren asuntos que estaban ocultos y que buscan un cambio cualitativo en el estado preexistente. Desde esta perspectiva sobre el servicio de la USAER en la escuela, pude advertir que no existe comunicación ni acciones coordinadas para lograr los propósitos de la inclusión educativa.

Ball (1987) introduce la micropolítica como una herramienta para entender los conflictos dentro de las instituciones educativas. Según Ball, la micropolítica se refiere a las estrategias y tácticas que los individuos y grupos utilizan dentro de una organización para alcanzar sus propios intereses y objetivos. Estos conflictos y tensiones se manifiestan a través de las relaciones de poder, la comunicación y las interacciones cotidianas entre los miembros del personal. Desde esta perspectiva, los conflictos pueden ser vistos como un reflejo de las luchas por el control y la influencia dentro de la institución educativa.

En la institución existen dos grupos debido a las funciones que desempeñan. El primero está integrado por la plantilla de profesores de aula regular y del resto de compañeros que están de manera permanente en la institución. Es decir, que laboran en este centro de trabajo. Tal grupo está conformado por un director, seis profesores que imparten clases de primero hasta sexto grado, un profesor de educación física y otro profesor de apoyo, lo que da un total de ocho docentes; se suma a la plantilla dos personas de apoyo y asistencia a la educación (PAE) y una secretaria, lo que hace un total de once personas.

El otro grupo está constituido por cuatro personas del equipo multidisciplinario de la USAER: tres especialistas itinerantes (un psicólogo, un trabajador social y una profesora de lenguaje) y la profesora titular de la USAER que está de manera permanente en la escuela inclusiva). Los dos primeros tienen a su cargo varias escuelas de la misma zona escolar, por lo que su estancia en la escuela es periódica. El tercero es el responsable de atender a los alumnos con NEE en este centro de trabajo asignado de manera permanente durante todo el ciclo escolar y participa como un elemento más en todas las actividades académicas, sociales y culturales de la escuela.

Los planteamientos de Lapassade y Loureau (1981) sobre los grupos los definen como un conjunto de personas unidas por diversos motivos, que poseen reglas, sin tomar necesariamente conciencia de las leyes de su funcionamiento interno. Lo anterior me permite reconocer que en la escuela Roberto Solís Quiroga no hay una confluencia en el propósito de lograr la inclusión educativa en la institución. Lo que prevalece es la segmentación en la realización de un trabajo escasamente colaborativo, donde cada uno de los grupos se queja recíprocamente del trabajo realizado por el otro.

Esto puede ser comprendido a partir de los aportes de Corvalán (1996), quien explica que la institución está conformada por historias de vida singulares que transcurren en el seno de las instituciones, donde se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, y vínculos libidinales individuales y grupales, insertos en la cultura recortada a través de ritualizaciones cotidianas. De tal manera que los docentes hacen a la institución y la institución, a su vez, se encarna en sus integrantes. Se da una relación dialéctica entre el mandato institucional y la dinámica y forma de organización que le da contenido y sentido a las prácticas que desarrollan. Por ello, en este capítulo la intención es abordar

con mayor detalle quiénes son los docentes y el personal de la USAER, con el fin de recuperar las experiencias que construyen en esta institución sobre la inclusión educativa.

El común denominador de ambos grupos es la escasa comunicación y el establecimiento de escasos acuerdos para la atención de los niños que presentan alguna condición diferente en forma separada. Es decir, no logran trabajar en forma conjunta. Cada grupo hace lo que considera pertinente, aunque sus esfuerzos no logren alcanzar una verdadera inclusión. Por su parte la USAER propone recomendaciones didácticas para que los docentes del aula regular las lleven a cabo y realicen adecuaciones o gradualidad de contenidos con el objetivo de mejorar el desempeño de los alumnos con NEE. Sin embargo, en opinión de los profesores del aula regular tales recomendaciones no las toman en cuenta, por afirmar que no son acordes a sus propósitos o que les generan una mayor carga de trabajo.

Como se podrá apreciar en este capítulo, a pesar de que la institución está considerada como una escuela incluyente, adentrarse en su dinámica sobre la prestación de este servicio permite advertir que existe todavía un largo proceso por recorrer y muchas tareas por cubrir para que se instale en el colectivo docente una verdadera inclusión educativa.

1.La escuela primaria “Roberto Solís Quiroga”: Una institución incluyente

La escuela primaria Roberto Solís Quiroga se ubica en la colonia Centro, una de las cinco localidades que integran el municipio de San Salvador, Hidalgo. Esta escuela está inserta en un contexto urbano donde predomina un clima templado. La comunidad cuenta con servicios básicos, como agua potable y drenaje, lo que contribuye al bienestar de sus habitantes. Sin embargo, uno de los principales desafíos que enfrenta esta comunidad es la escasez de transporte público. Los habitantes deben recorrer distancias significativas para acceder a diferentes servicios y oportunidades.

Los trayectos hacia la capital del estado suelen durar aproximadamente cuarenta minutos. Las personas se trasladan con diversos propósitos, como recibir consultas médicas, asistir a terapias en el Centro de Rehabilitación Integral del Estado de Hidalgo

(CRIEH) o en el Teletón, acudir a instituciones educativas de nivel medio superior o superior, o buscar empleos mejor remunerados. Esta situación de movilidad refleja las dificultades que enfrentan los residentes de la colonia Centro en su búsqueda de recursos y oportunidades.

La escuela primaria Roberto Solís Quiroga, se fundó en el año de 1922 en un terreno pequeño. En sus inicios no se dimensionó el crecimiento de la población a futuro. En 1990 siendo directora la Profesora María de Jesús López Pérez, inició la gestión ante las autoridades para la ampliación de la escuela ya que las aulas resultaban insuficientes y para atender a los alumnos se improvisaban espacios. La Sociedad de Padres de Familia se dio a la tarea de hacer diversas gestiones para construir una nueva escuela en un terreno céntrico de la comunidad.

La directora hizo uso de sus atributos como líder e invitó a los padres de familia para solicitar al comisariado ejidal la donación de un terreno para construir la nueva escuela que tenían como proyecto. Después de una reunión con los pobladores y autoridades de la localidad se acordó en una reunión que el mejor lugar para la construcción serían los terrenos conocidos como el jagüey ubicado en una calle céntrica. Acordaron rellenar los dos jagüeyes y construir la escuela. Los árboles fueron cortados y, con maquinaria pesada la tierra fue compactada. La maquinaria fue prestada por la Dirección de Obras Públicas de Gobierno del Estado a través de su titular el Ing. Arturo Gómez Vázquez oriundo de la comunidad, según la información vertida por Hilda, secretaria de la escuela obtenida de una plática informal.

Poco tiempo después, tras obtener el terreno y con el respaldo financiero del gobierno del estado, a través de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), junto con la aportación de la presidencia municipal y la cooperación de los vecinos de la comunidad, comenzaron los trabajos para la construcción de las primeras nueve aulas y los sanitarios. Una vez finalizada la obra y delimitado el perímetro del terreno con malla, el 12 de diciembre de 1994 se llevó a cabo el traslado desde las antiguas instalaciones. Finalmente, en enero del año siguiente, dieron inicio las actividades docentes en lo que hoy es la escuela primaria Roberto Solís Quiroga.

En las nuevas instalaciones de la escuela trabajaba un profesor por grado, la directora, un administrativo y un intendente, dando un total de nueve personas. Al iniciar las actividades educativas en la nueva escuela, no se contaba con el aula para Dirección y por un tiempo se rentaba un local en frente de la escuela a la señora Gloria Cruz. La escuela poco a poco se fue reforestando con apoyo del intendente de esos años, y con los padres de familia realizando faenas los fines de semana, cada niño aportó un metro cuadrado de pasto para embellecer el edificio.

En el momento actual, al ingresar a la escuela, se encuentra el patio cívico, la dirección y posteriormente las aulas donde se imparten clases a los alumnos regulares. En la parte trasera de la institución educativa se visualiza un aula con un letrero en letras grandes que dice USAER. Este espacio, de dimensiones reducidas, también es utilizado para almacenar materiales didácticos de la escuela. Dentro del aula hay dos mesas de trabajo y dos sillas deterioradas por el paso del tiempo, lo que evidencia la precariedad de las condiciones en las que operan estos servicios. Esta situación coincide con lo señalado por Moreno (2009), quien advierte que algunas escuelas primarias no cuentan con mobiliario ni con un espacio específico para que los profesores de Educación Especial realicen sus actividades (p. 19).

En la escuela Roberto Solís Quiroga se observan adecuaciones físicas como rampas en las entradas principales de las aulas que da cuenta de la integración de niños con NEE, así como el acceso a las canchas y a la biblioteca o el área del comedor. Hay un módulo las 11 aulas unificadas en cuanto a color y espacio físico donde les da atención a una matrícula total de 235 alumnos regulares y 9 alumnos con NEE. Existe otra aula se utiliza como biblioteca y una más para el servicio de comedor (COPUSI). La escuela está constituida por once docentes frente a grupo, dos administrativos y dos personas que ayudan con las labores de limpieza. Además del servicio de la Unidad de USAER No. 51, un profesor de Educación Física, uno de inglés. El número de padres de familia es de 190.

De acuerdo con el testimonio del profesor José, director de la escuela, la institución es considerada en la Secretaría de Educación Pública como una escuela incluyente. El origen de esta denominación tiene lugar en el año 2009, cuando unos padres de familia inscribieron a un hijo que asistía a la institución y cursaba quinto año, quien necesitaba ser atendido por educación especial. Este niño tomaba terapias en una dependencia no gubernamental que atiende alumnos con discapacidad llamada TELETÓN.

Al hacer el seguimiento de la atención del alumno citado, el TELETÓN llega a la escuela para corroborar si contaba con las condiciones necesarias para ser considerada como una institución incluyente. Una vez que TELETÓN realiza la inspección, regresaron a la institución para realizar una entrevista con el director para darle la noticia de que la escuela cumplía con los parámetros para ser escuela incluyente. Por tanto, debía verificar si había sido dado de alta a través de una página de internet, correspondiente a las escuelas incluyentes.

Me llegó una notificación por escrito, de que mi escuela había sido subida como una escuela incluyente, y me decía puede verificarlo en la página tal y la busqué y me metí, escuela Roberto Solís Quiroga se caracteriza por ser una escuela incluyente o exclusiva. A raíz de que aparecimos en esa página... pues... muchos que tiene acceso a esa información, se enteraron, llegaron a venir muchos papás incluso de escuelas particulares, para pedir inscripción en esta escuela, niños con síndrome de Down, y otras Necesidades (E1, p. 10).

La gestión del director, respaldada por la petición de los padres de familia al TELETÓN, generó tranquilidad entre ellos al inscribir a su hijo en esta escuela. Consideraron que, al cumplir con las características requeridas, su hijo estaría en un ambiente escolar adecuado. Al haber obtenido el estatus de escuela incluyente, el director acepta con agrado la responsabilidad de atender a la población que requiera este servicio. Cuando algún padre de familia visita la institución, el director transmite seguridad y demuestra un profundo conocimiento sobre el tema de la educación inclusiva.

Además, se encarga de mostrar las instalaciones de la escuela primaria, destacando los recursos y el apoyo disponibles para los alumnos con NEE. Esta atención no solo refuerza la confianza de los padres, sino que también resalta el compromiso de la escuela con la inclusión y el bienestar de todos sus alumnos.

Para el director, es gratificante observar que la escuela primaria “Roberto Solís Quiroga” figura como “escuela incluyente” en la página oficial de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH). Este reconocimiento no solo valida los esfuerzos realizados por la institución para fomentar la inclusión educativa, sino que también refleja una historia única sobre cómo se obtuvo esta denominación. Esta historia de inclusión se traduce en un aumento de la demanda de servicios educativos en la escuela, ya que más familias en la región buscan inscribir a sus hijos en un entorno escolar que promueva la equidad y el apoyo a todos los alumnos, independientemente de sus necesidades educativas.

La denominación de ser una escuela incluyente, determinó que bajo el liderazgo del director las autoridades educativas autorizaran el servicio de la USAER en la institución que tiene a la fecha operando seis años de servicio. Esta escuela es única en la región y se caracteriza porque acuden alumnos con NEE a recibir su educación básica de las comunidades vecinas; es considerada como un centro de concentración, donde se integran alumnos con diversas demandas relacionadas con el aprendizaje y las NEE.

Los padres de familia de la región recurren a este centro educativo con la finalidad de que sus hijos con NEE se preparen académicamente y formen parte de la comunidad escolar. La misión explícita de esta escuela incluyente soporta las expectativas de los padres de familia y de la comunidad aledaña a la misma. Cualquier niño que presente alguna necesidad educativa diferente, debe ser atendido en esta institución. En voz del director así lo expresa:

Los padres de familia si vienen a la escuela observan las instalaciones, ven a los profesores y a los alumnos como se portan, unos expresan “se ve bonita”. Algunos ya no regresan y otros sí, aquí están (E1, p. 11).

Para el ingreso de los alumnos a la escuela se les solicita a los padres de familia que llenen un formato con los datos generales y la especificación sobre la necesidad educativa especial; además, de explicar cómo ha sido atendida para que sirva de referencia al profesor que atenderá a estos alumnos.

El papá hace referencia si el niño tiene algún problema de riñón, que no pueda hacer ejercicio y ya de allí nos vamos más en específico si tiene alguna Necesidad Educativa, hiperactividad, problemas de habla, problemas de otra índole Asperger Con eso ya encontramos la Necesidad Educativa Especial que tiene el niño (E1, p. 4).

Los padres que solicitan el servicio cumplen con estos requisitos de tipo administrativo y, una vez inscritos los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, se les informa a los profesores qué alumnos atenderán y cuáles son las particularidades que presentan. Para cumplir con lo anterior, los especialistas de la USAER y los profesores de aula regular tienen un papel muy importante para que la inclusión educativa en la institución se lleve a cabo. “Lo instituido incide también a través de la trama de expectativas sociales con que se presiona a los actores institucionales para que respondan según los modelos operantes y confirmen las predicciones sociales” (Fernández, 1989, p. 133). De tal manera que el logro de la inclusión educativa dependerá de la participación de todos y cada uno de los actores involucrados, ya que, como lo afirma Kaës (1996), el trabajo en una institución es colectivo.

En este contexto particular, pude advertir cómo los profesores enfrentan la realidad de la inclusión educativa con preocupación, debido a su falta de conocimiento y experiencia para atender a alumnos con NEE. Reconocen la ausencia de apoyo y la escasa comunicación con el personal de la USAER, lo que ha impedido consolidar un verdadero proyecto de escuela inclusiva. Además, señalan que las estrategias didácticas proporcionadas por la USAER no están adecuadamente contextualizadas, lo que dificulta que los alumnos con NEE alcancen los aprendizajes esperados. Como consecuencia, perciben grandes desafíos en su labor y sienten que su autonomía didáctica se ve limitada. En sus testimonios, expresan que no encuentran un apoyo real y efectivo que les permita avanzar hacia aprendizajes significativos para cada alumno con NEE.

2. La USAER: confrontación, fricciones y tensiones en el camino hacia la inclusión educativa.

Advierto que en la primaria Roberto Solís Quiroga que existen diversos factores culturales, políticos y de prácticas educativas que dificultan el proceso de inclusión en la escuela y en las aulas ocasionando así un conflicto entre profesores. El conflicto lo define Fernández (1994) como un término de dos posturas contrapuestas enmarcadas por dos bandos institucionales ocasionando un problema que no es más que una dificultad, así como la creación de tensiones dentro de un sistema de división y distribución de responsabilidades, lo que origina lucha de poder, autonomía y autoridad.

Lo anterior me permite reconocer que dentro de la institución existen algunas dificultades entre el personal de la USAER y los profesores del aula regular. Una de estas corresponde a la ausencia de trabajo colaborativo entre ellos para favorecer el acceso y permanencia de los alumnos que presentan NEE. Algunos profesores señalaron que la falta de comunicación con el personal de la USAER limita la implementación efectiva de estrategias de apoyo.

Otra cuestión es la discrepancia en la elaboración de las adecuaciones didácticas para los alumnos detectados y canalizados a la USAER. Los profesores informaron que, en ocasiones, las estrategias proporcionadas no se alinean con las realidades del aula regular, dificultando su aplicación. Algunos profesores mencionaron que las orientaciones recibidas no siempre son prácticas para la dinámica del aula.

Tanto el director como los profesores han indicado que aspiran a que los niños trabajen en el área de USAER, aunque esta medida se considera un servicio de integración, más que una inclusión educativa. Esto se observa en la percepción de algunos profesores sobre la falta de continuidad en la participación de los alumnos con NEE en el aula regular.

Aunado a lo anterior cuando la escuela recibió la denominación de inclusiva, los profesores se vieron obligados a atender a la población escolar que lo demandara. Tal situación los colocó en un estado de preocupación al considerar que no contaban con el

perfil necesario para la atención de alumnos con alguna condición diferente. Asumen que tienen limitaciones y que realizan su trabajo con base en lo que saben o logran investigar. Tal como lo expresa la profesora de grupo

Yo como profesor siento como con un reto y desafío al atender a estos alumnos. Creo que siempre hay desafíos, nosotros hacemos de la rutina algo plano, y el hecho de hacer esto nos hace prepararnos entonces lo tomo como tal, como venga, tratar de siempre hacerlo lo mejor y demostrar lo que eres, no simulando; aunque las estrategias didácticas que me proporciona la USAER no las utilizo porque no me orientan para aplicarlas a mis alumnos con NEE (E 4, p. 16).

La profesora expresa que siente que atender a los alumnos con NEE es un reto constante. Reconoce que en su labor educativa siempre hay desafíos y, aunque describe la rutina como algo "plano", se siente motivada a transformar esa monotonía en una oportunidad para crecer profesionalmente. Afirma que su enfoque es prepararse continuamente y asumir estos desafíos con una actitud positiva, buscando siempre mejorar y mostrar su verdadero potencial en el aula. Sin embargo, también menciona que las estrategias didácticas proporcionadas por la USAER no son útiles para ella, ya que no le ofrecen la orientación necesaria para aplicarlas efectivamente con sus alumnos con NEE. Esto sugiere una desconexión entre la teoría que se le presenta y la realidad práctica de su aula, lo que podría generar frustración y un sentido de limitación en su capacidad para atender adecuadamente a sus alumnos.

El trabajo que desarrollan los profesores en la institución está regido por la normatividad del nivel, que marca entre otros puntos el calendario escolar, los horarios y la distribución del tiempo de la jornada escolar, las funciones y tareas a desarrollar, comisiones, entre otros. Con relación al trabajo pedagógico está regulado por el Plan y Programas de estudio 2017, donde se concretan planteamientos filosóficos y pedagógicos propuestos en el nuevo modelo educativo (SEP, 2017) que representan principios básicos para la implementación del currículo, referente fundamental para todos los profesores, caracterizando una serie de aspectos que ayudan a orientar la intervención.

Como ya lo mencioné en el capítulo anterior la USAER se rige bajo un manual de operatividad para su funcionamiento, con el objetivo de brindar acompañamiento técnico y psicopedagógico a las escuelas. De acuerdo con Nieto, la asesoría se define como “la relación de ayuda que se construye en términos de interacción profesional entre iguales y se orienta hacia la resolución de problemas” (2005, p. 105). Las asesorías deben estar relacionadas con la implementación de estrategias diversificadas para lograr el aprendizaje de todos los alumnos, especialmente aquellos que enfrentan NEE.

Desde el enfoque de la inclusión educativa ya no se separan a los niños del aula regular, sino que el trabajo se desarrolla con los profesores del grupo a quienes se les brinda la asesoría en función a las necesidades que presentan sus alumnos, para que puedan realizar su intervención pedagógica. Los lineamientos de la USAER y el perfil de egreso tienen como propósito común la mejora educativa de los alumnos, no solamente de los que presentan una condición diferente.

En los documentos que he analizado, las funciones y atribuciones de cada uno de los participantes en el proceso de inclusión educativa parecen estar delineadas. Sin embargo, he podido observar que la interacción entre los profesores de grupo, la profesora asignada de la USAER y el director es escasa. Cada uno ha desarrollado su propia percepción sobre lo que implica la inclusión educativa, lo que se traduce en expectativas basadas en actividades aisladas. Esto me lleva a concluir que, aunque cada uno realiza esfuerzos individuales por contribuir a la inclusión, estos no logran concretarse de manera coordinada.

En las entrevistas que realicé, algunos docentes mencionaron que las estrategias sugeridas por la USAER no siempre se ajustan a sus necesidades. Una profesora me expresó que busca herramientas prácticas para atender a sus alumnos, señalando que las propuestas no siempre son relevantes para su contexto específico. He notado que esta falta de alineación puede generar tensiones, ya que cada grupo espera apoyo del otro, pero no logran articular sus expectativas de manera efectiva.

Además, observé que existe una percepción desigual sobre el reconocimiento del trabajo de cada parte. La profesora de la USAER me expresó que su impacto en la comunidad escolar es limitado, mientras que algunos profesores de grupo señalaron que sienten que sus sugerencias no son tomadas en cuenta. Todo esto refuerza la necesidad de fortalecer la colaboración y la comunicación entre los actores involucrados en el proceso de inclusión educativa. La concreción de la inclusión educativa plantea el uso y aplicación de estrategias que deben elaborar tanto los profesores del aula regular como la profesora o profesores de la USAER en común acuerdo. Ambos deben tener presente las características de cada uno de sus alumnos con NEE, para planear, ejecutar y evaluar las adaptaciones curriculares en la atención efectiva de esos alumnos. El enfoque de la inclusión no se limita únicamente a la permanencia de los niños dentro de las aulas o a su separación de sus iguales. Se centra en proporcionarles atención acorde a sus características y necesidades de aprendizaje. De no cumplirse con este principio, la situación se asemejaría más a la integración que a la inclusión real.

Sin embargo, en las entrevistas realizadas, tanto algunos profesores como el director expresaron cierta confusión en torno a estos conceptos. Mencionaron que, en ocasiones, consideran que las actividades sugeridas por la USAER no se alinean con las necesidades específicas de sus alumnos con NEE, lo que genera una percepción de que están recibiendo un apoyo que no abarca completamente sus requerimientos. Por su parte, el director comentó que a menudo se demandan a la USAER actividades que van más allá de su función principal, sugiriendo un malentendido sobre el papel que cada parte debe desempeñar en el proceso de inclusión educativa. En la escuela Roberto Solís Quiroga se identifican tensiones entre el grupo constituido por el director y los profesores de aula regular contra el personal de USAER. Las inquietudes del primer grupo surgen a partir de las sugerencias didácticas elaboradas y propuestas por la USAER, las cuales están sustentadas en las normas de operatividad e intervención del PHIE y destinadas a ser implementadas por los profesores del aula regular para atender a los alumnos con NEE. Desde su perspectiva, el director señala que la USAER no proporciona un acompañamiento adecuado a los profesores y que se limita a entregar sugerencias sin ofrecer el apoyo necesario para su aplicación. Estas dinámicas reflejan las características de la interacción entre los grupos, que Bleger describe como “espacios sociales siempre

en tensión” (1994, p. 41). Dicho espacio está conformado por individuos que interactúan cotidianamente, se relacionan y pueden o no hacer confluír sus aspiraciones, intereses y expectativas, lo que genera contradicciones entre impulsos personales y necesidades colectivas. Esta tensión se advierte en el siguiente comentario del director.

USAER ni siquiera nos da una capacitación para decir profesor tu niño tiene esta NEE, tú vas a dirigirte así con él o con estas sugerencias vamos a trabajar así y así. Técnicamente es un papel, aquí están tus sugerencias hay que hacer esto (E 1, p. 6).

Se observa que el director expresa una solicitud de capacitación para los profesores por parte de la USAER, así como un acompañamiento más cercano en el proceso de enseñanza. Esta solicitud parece ir más allá de las funciones establecidas para el personal de la USAER, cuyas normas de operación indican que su papel consiste en ofrecer asesoramiento en el diseño de estrategias didácticas, en lugar de proporcionar capacitación directa. Sin embargo, el director ha reiterado su interés en que se realicen capacitaciones para sus profesores.

No obstante, habría que enfatizar que la capacitación continua no es responsabilidad directa de la USAER, ya que corresponde a otra instancia de la SEP y, sobre todo, a una decisión personal de los profesores, quienes deben asumir que la formación es una tarea deseada y trabajada para darse forma a sí mismos (Ferry, 1993). Además de la capacitación, el director hace alusión a la necesidad de una orientación educativa personalizada para los alumnos con NEE, lo que evidencia su desconocimiento sobre las reglas de operatividad de la USAER y sugiere una visión centrada en la integración educativa, donde se separaba a los alumnos de su grupo para una atención individualizada. En este sentido, el director es enfático al afirmar que “la USAER y nada es lo mismo”, descalificando la intervención pedagógica de los profesores que conforman la unidad, a quienes señala como carentes de compromiso para atender de manera oportuna y eficaz a los alumnos con NEE. Esta postura refleja un entramado de problemáticas que obstaculizan el proceso de inclusión educativa. Asimismo, respecto a las propuestas de adaptaciones curriculares elaboradas por la USAER, la percepción es negativa, ya que se consideran demasiado simples y sin la capacidad de consolidar los

saberes básicos, lo que a su vez incide en la percepción social de lo que implica ser una escuela inclusiva.

Tenemos la USAER, pero nada más nos dan sugerencias didácticas. USAER y nada es lo mismo”. La USAER es un apoyo meramente de acompañamiento, no tiene esta injerencia directa con los alumnos, no nos llaman para darnos sugerencias didácticas, nunca jamás no han dado una capacitación en específico para cómo dirigirnos con los pequeños, para que se apropien de saberes deseados (E 1, p. 6).

El director solicita capacitación, pero la USAER no la proporciona justificándose en sus reglas de operatividad. Su función es el asesoramiento, no la capacitación. Se busca la inclusión de los niños dentro de las aulas, no la segmentación o separación de estos de su grupo. En el contexto de la escuela Roberto Solís Quiroga, el conflicto surge en parte por el desconocimiento del director sobre las Reglas de Operatividad de la USAER, que establecen que su función principal es asesorar a los profesores en la atención a alumnos con NEE y no proporcionar capacitación formal. Esta asesoría incluye el diseño de adaptaciones curriculares y el seguimiento de las intervenciones pedagógicas.

Las reglas de operatividad de la USAER se centran en la identificación y diagnóstico oportuno de alumnos con NEE, la elaboración de un Plan de Trabajo que contemple estrategias de intervención, y la formación continua de profesores en atención a la diversidad. Además, fomentan el trabajo colaborativo entre educadores, la realización de adaptaciones curriculares y la evaluación constante del progreso de los alumnos, abogando por la inclusión efectiva de los alumnos con NEE en la educación regular.

Sin embargo, la falta de colaboración efectiva y canales de comunicación entre los profesores y el personal de la USAER limita la implementación de estrategias adecuadas. Ellos han manifestado que las sugerencias didácticas ofrecidas no son contextualizadas, lo que genera una percepción de poco o nulo apoyo. Por lo tanto, comprender las reglas que rigen el funcionamiento de la USAER es crucial para entender por qué no se satisfacen las expectativas del director y los profesores en cuanto a la atención a la población con NEE.

Por su parte, la profesora Susana titular de la USAER explica su forma de trabajo en las escuelas incluyentes donde se tiene prohibido sacar a los alumnos de sus aulas. Su trabajo principal consiste en proporcionar al profesor de los grupos las adaptaciones curriculares y solo, si surge alguna duda, la USAER los orienta en forma más específica, cumpliendo así sus normas y estatutos que los rigen.

El cambio se debe a lo que fue la reforma educativa, en cuanto a las normas que nos rigen como servicio si nos limita, a sacar a los niños, porque nada más nos manejan tres rubros: asesorar, orientar y en específico atender a los niños. Pero en sí, ya no más se están basando en eso, asesorar al profesor, orientar al padre de familia. Antes era partir del alumno, profesores, padres de familia, ahorita ya no. Es profesor, padres y alumnos, antes nos enfocábamos más a los alumnos, precisamente porque decíamos que le hace falta “esto, esto y esto”. Les decíamos a los profesores, ahorita en la USAER solo se está manejando como un asesoramiento hacia los profesores, ya no tanto en los alumnos, por eso se nos cambió, y no puedes sacar a los niños. Y si el profesor te permite, pues accedes a trabajar con los niños, pero son por las normas de Educación Especial. (E 9, p. 21).

La profesora Susana menciona que debido al cambio en la reforma educativa tiene la limitación de sacar a los alumnos y trabajar con ellos de manera personalizada en el aula de USAER y trabajar sobre sus condiciones intelectuales o físicas. La USAER antes de la reforma educativa trabajaba sus adaptaciones curriculares en el siguiente orden: niño, profesor y padre de familia. Con la reorientación inclusiva ahora se trabaja profesor, alumno y padre de familia. A los profesores del aula regular les deja claro que la USAER solo les brinda asesoramiento a ellos, ya no a los alumnos. De acuerdo a las reglas de operatividad la estrategia de asesoría de la USAER al profesor del aula regular consiste en un proceso continuo de apoyo y acompañamiento acordado mediante acciones orientadas para mejorar las practicas docentes (SEP, 2011).

Este acompañamiento se da en dos vertientes, la primera es ofrecer apoyo y orientación a los profesores, director, alumnos y padres de familia en los procesos de gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación. La segunda vertiente es reconocer las

normas, valores y marcos de referencia, en cuanto a la orientación se deben establecer acuerdos sobre los propósitos de las asesorías y de acompañamiento, así como los tiempos y metodologías de trabajo por definir, “así como del papel de los profesionales de apoyo y de la escuela regular, haciéndose de manera colegiada” (SEP, 2011).

En el párrafo anterior se puede detectar la importancia de los profesores de ambos grupos con la finalidad de llevar a cabo la inclusión educativa y alcanzar sus propósitos. Debe existir una corresponsabilidad entre ambos grupos existentes, así como el compromiso profesional que faciliten la implementación de estrategias educativas para los alumnos con NEE. Las estrategias educativas diversificadas y de acuerdo con la normativa de la USAER se debe emplear materiales, recursos, secuencias didácticas, propuestas metodológicas y la estimación de tiempos. Todo esto implica un trabajo colaborativo para que el aprendizaje sea significativo. Sin embargo, el desconocimiento de las reglas de operación de la USAER por parte de los profesores del aula regular los orilla a aceptar sugerencias como lo expresa a continuación la profesora Michelle.

La profesora atiende al 4° grado. Sus alumnos con NEE son: Gael que presenta el espectro autista, Evelin con discapacidad intelectual y Yara con artritis infantil. La profesora menciona que de la USAER acepta solo sugerencias. Menciona el caso de Gael al explicar que cuando al niño le toca ir a sesión se estresa, por tal motivo existe el rechazo de la madre de familia y del propio alumno hacia el servicio. Por su parte USAER recomienda no se consienta al alumno y que se le reprenda si es necesario. Dicha recomendación no es aceptada por la profesora quien afirma motivar a sus alumnos para mejorar el aprendizaje. Tal como lo expresa en el siguiente fragmento.

Cuando le toca sesión en USAER, al otro día Gael no viene; pueden pasar dos, tres días. A veces Gael entra al salón enojado. También le dice a su mamá no quiero ir. La mamá vino a hablar conmigo y me dijo que de preferencia no lo deje ir porque se descontrola mucho. Entonces no es que yo no me ponga de acuerdo, yo nunca me voy a poner de acuerdo con alguien que me diga regáñalo (ponerle signos admiración signos), grítale, o sea no. De por si mi voz la tengo muy fuerte, entonces un grito mío es muy fuerte y no con Gael no (E 3, p. 7).

Advierto el desconocimiento de las reglas de operatividad por parte de la profesora Michelle al omitir las recomendaciones dadas por la USAER donde le especifica ser más exigente y reprender al alumno en caso necesario. Ella advierte que hay muchas exigencias emocionales sobre el alumno por parte de la USAER y que las estrategias diversificadas no cumplen con su función. Valora que la orientación pedagógica de la unidad no es positiva para el alumno y siente el respaldo del padre de familia quien adopta la idea de mejor no mandar al alumno a la USAER.

Para que la inclusión educativa en las escuelas regulares sea una realidad, considero fundamental que las estrategias diversificadas en el proceso de atención trasciendan la teoría y se reflejen en la práctica. La USAER parte de la premisa de que la participación de todo el grupo es esencial y se caracteriza por ser dinámica, intercultural, contextual, cotidiana y permanente en torno a todas las áreas del desempeño humano y a los campos de formación del currículo de educación básica (SEP, 2011). Sin embargo, en la realidad escolar, he observado que, aunque la profesora de grupo siente un compromiso personal con su alumno y busca motivarlo a través de elogios para que no falte a clases, no implementa en su práctica las sugerencias didácticas proporcionadas por la USAER. Para ella, el bienestar emocional de Gael es prioritario, lo que contrasta con la observación y recomendaciones de los profesores de la unidad. Esta diferencia de enfoques genera tensiones entre ambas profesoras, dificultando que la inclusión educativa se materialice de manera efectiva.

Dentro de la escuela inclusiva, otro personaje relevante es la profesora Gaby, profesor de quinto grado, grupo "B", quien atiende a dos alumnos con NEE: Irving, con dificultades en la comprensión y retención de información, y Adara, una alumna con hiperactividad que presenta problemas para mantener la atención y regular su energía, lo que a veces se traduce en interrupciones durante la clase y dificultad para completar tareas.

Consciente de sus necesidades específicas, la profesora Gaby implementa intervenciones didácticas adaptadas para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo. A diferencia de otros profesores, no espera las recomendaciones de la USAER y trabaja de manera proactiva e independiente, diseñando estrategias que permitan a Irving y Adara recibir el apoyo necesario para su desarrollo académico y personal.

Yo no esperé a que la USAER me diera las actividades, estos niños que tuve el ciclo pasado llevaban un libro especial, que llevaba mándalas, ejercicios, la números cantidades y yo saque la página, porque en esas actividades venia la liga, y ya de allí venia y ya de allí venían actividades de educación especial, y de ahí fue donde yo fui sacando las actividades, bibliografía para irlos entendiendo, como yo fui haciendo las actividades por mi propio interés, USAER a final de cuentas se levantó el cuello con los productos que yo hice, pero bueno a final de cuentas, tengo la satisfacción que tengo mis presentaciones que yo hice (E 5, p. 6).

La profesora Gaby manifiesta su molestia porque la profesora de la USAER no reconoce los logros que sus alumnos han adquirido dentro del aula regular. Sin embargo, dentro de la operatividad de la USAER se implementan estrategias de apoyo diseñadas por la Unidad. La profesora de aula regular al desconocer estos apoyos se ve en la necesidad de buscar otras alternativas para que los alumnos con NEE adquieran los aprendizajes significativos de sus alumnos, esto conlleva a que exista una tensión entre la profesora Gaby y la profesora Susana. El no tener claro en que consiste el apoyo de la USAER dentro de esta escuela inclusiva produce la tensión entre ambas profesoras.

Una de las reglas de operatividad fundamentales de la USAER es dar a conocer a los profesores de aula regular en qué consiste su intervención y cómo deben implementarla. Este apoyo se basa en tres estrategias: asesoría, acompañamiento y orientación, todas ellas diversificadas dentro del aula para atender a la totalidad del grupo. La orientación es específica para alumnos con discapacidad, en el marco de los ajustes razonables requeridos (SEP, 2011). Las estrategias de apoyo deben ser diseñadas de manera corresponsable entre la USAER y la escuela regular, lo que implica movilizar los recursos disponibles en el aula, la escuela y las familias para mejorar la gestión pedagógica.

Sin embargo, el desconocimiento de estos apoyos por parte de los profesores de aula regular los lleva a buscar alternativas por su cuenta para garantizar que los alumnos con NEE adquieran aprendizajes significativos. Esta situación genera tensiones, como ocurre entre la profesora Gaby y la profesora Susana, debido a la falta de consenso sobre las estrategias a implementar.

Una vez que la USAER informa a los profesores sobre las estrategias de atención, son ellos quienes deben aplicar las adaptaciones curriculares que el servicio les proporciona periódicamente. No obstante, algunas profesoras, como Maribel, quien atiende a Joaquín y Carolina—ambos con discapacidad intelectual—, consideran que la USAER debería atender a los alumnos de manera personalizada en el aula de la unidad, argumentando que así recibirían más tiempo de atención y se podría detectar con mayor precisión sus avances. Esta perspectiva refuerza la tensión entre la USAER y algunos profesores, ya que no se logra un acuerdo común sobre la mejor forma de atender a los alumnos con NEE.

Las profesoras de USAER nos dicen que ya no trabajan directamente con los niños, que ya no los atienden así, nosotros le pedíamos formaran un grupo de niños con NEE, para que ellas trabajaran con ellos a nivel de los pequeños en base a sus avances, pero dicen que no, que con sus cambios que tienen, dicen que no, que no pueden sacar a los niños, que ya todo es bajo nuestra responsabilidad, nada más nos manejan algunas sugerencias sobre los datos. Para mí es como estadístico, y yo con un niño no me puedo manejar de una forma estadística (E 6, p. 19)

La profesora Maribel solicita a la USAER que atienda a sus alumnos con NEE de manera personalizada, como se hacía en años anteriores. Sin embargo, su desconocimiento sobre las actuales reglas de operatividad de la unidad la lleva a mantenerse en un modelo de integración educativa más tradicional. Su petición consiste en que la USAER forme un grupo de alumnos y los atienda individualmente para detectar cambios de manera oportuna. No obstante, en lugar de llegar a un acuerdo mutuo, esta solicitud genera fricción y molestia entre ambas profesoras.

Las reglas de operatividad de la USAER establecen que su labor consiste en proporcionar elementos que permitan definir los ajustes necesarios en la intervención dentro de las escuelas, lo que implica un ejercicio permanente y sistemático de recopilación de evidencias y análisis de diversas fuentes de información (SEP, 2011). No obstante, la falta de claridad en la comunicación sobre estos lineamientos genera incertidumbre entre los profesores de aula regular, quienes, al desconocer los apoyos disponibles, buscan

alternativas propias para atender a sus alumnos con NEE, lo que muchas veces desemboca en tensiones con el equipo de USAER.

En este contexto, la profesora Maribel expresa su experiencia con la unidad de apoyo:

Yo le informé a la señorita de la USAER que yo pensaba trabajar así con ella, porque desconozco quiénes son, pero me dijo que sí, que estaba bien. Le notifiqué a la mamita cómo vamos a trabajar, posteriormente me dijo la mamita ¿Usted le dijo o ella le dijo? (refiriéndose a la profesora titular de USAER) porque lo que usted me dijo es lo que ella me dijo, así es la manera de trabajar con los niños para no meternos en problemas. Le dije que me hace funcional, la niña la tengo integrada, ella se siente parte de, y así es como hemos seguido trabajando (E 6, p. 21).

Se puede advertir que en la profesora Maribel muestra el compromiso para llevar a cabo la práctica docente. Manifiesta disponibilidad para trabajar en equipo con la unidad y pone al tanto a la titular de la unidad; sin embargo, se siente vulnerada al no ser reconocida como la autora de las estrategias de intervención adaptadas y se refiere a la especialista como “la señorita” denotando el no reconocimiento de la profesional de la unidad USAER como muestra de inconformidad; esto genera que la profesora Maribel realice un acuerdo con los padres de familia para informarles cómo será su intervención ya que ella los conoce mejor y tiene comunicación directa con ellos.

Las prácticas de los profesores del aula regular presentan serias dificultades debido a las tensiones propias del proceso de inclusión educativa de los alumnos con NEE. La constante implementación de reformas educativas diversifica aún más su carga de trabajo, al punto de que tanto ellos como el personal de la USAER desvalorizan su propio desempeño docente. He observado que los profesores del aula regular expresan dudas sobre si están cumpliendo correctamente con las solicitudes de la USAER, lo que genera un sentimiento de desvalorización en ambos grupos. Sus emociones se ven afectadas al percibir que sus intervenciones no son relevantes ni reconocidas por la otra parte. Aunque la finalidad de la educación inclusiva es clara, lograr los aprendizajes esperados considerando las condiciones físicas e intelectuales de cada alumno, las necesidades y

expectativas de los profesores del aula regular no están siendo cubiertas, lo que dificulta la consolidación de una verdadera inclusión.

La inclusión educativa como ya se abordó anteriormente, se promovió a inicios del año dos mil dirigida a los alumnos con NEE para su incorporación en escuelas y aulas regulares. En la actualidad las escuelas inclusivas representan el medio más eficaz para combatir la discriminación al crear la oportunidad de construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos. Su prioridad es proporcionar una atención adecuada a los alumnos con NEE en las escuelas regulares, monitoreando sus progresos y previniendo dificultades educativas posteriores. Lo anterior se logrará cuando existan las condiciones favorables para que los alumnos se desarrollen plenamente, al recibir los apoyos para cumplir los propósitos educativos establecidos y lograr integrarse a la sociedad. En esta tarea tienen un papel importante el director, los profesores del aula regular y los padres de familia.

El papel del director escolar es fundamental y decisivo para comprender la micropolítica escolar. Su función no es autónoma, ya que su intervención está regulada por normativas que le exigen garantizar la organización y supervisión de la institución. Ball (1987) señala que la ideología del director radica en su capacidad para gestionar y enfrentar los retos y diferencias que surgen en la escuela, tomando decisiones estratégicas cuando lo considera necesario.

Un ejemplo de ello es la asignación de grados al inicio del ciclo escolar. Desde la perspectiva del director, este proceso parece no representar un problema; sin embargo, la realidad es distinta. Los profesores asumen esta responsabilidad de maneras diversas, lo que en algunos casos genera frustración e impotencia, especialmente cuando no cuentan con los conocimientos necesarios para atender a los alumnos con NEE a su cargo. A pesar de ello, el director sostiene que los profesores asumen con absoluta responsabilidad las nuevas encomiendas que se les asignan.

Unos profesores asumen con toda responsabilidad. Lo asumen como un reto; lo asumen como un apoyo, lo asumen como un compromiso. Nunca le han huido a un niño con NEE; lo toman como un reto. Algunos acuden a

instancia o acuden con conocidos que tengan la licenciatura en Educación Especial. Tengo una profesora que su cuñada me parece es supervisora en Educación Especial y ella es la que llega a traer sugerencias; inclusive ella nos trajo en una ocasión este unos test que se aplica a los pequeños para saber cuál es su estilo de aprendizaje (E 3, p. 5).

Como se puede apreciar, se destaca la actitud proactiva y comprometida de algunos profesores hacia la inclusión de alumnos con NEE. Ellos llegan a ver la inclusión como un reto, un apoyo y un compromiso, y nunca evitan a un niño con NEE. En cambio, la consideran una oportunidad de crecimiento profesional y personal. Para abordar mejor las necesidades de estos alumnos, algunos profesores buscan ayuda de instancias especializadas o recurren a conocidos con formación en Educación Especial. Un ejemplo concreto es el de una profesora cuya cuñada es supervisora en Educación Especial le proporciona sugerencias y, en una ocasión, trajo algunas pruebas que se aplican a los niños para identificar su estilo de aprendizaje.

3.Desafíos en la colaboración educativa

La falta de cooperación entre los profesores del aula regular y la USAER representa un desafío significativo en la escuela inclusiva. Atender de manera efectiva a los alumnos con NEE es una necesidad crucial, ya que requieren un apoyo personalizado para acceder a una educación de calidad. La colaboración entre ambos grupos de profesores es fundamental para alcanzar el objetivo de la inclusión educativa, pero, como señala Zardel (2016), esta cooperación no siempre se traduce en reciprocidad ni reconocimiento mutuo. Sin embargo, los profesores directamente implicados con estos alumnos tienen el potencial de construir un entorno inclusivo y efectivo, donde la interacción cotidiana resulta clave para su desarrollo académico y personal.

En este contexto, surgen constantemente cuestionamientos sobre cómo atender de manera adecuada a los alumnos con NEE. Su permanencia en la escuela inclusiva debe garantizar oportunidades para potenciar sus capacidades y asegurar su aprendizaje. La relación entre el profesor del aula regular y la profesora de la USAER es un pilar esencial

en este proceso, ya que de su colaboración depende, en gran medida, la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva.

Sin embargo, el trabajo colaborativo entre ambos grupos de profesores no se refleja en esta escuela inclusiva. A pesar de que la inclusión educativa exige esfuerzos conjuntos y estrategias compartidas, en la práctica he observado discrepancias y distanciamiento entre los profesores del aula regular y el personal de la USAER. Según Zardel (2016), las relaciones deben generar reciprocidad, implicación y reconocimiento mutuo; sin embargo, en este contexto, esa reciprocidad parece diluirse en la rutina escolar, lo que impacta directamente en la atención brindada a los alumnos con NEE.

He podido reconocer que los profesores que interactúan diariamente con estos alumnos son quienes enfrentan directamente los retos de la inclusión educativa. En sus manos recae la tarea de propiciar un entorno de aprendizaje adecuado, basado en la interacción y el acompañamiento pedagógico. Sin embargo, para lograrlo, tanto los profesores del aula regular como los especialistas de la USAER necesitan compartir una visión común sobre la inclusión y establecer estrategias conjuntas que favorezcan su implementación.

Durante la observación, identifiqué que la falta de comunicación y coordinación entre los grupos de profesores representa un obstáculo en la aplicación de estrategias inclusivas. Algunos profesores del aula regular perciben que las propuestas de la USAER no responden a las necesidades específicas de su grupo, mientras que los docentes de la USAER consideran que no hay suficiente apertura para ponerlas en práctica. Este desencuentro genera tensiones que limitan el desarrollo de acciones orientadas a la inclusión. Las diferencias en la percepción del trabajo de cada grupo de profesores persisten y afectan la dinámica escolar.

Mientras no se generen espacios de diálogo que favorezcan el intercambio de perspectivas y la construcción de acuerdos, la relación entre los profesores del aula regular y el personal de la USAER continuará marcada por la falta de entendimiento y colaboración. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2008) señala que, para consolidar la integración educativa, es necesaria la actualización de los profesores y el personal directivo. Los profesores del

aula regular demandan capacitación y asesoría a la unidad, además de que las estrategias didácticas que se les proporcionen estén enfocadas en la discapacidad específica de cada alumno con NEE.

Yo hice lo que yo pude porque esas personas no me apoyaron. Nada más me dicen las de USAER profesor aquí están las actividades ustedes háganlas y a mis esas actividades no me parecían correctas; entonces yo buscaba otras actividades y yo las aplicaba. Los niños aprendieron a decir su nombre cuando no lo hacían; aprendieron a hacer esto en base a las actividades que yo les puse; entonces de allá no hay apoyo (E 7, p. 6).

El profesor Raúl busca apoyo de manera personal para enfrentar situaciones en las que se siente incompetente en la atención de alumnos con NEE. Manifiesta que, en ocasiones, surgen dudas al aplicar las estrategias, lo que a menudo lo lleva a no llevarlas a cabo. Solicita que la USAER le enseñe a atender a los alumnos que le fueron asignados al iniciar el ciclo escolar. Se siente satisfecho al ver que sus alumnos logran adquirir necesidades básicas de aprendizaje, como aprender a decir su nombre, especialmente cuando no había avances previos en ellos.

La inclusión educativa requiere capacitación para los profesores del aula regular, de manera que puedan afrontar los retos que presentan los alumnos con NEE. Contar con los conocimientos necesarios para llevar a cabo su intervención les proporciona seguridad y tranquilidad en su desempeño. Sin embargo, la profesora Michelle, al no lograr encontrar capacitación y orientación por parte de la unidad, experimenta un impacto emocional significativo. Su frustración la llevó al llanto, ya que se siente incompetente para atender a los alumnos con NEE que le fueron encomendados por obligación y no por elección, lo que contradice la percepción del director al asignar los grupos.

El director me comunicó que me tocaba este grupo el año pasado; yo no quería. Le dije que no; cámbiame, a mí me daba miedo Gael; no voy a poder; ni siquiera tengo conocimientos sobre niños con autismo. Me dijo el director, muy lindo: "yo confío en usted". Llegué llorando a mi casa. ¿Se

imagina que te digan eso? Le comenté a mi mamá que me tocó un grupo que no quiero; yo no sé cómo sean los papás. Hay un niño autista y una niña con discapacidad intelectual. Yo no lo quiero; mi mamá me dijo: "Dios te puso allí por algo y debes de aprender a sacar lo mejor de ese grupo. Vas a sacar algo de ti que no conoces y es tu reto; ponte a leer, a estudiar, bájalo de internet y dime en qué te ayudo" (E 3, p. 20).

La profesora reconoce su valor como profesional y cómo esto repercute en el desarrollo académico de cada uno de sus alumnos. Sin embargo, enfrenta un impacto emocional significativo, ya que "los profesores del aula regular se ven obligados a trabajar con niños con discapacidad, niños que implican un temor, un riesgo real, pero que además no les permite seguir con su quehacer cotidiano como lo tenían consolidado" (Zardel, 2016). El consejo de su mamá fue clave para mitigar su frustración, llevándola a investigar lo que desconoce sobre sus alumnos con NEE. Tiene presente el valor de su práctica docente y que se requiere un compromiso activo, así como capacitación y actualización constante.

El profesor Humberto exterioriza que, como educador, es fundamental que los profesores no solo cuenten con conocimientos para atender a los alumnos con NEE, sino que también interioricen la importancia de su desempeño académico. Para él, esto es esencial para desarrollar habilidades en estos alumnos. Además, considera que el aprendizaje es crucial en todo momento y critica que muchos profesores trabajen solo por sentido común, lo que les impide reconocer que documentarse y prepararse adecuadamente les permitirá un mejor desempeño tanto con sus alumnos regulares como con aquellos con NEE dentro de sus aulas.

Sobre todo, deberíamos ser más... éticos con nuestro trabajo y enfocarnos más al compromiso. Así como están las cosas tan difíciles en nuestro país, no hay más oportunidades en la parte de Educación Especial, esa no. Culturalmente no la incluimos a las etnias que trabajan y es algo ambicioso. Yo creo que más trabajamos por sentido común, pues las competencias profesionales serían la lectura, eso sería personal. Eso todos lo debemos tener: la lectura, poder diseñar estrategias de impacto, donde puedas

establecer ambientes donde la mayoría que lo emplea le sea significativo y funcional, eso sería algo trascendental (E 4, p. 13).

Para el profesor Humberto es fundamental la ética profesional para llevar a cabo las prácticas docentes. Él considera que, para un alumno con NEE, es importante desarrollar sus competencias básicas, como la lectura, y que sus estrategias, diseñadas por algún profesor, sean de gran impacto para que sean significativos y logren la trascendencia. En sus manos tiene el reto de ser propiciador de una cultura que coadyuve a evitar la discriminación y desigualdad de oportunidades para todos sus alumnos. Respetar características y necesidades individuales es un trabajo arduo y lo lleva a cabo sin la intervención de la unidad.

En contraste, la profesora Gaby, quien atiende a dos alumnos con problemas de aprendizaje, manifiesta que su principal preocupación es que sus alumnos adquieran los conocimientos necesarios del currículo, obtengan buenos promedios y, eventualmente, logren recompensas académicas en su vida adulta. Sin embargo, se siente en desventaja al atender a alumnos diferentes y reconoce las dificultades que esto conlleva.

“Fue un reto para mí, pues en mi vida, yo no había tenido casos así. Lo malo es que te acostumbras a los alumnos que van parejitos, y para mí fue un reto enorme, pero yo dije: no, yo no lo voy a poder lograr” (E 5, p. 22).

La profesora, al formar parte de la escuela inclusiva, conoce algunas estrategias didácticas aplicables a todo su alumnado; sin embargo, señala la dificultad de no poder personalizar su enseñanza para los alumnos con NEE. Su labor principal es proporcionar elementos para que los alumnos regulares realicen las actividades del programa escolar. Aunque antes no había tenido la oportunidad de trabajar con alumnos con NEE, asume esta responsabilidad con compromiso y mantiene una actitud positiva. Es evidente que la profesora “se siente perdida ante retos con los que nunca pensó encontrarse, para lo que no está preparada” (Zardel, 2016, p. 185).

Por su parte, el profesor Gabriel considera fundamental la intervención profesional para atender las necesidades particulares de cada alumno. Busca apoyo de especialistas externos a la USAER, dedicándose a identificar las limitaciones específicas de sus alumnos, pues solo así siente que está brindando una atención personalizada.

Nosotros nos acercamos a especialistas, nos acercamos como compañeros y preguntamos que les ha funcionado, que no les ha funcionado, pero al final de cuentas vamos experimentando, no tenemos una guía como tal, en los libros que nos dan a nosotros, que nos donan, porque no nos dan de profesores, tenemos que consultar en internet, porque ahí están, ahí están las páginas, ahí están los enlaces, las ligas, se puede consultar, pues vienen para los alumnos normales, por así decirlo, por tratar de hacer esa diferenciación, pero no viene como tratar este tipo de condiciones, en este grupo, como el de nosotros (E 8, p. 8).

Ante la inminente falta de información, el profesor busca maneras de documentarse y solicita la existencia de libros que guíen el proceso de atención a su alumno con NEE. Sin embargo, la falta de apoyo de pares y autoridades genera dificultades, precariedad y obstáculos para concretar la inclusión, lo que resalta la insuficiencia de recursos disponibles. Esta situación no solo evidencia la escasez de materiales y orientaciones, sino que también provoca un profundo sentimiento de frustración al no contar con la guía educativa necesaria para enseñar los conocimientos básicos a los alumnos con NEE.

A lo mejor no tenemos la preparación. Es como enseñarles a los alumnos las competencias básicas como la lectura, la escritura, operaciones básicas de matemáticas. Que tengan la posibilidad de aprenderlo y no es que no exista; porque nosotros desconocemos ¿qué tenemos que hacer? Pues investigar más. Nosotros a lo mejor lo que podemos investigar en internet, pero no todo es lo correcto. Necesitamos una asesoría como profesores enfocados exclusivamente para la necesidad propia del cada niño (E 8, p. 8).

El profesor Gabriel, al formar parte de una escuela inclusiva, asume su compromiso profesional con la convicción de que la responsabilidad del profesor trasciende el simple cumplimiento de un deber; se trata de un compromiso genuino hacia los alumnos. Para él, la formación de un alumno no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que también implica el desarrollo de destrezas, competencias y habilidades a lo largo de su trayectoria académica. Reconoce que cada uno de ellos tiene necesidades específicas y que la enseñanza debe adaptarse a estas diferencias para garantizar un aprendizaje significativo.

A lo mejor no tenemos la formación académica, a lo mejor falta de comunicación de nuestras autoridades con nosotros, se requiere que nos digan a ver profesores, ustedes que tienen estas necesidades en su salón; van hacer estas adaptaciones curriculares para cada necesidad de sus niños. Aunque sean del mismo cuidado sean de la misma escuela, el mismo grupo y, aparentemente o a simple vista se vean iguales, no lo son, la manera de aprender tendrá que ser diferente de una y de otra. Saber exactamente dónde está el problema, para que busquemos las herramientas, las estrategias, es saber con quién nos tenemos que comunicar para pedir capacitaciones. Necesitamos una asesoría como profesor; pero que nos digan esta capacitación es enfocada exclusivamente para la necesidad propia del niño (E 8, p. 9).

El profesor Gabriel es consciente de la falta de formación académica y de comunicación entre las autoridades y los profesores, lo que considera un obstáculo para atender adecuadamente a sus alumnos con NEE. Para él, es fundamental que se brinde a los profesores la orientación necesaria sobre las adaptaciones curriculares que deben implementar para satisfacer las necesidades específicas de sus alumnos. Aunque estos alumnos pertenezcan a la misma escuela y grupo, sus maneras de aprender son diversas; por ello, es crucial identificar los problemas individuales para buscar las herramientas y estrategias adecuadas. Además, Gabriel enfatiza la importancia de contar con una asesoría que se enfoque exclusivamente en las necesidades de cada alumno.

Durante su formación académica, no recibió preparación específica para atender a los alumnos con NEE, lo que refuerza su creencia en la necesidad de un acompañamiento cercano por parte del servicio de la USAER. Este apoyo debería incluir capacitaciones y orientación sobre cómo llevar a cabo una inclusión educativa efectiva. Gabriel destaca que la inclusión va más allá de simplemente integrar a los alumnos en el aula; implica asegurar que realmente participen en el proceso de aprendizaje y reciban la atención que necesitan para desarrollarse plenamente. Para el profesor la formación docente es un compromiso constante con la actualización y la capacitación. Los desafíos en la enseñanza requieren el uso de estrategias innovadoras que respondan a las diversas formas en que los alumnos construyen conocimiento. Cada profesor, a partir de su responsabilidad y dedicación, forja su propio camino profesional, adaptándose a las necesidades de sus alumnos.

En conclusión, el sentir de los profesores del aula regular refleja una preocupación genuina por la falta de preparación en el ámbito de la Educación Especial. A pesar de esta carencia, hacen todo lo posible por atender a los alumnos con NEE, enfrentando las dificultades institucionales con los recursos disponibles. Sus esfuerzos se traducen en la implementación de estrategias y ajustes que, aunque limitados, buscan reducir las barreras que dificultan el acceso a aprendizajes fundamentales dentro del currículo de educación básica.

4. Ausencia de trabajo colaborativo y de comunicación.

En este apartado, analizo la estrategia general que debe estar presente en las acciones que realiza la USAER en las escuelas de Educación Básica: el trabajo colaborativo. Este se lleva a cabo principalmente entre el profesor del aula regular y el profesor titular de la USAER, unidos por el objetivo común de lograr la inclusión de los alumnos con NEE en los espacios escolares. Sin embargo, esta relación adquiere un matiz particular debido a la ausencia de comunicación y a la falta de claridad sobre las competencias y funciones de cada uno de los involucrados.

Los profesores del aula regular y el director no reconocen el trabajo realizado por la profesora de USAER, solicitando espacios para capacitación y actualización, así como atención específica a los alumnos que presentan NEE fuera del aula regular. Por su parte, la profesora de la unidad de USAER afirma que no es de su competencia realizar tales acciones y se limita a hacer recomendaciones sobre adaptaciones curriculares que, en muchos casos, no son implementadas.

Esta dinámica puede explicarse a partir del reconocimiento de la dimensión histórica de la educación especial, ya que parece prevalecer en la institución una añoranza por lo que se conocía como grupos integrados, donde los niños con discapacidad o dificultades de aprendizaje eran atendidos de manera específica. Para muchos profesores de esta institución, esta debería ser la forma de atención adecuada.

Es importante recordar que, en la década de 1980, los alumnos con problemas de aprendizaje recibían educación especial y asistían a grupos especiales en las escuelas regulares, lo que se denominaban grupos integrados. En ese modelo, la relación entre los profesores y las familias era directa y centrada en el seguimiento de los casos.

Con la promulgación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1993, se impulsó la reorientación de los servicios de educación especial, demandando el derecho de todos los niños con NEE a recibir educación dentro de las escuelas regulares, con el mismo profesor y currículo. Este cambio de paradigma corresponde a la inclusión educativa, lo que originó cambios estructurales y operativos en el servicio, tal como se abordó en el primer capítulo.

A pesar de que la escuela primaria donde realicé la investigación se denomina inclusiva, prevalecen vestigios y exigencias que parecen obedecer más a un enfoque de integración que de inclusión. Cada uno de los involucrados expresa necesidades y expectativas no cumplidas con relación al servicio de apoyo de la USAER, que se encuentra entre la disposición oficial y el cumplimiento de lo indicado en el manual de operatividad del servicio, sin lograr impactar ni establecer una buena comunicación.

La falta de diálogo y corresponsabilidad entre ambos profesores impide llevar a cabo las prioridades necesarias para atender las NEE de los alumnos. El trabajo colaborativo es

una condición indispensable para esta atención; sin embargo, sus alcances en la práctica educativa no están claramente establecidos, surgiendo de manera conjunta entre el profesor de escuela regular y el especialista de la USAER. La carencia de comunicación y responsabilidad entre ambos grupos de profesores hace que la intervención docente carezca de objetivos concretos, generando confusión sobre dónde termina el trabajo de uno y comienza el del otro.

Tanto los profesores de la escuela regular como el personal de la USAER se niegan a trabajar en equipo, lo que genera conflictos en la intervención pedagógica. La titular de la unidad considera que la labor dentro del aula es exclusiva del profesor del aula regular, mientras que este, a su vez, percibe la intervención del profesor de USAER como una responsabilidad ajena. Sin embargo, según la normativa de la USAER, ambos deben elaborar una planeación conjunta, trabajando los mismos contenidos y adaptando la propuesta curricular para garantizar la atención adecuada a los alumnos con NEE.

Esta planificación implica definir los contenidos a tratar, los materiales a utilizar y cómo se coordinarán para compartir sus habilidades en la enseñanza, con el propósito de favorecer la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, especialmente de aquellos con NEE. La falta de colaboración entre ambos profesores impacta negativamente en el desarrollo de habilidades de aprendizaje básicas de los alumnos, evidenciando que el éxito del trabajo en cooperación no radica en hacer una rígida división del trabajo, sino en que el profesor especialista apoye la labor docente de la escuela regular (SEP, p. 60).

La vinculación y colaboración entre profesores no solo es una estrategia, sino una competencia esencial para lograr la inclusión educativa. Sin embargo, la falta de comunicación y coordinación genera un clima de aislamiento e incertidumbre, resultando en lo que Fullan y Hargreaves (1999) describen como escenarios de aprendizaje empobrecidos. La falta de intercambio de experiencias y retroalimentación mutua limita la capacidad de los profesores para mejorar sus prácticas educativas.

Los conflictos y tensiones en esta institución reflejan una resistencia a la inclusión educativa actual. Los profesores del aula regular parecen permanecer en un enfoque de

integración, similar al aplicado en los grupos integrados de años anteriores, sin abrirse a los principios de inclusión educativa establecidos en las reglas de operatividad de la USAER. En el ciclo escolar anterior, era común retirar a los niños del aula para trabajar con ellos en un horario acordado con el profesor. Se establecía un horario específico y, si los alumnos tenían actividades importantes, no se les sacaba en ese momento, sino posteriormente, para abordar las diferentes áreas según sus necesidades. Anteriormente, los alumnos con NEE eran atendidos en escuelas especiales o recibían clases personalizadas dentro de un aula asignada en la misma institución inclusiva, a cargo de la titular de la unidad.

Sin embargo, en los últimos años, con la sensibilización y toma de conciencia de organismos internacionales y nacionales, se ha cambiado gradualmente el enfoque de integración por el de inclusión educativa, fundamentado en los derechos humanos. La finalidad de esta transformación educativa es garantizar que los alumnos con NEE tengan acceso real a un aprendizaje que responda a sus necesidades y les permita su inserción en la sociedad. En este sentido, la profesora Susana, titular de la USAER, señala que el objetivo principal es dotar a estos alumnos de habilidades básicas que les permitan alcanzar una mejor calidad de vida.

Los profesores me decían así, “pues a mi niña le falta que escriba” “que escriba su nombre” para empezar, pues “va en cuarto y no sabe escribir su nombre” dices son datos que si requieren aprender y saber, en primera ya están grandecitos, y en segunda es algo muy básico, ya aquí se empieza a trabajar sobre eso, o sobre la escritura, la grafo motricidad, todo depende de la necesidad que tengan, si veo que su necesidad es más en área matemática, se le apoya más en esa área, sin dejas las otras claro está, o se manejan las dos, nos enfocamos más en el español y matemáticas, porque son la base de todo, las demás asignaturas son más experimentales, ya se trae aquí a los niños, y se trabajaba con ellos, eso fue el ciclo pasado (E 9, p. 9).

La profesora de la unidad se enfoca en atender las dificultades que presentan los alumnos con NEE en relación con sus necesidades básicas de aprendizaje. Desde su perspectiva,

el desarrollo de estas habilidades no solo fortalece su proceso educativo, sino que también contribuye a su crecimiento integral como individuos dentro de la comunidad escolar. Para ella, el aprendizaje va más allá de la simple adquisición de conocimientos; representa una oportunidad para fomentar la autonomía, la confianza y la participación activa de los alumnos en su entorno. En este sentido, considera que las asignaturas del currículo oficial, especialmente aquellas fundamentales como matemáticas y lenguaje, son esenciales para garantizar que los alumnos con NEE puedan desenvolverse de manera efectiva en su proceso formativo y en la vida cotidiana.

Ahorita por la nueva reforma, ya no se nos tiene permitido como tal traer a los niños, ya tenemos que entrar a grupo, antes también entrábamos a grupo, en este caso yo soy la que más entraba porque estoy toda la semana, mis compañeras solo vienen dos días a la semana, luego el tema es evaluaciones, observaciones, es muy poco el tiempo que ellas están, yo tengo más chance de poder entrar a los grupos, ellas me decían “mira, vi en tu área a esta niña así” nos apoyábamos (E 9, p. 9).

La profesora Susana hace lo posible por llevar a cabo las reglas de operación de la unidad. Muestra compromiso por el aprendizaje de los alumnos con NEE; de manera encubierta atiende a los alumnos dentro del aula como se hacía anteriormente, como si desafiara la normativa vigente. La unidad al contar con un grupo multidisciplinario de profesionistas, se ponen de acuerdo para poder observar dentro de las aulas y poder realizar una propuesta curricular adaptada para posteriormente entregársela al profesor del aula regular.

Por normativa los especialistas de la USAER se distribuyen por zonas escolares con el propósito de atender escuelas de educación básica (SEP, 2019). La profesora Susana considera que esta acción limita mucho la intervención de los especialistas por el corto tiempo que desempeñan su intervención. Sin embargo, estos tienen que atender más escuelas de la misma zona escolar. La itinerancia es la estrategia que se implementó para lograr una mayor cobertura de atención a los alumnos con NEE en escuelas básicas inclusivas.

Ahora en este ciclo escolar, no se nos tiene permitido como tal sacarlos, ya es de estar con grupo, y ya es más la asesoría con el profesor, “que dudas tu como profesor del grupo tienes, para que yo te asesore” y te diga cómo puedes o de qué manera puedes trabajar con el alumno (E 9, p. 11).

Una de las reglas de operatividad actuales establece que los alumnos con NEE no pueden ser retirados del aula regular para recibir atención individualizada. Sin embargo, esta disposición ha generado descontento entre los profesores del aula regular, quienes perciben que sus alumnos ya no reciben el mismo nivel de atención personalizada que antes. En muchos casos, los profesores parecen seguir anclados en la normativa anterior, donde la intervención se realizaba de manera separada.

Bajo el enfoque actual de inclusión educativa, la labor de la USAER se centra en proporcionar asesoría y acompañamiento continuo a los profesores del aula regular, ofreciéndoles estrategias y orientación para realizar ajustes razonables y específicos dentro del aula (SEP, 2019). Este modelo busca fomentar una atención más equitativa, permitiendo que los alumnos con NEE participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser segregados. Como resultado, la responsabilidad de diseñar y aplicar las adaptaciones curriculares recae en los profesores del aula regular, con el apoyo de la titular de la unidad.

A pesar de estos esfuerzos, la resistencia al trabajo colaborativo sigue siendo un obstáculo. La profesora de la unidad intenta establecer acuerdos y promover una dinámica de cooperación, pero la falta de apertura por parte de algunos profesores del aula regular genera tensiones y malestar, lo que dificulta la implementación efectiva de la inclusión educativa, como lo manifiesta a continuación.

Pero como en muchas ocasiones luego los profesores no te abren las puertas para que entres a observar cuando están trabajando. Llegas en unas actividades que no puedes observar mucho o que realmente tu quisieras observar cómo están escribiendo y hacen otra cosa; entonces a nosotros nos descontrolan. Bueno voy a observar su escritura, voy a ver

cómo está su comprensión, pero realmente están haciendo otra actividad; a veces también son por los tiempos que tienen los profesores (E 9, p. 9).

La profesora Susana exterioriza que hay profesores del aula regular que se cierran al diálogo y no le permiten entrar al aula regular para observar o trabajar con los alumnos con NEE. En otras ocasiones, las actividades no se prestan para llevar a cabo su intervención con los alumnos en específico, por el grado de dificultad que presentan los contenidos. Este motivo hace que la profesora se sienta impotente al no poder realizar su trabajo bajo los lineamientos que marca la normativa actual

Ese es el trabajo de USAER en sí, depende de los profesores, depende mucho de los profesores, porque en ocasiones hay niños que si requieren ser atendidos por USAER, pero si el profesor no lo canaliza, nos atan de manos a nosotros (E 9, p. 4).

La profesora, cuando solicita a los profesores que le llenen algunos formatos para que los alumnos con NEE sean canalizados al servicio, algunos no le son entregados o se prolongan los tiempos. Otros profesores evaden la entrega. A pesar de estas vicisitudes, la profesora de USAER busca los medios para llevar a cabo su trabajo, como lo externa a continuación:

Acudimos con el profesor para decirle “me permite llenar mis documentos”, ya los llena o a veces no los devuelven, yo anoto la fecha de cuando me la regresan, porque luego se les entrega y dicen “después se los lleno, luego te los llenos y así nos traen”, allí dices aunque quiera se nota una fractura con el profesor, y se niegan a trabajar con USAER, allí te vas dando una idea si el profesor va a estar disponible para trabajar con el servicio, porque luego te dicen si y a la mera hora pues no, allí dices “qué onda” (E 9, p. 7).

Se les hace la invitación para documentar a los alumnos que son candidatos a recibir atención por parte de la unidad, teniendo como respuesta una negativa. Parece que los profesores del aula regular desconocen la tarea que les compete a ellos, que consiste en identificar a los alumnos en situación de riesgo educativo; la detección debe darse a conocer en el primer CT al inicio del ciclo escolar (SEP, 2009). Hay otros profesores que

simplemente no realizan la canalización de alumnos con NEE. Esto ha motivado que la profesora de la unidad lleve un registro de los profesores que han hecho entrega de los formatos de canalización, con la finalidad de sustentar su intervención y resultados con los alumnos.

Hay profesores que si tienen esa responsabilidad de avisarme, de “no voy a poder ir contigo”, el día que nos toca, “no se preocupe, lo posponemos, para tal día, yo sé que tengo libre ese espacio y que puedo realizar otra actividad, a mí ya no me agarra tan de prisa, también me dan esa oportunidad (E 9, p. 18).

La profesora tiene como labor realizar un plan de trabajo. Este se realiza de forma colaborativa con el equipo multidisciplinario, donde especifica las acciones que se implementarán para minimizar o eliminar las barreras de aprendizaje identificadas (SEP, 2019). No generaliza y reconoce que existen algunos profesores responsables y que le avisan si no les es posible acudir por sus sugerencias o estrategias de aprendizaje que conforman el plan de trabajo inicial. Busca llegar a acuerdos con la finalidad de que le digan qué contenidos abordarán los profesores del aula regular, para que ella realice las modificaciones pertinentes que serán dirigidos solo para los alumnos con NEE integrados al aula regular.

Te ayudo si es en tu tiempo, me quedo y te apoyo a trabajar con el alumno, que ya no debe hacer, pero “prefiero ayudarte y que mi niño trabaje, a dejarlo allí que lo tengas olvidadito” no se les dice, pero eso es lo que uno busca; y que los niños estén trabajando y que haya un avance, por mínimo que sea. Luego es lo que nuestra realidad nos arroja, allá nos dicen una cosa, que ya no entremos, sin embargo yo aprovecho la apertura que me den los profesores para trabajar con el niño dentro del grupo (E 9, p 17).

En este análisis se puede vislumbrar que se transgrede la normativa, como ya se había mostrado anteriormente. La profesora de la USAER vulnera esta disposición con el propósito de brindar atención a los alumnos que demanden apoyo del servicio. Para ella, los conflictos que puede adquirir con los profesores son inevitables porque no la dejan

entrar a las aulas, contradiciendo lo que algunos profesores manifestaron; su esfuerzo vale la pena una vez que logra observar avances en los aprendizajes de los alumnos con NEE y ya no los mira como olvidados en sus aulas.

CAPÍTULO III

¿INTEGRACIÓN O INCLUSIÓN? ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN

Este capítulo está centrado en conocer las estrategias de atención que realizan los profesores de grupo regular, así como los desafíos y retos que enfrentan en la cotidianeidad de su práctica en la atención a alumnos con NEE. En cada una de las decisiones que toman con relación a sus alumnos, entra en juego una serie de conocimientos que no se agotan en el contenido escolar. Es decir, no corresponden a decisiones de tipo didáctico o pedagógico en estricto sentido, sino que están permeadas por el conocimiento local, contextual, social y cultural de sus alumnos. Parece ser que a cada uno de ellos los conocen en forma profunda, lo que les permite decidir qué es lo más oportuno y eficaz para ellos.

Como se identificó en los dos capítulos anteriores, existen factores institucionales que circunscriben el trabajo del profesor. Sin embargo, en la intimidad de sus aulas, los educadores tienen la capacidad de decidir qué quieren lograr y hasta dónde desean llegar con sus alumnos. Definen sus estrategias de enseñanza como un conjunto de acciones identificables orientadas a alcanzar metas más amplias y generales. Por lo tanto, las orientaciones proporcionadas por la USAER pueden no resultarles relevantes, ya que no se alinean con sus objetivos en la práctica educativa.

Advierto un vínculo muy estrecho entre los profesores del aula regular y sus alumnos con NEE, sostenido por un sentido humanitario. Es decir, reconocen al otro como un sujeto diferente, con necesidades específicas que no están centradas en lo escolar, sino que son orientadas hacia lo social y lo humano. Es decir, en lograr la felicidad y el equilibrio de sus alumnos, más allá del dominio de algún contenido. Los profesores enfatizan la creación de un ambiente inclusivo y respetuoso que promueva la empatía y la solidaridad con toda la comunidad educativa, brindando apoyo emocional a través de acompañamiento personalizado.

1. Profesores y alumnos con NEE: Encuentro entre sujetos

La relación educativa es eminentemente social. Marcel Postic (2000, p. 12) subraya que esta relación no se limita a la enseñanza de conocimientos, sino que también involucra un intercambio complejo que abarca aspectos sociales, psicológicos y emocionales entre profesores y alumnos. Ambos son agentes activos con experiencias, expectativas e intereses propios que se entrelazan y afectan mutuamente dentro de la escuela, destacando así la importancia de entender y gestionar estas dinámicas en el aula.

En este capítulo profundizaré sobre los elementos sociales, psicológicos y emocionales que están presentes en este encuentro entre el profesor y sus alumnos. Ambos son considerados como sujetos con experiencias, expectativas, intereses, y emociones que movilizan en los procesos educativos. Lo social y humano emerge y toma fuerza en los contextos áulicos. Por ello, en un primer momento caracterizo a los profesores de aula regular que tienen a su cargo alumnos con alguna discapacidad.

La profesora Altagracia, de 38 años, con once años de servicio, ha trabajado en esta institución cinco años. Atiende al 2° grupo "B". En su clase trata de elevar el tono de voz para que sus alumnos atiendan las indicaciones de las actividades. En su aula está adscrita la alumna Paulina, con discapacidad auditiva severa, quien parece ser introvertida y establece poca interacción con sus iguales. La niña no cuenta con los aparatos auditivos que requiere. La estrategia de aumentar el volumen de la voz de la profesora corresponde a esta necesidad.

Dentro del aula y durante las actividades escolares, la profesora brinda ayuda para que la alumna sea ordenada en sus cosas personales; le da la instrucción de que sus libros y libretas llevan un orden dentro de la mochila, también con la lapicera. Sus libretas son extremadamente limpias; no existe evidencia de que borre o manche sus trabajos.

La profesora, en su clase, se dirige a la alumna de manera directa y sube el tono de voz para que ella entienda las instrucciones de las actividades. La alumna no necesita una adecuación curricular o física; sus padres son de escasos recursos económicos, y por tal motivo no le han podido adquirir su aparato auditivo. La profesora manifiesta que le molesta que sus papás no hagan el mayor esfuerzo y busquen los medios para cubrir el gasto del aparato de la niña, lo que consigue que se vea afectada en su desempeño escolar y no alcance los aprendizajes que debe obtener acorde a su grado escolar. Las adecuaciones que la profesora realiza son de manera subjetiva; por ejemplo, subir el tono de voz cuando da las indicaciones para la realización de actividades. La barrera de aprendizaje a la que se enfrenta la profesora es física y no intelectual.

Actualmente la niña no cuenta con un aparato auditivo, lo que le hace tener serias dificultades en el aula, no logra incluirse en un cien por ciento pero tampoco se limita de aprender, como puede ella se da a entender y siempre me acerco para que lea mis labios dándole indicaciones, al parecer escucha muy poquito pero trato de subir el tono de voz para que me entienda cuando quiero darle instrucciones de las actividades, la niña no necesita de otra atención solo es la falta de su aparato auditivo (la profesora mueve la cabeza de un lado a otro diciendo, no, no) me molesta que no hagan los papás el mayor esfuerzo para poder buscar los medios y que ella no se vea afectada en su desempeño escolar (E 2, p. 3).

La situación de Paulina, alumna con discapacidad auditiva, pone de manifiesto los retos de la inclusión educativa. La falta de un aparato auditivo limita su participación en el aula, pero la profesora Altagracia se esfuerza por facilitar su aprendizaje, hablando más alto y permitiendo la lectura de labios. Sin embargo, su frustración surge de la aparente falta de apoyo por parte de los padres, lo que afecta el desempeño escolar de Paulina.

Esto destaca la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia. La inclusión efectiva requiere que los padres se involucren activamente en el proceso educativo, proporcionando el apoyo necesario. Además, las escuelas deben fomentar esta colaboración, ofreciendo recursos y orientación para ayudar a las familias a entender y

atender las necesidades de sus hijos con discapacidad. En resumen, el caso de Paulina y su profesora refleja la interdependencia entre el apoyo escolar y familiar en la educación inclusiva, subrayando la necesidad de un enfoque integral para garantizar el éxito de los alumnos con NEE.

Durante la entrevista, se le preguntó si contaba con algún tipo de apoyo para atender a los alumnos con NEE. Su reacción fue cubrirse el rostro, expresando su frustración ante la falta de herramientas proporcionadas por la USAER para responder pedagógicamente a las necesidades de una alumna con discapacidad auditiva. Manifestó sentirse en desventaja al no contar con estrategias claras para su atención.

Su aula, ubicada al fondo de la institución junto a la biblioteca, cuenta con una rampa de acceso para alumnos con dificultades de movilidad. Al ingresar, se observa un mueble al final del aula donde se almacenan, en un librero, las carpetas de evidencias de trabajo de todos los alumnos, organizadas en orden alfabético por apellido paterno. Como parte de la ambientación del aula, la profesora pintó un árbol en la pared que utiliza como pase de lista. El espacio está equipado con materiales didácticos lúdicos, como dominó, memoramas y rompecabezas con el alfabeto, los cuales han generado un ambiente atractivo para los alumnos. De hecho, los alumnos suelen pelear por ingresar al aula antes de que termine el receso escolar para jugar con estos materiales, lo que ha incentivado a la alumna con NEE a participar y socializar con sus compañeros. Además, estos recursos han sido clave en su proceso de aprendizaje, permitiéndole escribir su nombre y la fecha al inicio de cada actividad diaria.

La profesora Michelle, de 35 años, cinco años de servicio, ha trabajado en esta institución durante dos años, atiende al 4° grupo "A". Su formación académica es en Licenciatura en Educación Primaria y atiende a tres alumnos con NEE. Gael es autista, Evelin tiene discapacidad intelectual, Yara acaba de llegar y no cuenta con un diagnóstico por parte de la USAER; lo único que tiene es un diagnóstico médico, donde manifiesta que tiene quistes en el cerebro. Ella trata de mover la mitad de su cuerpo con mucha dificultad, aparenta una malformación ósea en los huesos de sus manos (artritis) y no habla bien; todavía no está canalizada a la USAER.

La profesora se asume como una persona alegre; su sonrisa la caracteriza y tiene la voz muy aguda, lo que le ayuda a que sus alumnos sean más disciplinados. Es permisible; no exige los trabajos escolares (tareas e indicaciones) de manera autoritaria, sino de manera muy pacífica. Los alumnos le obedecen sin necesidad de levantar la voz, la abrazan y le invitan de su desayuno o de sus dulces. Esto hace que se perciba un ambiente de tranquilidad dentro del aula y durante el receso escolar. Con relación a sus alumnos, expresa lo siguiente:

Tiene algunas limitaciones y que no pueden ser o actuar como ellos, entonces aquí estoy yo, siempre hay mucho respeto, mucho orden en el salón, los niños son muy respetuosos con los niños, apoyan mucho a Yara, Gael y a Evelin los apoyan demasiado (E 3, p. 5).

Se puede apreciar en el texto anterior que a pesar de las limitaciones que algunos alumnos puedan tener como es el caso de Yara, Gael y Evelin, existe un ambiente de respeto y orden en el salón de clases. Ellos muestran un comportamiento respetuoso entre todos sus alumnos. Esto sugiere una dinámica positiva donde se fomenta la empatía y solidaridad hacia los compañeros que tienen NEE.

La profesora resalta la importancia de la socialización y el esfuerzo que realiza cada alumno dentro del aula. No obliga a los alumnos a realizar actividades académicas que no sean de su interés; en cambio, centra su atención en crear un ambiente de calma que promueva la inclusión.

Más que la integración, con sus compañeros. A mí me ha importado más que Gael socialice, que pueda tener alguna conversación con alguien, más que lo académico, me ha importado más que se desenvuelva que tenga seguridad, que tenga plática, que ya no sea como antes, como cuando llegó conmigo únicamente eran órdenes, (E 3, p. 6).

La profesora Michelle expresa que su principal preocupación respecto a Gael no se centra tanto en su desempeño académico como en su habilidad para socializar y comunicarse con otros. Valora más el desarrollo de su seguridad y capacidad para entablar conversaciones, concentrándose en que Gael ya no siga solo órdenes como lo hacía

anteriormente sin ninguna interacción. Esto indica que la profesora prioriza el crecimiento personal y social de Gael, buscando que se integre mejor en el aula regular y se sienta más seguro en sus interacciones con los demás.

En contraste con las preocupaciones personales y sociales que la profesora Michelle tiene sobre Gael, el profesor Humberto, con una sólida formación en educación primaria y experiencia en investigación, tiene una trayectoria educativa con experiencia tanto en la enseñanza como en la investigación. Sus motivaciones son diferentes; ambos profesores comparten un compromiso con la educación y el bienestar de sus alumnos, aunque se enfoquen en aspectos distintos del proceso educativo.

El profesor Humberto tiene 34 años, trece años de servicio, ha trabajado en esta institución cuatro años, atiende al 4° grupo "B", y concluyó la licenciatura en Educación Primaria en el CREN (Centro Regional de Educación Normal). Estuvo colaborando en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), de lo cual renunció porque viajaba diario y sus gastos ya no le eran costeados. El profesor se asume como muy alegre, inteligente, innovador y creativo; hace uso de las tecnologías educativas. Sus alumnos son disciplinados y ha sembrado en ellos la cultura de la investigación. Es poco exigente y realiza juegos para que los alumnos aprendan, logrando resultados exitosos en las calificaciones de su grupo.

Las consignas son tan sencillas que son siempre juegos, que ellos no se dan cuenta y no les implica una carga de trabajo, entonces de alguna forma es eso todos nos ayudamos, todos estamos en el mismo nivel pero ocupamos diferentes cargos (E 4, p. 4).

Atiende a tres alumnos: Britany, con discapacidad intelectual, pero la USAER solo la ha diagnosticado con problemas no tan severos; Amairani, que presenta déficit de atención e hiperactividad; y Beto, que es sobresaliente. Él se destaca de los demás alumnos porque su familia tiene recursos económicos, lo que le ayuda a sobresalir de manera natural.

Tengo tres alumnos con NEE, uno de problemas de aprendizaje que es Britany yo más bien pienso que es discapacidad intelectual pero USAER la

canalizado así, con problemas no tan severos, Amairani tiene déficit de atención e hiperactividad y Beto que es sobresaliente, que yo siento que no es sobre saliente, sale de la media porque su familia sale de la media, el contexto le ayuda de manera natural a sobresalir (E 4, p. 3).

Para identificar el tipo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos de manera general, el profesor hizo uso de una herramienta, aplicando una prueba de diagnóstico al inicio del ciclo escolar. Los resultados de la prueba arrojarían el tipo de aprendizaje que presentaban sus alumnos; esto le sirvió para que en sus planeaciones didácticas realizara ajustes acordes a las necesidades de sus alumnos, incluyendo a sus alumnos con NEE, logrando así una inclusión educativa y respondiendo a sus demandas de aprendizaje acordes a sus capacidades.

Primero tuve que hacer un estudio que hace tiempo no lo hacía, el cómo aprenden los niños, de qué manera entra el conocimiento de qué manera se apropian de los conocimientos, y fue sacando mis papales y ahora ya conozco y digo “Éste es auditivo” “este es visual”, (tose el profesor y guarda silencio corto) entonces fui sacando a monitores, los niños que van arriba de los... convencionales por así decirlo, ya sabes los niños que requieren atención y los que tienen rezago o problemas de aprendizaje, o con oportunidades de desarrollo (E 4, p. 3).

El profesor ha realizado un estudio para comprender mejor cómo aprenden sus alumnos. A través de este estudio, ha identificado diferentes estilos de aprendizaje, como auditivo y visual; utiliza esta información para organizar a los alumnos en grupos específicos. También incluye a su alumno con aptitudes sobresalientes, así como a aquellos que necesitan atención adicional o que enfrentan dificultades de aprendizaje. Esto indica que el profesor hace uso de métodos diferenciados para apoyar las NEE de sus alumnos.

En la misma aula atiende a cuatro niños repetidores; Amairani es una de ellas y Emiliano es un niño sin discapacidad (no especificada por el profesor); sin embargo, presenta agresividad hacia sus compañeros dentro del aula. Cuando los alumnos terminan sus actividades escolares, el profesor solicita que hablen de un tema de su interés, siempre

y cuando esté fundamentado. Les presta documentos de información; esto le ayuda a enriquecer sus conocimientos. El profesor comenta que coloca los pupitres en media luna, con la finalidad de que todos alcancen a ver y al mismo tiempo tenga el control de los alumnos que necesitan más de su apoyo. Su aula no tiene más que un librero donde se encuentran revistas de investigación, muy interesante, ¿sabías que?, libros de experimentos, o de literatura general. Invita a que, si hay algún tema de su interés y no está dentro de su planeación didáctica, les proporciona unos minutos al concluir la jornada escolar.

La profesora Gaby tiene 43 años, con nueve años de servicio en una escuela privada y cinco años en esta institución pública. Atiende al grupo 5° "B". Atiende a la alumna Adara, quien es una niña que tiene problemas de hiperactividad y proviene de otra escuela de la que los padres de familia la dieron de baja. Cuando la profesora le llama la atención, la niña tiende a desmayarse; esto pasó después de que ella intentó suicidarse, tratando de ahorcarse. Se le trata con mucho cuidado; el contexto familiar es complicado y poco favorable ya que no le apoyan en sus actividades escolares. Su mamá asiste muy poco a la escuela a los llamados que le hacen los profesores; ella se cubre la cara con un rebozo porque le da pena por una malformación que presenta.

La mamá tiene un problema en la cara que se le ha malformado la cara, pues como de alguna manera la señora no se presenta mucho en la escuela, y sí se representa es en escondidas, porque si llama la atención su rostro deformado (E 4, p. 3).

Los autores Lapassade y Loureau (1981, p. 133) abordan la sociología, destacando "la importancia de las redes formales e informales en la transmisión de información". Sin embargo, en este caso, la comunicación entre el profesor y la madre de familia es limitada debido a la condición física de la tutora, lo que restringe el flujo de información y dificulta la implementación de estrategias efectivas para mejorar el rendimiento académico de la alumna.

A pesar de que la alumna puede escribir cuando se le dicta y reconoce bien las letras, muestra poco interés en hacerlo, a pesar de que le resulta fácil. En el ciclo escolar anterior, estaba canalizada en la USAER de otra escuela, pero debido a razones económicas, su familia se trasladó a esta colonia desde Zapotitlán. Ahora se espera que reciba nuevamente el apoyo de la USAER en esta institución para favorecer su proceso de aprendizaje.

En la misma aula, otro alumno enfrenta una situación igualmente compleja. Irving, quien está en situación de extra edad, cumplirá 12 años en diciembre. Fue inscrito por su abuela materna, con quien vive junto a sus tíos, debido a que su padre asesinó a su madre y posteriormente huyó, dejando a la abuela a cargo de él y su hermana menor, Guadalupe, quien también asiste al mismo grupo. La profesora menciona que Irving oscila entre momentos de socialización con sus compañeros y lapsos en los que parece abstraído, como si su mente estuviera en otro lugar, lo que podría estar relacionado con su historia de vida y el impacto emocional de su entorno familiar.

Me paro frente a ellos para ver si me están poniendo atención o su mente está en otra parte pero su vista en mi persona, el niño es lo que me he dado cuenta que de pronto yo creía que me estaba viendo a mí y no, tiene un punto fijo en mi pecho pero me orillaba y seguía fija su mirada en el punto fijo, lo que sí me llama la atención es que él hace su mejor esfuerzo, para ser los trabajos (E 5, p.5).

La profesora Maribel tiene 43 años de edad, veinticinco años de servicio, siete años ejerciendo su profesión en esta institución. Atiende a dos alumnos: Josué presenta déficit cognitivo global, diagnosticado por USAER, así lo manifiesta la profesora; su deficiencia es en relación al aprendizaje, y María presenta problemas de aprendizaje. Su rendimiento escolar es bajo; también tiene problemas motrices, ya que no logra coordinar muy bien sus movimientos. El pequeño apenas está empezando a descifrar; no lee, el lenguaje escrito no es convencional todavía, es pre silábico y ya está en la etapa como de letras, y ya empieza a tener más formalidad, pero todavía no es tan alfabético convencional.

No sabía escribir bien su nombre, escribía, se llama Julio Joaquín, escribía “Juana” y “Jo...” no escribía en sí, entonces, ya lo estuvimos viendo y ya ahorita logra escribir un poco de forma más convencional su nombre, a veces, pues se le llega a olvidar que el acento, que la “u” Joaquín, pero ya logra poner un poquito más su nombre completo, este... ya ahorita viene más participativo, por ejemplo, el trae, resuelve fracciones, suma de fracciones, pero pues, equivocadas, todas equivocadas y ahorita (E 6, p. 3).

Tiene un poquito más de conocimientos que Carolina. La profesora está trabajando en una tutoría con el pequeño; les da a los padres de familia de sus alumnos talleres de concientización sobre cómo atender a sus hijos. La profesora puntualiza que comenzó el proceso de enseñanza-aprendizaje observando al niño; aunque hace sus tareas equivocadas, sus compañeros le van diciendo cómo hacerlas de manera correcta. Aunque estén equivocadas, ya tiene esa iniciativa. La profesora presenta un problema de salud; al verse estresada, le dio un derrame cerebral, lo que le cuesta hilar las palabras que quiere decir en su discurso con sus alumnos. Ella trata de ser amable con ellos; los alumnos la cuidan.

Es que el año pasado me quiso dar un derrame cerebral, por eso se me llegan a olvidar algunas cosas (E 6, p. 18).

La puerta de su aula todo el tiempo está cerrada, el ruido del exterior la incomoda. Su aula está limpia y todo ordenado; tiene dos libreros grandes, uno en la entrada y el otro al fondo de éste. Cada alumno tiene un expediente con su nombre, y tiene una planta en el escritorio que le regalaron sus alumnos el día del maestro el ciclo anterior. Ella dice que siente aprecio por ellos y, por tal motivo, la conserva.

El profesor Raúl tiene 43 años, veinticinco años de servicio, le da clases al 6° grupo “B”, y tiene ocho años en esta institución. Se asume como permisible y no exigente; les brinda consejos para que sean buenos alumnos. Aunque los alumnos no muestran interés por los consejos que les comparte, él no pierde la esperanza que algún consejo lleguen a utilizar. Atiende a dos niños: Francisco, que presenta problemas de lenguaje; no se le entiende lo que dice.

Bueno, Francisco que es cuestión de lenguaje (guarda silencio largo y trata de recordar) también de memoria, pero de retención creo que no, pero más en lenguaje porque no se le entiende lo que dice, no, no, no forma palabras, no forma sílabas (E 7, p. 2).

El profesor también atiende a una niña con dificultades en el lenguaje, mencionando que, según la información proporcionada en la entrevista, presenta dislexia en esta área. Además, enfatiza la importancia de que sus alumnos brinden apoyo a sus compañeros que enfrentan mayores desafíos, promoviendo la idea de que, a pesar de sus diferencias, todos forman parte del grupo de manera regular.

En el recreo quiero verlos jugar con ellos, inclúyanlos en sus juegos, en fútbol o el que vayan a hacer, inclúyanlos, y los niños sí han hecho eso, y sí me da gusto ver como ellos ya se sienten más, (guarda silencio corto y continua) como más incluidos en el grupo con los demás, ya no hay esa diferencia ahora de “ah, ellos van a hacer otra actividad” o “yo les he dicho, pueden hacerlas no necesitan de ayuda de nadie ustedes háganlo solo, ustedes pueden (E 7, p. 7).

El profesor Gabriel tiene 47 años y 15 años de servicio, de los cuales ha trabajado siete en esta institución. Es un hombre de estatura alta y voz grave; en su clase, solo se escucha su voz. Durante la entrevista, menciona que ha enfrentado dificultades con algunos padres de familia debido a su carácter exigente, una cualidad que él mismo reconoce. Afirma que promueve el respeto hacia los alumnos con NEE, fomentando un ambiente de cooperación, amistad y aceptación de las diferencias. Asimismo, señala que trabaja constantemente con todos sus estudiantes en el fortalecimiento de valores, con el objetivo de mejorar las condiciones de los más vulnerables dentro de su aula.

Tenemos que entender que vivimos en un mundo, de hecho lo que yo les digo a los niños, yo se los digo a los papás, nuestra escuela es una sociedad pequeña, nosotros en la escuela aprendemos a socializar, aprendemos a comprendernos, tratamos, o lo hacemos aquí lo que es el núcleo escolar, venimos a promover los valores, que a veces en casa no se dan, no se

promueven y en la sociedad pues un poquito peor, entonces, en la escuela promovemos valores como vemos la integración, como si fuera una sociedad que queremos allá afuera (E 8, p. 5).

El profesor organiza los pupitres de manera tradicional, en filas una detrás de otra. Ubica a los alumnos con NEE en los asientos más cercanos a su escritorio para brindarles apoyo directo y resolver sus dudas de inmediato. Menciona que atiende a un niño con retraso mental leve, certificado por un médico, y a una niña con deficiencias motoras, también con diagnóstico médico. La infraestructura del aula cuenta con una rampa de acceso para facilitar la movilidad de los estudiantes que lo requieran, evitando dificultades en su desplazamiento.

2. Concernimiento: sentido humano para la inclusión educativa

En el contexto educativo contemporáneo, la inclusión se ha consolidado como un principio pedagógico fundamental. Más allá de la mera presencia física en las aulas, la verdadera inclusión implica un compromiso profundo con el bienestar emocional, social y académico de todos los alumnos. En este sentido, el concepto de *concernimiento* emerge como una filosofía esencial que enfatiza la empatía y el sentido humano en las prácticas educativas. Este enfoque integral busca evitar que los alumnos con NEE enfrenten rezagos educativos, promoviendo su desarrollo integral.

El profesor, como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeña un papel clave en la construcción de un ambiente acogedor y equitativo. Su influencia en las prácticas pedagógicas resulta determinante, ya que la compensación con un sentido humano fortalece el compromiso con la inclusión educativa. En este sentido, la labor docente “se refleja en su condición de ser humano, como aquel que tiene la misión de hacer por el otro algo que a él mismo le repercute en un sentido de responsabilidad y de concernimiento” (Chávez, 2001, p. 63).

Asimismo, es esencial repensar la práctica pedagógica para ofrecer una educación más humana que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones. Esto implica resaltar el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, así como

promover el diálogo, la crítica y la participación. De este modo, se contribuye a la formación de personas críticas y creativas que ayuden a construir una sociedad más democrática, comprometida con el desarrollo humano y la sostenibilidad ambiental, apoyándose en el buen uso de las tecnologías de información y comunicación.

A través del concernimiento, identifico en los profesores investigados que adoptan un enfoque holístico que no se centra únicamente en las necesidades académicas de los alumnos, sino que también considera sus emociones, su bienestar social y su desarrollo personal. Al adoptar esta filosofía, los profesores buscan no solo cumplir con el currículo pedagógico, sino también fomentar un ambiente inclusivo donde los alumnos puedan alcanzar su máximo potencial, independientemente de sus NEE.

Sin embargo, la implementación del concernimiento puede variar según las prácticas individuales de los profesores. Como ilustra el caso de la profesora Michelle, quien muestra una preocupación significativa por el bienestar emocional de sus alumnos con NEE, aunque no realice adecuaciones específicas en los contenidos curriculares. Esta práctica, aunque valiosa en términos de apoyo emocional, puede no alinearse completamente con las normas que sugieren adaptaciones curriculares para satisfacer las NEE de sus alumnos, como lo manifiesta a continuación la profesora Michelle

Los alumnos con NEE necesitan más cariño que nosotros, más acción, más lado humano “para mí lo más importante en esta profesión, es el lado humano (E 3, p. 13).

Aquí se destaca la importancia que tiene la profesora Michelle por el aspecto humano en la educación de sus alumnos con NEE. Se logra vislumbrar que estos alumnos requieren no solo adaptaciones curriculares y apoyo pedagógico, sino también un mayor nivel de cariño y acciones concretas que promuevan la empatía y comprensión. También se refleja una creencia profunda al celebrar que un elemento importante es la conexión humana y la capacidad de responder a las necesidades emocionales de sus alumnos, creando un entorno inclusivo y afectuoso donde se sientan valorados y apoyados. Al carecer de apoyo por parte de la USAER, lo más factible para ella es expresar una actitud de protección hacia sus alumnos con NEE. Esta actitud protectora puede ser una

respuesta natural y comprensible, aunque podría limitar la implementación de ajustes curriculares para la inclusión educativa efectiva y completa.

Sin embargo, es fundamental reconocer la importancia de proporcionar oportunidades continuas de desarrollo profesional para los profesores de las escuelas inclusivas, con el fin de que puedan responder eficazmente a la diversidad de las NEE. Por su parte, Horne & Timmons (2009, p. 233) enfatizan la necesidad de ofrecer formación permanente, ya que los profesores suelen sentirse insuficientemente preparados para atender las múltiples demandas que surgen en el aula inclusiva. Estos autores afirmaron que los profesores a menudo se sienten insuficientemente preparados para atender adecuadamente a sus alumnos con necesidades. Por tal motivo, es importante que los profesores tengan acceso a formación y capacitación continua, que les permita adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para implementar estrategias inclusivas y brindar un apoyo efectivo a sus alumnos sin necesidad de que utilicen reforzadores externos para gratificar a sus alumnos con NEE.

En lo que va del ciclo escolar les he traído solo dos veces dulces a todos mis alumnos, ellos son felices y los motiva a que se apuren a sus actividades, ya saben, cuándo tienen que trabajar se trabaja, cuando es tiempo de jugar así lo hacen con gran felicidad, incluyendo a mi alumno con NEE (E 2, p. 6).

La profesora Altagracia no es expresiva en su forma de comunicarse o demostrar afecto a sus alumnos, utiliza reforzadores externos como dulces para motivarlo y gratificarlos. Ha notado que esta práctica los hace felices y los incentiva a concluir las actividades. Maneja un equilibrio preciso entre el tiempo de trabajo y el tiempo de juego, lo cual parece ser valorado por sus alumnos; muestra que, aunque no sea demostrativa en sus emociones, busca maneras efectivas de motivar y recompensar a sus alumnos, y utiliza refuerzos positivos para fomentar un ambiente de aprendizaje productivo y alegre.

Philip Jackson (1968) expone que la conducta de los profesores en el aula afecta a la conducta de los alumnos; a su vez, esto afecta el rendimiento. Estos, aunque intenten generar prácticas inclusivas y les hablen a sus alumnos con palabras de afecto y cariño,

dejando a un lado los propósitos de la educación básica, esto afecta de manera indirecta su intervención pedagógica y las probabilidades serán menores para obtener una actitud hacia la inclusión educativa; a pesar de lo ya mencionado, la profesora Michelle continúa ejerciendo las siguientes prácticas.

Siento que lo mejor que yo pudiera ser, es seguirlos queriendo, no olvidar ese cariño que ellos necesitan. A mí me interesa más que Gael venga contento, es lo que más me interesa (E 3, p. 7).

La profesora al querer implementar prácticas inclusivas expresa afecto y cariño hacia sus alumnos con NEE; a veces lo hace a costa de los objetivos fundamentales de la educación básica. Esto puede afectar indirectamente su intervención pedagógica y reducir las probabilidades de desarrollar una actitud inclusiva en el aula, como está establecido en el actual enfoque de la inclusión, implicando un desvío de las metas educativas establecidas.

De manera similar el profesor Humberto recordemos que atiende a tres alumnos con NEE; manifiesta que le agradaría más que sus alumnos fueran felices, dejando a un lado el currículo básico. Él les brinda mucha confianza y está consciente de que este enfoque es difícil. Tanto la profesora Michelle como el profesor Humberto priorizan el bienestar emocional y la felicidad de sus alumnos con NEE, aunque esto pueda a veces ir en contra de los objetivos curriculares. Esto refleja un fuerte compromiso con la inclusión emocional, aunque también resaltan los desafíos de equilibrar el afecto con las metas educativas establecidas.

Me gustaría tener éxito con mis alumnos, me gustaría que los tres fueran felices, la inclusión dentro del aula la realiza como con cualquier ser humano, no me gusta ser prepotente, y trato a cada uno como se merece, con respeto, amor, cariño (E 4, p. 9).

En el párrafo anterior se refleja la actitud comprensiva y humana del profesor Humberto hacia sus alumnos con NEE. Él expresa su deseo genuino de que todos los alumnos sean felices y tengan éxito escolar y personal; al enfocarse en la inclusión dentro del aula,

trata a cada alumno con respeto, amor y cariño evitando actitudes de apatía y asegurando un trato justo y digno para todos creando así un ambiente inclusivo y agradable.

Este compromiso emocional puede provocar confrontaciones con la profesora de la unidad al subestimar las NEE de los alumnos y no proporcionar el apoyo pedagógico necesario. En ausencia de este apoyo, el profesor se ve obligado a basar sus enseñanzas en sus propios conocimientos y experiencias, lo que afecta las prácticas inclusivas. En conclusión, aunque el profesor Humberto tiene una actitud positiva y humanitaria hacia la inclusión, la falta de apoyo adecuado de la unidad puede limitar su capacidad para implementar estrategias pedagógicas efectivas. Esto acentúa la necesidad de un respaldo institucional firme para asegurar que las prácticas inclusivas no solo se basen en buenas intenciones, sino también en metodologías y recursos apropiados que garanticen una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos con NEE.

La inclusión educativa requiere de tiempo para integrar y asumir cambios que demanda la implementación de un sistema abierto a la diversidad. Aunque el profesor Humberto compense sus deficiencias pedagógicas con un enfoque humano, sigue siendo el factor determinante para la inclusión educativa. Proporcionar un clima adecuado dentro del aula es importante para que los alumnos con NEE adquieran aprendizajes significativos. A pesar del compromiso del profesor con la inclusión y el bienestar emocional de sus alumnos con NEE, la falta de apoyo de la unidad puede limitar la eficacia de estas prácticas. Se puede inferir que, sin el respaldo adecuado, los profesores dependen de sus propios conocimientos y experiencias, lo que puede llevar a malinterpretar algunas características de los alumnos con NEE.

Otro factor importante para llevar a cabo una educación inclusiva es la capacitación permanente de los profesores para enfrentar los desafíos pedagógicos; es importante aclarar que la falta de esta no siempre es suficiente para abordar las NEE de manera adecuada. En conjunto, estos dos aspectos enfatizan cómo el apoyo institucional y la capacitación continua son fundamentales para crear un entorno educativo inclusivo y efectivo para los alumnos con NEE. La inclusión educativa exige un enfoque integral que abarque tanto el respaldo institucional como la capacitación continua de los profesores.

La ausencia de apoyo de la unidad y la falta de formación adecuada pueden limitar significativamente la eficacia de las prácticas educativas, llevando a los profesores a depender de sus propios conocimientos y experiencias.

Para que el enfoque inclusivo sea verdaderamente eficiente es fundamental que los profesores cuenten con las herramientas pedagógicas para abordar la diversidad de las NEE de sus alumnos. Esto se logra a través de una formación continua y el apoyo institucional. Además, la participación de los padres de familia es importante en este proceso. La colaboración entre profesores y padres de familia puede fortalecer el apoyo al alumno con alguna NEE, asegurando que sus necesidades sean comprendidas y atendidas tanto en el entorno escolar como en el hogar.

3.Trabajo entre iguales: cooperación y monitoreo

En el contexto de la educación inclusiva, el trabajo entre iguales se destaca como una estrategia pedagógica fundamental que fomenta la cooperación y el monitoreo en el aula. Esta metodología no solo promueve el aprendizaje colaborativo, sino que también fortalece la comunidad escolar al involucrar a todos, independientemente de sus NEE. La cooperación entre pares implica que los alumnos trabajen juntos para alcanzar metas en común, compartiendo conocimientos y desarrollando habilidades sociales y emocionales esenciales. El monitoreo entre iguales facilita la retroalimentación continua y el apoyo mutuo dentro del aula, y juega un papel crucial en la creación de un ambiente inclusivo donde todos los alumnos puedan beneficiarse. La inclusión educativa subraya la importancia de que los alumnos con NEE sean incluidos en un ambiente que promueva su participación e igualdad en el contexto escolar.

La profesora Michelle ejemplifica este enfoque al buscar métodos efectivos para trabajar con sus alumnos regulares y aquellos que presentan NEE. Su estrategia de integrar a los alumnos en equipos refleja un compromiso con la inclusión y el apoyo mutuo entre los alumnos. Esta práctica no solo promueve el aprendizaje colaborativo, sino que también fortalece el sentido de comunidad dentro del aula, asegurando que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar activamente con el propósito de alcanzar los aprendizajes esperados plasmados en la normativa.

Ahorita ellos trabajan en equipo, y del equipo siempre... me fijo que haya alguien de los mismos niños que pueda tutorar a ellos dos, a Eve y a Gael, en el caso de Gael es muy difícil que cambie de, entonces por lo general él siempre es Lizet o Valeria son las niñas que lo apoyan mucho, y... con Evelin se adapta más a quien sea (E 3, p. 8).

La profesora Michelle organiza sus actividades grupales donde los alumnos trabajan en equipo. Ella se asegura de que haya alguien en cada equipo que pueda proporcionar apoyo especial a Eve y a Gael, quienes necesitan ayuda adicional debido a sus NEE. Menciona que es difícil que él cambie de apoyo. Esto significa que el alumno tiene una preferencia o una relación con dos compañeras para recibir apoyo durante las actividades grupales. Sin embargo, Evelin se adapta más fácilmente y trabaja con diferentes compañeros sin tener una preferencia particular. La finalidad de la profesora es que sus alumnos con NEE reciban el apoyo necesario para participar plenamente en las actividades grupales y alcanzar los objetivos del currículo de la educación básica.

Por otro lado, el profesor Humberto emplea estrategias activas para integrar a sus alumnos con NEE en el aula regular. Utiliza alumnos considerados como monitores, quienes ayudan a resolver dudas y asumen responsabilidades, creando un entorno inclusivo donde se fomenta la colaboración y se minimiza la confusión mediante instrucciones claras y actividades que considera motivadoras, con la finalidad de obtener su máximo potencial académico y personal de los alumnos con NEE.

Como están sentados todos son monitores, el alumno de la derecha es monitor del alumno de la izquierda y así, a veces hay mucho ruido en mi salón, pero a mí me gusta, porque dentro de ese ruido, esta mi sobresaliente, Amairani y Britany, entonces si no puede Britany le ayuda uno de sus compañeros, y si ya veo que ya no puede yo me enfoco con ella, las consignas son tan sencillas que son siempre juegos, que ellos no se dan cuenta y no les implica una carga de trabajo, entonces de alguna forma es eso todos nos ayudamos, todos estamos en el mismo nivel pero ocupamos diferentes cargos (E 4, p. 4).

El profesor Humberto ha implementado un sistema de aprendizaje colaborativo y de monitoreo entre iguales en el aula. Cada alumno asume el rol de monitor de otro compañero, lo que promueve la cooperación y el apoyo mutuo. Aunque a veces esto pueda generar ruido en el aula, el profesor lo ve de manera positiva; porque dentro de la dinámica escolar encuentra oportunidades para destacar y apoyar a sus alumnos con aptitudes sobresalientes. Este enfoque permite que todos sus alumnos se sientan incluidos y valorados, independientemente de sus NEE, promoviendo un ambiente de aprendizaje equitativo e igualitario para beneficiar su aprendizaje.

Tanto la profesora Michelle como el profesor Humberto han encontrado en sus alumnos más dispuestos, cooperadores y de mejor desempeño académico un apoyo valioso para favorecer la inclusión educativa de sus compañeros con NEE. Ambos profesores están comprometidos en adaptar sus prácticas pedagógicas, considerando las necesidades individuales de cada alumno y proporcionando el apoyo necesario para su desarrollo integral en un entorno inclusivo. Aunque cada uno aplica estrategias distintas según su contexto y estilo pedagógico, comparten el objetivo de crear un ambiente de aprendizaje positivo donde todos los alumnos puedan alcanzar los aprendizajes esperados del currículo.

A pesar de sus esfuerzos y estrategias innovadoras, así como del compromiso profesional, ambos profesores se enfrentan a un obstáculo significativo: la falta de recursos adecuados proporcionados por la USAER. Esta carencia limita la capacidad de ambos profesores para implementar estrategias inclusivas y ofrecer el apoyo necesario a sus alumnos con NEE. Esta carencia de recursos obliga a los profesores a depender de sus propios conocimientos, creatividad y experiencia para suplir las deficiencias, lo que lleva a que enfrenten desafíos adicionales en la enseñanza. A pesar de estos impedimentos, tanto el profesor Humberto como la profesora Michelle continúan esforzándose por brindar una educación inclusiva de calidad.

Le he pedido material, pero no me lo proporciona, una ocasión me dio unas copias de colores pero eso no era la finalidad porque yo también puedo sacar fotocopias de los libros pero a mi alumna no le es significativo el contenido ella no tiene discapacidad intelectual ni visual, solo auditiva,

siempre le pregunto ¿cuál es la finalidad de ese material? Nunca me lo ha dicho a un que si se lo he preguntado (E 2, p. 6).

La falta de materiales adecuados y la incomprensión de las necesidades específicas de los alumnos con NEE, como se observa en la experiencia de la profesora Michelle al solicitar materiales para una alumna con discapacidad auditiva, pone en relieve un desafío persistente en la inclusión educativa. Aunque la norma y los programas actuales buscan atender las demandas de una sociedad más diversa, la realidad es que la falta de recursos específicos y la poca sensibilidad hacia las necesidades no visibles de los alumnos con NEE dificultan la verdadera inclusión. Para que la inclusión educativa sea efectiva, es fundamental no solo recibir a estos alumnos, sino también proporcionarles los recursos adecuados y una comprensión profunda de sus necesidades individuales. Esto requiere una toma de conciencia que vaya más allá de las características visibles de una discapacidad, reconociendo que una NEE no siempre está asociada a una discapacidad evidente.

El hecho de recibir abiertamente alumnos con NEE demuestra que la inclusión educativa no es un tema nuevo. Estos alumnos con estas características siempre han existido en las escuelas regulares, pero nunca habían sido considerados como alumnos objeto de educación especial; hoy en día se les da mayor relevancia porque se han creado leyes y programas donde estipulan que se debe atender las demandas de una parte de la sociedad segregada. Lo recomendable es que en la toma de conciencia hacia la diversidad no solo se atiendan características visibles de alguna discapacidad sino también aquellas que no son notorias, aclarando que una NEE no siempre está asociada a una discapacidad, como ya se ha mencionado.

4. Adecuaciones curriculares: aspecto problemático y secundario

El tema de las adaptaciones curriculares es inevitable cuando se propone incluir al aula regular a alumnos con NEE, estas se constituyen como elemento principal para la inclusión educativa. Las adaptaciones curriculares son sencillas cuando la escuela regular cuenta con los medios para compensar las NEE de los alumnos que la demandan; se hace uso de estas cuando se rebasan las posibilidades pedagógicas del profesor del

aula regular, y se definen los apoyos que requieren en específicos los alumnos con NEE para proporcionárselos.

La inclusión de los alumnos con NEE en las aulas regulares requiere de adecuaciones curriculares. Estas deben responder a las diversas formas de aprendizaje de estos alumnos. Sin embargo, la percepción entre los profesores del aula regular es que estas adecuaciones representan una carga adicional a sus tareas habituales. Así lo expresa la profesora Gaby; ella siente que el uso de las adaptaciones curriculares no debe obstaculizar el desarrollo de las actividades en el aula.

A veces yo siento que los compañeros piensan que es un trabajo extra, y pues no porque se supone que no todos los niños trabajan igual, y más si tienen un tipo de necesidad (E 5, p. 13).

La profesora Gaby expresa su percepción de que algunos de sus colegas consideran que realizar adecuaciones didácticas para los alumnos con NEE, es una tarea adicional que requiere esfuerzo extra. Ella argumenta en contra de esta percepción, sugiriendo que no debería verse como un trabajo más; porque cada alumno tiene diferentes formas de aprender, especialmente aquellos que presentan una NEE. Para ella es natural y necesario adaptar la enseñanza para los alumnos que la necesitan.

El diseño y realización de estrategias suelen ser complejas. Hablar de adecuaciones curriculares es factible, pero llevarlas a cabo es muy complejo (SEP, 2000). Las adaptaciones curriculares deben ser sintetizadas, consultadas en textos dirigidos a atención a alumnos con NEE y discutidas con colegas. Además, estas adecuaciones deben ser consultadas en textos dirigidos a la atención

Sinceramente no siempre realizo adecuaciones curriculares, porque es como valla viendo su estado de ánimo de los alumnos con NEE, yo no puedo adecuar porque el día que me llegue una auditoria, me dirá tu adecuaste así y así y ellos no lo están haciendo, a ellos no les puedo decir, “es que Gael no quiere trabajar”, entonces es como se vaya viendo el panorama (E 3, p. 18).

No obstante, en la práctica, la implementación de estas sugerencias puede ser complicada, como lo ilustra la profesora Michelle. Ella admite que no siempre realiza adecuaciones curriculares, ya que las lleva a cabo según el estado de ánimo de los alumnos con NEE. También señala que no puede planificar estas adecuaciones con antelación porque, en caso de auditoría, podría ser cuestionada si no sigue exactamente lo previsto en sus planeaciones.

En contraste la profesora Maribel adopta una perspectiva diferente. Ella se preocupa por realizar adecuaciones a sus planeaciones para que sus alumnos con NEE logren la inclusión educativa. No realiza estas adecuaciones de manera espontánea; en cambio, baja el grado de dificultad a sus planeaciones y tiene un apartado exclusivo al final de cada una de ellas con la finalidad de evaluar si alcanzaron los propósitos de los contenidos de manera personal. Este enfoque le permite ser organizada. Ella les da un valor excepcional a sus planeaciones. Al hacer uso de éstas, considera que son un instrumento que posibilita que un proyecto general, se modifique de acuerdo con el contexto geográfico y social y así alcanzar los aprendizajes significativos para los alumnos con NEE.

El conocer las condiciones institucionales para el servicio educativo, implica tener presentes los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela. El punto más relevante es conocer las características y necesidades educativas del alumnado. Es importante que los profesores del aula regular conozcan los planes y programas de estudio vigentes; pareciera tan lógico, pues ellos, al realizar su labor docente, tienen conocimiento de estos documentos. Sin embargo, es necesario reconocer que no todos los conocen a profundidad; por lo tanto, no los desarrollan apropiadamente.

Así lo da a conocer la profesora Maribel cuando sus planeaciones las realiza de manera adecuada, porque pretende lograr un desarrollo integral tanto de los alumnos con NEE como de los alumnos regulares dentro del aula regular. Ella está en contra de la improvisación o del actuar de manera espontánea. Tiene claro que la planeación debe responder a las necesidades de los alumnos con NEE, y que guíen el trabajo cotidiano de la enseñanza de los profesores.

En el contexto de la educación inclusiva, es fundamental explorar cómo los profesores interpretan y significan sus prácticas en relación con los alumnos con NEE. A lo largo de este capítulo, se ha evidenciado que los profesores son conscientes de sus acciones y decisiones en el aula, así como de las estrategias que implementan para atender a estos alumnos. Sin embargo, su comprensión sobre la inclusión y la atención a la diversidad se ve influenciada por una variedad de factores, incluidas las normativas institucionales, la formación previa, y las experiencias personales. Los profesores tienden a construir significados en torno a su práctica a partir de su interacción cotidiana con los alumnos. Esta construcción de significado se basa en la percepción de sus roles, en cómo se sienten respecto a su capacidad para implementar estrategias adecuadas, y en la relación que establecen con los alumnos. A pesar de que reconocen la importancia de adaptar sus métodos de enseñanza, también se manifiestan tensiones entre las orientaciones que reciben y sus propias convicciones sobre lo que es efectivo en el aula.

Es relevante señalar que, aunque los profesores muestran claridad sobre muchas de las prácticas que realizan, también se identifican márgenes de error o incertidumbre en su aproximación a la educación inclusiva. Estos márgenes no solo reflejan la complejidad del trabajo educativo, sino también la falta de apoyo más contextualizado por parte de las instancias que deberían facilitar su labor. Las orientaciones ofrecidas por la USAER, aunque valiosas en algunos aspectos, a menudo no se alinean con las realidades y necesidades que los profesores enfrentan en su práctica diaria.

Además, se observa que los profesores a veces experimentan un conflicto interno respecto a las expectativas que se les imponen. Pero por un lado, están motivados por el deseo de ofrecer una educación de calidad a todos sus alumnos, pero por otro lado, pueden sentir que las estrategias sugeridas no son adecuadas o no responden a la realidad de su aula. Esta disonancia puede llevar a una falta de implementación efectiva de las prácticas inclusivas, así como a un cuestionamiento sobre la propia eficacia de su enseñanza.

Por lo tanto, las prácticas de los profesores en relación con los alumnos con NEE, son el resultado de un proceso complejo de significación que involucra tanto la comprensión clara de lo que hacen como la identificación de áreas donde podría haber errores o

malentendidos. Este análisis permite entender mejor las dinámicas que operan en el aula, y cómo estas influyen en la inclusión educativa. La construcción de un enfoque inclusivo no es solo responsabilidad de los profesores, sino que requiere reflexión colectiva sobre cómo se puede proporcionar un apoyo más efectivo y contextualizado que verdaderamente responda a las necesidades de todos los alumnos .

CONCLUSIONES

La paradoja de la inclusión educativa en la escuela primaria Roberto Solís Quiroga, considerada incluyente, revela las profundas contradicciones entre el ideal normativo de la inclusión y las realidades prácticas que enfrentan los profesores en su labor diaria. Este estudio ha revelado cómo las tensiones entre el ideal normativo de la inclusión y las realidades prácticas afectan tanto a los alumnos con NEE como a los profesores que buscan atenderlas de manera adecuada. En este contexto, la educación inclusiva se presenta como un derecho fundamental y un objetivo ineludible para cualquier sistema educativo que aspire a la equidad; sin embargo, la experiencia cotidiana de los profesores dentro de sus aulas expone múltiples tensiones y desafíos, mostrando en muchos casos el fracaso de las políticas inclusivas para materializarse de manera efectiva.

A pesar de los avances legislativos y las reformas impulsadas en las últimas décadas, los profesores de la escuela Roberto Solís Quiroga se encuentran frecuentemente desprovistos de los recursos, la formación y el apoyo necesarios para atender de manera adecuada a los alumnos con NEE. Esta carencia genera una gran inseguridad en los profesores respecto a su capacidad para cumplir con las expectativas de la inclusión, afectando no solo la calidad de la enseñanza, sino también su bienestar emocional y profesional. Además, la falta de un trabajo colaborativo efectivo dentro de la escuela Roberto Solís Quiroga agrava esta paradoja. Aunque la inclusión educativa requiere un esfuerzo conjunto y coordinado de todos los actores involucrados, en la práctica, la colaboración entre los profesores de aula regular y la USAER es, a menudo, limitada.

Los alumnos con NEE, aunque formalmente incluidos en las aulas regulares, continúan enfrentando formas sutiles de exclusión debido a prácticas pedagógicas inadecuadas y una falta de adaptación de los métodos de enseñanza a sus necesidades específicas. Así, la inclusión en la escuela Roberto Solís Quiroga se convierte en una mera formalidad, donde los alumnos están presentes físicamente, pero no participan plenamente en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Es importante destacar que esta investigación se concluyó en 2017, antes de la publicación de documentos que promovieron el enfoque de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en 2018. Por tanto, el uso del término NEE no solo es relevante, sino necesario para comprender las prácticas educativas del periodo. Este enfoque ayuda a visibilizar las diversas dimensiones de las necesidades de los alumnos, proporcionando un espacio para el análisis crítico de las estructuras y prácticas existentes en la escuela y contribuyendo a la mejora continua de las estrategias de inclusión. Para transformar la inclusión educativa en una realidad tangible en la escuela Roberto Solís Quiroga, es necesario un replanteamiento profundo del enfoque educativo. Esto incluye una revisión exhaustiva de los programas de formación docente y un fortalecimiento de la infraestructura de apoyo dentro de la escuela. Es fundamental asegurar que las USAER y otras instancias especializadas tengan los recursos y el reconocimiento necesarios para desempeñar su papel de manera efectiva. Solo a través de una colaboración constante y efectiva entre todos los actores educativos se podrá construir un entorno verdaderamente inclusivo, donde las necesidades de todos los alumnos sean atendidas de manera adecuada y equitativa.

En resumen, la paradoja de la inclusión educativa en la escuela Roberto Solís Quiroga refleja las tensiones entre el ideal y la realidad de la inclusión. Superar esta paradoja requiere un esfuerzo conjunto y coordinado que aborde todos los aspectos de la inclusión, desde la formación profesional hasta la construcción y desarrollo de una cultura escolar que valore y respete la diversidad. El compromiso real y sostenido con estos principios permitirá transformar la inclusión educativa de una aspiración abstracta a una realidad concreta, beneficiando a todos los alumnos de esta escuela.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta investigación, he podido constatar la complejidad que implica la inclusión educativa, un proceso lleno de desafíos que, aunque es teóricamente aceptado y valorado, en la práctica se enfrenta a numerosos obstáculos. La paradoja de la inclusión educativa, tal como la he observado en el contexto específico de la escuela primaria Bonifacio Medina, revela profundas tensiones que emergen en todos los niveles, desde la organización institucional hasta las interacciones cotidianas dentro de las aulas. Mis hallazgos reflejan claramente que, aunque las políticas educativas han buscado durante años fomentar la inclusión de los alumnos con NEE, la implementación efectiva de estas políticas se ve frenada por diversos factores estructurales, culturales y pedagógicos que limitan su verdadero impacto.

En primer lugar, a través de mi análisis he comprendido que el concepto de inclusión no se materializa de manera uniforme en la práctica educativa. Si bien existe un discurso que promueve una educación inclusiva para todos los alumnos, incluyendo a aquellos con NEE, la realidad cotidiana revela que las prácticas educativas aún están ancladas en modelos tradicionales que tienden a segregar, ya sea de manera consciente o por omisión. Esto no solo se debe a la falta de recursos materiales y humanos adecuados, sino también a una capacitación profesional insuficiente. Muchos profesores se sienten sobrecargados, y a menudo, desbordados por la tarea de atender adecuadamente a los alumnos con NEE, lo que genera un conflicto evidente entre las expectativas impuestas por las políticas educativas y las posibilidades reales que enfrentan en el día a día en el aula.

A pesar del impulso que en la actualidad se les da a las reformas educativas, los resultados no han sido los esperados, si se habla de inclusión educativa. La escuela pública en general no ha conseguido renovar sus prácticas; la calidad en términos de los aprendizajes de los alumnos está lejos de conseguir los estándares planteados en el currículum, y los niveles de aprovechamiento escolar entre estados, regiones, municipios y escuelas hablan de una inequidad en la distribución de oportunidades para aprender, lo que como país se ha definido como lo básico, y para los niños con NEE no es tarea fácil.

Asimismo, uno de los hallazgos más reveladores de esta investigación ha sido la manera en que las tensiones entre los profesores de la escuela inclusiva y la USAER afectan directamente la efectividad de los esfuerzos por lograr una inclusión genuina. Lo que pude constatar es que, aunque la USAER está diseñada para brindar apoyo especializado a los profesores y alumnos con NEE, su relación con los profesores del aula regular está marcada por desencuentros y malentendidos. La falta de comunicación clara y constante entre los diferentes actores educativos es uno de los mayores obstáculos que impiden la creación de un entorno verdaderamente inclusivo. En muchos casos, los profesores perciben la presencia de la USAER como un elemento ajeno, e incluso disruptivo, en lugar de considerarla como una pieza clave para el desarrollo de una educación más equitativa. Esta percepción negativa crea fricciones que dificultan el trabajo colaborativo, un elemento que considero fundamental para el éxito de cualquier iniciativa inclusiva.

Por otra parte, también he notado que la fragmentación de responsabilidades entre los profesores y el personal de la USAER, junto con la ausencia de un trabajo colaborativo estructurado y constante, limita significativamente las posibilidades de construir un proyecto educativo coherente y adaptado a las necesidades de todos los alumnos. Esta situación no solo afecta a los alumnos con NEE, sino a todos los actores escolares, ya que impide que se desarrollen prácticas pedagógicas que beneficien a todos los alumnos, independientemente de sus características individuales.

A medida que profundizaba en mi investigación, me di cuenta de que la inclusión educativa en la escuela primaria Bonifacio Medina sigue siendo, en muchos aspectos, un ideal más que una realidad tangible. Las experiencias de los profesores, manifestadas en las entrevistas que llevé a cabo muestran que, aunque se han hecho esfuerzos por integrarlos en el sistema escolar regular, las barreras a las que se enfrentan son profundas y difíciles de superar. Estas barreras no son únicamente físicas o curriculares; de hecho, las más difíciles de abordar son las sociales y emocionales. Los alumnos con NEE, en muchos casos, enfrentan situaciones de estigmatización por parte de sus compañeros, y en algunos casos, incluso por parte de los mismos profesores. Esta estigmatización, sumada a actitudes solo de integración educativa, refuerza la exclusión

de estos alumnos dentro del aula, limitando sus posibilidades de participación plena y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, a pesar de estos desafíos, he podido identificar ejemplos valiosos de esfuerzos individuales por parte de algunos profesores que, ante las limitaciones que enfrentan, intentan cultivar el concernimiento en sus prácticas inclusivas, adoptando un enfoque más humano y centrado en las necesidades específicas de sus alumnos. Estos intentos, aunque aislados y con recursos limitados, me han demostrado que es posible avanzar hacia una inclusión más genuina si se les proporciona el apoyo adecuado y se crean las condiciones para que estos esfuerzos se repliquen de manera más sistemática. Sin embargo, también soy consciente de que estos esfuerzos individuales no pueden sostenerse a largo plazo sin un cambio estructural más profundo en la cultura y organización de la escuela.

El diseño, la implementación y la evaluación de las políticas públicas y programas educativos dependen de las personas que trabajan en el sistema de manera general y por las personas que trabajan en una institución de manera particular, instituciones que tienen historia, tradición y cultura. En consecuencia, es necesario innovar a partir de la tradición, porque en nuestro país, para transitar por una educación de calidad, se requiere contar con referentes irrefutables que las pruebas estandarizadas no ofrecen. Además, es vital consolidar una gestión escolar horizontal, transparente y plural instituida en el diálogo, la participación y el consenso, donde realmente el profesor sea escuchado y atendido. No basta con la buena voluntad.

A lo largo de este proceso, he llegado a la conclusión de que, si bien la inclusión educativa es una meta deseable y necesaria, su logro depende de un compromiso colectivo mucho más firme. Es imprescindible que se realice una revisión crítica de las políticas y prácticas actuales, y que se fortalezcan las redes de apoyo entre profesores, directivos y el personal de la USAER. Esto debe ir acompañado de una mejora en la comunicación entre ellos, fomentando un diálogo más fluido y constructivo que permita desarrollar un trabajo conjunto y colaborativo orientado al bienestar integral de los alumnos.

Asimismo, una de las reflexiones más importantes que he extraído de esta investigación es la necesidad de repensar el papel de la formación docente. En mi opinión, la formación de los profesores no debe centrarse únicamente en aspectos técnicos o pedagógicos, sino que debe incorporar un enfoque ético y social que permita a los profesores comprender profundamente las implicaciones de la inclusión educativa. Los profesores no solo deben ser preparados para adaptar su enseñanza a las necesidades de los alumnos con NEE, sino también para cuestionar las estructuras que perpetúan la exclusión y para promover una cultura de respeto y valoración de la diversidad en sus aulas.

Finalmente, esta investigación me ha llevado a una reflexión personal más profunda: la inclusión educativa no es solo un desafío técnico o pedagógico; es, ante todo, un proyecto profundamente humano. Implica reconocer y valorar las diferencias, cuestionar las estructuras que vinculan la exclusión, y trabajar activamente para crear entornos de aprendizaje en los que todos los alumnos, independientemente de sus características o necesidades, puedan desarrollarse plenamente. Aunque el camino hacia la inclusión es largo y lleno de obstáculos, creo firmemente que es un proceso necesario y urgente si se busca construir una educación más justa y equitativa para todos. Las lecciones que he aprendido a lo largo de esta investigación no solo me han permitido entender mejor los desafíos actuales de la inclusión educativa, sino que también me han proporcionado las herramientas necesarias para seguir reflexionando y, eventualmente, contribuir a generar nuevas estrategias y acciones que acerquen a las escuelas hacia la verdadera inclusión.

REFERENCIAS

Fuentes primarias:

Entrevista 1. Director José

Entrevista 2. Profesora Altagracia.

Entrevista 3. Profesora Michell

Entrevista 4. Profesor Humberto.

Entrevista 5. Profesora Gaby

Entrevista 6. Profesora Maribel

Entrevista 7. Profesor Raúl

Entrevista 8. Profesor Gabriel.

Entrevista 9. Profesora Susana

Fuentes secundarias:

AINSCOW, Mel. (2001). Escuelas eficaces y educación inclusiva: Un paso hacia la inclusión. Reino Unido: Routledge.

ARNAIZ, Pedro. (1996). Las escuelas son para todos. España: Morata.

ARREAZA, Silvia. (2009). La educación inclusiva: Avances y retos en América Latina. Venezuela: Universitaria

BALL, Stephen J. (1987). La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. España: Paidós/Ministerio de Educación.

BERTELY, María. (2001). Diversidad cultural e interculturalidad en educación básica. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

BOGDAN, Robert C. (1992). Introducción a los métodos de investigación cualitativa: un enfoque fenomenológico (3ª ed.). Estados Unidos: Wiley.

BOGDAN, Robert C., & BIKLEN, S. K. (1992). Investigación cualitativa para educación: Introducción a la teoría y métodos (2ª ed.). Estados Unidos: Allyn & Bacon.

BOURDIEU, Pierre. (1978). El sentido práctico. Francia: Anagrama

BOURDIEU, Pierre. (2000). Poder, derecho y clases sociales. Madrid, España: Anagrama

BOURDIEU, Pierre. (2002). La distinción. Madrid, España: Taurus.

BROGNA, Patricia. (2009). Implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Argentina: Global.

CASTORIADIS, Cornelius. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. México: Taurus.

CHÁVEZ, Enrique. (1993). Concernimiento: Sentido humano para la inclusión educativa. México: Porrúa.

Constitución de Apatzingán. (1814). Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana. México

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1994). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

CORVALÁN, Jorge. (1996). La educación en contextos multiculturales. Chile: Universidad de Chile.

DESCARTES, René. (1992). Meditaciones metafísicas. España: Espasa Calpe.

ERICKSON, Frederick. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza (pp. 145-209). Madrid: Paidós/MEC.

- ESCOBAR, Silvia. (1999). Educación y diversidad cultural. México: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, Andrés. (1989). La trama de la participación social: Expectativas y roles. México: Nueva Sociedad.
- FERNÁNDEZ, Luis. (1994). Las instituciones educativas como cultura. México: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, Enrique. (1998). Intervención psicopedagógica en el ámbito escolar. España: Narcea.
- FERRY, Michel. (1993). La formación continua del docente: Una tarea deseada. España: Santillana.
- FULLAN, Michel & HARGREAVES, A. (1999). Reinventar el rol del director: Una agenda de cambio para el siglo XXI. Revista Trimestral de Administración Educativa. Estados Unidos: Sage publicaciones.
- HAMMERSLEY, Martyn. (1994). Etnografía: principios en práctica. Madrid: Morata.
- KAËS, René. (1996). La dinámica de los grupos: Trabajo colectivo y cambios institucionales. Francia: GHI
- LAPASSADE, Gerard., & LOUREAU, R. (1981). El análisis institucional. Francia: UGE
- LABARRE, Jacques. (1999). Los profesores y la jerarquía social en el contexto educativo del siglo XIX. Francia: Académica.
- LOUREAU, Robert. (1975). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORENO, Alejandro. (2009). El capital simbólico de la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso, heredera fundante de educación especial en el estado de Hidalgo. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México.
- NIETO, Sonia. (2005). Asesoría y acompañamiento en el contexto educativo: Perspectivas y prácticas. Estados Unidos: JKL.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Naciones Unidas. (2018). Informe sobre la implementación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Estados Unidos: Naciones Unidas.

POSTIC, Marie. (2001). La evaluación de las competencias en educación: Perspectivas y prácticas. España: Octaedro.

RICOEUR, Paul. (1995). Hermenéutica y acción: El texto como modelo paradigmático. Madrid: Trotta.

ROCKWELL, Elinor. (1985). Etnografía y educación: El proceso de la investigación etnográfica en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.

SÁNCHEZ, José. (1993). Teoría y metodología de la investigación educativa. Madrid, España: Cincel.

SCHUTZ, Alfred. (1974). El concepto de la acción social. Argentina: Losada.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE HIDALGO. (1999). Programa Hidalguense de Integración Educativa. México: SEPH.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2006). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México: SEP

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2010). Historia de la educación en México: Desde la época prehispánica hasta nuestros días. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2017). Plan y Programas de estudio 2017: Nuevos lineamientos para la educación básica. México: SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2018). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. México: SEP

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2019). Ley General de Educación. México: Diario Oficial de la Federación.

TENTI FANFANI, Emilio. (1998). La escuela y los docentes: Una mirada crítica. Buenos Aires: Paidós.

TAYLOR, Steven. J., & BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós.

UNESCO. (2001). Pobreza y educación: Hacia un enfoque integral. Francia.

ZARDEL, Jacobo. (2016). El trabajo colaborativo en la inclusión educativa: Desafíos y perspectivas. Argentina: Educativa.

ANEXO UNO

MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

EJE I	EJE II	EJE III
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRES NIVELES DE EXPRESIÓN	CONFLICTOS Y TENSIONES ENTRE EL COLECTIVO ESCOLAR Y USAER.	¿INTEGRACIÓN O INCLUSIÓN? ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN.
1.-El escenario y los sujetos de la investigación.	1.-Impacto profesional y personal de los docentes E1.p6, E1.p.7, E3.p.30-21, E4.p.13-14, E5.p.22, E8 p.8, E8 p.9-11.	1. Compensación con un sentido humano. E2.p.6-7, E3 p.6, E3 p.7, E3 p.17, E3 p.19, E3 p.7, E3 p.17, E3 p.18, E4 p.6, E4 p.5, E4 p.6-7.
a. La primaria “Bonifacio medina”: escuela incluyente por accidente. E1p.5, E1 p5-6, E1 p.10-11, E2 p.4, E2 p.4, E4 p.14 E8 p.8, E10 p.3.	2.- Alcances y limitaciones del servicio de USAER. E9 p.3, E9 p.9, E9 p.9, E9 p.17-21, E9 p.27, E9 p. 27, E9 p.30.	1.1. Trabajo con padres. E1 p.7-8, E1 p.9-10, E2 p.4-5, E2 p.5, E4 p.9, E5 p.4-6, E5 p.14, E5 p.20, E6 p.10, E7 p3, E7 p.3, E7 p.5, E8 p.11.
Alumnos con NEE con o sin discapacidad. 3.2.1. 2do. Grado grupo B. Paulina discapacidad auditiva. E2 p.3, E2 p.4. 3.2.2. 4to. Grado grupo “B”: Gael (autista), Evelin 3.2.3. (discapacidad intelectual) y Yara (quistes en el cerebro). E3.p.4-5.	3.- “USAER y nada es lo mismo” E1 p.6, E2 p.6, E3 p.7, E5 p.6, E5 p.13, E5 p.21-22, E5 p.23, E6 p.18-19, E6 p.19, E6 p.21, E6 p.21-23, E7 p.6, E7 p.7, E8 p.4, E8 p.9, E8 p.10.	3.3. Trabajo con alumnos. E3 p. 8-9, E3 p.9, E3 p.10-11, E3 p.19, E3 p.3-4, E4 p.4, E5 p.12, E6 p.8-9.

<p>3.2.4. 6to. Grado grupo “A”: Britany(problemas de aprendizaje), Amayrani (déficit de atención) y Beto (sobresaliente) E4 p.3 E4 p.5.</p> <p>3.2.5. 5to. Grado grupo “B”. Niña (problemas de hiperactividad) niño (extra edad) E5 p.2-4, E5 p.5.</p> <p>3.2.6. 5to. Grado grupo “A” niña (déficit de atención) E6 p.2.</p> <p>3.2.7. 6to. Grado grupo “B” Francisco (problema de lenguaje) E7 p.2</p> <p>3.2.8. 3er. Grado grupo “A” E8 p.2.</p>		
	<p>3.1 Discontinuidad en los procesos de apoyo. E1p.4, E9 p.5-6, E1 p.11-12.</p>	<p>2.- Adaptaciones áulicas (segmentación o segregación).</p>

	<p>3.2 Necesidades y expectativas no cubiertas.</p>	<p>3.- Adaptaciones curriculares. E3 p.5-6, E3 p.6-7, E3 p.7-8, E3 p.9, E3 p.11, E3 p.17-18, E3 p.18, E4 p.3-4, E4 p.5, E5 p.10-11, E6 p.7-8, E6 p.23, E7 p.3-4, E7 p.4, E8 p.9, E8 p.9, E8 p.9, E8 p.10.</p>
	<p>3.3. Ausencia de trabajo colaborativo y de comunicación. E9 p.4, E9 p.4, E6 p.22, E9 p.5, E9 p.7, E9 p.10-11, E9 p.24, E9 p.24-25.</p>	

ANEXO DOS

TRABAJO DE CAMPO



Universidad Pedagógica Nacional



Maestría en Educación Campo Práctica Educativa

TRABAJO DE CAMPO.

(Entrevistas)

Alumna: María Guadalupe Gómez Chávez

Tutora: Mtra. Martha Guadalupe Amador Arista

Pachuca de Soto Hgo; Enero 2016

DATOS DE LA HOJA ADICIONAL DE LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA NO. 1

HORA DE INICIO: 10:18

HORA DE TÉRMINO 10:45

NOMBRE: José

EDAD: 50 años

OCUPACIÓN ACTUAL: Director de la Escuela Primaria

AÑOS DE SERVICIO: 29 años de servicio

GRADOS QUE HA ATENDIDO

ANOTAR LA SIMBOLOGIA QUE SE UTILIZA EN LA TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

() = AMPLIAR SOBRE INFORMACIÓN NO VERBAL

“ ” = ENFATIZAR FRASES, PALABRAS.

..... = PAUSA PROLONGADA

... = PAUSA BREVE

C.E. () = COMENTARIOS DEL ENTREVISTADOR

CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

Una vez que llegué a la escuela, la puerta principal estaba cerrada, toqué el timbre, enseguida me abrió la señora de apoyo, permitiéndome el acceso a la institución, la saludé dándole los buenos días, me dirigí al espacio que ocupa la dirección La entrevista se llevó a cabo en la dirección porque yo lo solicite así un día anterior, sin problema alguno accedió, lo hice con la finalidad de que se sintiera más cómodo en su propio espacio.

E 1 MGGCH 20151014

DATOS DE LA HOJA ADICIONAL DE LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA NO. 2

DURACIÓN DE LA ENTREVISTA: 25 minutos 11 segundos.

NOMBRE: Profesora Altagracia

EDAD: 38 años

OCUPACIÓN ACTUAL: Docente frente a grupo

AÑOS DE SERVICIO: 11 años de servicio

GRADO QUE HA ATIENDE: Actualmente 2° GRUPO "B"

ANOTAR LA SIMBOLOGIA QUE SE UTILIZA EN LA TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

() = AMPLIAR SOBRE INFORMACIÓN NO VERBAL

“ ” = ENFATIZAR FRASES, PALABRAS.

..... = PAUSA PROLONGADA

... = PAUSA BREVE

C.E. () = COMENTARIOS DEL ENTREVISTADOR

CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

Busque a la maestra (el director me manifestó al concluir la entrevista que le realice a él, que ella atendía a una alumna con discapacidad Auditiva) para realizarle una entrevista; me dio fecha y hora, la cual sería el día siguiente; en el primer contacto que tuve con la maestra le pedí de favor me diera esa oportunidad y si me permitía grabar la conversación, lo cual accedió en primer momento, la

E2 MGGCH 20151018

DATOS DE LA HOJA ADICIONAL DE LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA NO. 9

HORA DE INICIO: 1 hora 20 minutos

NOMBRE: Maestra USAER

EDAD: 27 años

OCUPACIÓN ACTUAL: Titular de pedagogía

AÑOS DE SERVICIO: 1 año

GRADOS QUE HA ATENDIDO: De primero a sexto grado

ANOTAR LA SIMBOLOGIA QUE SE UTILIZA EN LA TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA:

(()) = AMPLIAR SOBRE INFORMACIÓN NO VERBAL

(" ") = ENFATIZAR FRASES, PALABRAS.

(.....) = PAUSA PROLONGADA

(...) = PAUSA BREVE

C.E. () = COMENTARIOS DEL ENTREVISTADOR

CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

Al estar inmersa dentro de la institución educativa, logre darme cuenta que tienen el servicio de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) el día martes diecisiete de noviembre de 2015, toque la puerta de dicho módulo, me atendió una maestra, me presente con ella y le solicité una entrevista, dándome la apertura para que fuera realizada el día siguiente.

E 9 MGGCH 20151118