



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE POLÍTICA EDUCATIVA**

TÍTULO
COLABORACIÓN DOCENTE Y ESPECIALISTA DE UDEEI: CLAVE PARA LA
INCLUSIÓN DE ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN.

**OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

P R E S E N T A:

GABRIELA GONZÁLEZ BUSTOS

ASESOR: DR. FERNANDO OSNAYA ALARCÓN

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2025



Ciudad de México, a 15 de agosto de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **GONZÁLEZ BUSTOS GABRIELA** con matrícula **220927045**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"COLABORACIÓN DOCENTE Y ESPECIALISTA DE UDEE: CLAVE PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN"**. Para obtener el Título de la **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. JUAN MANUEL DELGADO REYNOSO
Secretario	DR. FERNANDO OSNAYA ALARCON
Vocal	DR. SAUL VELASCO CRUZ
Suplente 1	DR. ANDRES LOZANO MEDINA
Suplente 2	MTRD. IVAN RODOLFO ESCALANTE HERRERA

Con fundamento al acuerdo tomado por los sinodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el miércoles 10 de septiembre de 2025 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:

|| 1472 | 2025-08-15 10:45:22 | 092 | 220927045 | GONZÁLEZ BUSTOS GABRIELA | D | MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO | 3 | F | 3 | 13 | COLABORACIÓN DOCENTE Y ESPECIALISTA DE UDEE: CLAVE PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN | DR. | JUAN MANUEL DELGADO REYNOSO | DR. | FERNANDO OSNAYA ALARCON | DR. | SAUL VELASCO CRUZ | DR. | ANDRES LOZANO MEDINA | MTRD. | IVAN RODOLFO ESCALANTE HERRERA | 2025-09-10 | 13:00 | 1327 | 2 | 0BJN6zeq51 ||

Firma Electrónica:

QuqZ7Bm1sy/NBuCzV58aLjsCmC/+MhpkCWk0LSj2cd5bv8McaOvRco0TPHwk837c; 1nDNV3kwdGh22pGG8u8HwWu2GCa a/Mp UyYTLGu3D0um8kEcofH4XZUqQfK7G3vkNHUQ8oHqjE2kAWHjBp4VAF+kKlbldRnuDNCd8e5jxNjrsYycvrcKzdQmFmjb1 NIA/nMgnZsfwyH9MeUmtq/QT9e7Junkpqj34xulrZ0MYPM09A qdkgDU27i c2630hjCueVXNAgpe6COa1l.5Bqjdx8zDp2HUI 83BhHL0bcx191gpMPujAamurFMCrm2HETjVtkrNNEVbu22pM2k7jYWUlkLha9MkglucORLN O3u2x+2NAyRoWJuxe2xL aQ/W5Cv9EghoqMhHwicoEH9ZaDWhFREfrGW30m7BObxPoi5KcUEz36LthvqjBXUpsDYMX4EpFR3jOo0A2p8L ESNHhjpszdL d835r5UOwqQ/IEKjoHRCuzyCHYQjN yELse0Y2DHTpEB 1TCQ4SQ CoAm9NiUsaPa0FRniV8EXHu4j+4l0PA 1o+++jDjH25yjsR WkV7T0C H8p9q+R3suMml6exCa5Z1w8BjnsC57HkYKjVMyy9kHgsmOo+08vP8Lypitukk1w9eu2b2H6eAu2eg1mp081C0=

Fecha Sello:

2025-08-15 13:27:08



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Ciudad de México, al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Contenido	
Introducción.....	5
Planteamiento del problema	12
Justificación	18
Objetivo general y específicos.....	22
CAPITULO 1 Reconstrucción histórico- político de la Educación Especial.....	24
1.1.Modelos de atención de la Educación Especial en México	24
1.1.1 El modelo de prescindencia.....	26
1.1.2 El modelo médico rehabilitador	28
1.1.3 Educación integradora enfoque de homogeneidad: una oportunidad para los excluidos.....	33
1.1.4 Inclusión educativa, enfoque de diversidad	42
1.1.5 Marco conceptual de la educación inclusiva.....	44
1.2 La política educativa prescriptiva desde organismos internacionales	50
1.2.1 Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien.....	51
1.2.2 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.....	55
1.2.3 Foro Mundial sobre la Educación de Dakar.....	57
CAPÍTULO 2: Directrices de la política de inclusión educativa en México	63
2.1 Política educativa	64
2.1.1 Política de educación inclusiva en educación básica	66
2.1.2 Normativo: la inclusión como derecho	68
2.1.3 Instrumentos internacionales y nacionales de la política educativa.....	69
2.1.4 Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)	72
2.1.5 Programa Sectorial de Educación 2020- 2024.....	76
2.1.6 Servicios de educación especial en la educación básica: Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).....	79
CAPÍTULO 3: Gestión escolar: las diferencias como tensiones al orden establecido.....	88

3.1 De la diversidad humana como factor de exclusión	90
3.2 La cultura escolar: ¿Quiénes son los diversos en el aula?	94
3.3 La gestión como instrumento de tensión	100
3.4 Práctica docente	105
3.5 Las dimensiones de la práctica docente	106
3.6 Prácticas escolares y poder	110
3.7 Prácticas de inclusión en el aula	116
CAPITULO 4: La inclusión educativa en la práctica.....	128
4.1 Método	128
4.2 Instrumentos metodológicos empleados	130
4.2.1 Etnografía escolar.....	130
4.2.2 Entrevista semiestructurada.....	134
4.3 Herramientas de análisis: la política como “texto” y como “discurso”	137
4.4 Procedimiento	141
CAPÍTULO 5: Sistematización y análisis del trabajo de campo	143
5.1 Prácticas de inclusión en la participación escolar.....	151
5.1.1 Participación equitativa.....	152
5.1.2. Inclusión desigual.....	163
5.2 Prácticas de inclusión en los procesos de aprendizaje	170
5.2.1 Ajustes razonables.....	170
5.2.2 Desigualdad esperada.....	185
Conclusiones.....	197
Referencias	207

Introducción

La política que dicta la inclusión educativa surge ante la necesidad de combatir la exclusión y las desigualdades persistentes en el sistema educativo con el objetivo de atender a aquellos grupos históricamente vulnerados y marginados. Su propósito, en el papel, es garantizar que todos, sin excepción, tengan acceso a las mismas oportunidades educativas que las instituciones otorgan. Las políticas que en la tesis se abordan coinciden en la importancia de crear las condiciones que la escuela necesita para garantizar el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y el egreso oportuno de los alumnos vulnerabilizados¹, para hacer valer su derecho a una educación laica, gratuita, universal de calidad e inclusiva, independientemente de su condición o situación.

En México, la inclusión educativa se ha visto influenciada por políticas impulsadas desde organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). Estas instituciones han promovido modelos de educación que, aunque buscan garantizar el derecho a la educación para todos, a menudo están descontextualizados de la realidad específica de las escuelas y comunidades locales. Además, la inclusión surge desde una visión superadora, que desencadena prácticas forzadas y prácticas de exclusión que son legitimadas por el mismo sistema educativo.

¹ Se utiliza el término “vulnerabilizados”, tomado del programa Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México (Loyo y Calvo, 2009), ya que refleja con mayor precisión una condición impuesta por procesos sociales históricos. A diferencia de “vulnerables”, esta expresión destaca que las personas no lo son por naturaleza, sino que han sido colocadas en esa situación debido a dinámicas estructurales como la concentración de la riqueza, la explotación económica, la exclusión política y la desigualdad en el acceso a bienes culturales.

En este sentido, la inclusión educativa es definida, en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019) como, “el conjunto de medidas y ajustes razonables dentro de los diversos niveles educativos, encaminado a integrar a las personas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición, no han podido ser incluidos o permanecer en el Sistema Educativo” (p. 122), por tanto, se hace alusión a una política y una práctica, se centra en el proceso institucional y normativo, cuyo objetivo en el plano formal, es disminuir las desigualdades que enfrentan los alumnos, derivadas de condiciones sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. De este modo, representa la dimensión política de la inclusión.

Por otro lado, la educación inclusiva es un ideal ampliamente promovido en el discurso educativo y social, es una propuesta pedagógica para atender a los alumnos en riesgo de exclusión, que busca trastocar la cultura escolar.

Aunque pareciera que son sinónimos, la inclusión educativa y la educación inclusiva, no lo son, en concreto, la primera hace referencia al conjunto de políticas que buscan garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todos los estudiantes, mientras que la educación inclusiva es la puesta en marcha de la inclusión educativa que se materializa en el aula para dar atención a los alumnos en situación educativa de mayor riesgo (SEMR). A lo largo de la investigación se habla de ambas.

La puesta en marcha de la educación inclusiva se torna como un proceso complejo, ya que no existen prescripciones ante la diversidad de problemáticas, poblaciones, docentes y contextos en los que se lleva a cabo. A pesar de compartir un marco normativo común, en estos escenarios surgen las resistencias y tensiones que se contraponen con el ideal del discurso oficial y la realidad contextual.

En este sentido, algunas de las problemáticas para alcanzar los objetivos del programa derivado de las políticas inclusivas radican en que, como señala Tenti (2008), el éxito o el fracaso de las políticas y programas nacionales no obedece únicamente a su lógica y cohesión interna, sino también a sus condiciones institucionales de aplicación.

Estas instituciones han promovido modelos de educación que, aunque buscan garantizar el derecho a la educación para todos, a menudo están descontextualizados de la realidad específica de las escuelas y comunidades locales. Como resultado, las medidas implementadas pueden no responder a las necesidades particulares del alumnado ni a las condiciones estructurales de la escuela. Algunas de las variables que determinan las relaciones en la escuela son las decisiones tomadas de manera vertical, la formación de los docentes, el contexto histórico y político, las características de los alumnos, los padres de familia, así como las normas y valores de la institución y las interpretaciones que cada uno le da a los documentos normativos.

Para apoyar el proceso de educación inclusiva, en las escuelas de la Ciudad de México se dispone del servicio de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Esta unidad, en colaboración con docentes y directivos, es responsable de garantizar el derecho a una educación de calidad y equitativa para los estudiantes en situaciones educativas de mayor vulnerabilidad.

De acuerdo con la SEP (2022), parte del alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo forman parte de los grupos vulnerabilizados y en prioridad de atención por los servicios de educación especial:

[...] estos son la población indígena, migrante, con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, capacidades y aptitudes

sobresalientes (CAS), talentos específicos, en situación o riesgo de calle. Debido a que su acceso, permanencia, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica, se encuentra obstaculizado por diferentes barreras en los contextos áulico, escolar y sociofamiliar (p.168).

El enfoque teórico y metodológico que se plantea en esta investigación gira en torno a niñas y niños que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo de exclusión. Se trata de estudiantes que, por diversas condiciones sociales, económicas o personales, enfrentan barreras significativas para acceder, participar, permanecer y aprender en el sistema educativo.

Por lo tanto, la presente investigación analiza la puesta en marcha de la política de educación inclusiva a través de las prácticas en el trabajo corresponsable entre el docente de grupo y el maestro especialista hacia alumnos en situación educativa de mayor riesgo.

Como punto de partida, se plantea una problematización en torno al propósito fundamental de la educación inclusiva, el cual, según Blanco (2010), consiste en contribuir a la eliminación de la exclusión social derivada de actitudes y respuestas frente a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las capacidades, entre otros factores. En este sentido, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa.

Desde esta perspectiva, resulta crucial atender a la población en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, garantizando los servicios de educación especial como un medio para ejercer su derecho a la participación y aprendizaje. La inclusión, en consecuencia,

debe implicar transformaciones profundas en las políticas, las culturas y las prácticas escolares, y no limitarse a la mera inserción en el aula, lo cual puede derivar en nuevas formas de exclusión. Sino en crear las condiciones para disminuir las barreras.

En este marco, la presente investigación se justifica al evidenciar que, si bien la inclusión es un término al que se hace alusión de manera recurrente en el plano normativo, faltan elementos concretos, los cuales resultan limitados y cuestionables, cuya responsabilidad de la educación inclusiva recae en los docentes.

De la misma manera se abordan los referentes metodológicos partiendo del supuesto de que los procesos educativos están profundamente influidos por las ideologías dominantes de cada contexto histórico y político. Ideologías que determinan la forma en que se conceptualizan y se implementan fenómenos como la inclusión, condicionando las prácticas, los discursos y las relaciones que se establecen en el entorno escolar.

Posteriormente, se presenta el enfoque metodológico de la investigación, basado en la etnografía escolar, junto con las herramientas utilizadas para la recolección de datos. Por un lado, se recurrió a los registros etnográficos mediante la técnica de observación participante, con el objetivo de analizar las interacciones cotidianas dentro del contexto escolar. Por otro lado, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, orientadas a indagar en los discursos y significados que los docentes tienen en torno a los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.

Para el análisis de la información, se utilizó el enfoque teórico-metodológico del círculo de la política, propuesto por Ball (2002) y colaboradores. Esta herramienta permitió examinar, por una parte, las interpretaciones y compromisos asumidos por los actores educativos en relación con los documentos oficiales sobre inclusión (la política como texto),

y por otra, los discursos que emergen de dichas interpretaciones, revelando las formas de pensar y de comprender la realidad (la política como discurso).

Finalmente, se mencionan los criterios que se utilizaron para seleccionar las dos escuelas en las cuales se llevó a cabo la investigación y las etapas del proceso metodológico que se siguió.

En lo que respecta a la parte teórica, el primer capítulo se hace una reconstrucción histórica política de la Educación especial en México dividida en cuatro etapas determinadas por modelos teóricos, el primer modelo denominado prescindencia el segundo, médico rehabilitador, el tercero educación integradora, un enfoque de homogeneidad: una oportunidad para los excluidos y finalmente la Inclusión educativa, enfoque de diversidad.

En este apartado, también se presentan las tres convenciones internacionales cruciales que se encaminan por una educación para todos: la Convención de Tailandia, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción de Dakar.

En el segundo capítulo se presentan los principales programas oficiales en torno a la inclusión que marcan el cuerpo y las reglas, es decir, los componentes de la educación inclusiva.

En el tercer capítulo se aborda la gestión escolar como un espacio donde las diferencias humanas generan tensiones con el orden escolar tradicional. Se parte del reconocimiento de que la diversidad no siempre es entendida como una riqueza, si no que se han naturalizado como factor de discriminación, exclusión, violencias, víctimas de la opresión de los sistemas, hacia las personas por encarnar identidades que no cumplen con el orden establecido.

En este contexto, se analiza cómo la cultura escolar construye la noción de “lo

diverso” en el aula y cómo ciertas identidades o trayectorias de vida son etiquetadas como problemáticas. La gestión educativa se presenta entonces no solo como un conjunto de acciones administrativas, sino como un instrumento que puede reforzar desigualdades o, por el contrario, abrir caminos hacia la inclusión. Asimismo, se exploran las prácticas escolares como escenarios donde se ejerce el poder, y se examinan las dimensiones de la práctica docente que impactan directamente en la experiencia escolar de quienes enfrentan mayores barreras para aprender y participar. Finalmente, se identifican prácticas inclusivas que pueden transformar el aula en un espacio más justo y equitativo para todos.

Después, se presenta la información recopilada a través de una matriz de análisis con corte cualitativo, la cual permitió organizar y categorizar los datos significativos obtenidos de los registros etnográficos y de las entrevistas realizadas a los docentes participantes. Como resultado del proceso de sistematización y reducción de los datos, se definieron dos categorías principales, cada una con dos subcategorías.

Finalmente, se culmina con las conclusiones donde se presentan los hallazgos encontrados y la vinculación con los referentes teóricos encontrados.

Planteamiento del problema

México se ha caracterizado por llevar a cabo políticas neoliberales desde organismos internacionales como la Organización de la Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), bajo el discurso de una educación para todos, hay políticas que impulsan y que los países miembros a ellos deben adoptar y reproducir en sus sistemas educativos. Sin embargo, están descontextualizados de la realidad de las escuelas. Dichas políticas neoliberales dictaminan esas leyes para tener un tipo de ciudadano universal, para que todas las personas sean fáciles de moldear, de controlar, mostrando que sus derechos se están garantizando y que este modelo económico y social se mantiene, aunque hay desigualdad y pobreza.

Sin embargo, el gobierno actual propone ciudadanos críticos y enfatiza en la inclusión. Realizó modificaciones al Artículo 3º Constitucional, el cual establece que la educación será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (DOF, 2019).

Además, Romero y Brunstein (2012) señalan que el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud han presentado cifras sobre la discapacidad, así como los obstáculos y barreras que deben superarse para mejorar la calidad de vida de las personas. A nivel global, la tendencia es reducir las inequidades, especialmente en los

grupos más desfavorecidos. En respuesta a estos desafíos, surge la Educación Inclusiva, con el objetivo de abordar estas problemáticas.

El origen de la inclusión surge en la necesidad de combatir la exclusión y ofrecer una respuesta a las minorías que han sido históricamente vulneradas y marginadas en diversos ámbitos. Su propósito es garantizar que todos, sin excepción, tengan acceso a las mismas oportunidades y que se hagan valer sus derechos.

Ante esta situación, Ainscow y Booth (2011) mencionan algunas características clave para el enfoque de inclusión.

La inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículo y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación. Se refiere a escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. Está tan relacionado con las familias y con el personal en los centros escolares como lo está con los estudiantes. (p.24).

Desde tal perspectiva Blanco (2010) asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa.

Además, la educación inclusiva exige una transformación profunda en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para abordar la diversidad de necesidades educativas

de todos los alumnos.

Empleando las palabras de Ainscow y Booth (2006):

Las políticas se refieren a la forma en que se administra la institución educativa y a los planes o programas que se diseñan e implementan para modificarla; las prácticas se centran en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Por otro lado, las culturas escolares reflejan las relaciones, valores y creencias profundamente arraigadas en la comunidad educativa. Es crucial cambiar estas culturas para respaldar la mejora y la inclusión educativa.

Para apoyar el proceso de educación inclusiva, en las escuelas de la Ciudad de México se dispone del servicio de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Esta unidad, en colaboración con docentes y directivos, es responsable de garantizar el derecho a una educación de calidad y equitativa para los estudiantes en situaciones educativas de mayor vulnerabilidad.

Por tanto, la presente investigación se centró en analizar las prácticas de inclusión entre la maestra especialista de la UDEEI y los maestros de aula regular en relación con el trabajo colaborativo, así como en examinar las nociones y actitudes que ambos grupos tienen hacia los estudiantes en situación educativa de mayor riesgo, dado que las prácticas impactan directamente en los alumnos. Asimismo, se identificaron los motivos que favorecen o dificultan la inclusión educativa. Esta población fue el foco de atención, ya que ha sido históricamente segregada, excluida e invisibilizada, lo que los coloca en mayor riesgo de abandono y exclusión.

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas ubicadas en la alcaldía Iztapalapa,

una demarcación con contrastes económicos que resaltan una notoria desigualdad:

Es la Alcaldía con mayor densidad de población de la Ciudad de México, en la cual habitan alrededor de un millón 800mil personas. Constituye alrededor del 21% de la población total de la capital. Poco más de la mitad labora, la mayoría (el 74%) es asalariada y el resto trabaja por cuenta propia. Para acudir a su lugar de empleo, estos trabajadores deben trasladarse a otras zonas de la capital, con medios y vías de comunicación limitados. La delegación colinda con municipios del Estado de México con características socioeconómicas similares. Nezahualcóyotl, Los Reyes, La Paz, y Valle de Chalco. Los problemas principales que padece son la escasez de agua potable, la inseguridad pública, la falta de regularización de viviendas o terrenos y una gran demanda de espacios educativos en todos los niveles. Hay focos rojos en delincuencia, saturación de vías de comunicación terrestre y un transporte público de mala calidad e insuficiente para el elevado número de pobladores locales y de zonas aledañas del territorio mexiquense (Reveles, 2017, p. 148).

Respecto al área de educación, la población de 3 a 29 años de edad es escolarizada; siendo el mayor rango de asistencia la de 3 a 14 años, sin embargo, a partir de los 15 se da un aumento en la deserción escolar, asociada a un estilo de vida de desocupación que predispone a este sector de la población al riesgo de consumir drogas. Dentro de las principales causas de mortalidad en general tanto a nivel nacional como en la Ciudad de México son: Enfermedades del corazón, enfermedad isquémica del corazón, diabetes mellitus, tumores malignos, accidentes de tránsito, enfermedades del hígado (enfermedad alcohólica del hígado). En la Ciudad de México se presentan enfermedades cerebrovasculares de manera

más frecuente, esto relacionado muy probablemente con el nivel de estrés que se vive en la ciudad de México (EBCO, 2018).

En dicha demarcación, se observan conductas relacionadas con adicciones al alcohol y drogas, desintegración familiar, y una dinámica de violencia y precariedad. Además, es la Alcaldía con mayores necesidades sociales, de seguridad y servicios. Es fundamental destacar este contexto, ya que lo que ocurre en el aula no solo refleja las prácticas del docente, sino también la realidad que rodea a la comunidad, los estudiantes, las familias y otros actores involucrados.

Si bien es cierto que el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece la corresponsabilidad de los padres de familia en la educación de sus hijos, no todos cumplen con dicha obligación. Esto se debe a que algunos padres no poseen los conocimientos o habilidades para brindar un adecuado acompañamiento, o bien, enfrentan limitaciones de tiempo debido a las responsabilidades en el trabajo. Como resultado, estas y otras situaciones conducen a que algunos padres opten por la decisión de que sus hijos trabajen en lugar de continuar en la escuela.

En definitiva, es crucial atender a la población en mayor riesgo de exclusión y, por ende, de abandono escolar. La respuesta educativa debe alinearse con los intereses, inquietudes, características y necesidades de esta población, la cual es considerada por la SEP como uno de los siete grupos en situación de vulnerabilidad y, por tanto, prioritarios para recibir atención por parte de los servicios de educación especial.

Identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los alumnos para eliminar o minimizar las barreras es esencial para garantizar que ejerzan su derecho a la educación. De lo contrario, no sería un modelo inclusivo. No es suficiente

con brindarles acceso a la educación o simplemente integrarlos; es necesario que la escuela se adapte a las necesidades de los alumnos, en lugar de esperar que ellos se adapten a la escuela., para no limitar su acceso y hacer que ejerzan su participación. De lo contrario, seguirán siendo segregados y excluidos mediante estrategias que promueven la exclusión, como señala Jiménez (2009):

El fracaso del alumno se explicará por su falta de motivación, al no haber querido o sabido aprovechar los recursos que el sistema educativo le ha ofrecido, convenciendo al sujeto, por mediación de los propios profesores, de su propio fracaso, persuadiéndolo de que no posee las características intelectuales requeridas, o que no demuestra las habilidades o competencias previamente establecidas, estrategia que, por otra parte, exime de toda responsabilidad al sistema educativo de dicho fracaso (p. 21).

Justificación

En mi experiencia como docente de educación básica, he percibido la diversidad cultural en el contexto educativo. Tal como refiere Laura Durán, citado en Bello Domínguez (2019):

Dichos escenarios muestran diversas identidades, saberes y emociones; en este contexto se busca incluir al que es diferente, aquellos que son desdibujados y vulnerados para la sociedad. Con ello se manifiesta una multiplicidad de prácticas excluyentes hacia la diversidad, mismas que se confrontan con el discurso teórico de una educación para todos. (p.187)

Desde el marco normativo, la Ley General de Educación establece el carácter inclusivo de la enseñanza, indicando que todos los niños y niñas deben contar con las mismas oportunidades para aprender en la escuela. Además, la ley incluye una guía operativa que subraya la importancia del trabajo corresponsable y colaborativo entre el maestro de educación regular y el maestro especialista. No obstante, diversos factores dificultan que esta colaboración se lleve a cabo de manera pertinente.

Sin embargo, aunque normativamente se hace alusión a la inclusión, parece que esta no está claramente definida en la política educativa. Se menciona el término, pero faltan elementos concretos. Es decir, parece ser un tema del que se puede hablar libremente, ya sea en los deportes, en las actividades culturales o en la educación. Sin embargo, las investigaciones sobre este tema son limitadas y cuestionables.

En relación a esta idea, Echeita (2013) subraya la urgencia de empoderar y otorgar protagonismo a las voces más vulnerables, aquellos que son menos escuchados y marginados, es decir, los propios niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Este

imperativo no solo se fundamenta en el derecho que tienen estos individuos a que se considere su opinión y perspectiva, un derecho garantizado por la Convención de los Derechos del Niño, sino también porque es una poderosa estrategia para la mejora escolar, está reconociendo a los niños y jóvenes como sujetos activos y competentes para saber y participar en todo aquello que afecta a sus vidas.

En este sentido, la urgencia de reconocer a niños y niñas como sujetos activos en todo aquello que afecta a sus vidas implica también visibilizar y cuestionar las condiciones estructurales que perpetúan su exclusión. Como afirma Pluma, citado en Castellano y Zayas (2019):

Se asume que la exclusión lleva implícita la vulneración de los derechos de un colectivo, de una comunidad o de un individuo, y se manifiesta como privación de derechos, negación de oportunidades; a la vez que la misma se entrelaza con actitudes y prácticas discriminatorias al conducir al apartamiento deliberado, a la desafiliación escolar y al trato desigual entre los seres humano. (p. 2)

Como se ha venido planteando, la inclusión existe a consecuencia de la exclusión, está ha permanecido en la cultura a través de la interiorización de normas, comportamientos, formas de pensar, significados subjetivos e intersubjetivos hacia los grupos vulnerados, los cuales a lo largo de la historia han sido invisibilizados, segregados, discriminados y excluidos, por tanto, sus derechos han sido transgredidos. Para promover la inclusión, se implementan políticas que buscan integrar a estos grupos en diversas dinámicas sociales, como el ámbito laboral, deportivo, artístico y educativo. Este trabajo se enfoca en el contexto educativo, donde los niños comienzan a asimilar la ideología de la cultura dominante.

En este sentido, algunas de las expresiones de exclusión que se manifiestan en los contextos escolares, según Castellano y Zayas (2019), son: “rechazar e ignorar o ser rechazado e ignorado mediante el tono de voz, el sesgo de la mirada, el gesto de las manos o el silencio” (p. 4).

Estas acciones sutiles pero poderosas de exclusión tienen un impacto significativo en la dinámica social dentro del entorno escolar, influyendo en el aprendizaje. Como señala Blanco (2006):

El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas (p. 7).

Por ello, esta investigación resulta crucial, ya que se enfocó en una población de niños con menores probabilidades de éxito que sus pares, cuyos derechos han sido vulnerados y que han sido históricamente invisibilizados. Desde esta perspectiva, se evidenció que no se están atendiendo adecuadamente las necesidades de los alumnos en mayor riesgo de exclusión. La discriminación derivada de estas prácticas limita su participación en un proceso educativo al que tienen derecho, lo que pone en evidencia la ineficacia de un sistema que invisibiliza a quienes son diferentes.

Además, existe una política educativa que no se aplica adecuadamente y está descontextualizada a la realidad de las escuelas. La cultura de los docentes y los alumnos a menudo se confronta, y en muchas ocasiones, los alumnos que requieren atención especial son los que sufren las consecuencias de una política educativa y una cultura escolar dominante.

Por tanto, la política educativa debe responder a las necesidades sociales y educativas, y las prácticas deben impulsar la educación inclusiva, poniendo al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. De lo contrario, las problemáticas a largo plazo se traducen en deserción, rezago, abandono, falta de oportunidades y exclusión.

Supuesto y pregunta de investigación

Supuesto

En cada momento histórico y político, los acontecimientos educativos están condicionados por una ideología dominante que define conceptos, normas, formas de pensar, de nombrar, de relacionarse y de entender dichos fenómenos. En el contexto de la política educativa inclusiva, estas imposiciones determinan cómo se define y se implementa la inclusión, revelando así las tensiones y contradicciones inherentes en el sistema educativo.

Pregunta de investigación

- ¿Cuáles son las prácticas de inclusión que ponen en acto el docente de grupo y el maestro especialista mediante el trabajo colaborativo en la atención a los alumnos en situación educativa de mayor riesgo? Así como las concepciones, discursos y significados que construyen en torno a la inclusión.

Objetivo general y específicos

Objetivo general.

Analizar las prácticas de inclusión que ponen en acto el docente de grupo y el maestro especialista mediante el trabajo colaborativo en la atención a los alumnos en situación educativa de mayor riesgo. Así como las concepciones, discursos y significados que construyen en torno a la inclusión.

Objetivos específicos

- Conocer las nociones y significados que tienen el docente de grupo y el maestro especialista acerca de la inclusión educativa.
- Identificar las nociones y significados que tienen el docente de grupo y el maestro especialista de los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.
- Identificar las prácticas inclusivas a través del trabajo corresponsable entre el docente de grupo y el maestro especialista, a partir de los significados, discursos y concepciones que estos construyen en torno a la inclusión.
- Describir los efectos que se desprenden de la puesta en marcha de la política educativa inclusiva en el trabajo colaborativo entre el docente de aula regular y el maestro especialista, en atención a los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.

CAPITULO 1 Reconstrucción histórico- político de la Educación Especial

Todo aquel que desee saber lo que ocurrirá debe examinar lo que ha ocurrido:
todas las cosas de este mundo, en cualquier época, tienen su réplica en la antigüedad.

Maquiavelo.

En el contexto de este capítulo, se adopta una perspectiva histórica para explicar los diversos enfoques que han influido en el sistema educativo de México. Se destaca especialmente el impacto de la política educativa, influenciada por convenciones internacionales y nacionales que surgen con la idea de promover una Educación para Todos. Los cambios de paradigmas establecidos en diferentes momentos históricos implican la internalización de ideas, conceptos y principios establecidos en las leyes educativas.

Este proceso también permite identificar la cuestión ontológica de la no existencia en la que se ha colocado a las personas que presentan diferencias físicas, comportamentales y mentales, contrarias a la idea de “normalidad”, y, por tanto, han sido estigmatizados, vulnerados, invisibilizados, discriminados, rechazados, menospreciados, considerados ineptos e inservibles para la sociedad o en contraposición admirados o exaltados.

1.1. Modelos de atención de la Educación Especial en México

Sin la intención de realizar una descripción exhaustiva de los distintos modelos que anteceden a la educación inclusiva, se pretende rescatar los acontecimientos relevantes para comprender como desde épocas antiguas hasta el presente, han existido y aún persisten importantes diferencias en la forma en que la sociedad trata a las personas con discapacidad, especialmente en el contexto

educativo. Estas diferencias destacan las respuestas educativas reales que se han generado para crear las oportunidades y condiciones necesarias para que estas personas ejerzan su derecho a la educación, tal como se establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Lo que refleja la tensión entre diversos aspectos que han influido en la percepción y el tratamiento hacia ellos. Para situar en el proceso de construcción hacia una educación inclusiva. De modo que, se pueden identificar enfoques diferentes de tratamiento social y modelos educativos que han sido aplicados a lo largo del tiempo y, que coexisten en la actualidad.

Por consiguiente, estos modelos han sido impuestos de manera colonial, marcados por la dominación y la ideología dominante que perpetúa y agrava las desigualdades sociales. Están descontextualizados y han ignorado las necesidades y realidades locales. Contrariamente a la narrativa histórica convencional, no se trata de una superación de un modelo sobre el otro. La realidad es que no hay indicadores claros de que se haya alcanzado una verdadera superación. Esta ausencia se observa claramente en la vida cotidiana. Esta percepción refleja una creencia arraigada en la sociedad, pero no necesariamente implica una superación de los modelos coloniales., por eso se enfatiza en que coexisten. Evidentemente aún son insuficientes, pero representan indicadores en este proceso para determinar los cambios de manera más precisa.

No obstante, es pertinente mirar desde los cambios que se han generado en diversos escenarios. El contexto educativo se ha modificado para intentar brindar una respuesta educativa de acuerdo a cada momento histórico y político. Además, ha implicado cambios ideológicos. Y empiezan a ser considerados como sujetos de derechos.

Inicialmente, “existía una completa exclusión, posteriormente se dirigió a la educación especial, luego se manejaron los conceptos de educación integrada y, ahora último, los de educación inclusiva basada en la diversidad” (Parra, 2010, p.74).

1.1.1 El modelo de prescindencia

El primer modelo al que hace referencia Toboso (2008) se extiende desde la antigua Grecia hasta la Edad Media. Se caracteriza por dos submodelos principales: el eugenésico y el de la marginación. Ambos comparten la creencia en que la discapacidad tiene un origen religioso, pero difieren significativamente en la manera en que la sociedad respondía a esta creencia.

El submodelo eugenésico puede situarse en la antigüedad clásica, específicamente en las sociedades griega y romana. En estas culturas, el desarrollo y crecimiento de niños y niñas con discapacidad eran considerados inadecuados, ya que se creía que eran el resultado de un pecado cometido por los padres. En Roma, además, se veía como una señal de que la alianza con los dioses estaba quebrada. Esta percepción, junto con la creencia de que la vida de una persona con discapacidad no tenía valor y de que representaban una carga tanto para los padres como para la sociedad, llevaba a la eliminación de estas personas a través de prácticas eugenésicas, como el infanticidio.

Por otra parte, el submodelo de la marginación se caracteriza por la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad considerándolos como objeto de compasión, o como resultado del miedo y el rechazo que lleva a verlos o verlas como sujetos de maleficios y señales de un peligro inminente. Es decir, ya sea por menosprecio o por miedo, la exclusión es la respuesta social hacia la discapacidad. En consecuencia, se hacía necesario recurrir a la ayuda caritativa, y la única forma de supervivencia disponible era la mendicidad, lo que a menudo llevaba a ser objeto de burlas y entretenimiento.

Como consecuencia de esta percepción, López Bastías (2019), concluye que estas personas no eran tratadas como “iguales”. Evidenciando una clara marginación, tanto a nivel orgánico-

funcional como social, las personas con discapacidad mantuvieron un sitio marcado dentro de la estructura social, caracterizado por la dependencia y el sometimiento.

Dicho lo anterior, se considera que en un primer momento la discapacidad está situada desde la no existencia, ya que solo se reconocían en función de la salvación de los otros, a través de la compasión y la caridad como medio para alcanzar la salvación del otro. El nombre de este modelo cobra sentido, porque la sociedad prescinde de ellos, los margina y los excluye socialmente mediante acciones aceptadas y reproducidas por los miembros de la comunidad.

Por tanto, al revisar los momentos de ruptura y discontinuidad en los procesos históricos, se observa que en la antigüedad no existen indicios claros de escolarización para personas con discapacidad. Esto puede deberse, en parte, a que predominaban actitudes de rechazo, abandono e incluso infanticidio hacia quienes presentaban deficiencias, ya que eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin posibilidad de desarrollo ni integración (Puig de la Bellacasa, 1992; Cañedo, 2003, como se citó en Parra, 2010).

En relación a la problemática expuesta, López Bastías (2019) señala que, como consecuencia de la corriente humanista del Renacimiento y, posteriormente por los movimientos sociales que abogaban por la "Libertad, Igualdad y Fraternidad" durante la Revolución Francesa, se comienza a separar gradualmente la discapacidad de su asociación con la demonología. En el transcurso del siglo XIX, se producen avances significativos en diversas disciplinas, como la medicina física, la psiquiatría, la psicología, el derecho y la educación, que destacan la importancia de los factores socioambientales en la capacidad de modificar la deficiencia.

Después de este período, se produce un cambio fundamental en la forma de concebir la discapacidad, dejando atrás la idea de lo mágico y divino. Este cambio se origina a través de un proceso político que sustituye la idea de Dios por la de la razón.

1.1.2 El modelo médico rehabilitador

Este nuevo enfoque racionalista no solo desplaza las explicaciones sobrenaturales, sino que también da paso a formas institucionalizadas de tratar la discapacidad. La medicina y las ciencias de la salud comienzan a ocupar un rol central en la comprensión y gestión de las diferencias corporales y cognitivas.

Toboso (2008) destaca que este modelo tiene dos características particulares. En primer lugar, las causas que se fundamentan para justificar la discapacidad, a diferencia del modelo de prescindencia, ya no son religiosas, sino que pasan a ser médico-científicas. Por tanto, ya no se hace referencia a Dios o al diablo, sino que se describe la discapacidad como una enfermedad o como ausencia de salud. En segundo lugar, se considera que las personas con discapacidad pueden tener algo que aportar a la comunidad, pero sólo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas, y logren asimilarse a las demás personas válidas y capaces en la mayor medida posible. Con lo cual, entran en un proceso de normalización a fin de poder obtener por parte de la sociedad un valor como personas y como ciudadanos.

Este enfoque logra un avance significativo, aunque no el adecuado, según Parra (2011) surge por la lástima que producen las personas con discapacidad en la sociedad. Se empieza a comprender que no es solo un asunto que afecta a las familias, sino que también concierne a la sociedad en su conjunto. Comienza a considerarse como una enfermedad que requiere la intervención del Estado.

Cuando la atención se centra en la discapacidad, de acuerdo con Toboso (2008), se produce un menosprecio hacia las aptitudes de las personas con discapacidad. En consecuencia, el tratamiento social otorgado se fundamenta en una actitud paternalista y caritativa, orientada hacia

las deficiencias de estas personas, a las que se consideran como poseedoras de menos valor que el resto.

Por tanto, al dejar atrás la concepción de la discapacidad desde la idea de Dios, se fortalece la noción de lo normal y anormal estas suposiciones tienen más fuerza sobre la naturaleza y la cultura. En este contexto, se observa una imposición y dominación por parte de aquellos cuerpos que son considerados más fuertes, lo que excluye a aquellos que no se ajustan a la idea preconcebida de funcionalidad de acuerdo a la temporalidad.

Siguiendo con las ideas previamente mencionadas, en el que las personas con discapacidad solo podían contribuir a la comunidad si se ajustaban al proceso de “normalización”. A continuación, se mencionan los orígenes de la educación escolarizada para las personas que anteriormente habían sido segregadas y excluidas socialmente. Desde el contexto europeo hasta centrarlo en la educación en México.

Parra (2011) señala que los primeros esfuerzos institucionales por educar a personas con discapacidad surgieron en Francia en 1828, donde se establecieron escuelas específicas para personas consideradas "deficientes", inspiradas en el trabajo de Jean-Marc Gaspard Itard (1775–1838), quien demostró que era posible enseñar y educar a personas con discapacidad intelectual. En ese mismo periodo, el Abad Charles-Michel de l'Épée creó el primer sistema de lenguaje de señas para comunicarse con personas sordas, mientras que, en Alemania, Samuel Heinecke desarrolló un enfoque oral para enseñar a las personas sordas a comunicarse de forma verbal.

Dados estos acontecimientos, la influencia europea se hizo presente en México, lo que dio lugar a nuevas perspectivas sobre la atención a personas con discapacidades físicas visibles durante la segunda mitad del siglo XIX. Un ejemplo de ello fue la creación de la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867, que marcó el inicio de la educación escolarizada para personas sordomudas.

En ese momento, los avances médicos y pedagógicos relacionados con esta condición eran limitados, y se pensaba que la apertura de instituciones especializadas permitiría ofrecer terapias que ayudarían a las personas a superar plenamente sus limitaciones. Según Trujillo (2020), “con la apertura de este tipo de instituciones sería posible que las personas recibieran terapias que les ayudaran a superar plenamente sus limitaciones” (p. XX).

De hecho, Parra (2011) menciona que estos desarrollos aumentaron la importancia de los aspectos clínicos, pedagógicos y psicológicos de la investigación encaminados a elaborar criterios para diferenciar a los deficientes, su estado de deficiencia y las perspectivas del desarrollo de sus capacidades.

Por tanto, gracias al establecimiento de escuelas especiales, se demostró que las personas con discapacidades eran capaces de competir intelectualmente con otras que no tenían ningún tipo de limitación física, al crearse medios que facilitaran su desarrollo como fue el lenguaje de señas y el sistema braille. Esta visión más inclusiva de la educación sentó las bases para futuras transformaciones en el ámbito normativo.

En este sentido la Constitución Política de 1917 estableció el marco normativo más importante en México, y en lo que respecta a la educación, los principios fundamentales se plasmaron en el artículo 3°. En la mente de los constituyentes en Querétaro, se encontraban cuestiones cruciales como la separación de la iglesia y el Estado (laicidad), libertad de culto y tolerancia religiosa y el acceso gratuito a la educación. Estos temas generaron debates intensos en ese momento. Por lo tanto, resulta prematuro buscar términos o conceptos relacionados con la educación especial en ese periodo, ya que en ese entonces la mayoría de la población carecía de oportunidades para recibir educación (Trujillo, 2020).

La redacción original del artículo 3° se limitó a establecer disposiciones relacionadas con

las diferentes modalidades y tipos de educación en un solo párrafo que abarcaba la totalidad de la estructura del sistema educativo.

El texto constitucional de 1917 establecía con claridad los principios del laicismo educativo, al señalar:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. (Rivera Sánchez, 2010, p. 98).

Dado que en ese momento no existía una estructura educativa organizada, Trujillo (2020) señala que resultaba impensable esperar alguna referencia a la educación especial por parte de niveles como la educación secundaria o media superior. En ese período, el principal objetivo era garantizar que la educación básica llegara a la mayoría de la población, lo cual se consideraba el mayor acto de equidad social que había sido solicitado por el movimiento revolucionario de 1910.

La educación especial apareció hasta 1939, cuando se expidió la Ley Orgánica de Educación, que fue publicada al año siguiente en el Diario Oficial de la Federación. A pesar de que la mención fue breve, es importante destacar que en ese momento ya se incluían las escuelas de preparación especial en el artículo 35, como parte de las instituciones que formaban parte del Sistema Educativo Nacional. Esto se sumaba a la educación primaria, secundaria, vocacional o de bachilleres, normal, técnica y profesional, así como la educación para postgraduados, institutos de investigación y educación extraescolar (Trujillo, 2020).

Pero, no hay que perder de vista lo que menciona Parra (2011):

Los programas educativos de las instituciones especiales no se adaptaban a las necesidades de los alumnos, y se tornaban en secuencias inflexibles, no acordes con la edad cronológica. El resultado de este proceso fue un mínimo avance en las necesidades funcionales de la persona, lo cual condujo a que la segregación y marginación de los alumnos fuera en aumento. (p.142).

Pero qué se podía esperar de un gobierno que, como señala Trujillo (2020), “no eran capaces de brindar la educación elemental a la población regular, mucho menos iban a estar en condiciones de generar alternativas de atención a grupos minoritarios con necesidades especiales que, hasta entonces, habían permanecido prácticamente invisibles y ocultos en casa por las propias familias” (p. 18).

Por ejemplo, la ley que le antecedió, la de 1942, lejos de establecer beneficios para los alumnos con alguna condición especial, se encargó de excusar a los padres de familia de las obligaciones educativas con sus hijos cuando estos presentaran alguna anormalidad. El artículo 59 señalaba que la educación primaria se impartiría a todos los niños del país, de los seis a los catorce años de edad, “excepción hecha de los retrasados mentales, enfermos, anormales o con necesidades específicas, a quienes se impartirá, lo mismo que a los adultos iletrados, una educación especial con los mismos objetivos que la primaria” (Gobierno de la República, 1942, citado en Trujillo, 2022).

Este autor hace notar que la terminología utilizada para describir a los estudiantes con discapacidad se amplió, ya no dejándolos únicamente a la categoría de "anormales". Ahora se les diferencia de los retrasados mentales, enfermos y con necesidades educativas específicas, pero quienes debían recibir educación especial con los mismos objetivos que la educación primaria.

De este modo, Parra (2011) sintetiza los avances, limitaciones y resultados del surgimiento de la educación especial:

Fue positivo porque reconoció y ofreció una educación especializada a las personas con discapacidad, pero dicho sistema fue cuestionado porque ahí se concentraron a los alumnos rechazados por el sistema regular debido a la intolerancia de éstas hacia la diferencia y presencia de dificultades con problemas de comportamiento, discapacidad, de distinto tipo, inadaptación social, entre otros. El resultado de este proceso condujo a la segregación y marginación de los alumnos debido a que los programas educativos de las instituciones especiales no se adaptaban a las necesidades de los alumnos. Motivos por los que se originó el movimiento a favor de la normalización.

1.1.3 Educación integradora enfoque de homogeneidad: una oportunidad para los excluidos

El modelo de integración educativa representa cambios socioeducativos significativos, cargado de promesas y esperanzas para los alumnos que previamente habían sido excluidos o segregados en las escuelas especiales; brindándoles la oportunidad de acceder a las escuelas regulares. Estas modificaciones conllevan la imposición de conceptos y una nueva base ideológica, generando efectos en las políticas educativas y en el funcionamiento del sistema educativo. Sin embargo, este enfrentó retos y tensiones entre sus actores debido a que no estaban preparados para dicho acontecimiento.

De acuerdo con Cruz (2019), la integración educativa (IE) fue una política en México que intentó reconfigurar el espacio de lo educativo:

“Dicho movimiento significó, por un lado, un cambio en el vocabulario utilizado para etiquetar o nombrar a algunos estudiantes y, por otro, un tipo de pensamiento en donde los grandes fines de la educación debían ser los mismos para todos. La invitación era a pensar a la educación como una sola, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos”. (p. 78).

Se destaca que uno de los eventos que marcó un antes y un después en la educación especial fue el Informe Warnock de 1978, como lo señala Parra (2010):

Este informe reiteró la importancia de la normalización. Su enfoque no consistió en transformar a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en alguien normal, sino en aceptarla tal como es, reconociendo sus necesidades y derechos, y brindándole los servicios necesarios para que pueda desarrollar todo su potencial al máximo. Además, contenía las propuestas para la integración escolar y social, proponía la abolición de la clasificación de las minusvalías hasta ese momento vigente y, también, promovía el concepto de Necesidades Educativas Especiales, NEE. Allí se describían las condiciones de vida comunes que debían tener las personas con NEE como miembros de la sociedad. Con la aplicación de este principio se esperaba mejorar la autoestima y el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad con unos aprendizajes más reales para su desempeño laboral y su autonomía personal en la sociedad.

En este sentido, se han dado cambios significativos en el modelo educativo, otorgando acceso a las personas con discapacidad a las escuelas regulares y respaldando la idea de que la educación es un derecho humano. Se intenta dejar atrás el enfoque médico-rehabilitador, evitando etiquetar o clasificar a las personas. En su lugar, se adopta el concepto de Necesidades Educativas Especiales

(NEE), que se refiere a dificultades para el aprendizaje sin estar limitado a una población específica.

En relación al cambio de enfoque, diversos autores han enfatizado en la necesidad de cuestionar los modelos tradicionales y destacando la necesidad de reconocer y atender a la diversidad de los estudiantes.

Parra (2010) señala que se adoptó ese concepto “con el objetivo de disminuir los efectos nocivos de la clasificación indiscriminada, al asumir que cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación” (p.77).

En este contexto, la integración educativa adquiere un papel clave. Como lo explica García Cedillo (2018), implica que los alumnos con necesidades educativas especiales “estudien en las escuelas y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecérseles los apoyos individualizados” (p. 51).

En otras palabras, la integración educativa es el proceso que permite el acceso a las escuelas regulares a todos los niños, enfatizando en aquellos a los que se les había negado ese derecho dada su condición. Para hacer posible esto, las prácticas se enfocan en un apoyo individualizado en función de las nociones, dificultades, diagnóstico y características particulares de los alumnos.

Por tanto, la idea central persiste en considerar a los estudiantes como el centro del problema, responsabilizándolos de su propio éxito o fracaso, dentro de un contexto que favorece únicamente a quienes logran adaptarse a la lógica impuesta por el sistema educativo.

En función de lo planteado, García Verástegui (2018) argumentan que el primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades. Para lograr ese reconocimiento es indispensable contar con información

suficiente y objetiva, que permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas.

Diversos autores coinciden en la necesidad de la superación de prejuicios que giran en torno al tema. No obstante, es importante tener en cuenta que cuando se realizan cambios en las políticas educativas para direccionar el rumbo de la educación, durante el proceso al que Ball (2002) denomina la puesta en acción, es posible observar cómo esas políticas se traducen y recontextualizan a la condición de cada contexto específico. Es pertinente reflexionar acerca de lo que implica este proceso, ya que en palabras del autor las decisiones sobre educación, son reformadas discursivamente; esos mecanismos e influencias no solo se enfocan en las nuevas formas de organización; se refieren al acceso y a la distribución de las oportunidades educativas en términos de raza, clase, género y capacidades físicas.

Por consiguiente, no basta con que se hagan políticas, hay que buscar más allá del discurso, generar los medios para lograr cambios en las prácticas y en la cultura escolar. Hay que reconocer y realizar los ajustes pertinentes para garantizar que los alumnos participen y aprendan de acuerdo a las situaciones y condiciones en las que viven.

Cabe considerar que desde el ideal se deben proporcionar los apoyos necesarios durante la educación, pero, la realidad es que muchas de estas instituciones carecen de recursos suficientes para hacerlo. Por lo tanto, a menudo se ven obligadas a improvisar con los recursos disponibles, y la responsabilidad recae en los docentes. Esto genera tensiones entre ellos, por lo que, además de los insumos se requiere asesoramiento y acompañamiento durante todo el proceso para combatir las dificultades en el aprendizaje que presentan los alumnos.

Para contextualizar los cambios que se dieron en México en relación con el sistema educativo, es indispensable mencionar el Acuerdo Nacional para la Modernización en Educación Básica.

Como expresión de los cambios sociales y una situación mundial, hacia finales de la década de los ochenta del siglo XX empezó a observarse en casi todos los países un viraje importante en el discurso político sobre educación. En los países en vías de desarrollo, al ampliarse la cobertura de los servicios educativos, sobre todo de educación primaria, se introdujeron los temas de calidad y equidad, y México no fue la excepción (Zorrilla, 2002, p.6)

Durante la década de los años 90s, se suscitaron cambios emblemáticos en el sistema educativo. El 18 de mayo de 1992, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se establece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), para Romero y García (2014) este hecho marcó oficialmente la integración educativa en México:

A pesar de los cambios realizados en la educación especial, en el plano operativo la integración educativa se inició de manera ordenada y sistemática a partir de 1998, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa, mismo que se transformó en 2002 en el actual Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (p.81).

Cabe considerar que, bajo la consigna de que la educación es un ámbito decisivo para el futuro del país como vía de desarrollo integral se coordinan el Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación a través de una estrategia que atiende a la herencia educativa del México del siglo veinte; esto implica que la calidad educativa se relacione cabalmente con el Artículo Tercero Constitucional y

con la Ley General de educación derogada en 1993, sustentando los artículos 39 y 41 ²(DOF, 1992).

Los cambios que se originaron en México al impulsar la integración educativa, de acuerdo con Romero et al. (2006), comenzaron a partir de 1993, involucrando a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las cuales reorganizaron las estrategias para promover y apoyar el proceso. Estos cambios originaron confusiones en los servicios, no existiendo consenso con respecto a la misión de la educación especial, por lo que estas discrepancias influyeron en las relaciones de colaboración entre la educación especial y la regular, direccionando la integración educativa como tarea exclusiva de la educación especial.

Tal como lo señala Durán (2019), los propósitos de la integración comenzaron a volverse relativos, lo que generó tensiones entre los docentes frente a grupo y los especialistas, provocando a su vez efectos significativos en los estudiantes:

Debido a las ideas equivocadas que asumieron los maestros frente al grupo (al responsabilizar al maestro de apoyo de los aprendizajes de los niños con discapacidad), situación que conllevó a que solo fueran integrados físicamente en las aulas regulares pero olvidados para hacerlos partícipes en el desarrollo de la malla curricular, de su grado. A su vez, los maestros de apoyo desde la propuesta del modelo de integración enfatizan desde

²Artículo 39.- En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

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

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

esta postura que la discapacidad requiere de diagnósticos y apoyos especiales para satisfacer las necesidades particulares a través de la mirada de diferentes especialistas que intervendrán desde una visión casuística a la que es reducido el alumno. (pp.86-87).

Es innegable que prevalece la falta de acuerdos por parte de ambos docentes, la claridad de objetivos respecto al modelo de integración, y los afectados terminan siendo los alumnos, ya que bajo esas circunstancias el acceso a las escuelas regulares se limita a la inserción, a una educación fragmentada en la que las diferencias siguen siendo el foco del conflicto, de la carencia, la inferioridad, limitando su participación y segregando.

Sin embargo, no se trata de culpar a los docentes, hay que revelar lo que implica la puesta en acto de dicho modelo. En lo que respecta a USAER, Durán (2019) indica las características del apoyo brindado:

Se caracterizó por ser individualizado y realizado en momentos concretos y aislados al grupo de clase que originaron en el niño con discapacidad y/o N.E.E la ausencia de aprendizajes con sus compañeros, debido a que se le extraía de su aula regular para recibir terapia de lenguaje, aprendizaje o psicológica. Además, la finalidad de este tipo de ayuda, resultó ser más bien remedial, es decir, se ocupó de reeducar y rehabilitar las discapacidades o el déficit bajo una mirada unilateral, todo ello en un contexto excluyente.

Bello Domínguez (2019) sostiene que, a pesar de sus contradicciones, el modelo promueve la integración desde la perspectiva del déficit, la carencia, la enfermedad, la incapacidad o el desconocimiento. Se reconocen las diferencias étnicas, lingüísticas, físicas e intelectuales, pero se

sugiere que estas pueden superarse proporcionando a cada persona lo que necesite para complementarla, darle o dotarla.

Además, resulta relevante señalar que otro de los obstáculos en este camino educativo de comunión dialógica, ética y colaborativa entre educación especial y educación regular se relaciona con lo que Durán (2019) plantea que “cada sistema educativo tiene lineamientos que lo rigen, mismos que están alejados de la esencia integral del ser y que fueron señalados por sus organismos y sistemas, esto suscita que entre los maestros no trascienda el arte de saber acompañar emociones y aprendizaje” (p.89).

Dentro de este marco, Bello Domínguez (2014) argumenta que se insistió en impactar todas las instituciones educativas regulares en un ambiente propuesto sin la implementación de procesos de capacitación y actualización, lo que presentaba un futuro incierto. Se insistió en la búsqueda de modelos centrados en la integración, apegados a las recomendaciones educativas internacionales y orientadas por las políticas educativas, más que a enfoques pedagógicos centrados en la convivencia y el fortalecimiento de las diferencias. Sin embargo, daba inicio otro proceso y enfoque multiculturalista de legitimación sistemática, bajo el cual, se ha intentado integrar a grupos vulnerables y marginados a los sistemas educativos (Citado en Bello Domínguez, 2019).

Es pertinente la idea de Plancarte (2017), al sostener que la integración ha estado unida a ideologías y políticas propias de cada país, mismas que han sido utilizadas en muchos casos como trampolín político, pero sin tomar en cuenta verdaderamente a las personas como individuos capaces de aprender. En tales circunstancias se promueve la inserción de éstos en escuelas regulares sin que exista ningún tipo de apoyo adicional y con el único fin de alcanzar las cuotas comprometidas en algún decreto o acuerdo nacional o internacional (p.215).

De este modo se muestran algunos de los retos a los que se han enfrentado los sistemas

educativos al poner en marcha una política educativa, que evidentemente no empatan con la realidad educativa que se manifiesta en cada contexto. En este proceso se hacen evidentes las negociaciones, las resistencias y las decisiones y acciones entre los actores que generan políticas para dar respuesta a la política establecida, ya que sería ingenuo suponer que estas acciones se llevan a cabo exactamente como se establece en el discurso político, puesto que existen desviaciones causadas por las diferencias individuales y contextuales, así como por las subjetividades de los sujetos educativos presentes en el proceso.

Por otra parte, tampoco es suficiente la buena voluntad; es imprescindible crear condiciones reales que permitan llevar a cabo una educación integral. Esto requiere no solo voluntades, sino también transformaciones en las políticas educativas. Una de las consignas sería modificar y organizar las responsabilidades educativas. Por ejemplo, enfatizar en la importancia de un trabajo colaborativo entre el especialista y el docente de grupo, con la intención de enriquecer las prácticas a partir de los saberes de cada uno, en el que prevalezca la comunicación, el diálogo y los acuerdos.

Finalmente, es importante destacar que el modelo de integración continua vigente en las escuelas del Estado de México. Aunque este enfoque tiene sus extenuaciones y no ha logrado ofrecer una respuesta educativa satisfactoria, también ha tenido sus aciertos, ya que ha contribuido significativamente a ampliar la cobertura en las escuelas regulares, permitiendo que los niños y jóvenes reciban una educación formal. Además, es el precedente del concepto de inclusión. Como lo hace notar Durán (2019):

La presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea con o sin discapacidad en el contexto educativo regular, confieren con su sola presencia una

revolución de ideologías y supuestos que provocaron una ruptura de esquemas y prejuicios para ser reestructurados y reorganizados en función de una atención y apoyo fundamentados en la aceptación de los niños con discapacidad retomando con ello el valor de la igualdad de oportunidades. (p.86).

1.1.4 Inclusión educativa, enfoque de diversidad

En contraposición al modelo de integración que ha demostrado tener elementos de segregación y exclusión al etiquetar a los alumnos, surge el paradigma de la inclusión. Este nuevo enfoque es radical, representa un cambio significativo en la forma de concebir la discapacidad, ya que, no se enfoca en las personas, sino en el entorno que los rodea. Considerando que este es el que se tiene que rehabilitar, es decir, en lugar de ser los individuos los que se adapten a sistemas establecidos, se busca realizar transformaciones graduales en el ámbito social, cultural e institucional, creando entornos accesibles para todos.

Como expresa Victoria (2012), el cambio de enfoque considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, ni científicas, sino que son en gran medida sociales. Por tanto, el fundamento hacia la inclusión constituye el nuevo paradigma de derechos humanos sobre la discapacidad. Esto implica tener como punto de partida el hecho innegable de que las personas pueden tener condiciones diferentes como el género, la edad, la discapacidad, el perfilamiento racial, la preferencia sexual, el estado de salud, la situación económica o cualquier otra, sin que ello tenga que ser un impedimento para que sean garantizados el ejercicio de los derechos y el acceso a las oportunidades en condiciones de igualdad.

Teniendo en cuenta que la base de este paradigma se fundamenta en un enfoque de

derechos, Booth y Ainscow (2015) lo explican de la siguiente manera:

Un enfoque de derechos se basa en la igualdad. Es una forma de expresar el igual valor de las personas, ya que tienen los mismos derechos. Para invocar los derechos se debe decir que todo el mundo tiene el mismo derecho a la libertad de querer y a la libertad para actuar. Así como el acceso a las necesidades básicas como alimentación, refugio, protección y cuidado y a la participación como ciudadanos. Sin embargo, si las acciones conducen a la desigualdad, entonces no puede argumentarse que se tiene derecho a llevarlas a cabo (Booth y Ainscow, 2015, p. 26).

Una de las críticas al enfoque de derechos humanos es que, sin importar las diferentes condiciones de los sujetos, estas no deben ser un impedimento para que ejerzan sus derechos. Sin embargo, las diferencias han estado presentes todo el tiempo y han sido motivo de exclusión, discriminación, lo que se traduce en transgresión a los derechos, en especial a los que se les ha considerado “vulnerables” dada su condición, cuando son las estructuras opresoras quien los coloca en esa situación no su condición. Se pregona el incluir a estos sujetos, pero, ya están presentes, no necesitan ser considerados como aquellos a los que se les permite darles la oportunidad de acceder, superando sus carencias y deficiencias, eso es mirar desde un pedestal de superioridad, se debe rehabilitar el entorno y que sea accesible para todos, no para unos cuantos, hacer reales las oportunidades para el ejercicio de derechos.

Parafraseando a Victoria (2012), es fundamental revisar y actualizar la forma en que se comprenden y se garantizan los derechos humanos, dotarlos de contenido más concreto, haciéndolos vinculantes, visibles y exigibles y regular mecanismos sencillos y expeditos para

proteger y hacer valer estos derechos de manera efectiva. Es decir, se debe pasar de tener ciudadanos invisibles, en el sentido en que constantemente se enfrentan a enormes barreras, a tener ciudadanos que sean tratados de manera equitativa, a ciudadanos iguales y participativos, por su integración en la vida de la comunidad.

Se prioriza la dignidad de cada individuo sobre cualquier aspecto médico, considerando únicamente estas características cuando sea estrictamente necesario. Además, coloca al individuo como el centro de todas las decisiones que le afectan, y lo más significativo, identifica el principal problema no en la persona, sino en la sociedad misma. Este enfoque se basa en valores fundamentales de los derechos humanos, como la dignidad, la libertad y la igualdad, que promueven la eliminación de barreras y fomentan la inclusión social.

1.1.5 Marco conceptual de la educación inclusiva

La educación inclusiva es un cambio global del sistema educativo en su conjunto. Por tanto, en el campo de la política educativa, se promueve activamente el concepto de inclusión, motivado por la persistencia de desigualdades y diversas formas de exclusión y discriminación presentes en las sociedades y sistemas educativos de muchos países. La inclusión se contrapone a la exclusión y busca garantizar que cada individuo, independientemente de su condición o situación, pueda participar plenamente en el sistema educativo y acceder a oportunidades de aprendizaje significativas.

Llorente (2019), resume que la educación inclusiva tiene un doble objetivo: “conseguir el éxito de todos en la escuela, sin excepciones; y luchar contra la exclusión en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación” (p.401), la cual resulta de las actitudes y las

respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles.

En esta misma línea, Blanco (2006) señala que “la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de aprendizajes de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 5). Este proceso implica para Booth y Ainscow (2015):

La participación activa de las personas, el establecimiento de sistemas participativos y sus adaptaciones, y la promoción de valores inclusivos. Aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y currículum, mientras se trabaja para reducir todas las formas de exclusión y discriminación. También, implica escuchar las voces de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas. (p. 24).

Ahora bien, este nuevo modelo cambia el enfoque y aboga por una educación eficaz para todos, aunque pone énfasis en un grupo en particular. Ya no considera las dificultades de aprendizaje como un atributo inherente al alumno, sino que resalta que son los contextos los que crean esas barreras. Es decir, el problema radica en el exterior, no en el individuo.

De acuerdo con la SEP (2022), parte del alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo forman parte de los siete grupos en situación de vulnerabilizados y en prioridad de atención por los servicios de educación especial:

[...] estos son la población indígena, migrante, con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, capacidades y aptitudes sobresalientes

(CAS), talentos específicos, en situación o riesgo de calle. Debido a que su acceso, permanencia, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica, se encuentra obstaculizado por diferentes barreras en los contextos áulico, escolar y sociofamiliar ... (p.168).

Teniendo en cuenta lo anterior, se resalta que uno de los objetivos de la educación inclusiva es modificar el sistema escolar de tal manera que responda a la diversidad del alumnado. En contraste con el modelo de la educación integradora que se regía bajo el concepto de NEE, en el caso de la inclusión surge el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Boot y Ainscow (2000) las definen como “las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna y surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p.8).

Por tanto, es fundamental trastocar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para abordar la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos. Las políticas se refieren a la forma en que se administra la institución educativa y a los planes o programas que se diseñan e implementan para modificarla; las prácticas se centran en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Por otro lado, las culturas escolares reflejan las relaciones, valores y creencias profundamente arraigadas en la comunidad educativa. (Ainscow y Booth, 2006).

En el ámbito educativo las BAP obstaculizan el acceso, permanencia y logro educativo y existen diversas clasificaciones. El DOF (2020) indica las que tienen mayor incidencia en el contexto escolar:

Las estructurales que surgen como resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión

y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones; las actitudinales cuando las autoridades educativas, docentes, padres y madres de familia o el educando manifiestan rechazo, discriminación o sobreprotección hacia las personas; y las pedagógicas cuando la concepción de la enseñanza no atiende la diversidad de capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje del educando, es homogénea y no ofrece los apoyos necesarios. También existen barreras originadas por la organización y gestión escolar, la infraestructura, la ausencia o forma en que se implementan los recursos educativos, así como por la normatividad existente, la forma en que se interpreta y se aplica. (p.4)

En otras palabras, la situación educativa de riesgo en que se encuentra un alumno o una alumna, no se produce por su condición en sí, de ser indígena, migrante, entre otras, sino por el diseño del sistema educativo que no atiende sus necesidades, ni garantiza su aprendizaje y su participación, por lo que estos grupos son vulnerados y no vulnerables.

Por tanto, garantizar y ejercer el derecho a la educación depende de las oportunidades que se brinden a cada persona. “Se trata de un proceso para aprender a vivir con las diferencias, no para adaptarlas a la cultura hegemónica”. (Llorente, 2019, p.388). No a todos lo mismo sino a cada cual lo que necesita.

Para hacer efectivas dichas oportunidades y responder a las necesidades de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, la SEP (2020) señala lo siguiente:

Se asignará un maestro especialista en cada escuela de Educación Básica para trabajar en corresponsabilidad y colaboración con los maestros de grupo. Esto se llevará a cabo mediante la implementación de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como de ajustes razonables y orientaciones a madres, padres de familia y/o tutores. El

objetivo es construir alternativas de intervención con los maestros de grupo, y favorecer el máximo logro de aprendizaje de todos los alumnos.

En efecto, las dificultades se hacen presentes en los intentos por construir alternativas para que todos los alumnos logren el máximo logro de aprendizajes. El deber ser marca hacer lo posible para que esos alumnos sean incluidos. Sin embargo, cada sujeto involucrado en este proceso le da una interpretación o se hacen visibles esas tensiones entre maestro especialista y maestro de aula regular. Ambos actuarán de acuerdo a sus posibilidades, conocimientos, y la concepción que cada uno tiene de lo que significa ser inclusivo.

En esta misma línea, Legarralde (2016), considera que otro de los desafíos que enfrentan los centros educativos es la formación de docentes para la inclusión. Esto implica la interiorización de saberes pedagógicos para asumir un posicionamiento comprometido con la inclusión plena de todos los niños, niñas y jóvenes en nuestros sistemas educativos. Se trata, por una parte, de precisar estos nuevos saberes. (p.314).

Blanco (2011) indica que atender la diversidad del alumnado es una tarea compleja que requiere un perfil diferente del docente y un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa –docentes entre sí, docentes y familias, alumnos- y otros profesionales que puedan complementar la acción de los docentes y ampliar su capacidad para lograr la plena participación y aprendizaje de todos. (p. 56).

Sugiere, Pujolàs Maset (2002), un recurso para abordar la diversidad de manera inclusiva, que se basa en los planes de trabajo personalizados. Esto implica:

La posibilidad de que los alumnos tengan la oportunidad, con la guía del maestro, de decidir los objetivos que quieren alcanzar, y a qué nivel, con relación a los contenidos que se están trabajando en clase en aquel momento, y, por otra parte, las actividades de aprendizaje. Esto significa romper con el esquema tradicional en el que todos los estudiantes hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. Para ello, hay que tener en cuenta las características y necesidades de cada alumno y llevar a cabo distintos tipos de agrupamientos, poner en marcha distintas metodologías y flexibilizar los tiempos y espacios en el aula.

Se plantean algunos recursos que pueden ser útiles para construir alternativas en las cuales los alumnos logren acceder, participar y aprender en conjunto.

Sin embargo, como señala Terigi (2010) los problemas de inclusión educativa no se reducen a las situaciones en las que todos tengan acceso a la escuela. La dificultad radica en que no abandonen la escuela rápidamente después de ingresar a ella. Es imprescindible reconocer que su permanencia no se explica únicamente por razones escolares ni se resuelve exclusivamente con intervenciones educativas. Existen ciertos problemas que están más estrechamente relacionados con las políticas educativas y su superación. Estos incluyen la falta de oportunidades de educación en la primera infancia, el ingreso tardío a la educación básica, la repetición constante de cursos y la necesidad de participar en programas de recuperación académica.

Las razones por las que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no logran completar su escolaridad, asisten irregularmente y/o no logran aprender son múltiples, van desde la situación económica de las familias, el escaso valor que tiene la educación para algunas de ellas, la desmotivación de los niños, niñas y jóvenes ante la reiteración de la experiencia de fracaso.

(Zuñiga, 2011).

Por eso, es pertinente la afirmación de Booth y Aisconw (2011) en el sentido de resistir la tentación de ver las barreras al aprendizaje y la participación solo en lugares que escapan a nuestra responsabilidad, donde tenemos pocas posibilidades de intervenir. Aunque se debe ser consciente de todas las barreras, los esfuerzos deben centrarse en eliminar las barreras en los centros escolares, en aquello sobre lo que tanto el personal, como los estudiantes y sus familias pueden hacer algo para cambiar, sobre todo cuando trabajan de forma conjunta.

1.2 La política educativa prescriptiva desde organismos internacionales

Las conferencias internacionales marcan los preámbulos para una educación inclusiva, entendiendo que la educación es un derecho humano que se debe garantizar para todos, independientemente de su origen, género, discapacidad o cualquier otra condición. “En el ámbito de la normativa que fundamenta el enfoque de derechos sin lugar a duda el principal estamento es la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948” (PESE, 2019,p.4). En este apartado se presentan las tres convenciones internacionales cruciales que se encaminan por una educación inclusiva y equitativa para todos: la Convención de Tailandia, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción de Dakar.

A través de estas conferencias se ha modificado la toma de decisiones y directrices en política educativa, partiendo de la adopción de medidas globales a través de organismos internacionales. Consecuentemente se han ido implementando acciones que impactan en los diversos modelos, desde la Educación Especial, la Integración Educativa, hasta llegar al modelo actual de la Inclusión Educativa. Sin embargo, a pesar de los intentos, la intención es mostrar la

fragilidad de las respuestas que se han ofrecido, ya que resultan insuficientes frente a las demandas sociales y educativas. Además, se aprecian los procesos de homogenización, lo que da como resultado un discurso cargado de ideales y promesa que en la práctica resultan ineficaces.

1.2.1 Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien

De acuerdo con Bello Domínguez (2019), se hace visible como en los últimos años, se ha mostrado un creciente interés en la educación, la inclusión y la equidad por parte de los gobiernos y organismos multilaterales internacionales. Sin embargo, este interés no es nuevo, ya que después de la Segunda Guerra Mundial se desbordó la esperanza en los sistemas educativos para dar un nuevo impulso al desarrollo económico. La educación en América Latina, ha sido históricamente fundamental para los proyectos de desarrollo de la sociedad y como una inversión social, económica y cultural que responde a los nuevos retos que plantean los cambios a nivel mundial (pp.17-18).

Las estrategias empleadas con el fin de poner de manifiesto las crisis sociales, y, de esta manera, fundamentar la justificación de intervenciones educativas como soluciones para mejorar la calidad de la educación, incluyen la descentralización y la reorganización del financiamiento de la educación pública. Además, se aborda la relación entre la educación y diversas áreas temáticas, como la participación de las mujeres y la economía. Estos enfoques buscan abordar las problemáticas sociales desde diferentes perspectivas, reconociendo que la calidad de la educación está intrínsecamente vinculada a diversos aspectos de la sociedad.

En este sentido, parafraseando a Massón (2009) la historia muestra que la década de los ochenta fue la década perdida o de aprendizaje doloroso, debido a la imposición de un modelo

económico neoliberal. En educación, se convocó a nuevas reformas educativas que están dirigidas esencialmente a reestructurar la función del Estado en la organización y el financiamiento de la educación pública en todos los niveles. Con la óptica de que todos los países de la región, vinculados al Banco Mundial, debían asumir las mismas estrategias económicas frente al endeudamiento económico fundamentalmente, con este Organismo. Se propone, dentro de las reformas, medidas a tomar con respecto a los servicios públicos, en general, y en particular, los referidos a la educación. Sin embargo, todo lo que se propone en el marco de las reformas educativas tiene un carácter global y homogéneo, sin considerar la realidad específica para la cual se está planificando.

Así, encontramos que los ejes centrales de estas reformas estaban dirigidos, esencialmente a la descentralización educativa, se declara y fundamenta como la vía expedita para lograr mayores niveles de calidad, educación –redimensionando la responsabilidad del Estado con este servicio– sin importar las consecuencias que esta podía traer para realidades educativas muy afectadas desde antes por la baja calificación profesional de los docentes y los funcionarios, los que eran los máximos responsables según lo fundamentado de la organización y el financiamiento de la educación escolarizada en los municipios y los centros escolares.

De ahí que, las decisiones que se asumen adoptan un enfoque global, careciendo así de contextualización, lo cual complica la capacidad de abordar los desafíos para las cuales se supone están diseñadas. Es evidente que el propósito subyacente se centra en el desarrollo económico, a través de la apuesta en los sistemas educativos, justificando, por ende, estas decisiones desde una perspectiva pedagógica.

Por tanto, tal como lo señala Bello Domínguez (2019), el tema sobre la educación se convirtió en prioridad para la ONU, al desplegar múltiples foros y reuniones con apoyo de

organismos financieros y gobiernos internacionales. La sociedad se convulsionaba con las diferentes manifestaciones contra aquellos grupos y prácticas sociales, que exigían respuesta y atención a sus expresiones diversas.

Desde el preámbulo que lo decidido debe ser adoptado por todos, se convoca conjuntamente por la Unesco, el Banco Mundial, la UNICEF y el PNUD, la reunión celebrada en Jomtien en 1990, Conferencia Mundial de Educación para Todos. Esta reunión se considera crucial para definir la dirección de las políticas educativas a nivel global, especialmente para los países con economías menos desarrolladas y en situación de extrema pobreza durante finales del siglo XX y principios del XXI. En este encuentro, muchas decisiones en el ámbito de la educación pública, derivadas de las políticas neoliberales, se respaldaron argumentando razones pedagógicas (Massón et al., 2009).

En la conferencia mencionada, se promovió como principal objetivo satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, priorizando el acceso universal a la educación y la calidad educativa, comprometiéndose a garantizarlo en el período de una década (UNESCO, 1990).

Como señala Bello Domínguez (2019), “es en este contexto donde se alinea el desarrollo humano con la política educativa. En este sentido, la noción de educación se vincula estrechamente con la de desarrollo humano, haciendo especial énfasis en las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS)” (p. 20).

Estas, a su vez, se definen según la UNESCO (1990) como: las herramientas esenciales tanto para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente. en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones

fundamentadas y continuar aprendiendo.

Con la firme intención de proporcionar acceso a aquellos que aparentemente no pertenecían anteriormente a todos: pobres, niños que trabajan, en situación de calle, de zonas remotas y rurales, migrantes, pueblos indígenas, refugiados, etc. Se enfatizaría a aquellas personas impedidas que requieren atención especial. La coexistencia de las diferencias sociales, culturales y educativas, evidenciaron la proliferación, el recrudecimiento y la exacerbación de las tensiones, así como el rezago educativo de las mujeres respecto a los hombres, analfabetismo y analfabetismo funcional, sin acceso a los contenidos escritos y tecnológicos además de, tener inconclusa la educación básica (Bello Domínguez, 2019).

Por ello, también se asume el compromiso de promulgar legislaciones, diseñar políticas e impulsar los procesos de transformación de culturas y prácticas pedagógicas, en todos los niveles de educación formal, para garantizar el derecho a la educación y participar plenamente en ella. Prestando mayor atención en aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión por condiciones sociales, económicas, culturales, lingüísticas o personales, entre otras (Popp, 2016).

Sin embargo, Bello Domínguez (2019) destaca que, a pesar de los esfuerzos por poner en el centro de la atención las desigualdades y atender a los grupos vulnerables, ubicados en el rango de sectores marginados debido a las carencias que comparten con otros sectores pobres de la sociedad, así como a la implementación de políticas de expansión educativa propias del modelo desarrollista, se demostró que el sistema educativo no tenía la capacidad de absorber a los sectores mayoritarios de la población. Además, en ese momento persistía la creencia y el paradigma de que la globalización seguiría con los procesos de homogeneización.

1.2.2 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales

En 1994 se llevó a cabo la Conferencia Mundial en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio. En este evento participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales con el propósito de fortalecer y ampliar los compromisos para promover el objetivo de Educación para Todos, tal como se había acordado previamente en la conferencia de Jomtien, Tailandia, donde se hizo especial énfasis en las personas con discapacidad. Durante esta conferencia, en la que México participó activamente, no solo se establecieron principios y políticas generales para fomentar la integración educativa en todos los países convocados, sino que también se creó un marco de acción específico con recomendaciones concretas para el Modelo de Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales. Estas recomendaciones sirvieron como guía para las organizaciones y gobiernos comprometidos con esta tarea (SEP, 2010, p. 175).

Esta declaración y Marco de acción detallan las características de aquellos estudiantes que deben tener la oportunidad de asistir a escuelas regulares, especialmente para los más vulnerables y más necesitados. Además, destaca como principio rector la responsabilidad de las escuelas en acoger a estos estudiantes:

“A todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. También a los niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, a los niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas” (UNESCO, 1994, p. 6).

Se enfatiza en que todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación y se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, se reconoce que cada niño tiene características y necesidades de aprendizaje propias y los sistemas educativos, deben diseñarse tomando en cuenta la gama de individualidades. La integración debe darse a partir de una pedagogía centrada en el niño y, en consecuencia, debe estar incluida dentro de las estrategias de la educación en general. Estas estrategias no pueden ser aisladas o exclusivas de la educación especial, sino compartidas con la educación regular, pues de otro modo, no serían integradoras. (SEP, 2010, p.175).

La UNESCO (1994) considera que esas orientaciones dadas a las escuelas regulares se consideran el medio más efectivo para contrarrestar las actitudes discriminatorias, fomentar comunidades inclusivas, construir una sociedad integradora y alcanzar la educación universal. Además, ofrecen una enseñanza eficaz a la mayoría de los niños, mejorando la eficiencia y, en última instancia, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (p. ix)

Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares porque las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor énfasis en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación. (UNESCO, 1994).

Estas escuelas representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y

una participación plena, pero su éxito requiere un esfuerzo en conjunto, no sólo de los profesores y del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad. (UNESCO, 1994, p. 11).

Coincidiendo con lo planteado por Cruz (2019), se considera que las medidas adoptadas por México y en la mayoría de los países de América Latina han tenido como objetivo, por un lado, abrir las escuelas regulares a la diversidad del estudiantado y, por otro, modificar las leyes y políticas educativas para integrar e incluir a estos grupos. A pesar de que estos cambios se consideran necesarios e imperativos, no han tenido el impacto esperado. En este sentido, parece que simplemente cambiar las leyes y políticas, y exigir la presencia de todos los estudiantes sin importar su situación y condición, es una solución demasiado simplista que no ha tenido en cuenta la complejidad subyacente al principio inclusivo. Se han pasado por alto otras cuestiones más estructurales, situacionales y contextuales en los entornos escolares y sociales que se han intentado transformar.

1.2.3 Foro Mundial sobre la Educación de Dakar

Cuando se hizo evidente que las metas de Educación para Todos (EPT) no se alcanzarían, se convocó a una nueva conferencia global que tuvo lugar del 26 al 28 de abril de 2000 en Dakar, Senegal. Este evento, denominado Foro Mundial sobre la Educación, tuvo como propósito prorrogar por quince años los objetivos de la educación para todos (Massón et al., 2009).

Además, este foro brindó la oportunidad de evaluar los logros, las enseñanzas y los fracasos

del último decenio. Se sigue considerando la perspectiva de Jomtiem como pertinente y eficaz al facilitar una visión amplia y general de la educación y su papel determinante para preparar a los individuos y transformar la sociedad. (UNESCO, 2000).

Es relevante no perder de vista lo que señala Torres (2018): el plazo extendido de la Educación para Todos (EPT) coincidió con el período de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), adoptados en 2000 en el marco de las Naciones Unidas. A partir de entonces, las nuevas metas dirigidas a la educación de los ODM quedaron asociadas a la EPT y pasaron a definir el rumbo de la agenda de actuación de organizaciones como la UNESCO, que subsumieron los propósitos más amplios de la EPT a la necesidad general de expandir y mejorar la calidad de la escolarización de los países.

La UNESCO (2000) considera que los puntos y principios esenciales son los siguientes: “la generalización del acceso a la educación; insistencia en la igualdad; énfasis en los resultados del aprendizaje; ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; mejoramiento del entorno educativo; y consolidación de alianzas” (p.12).

Al considerar la educación como un derecho humano esencial que desempeña un papel crucial tanto en el desarrollo sostenible como en la promoción de la paz y la estabilidad, tanto a nivel nacional como internacional, resulta imperativo no postergar más el logro de los objetivos de la Educación. para Todos. Por tanto, de acuerdo a la UNESCO (2000) esta reunión se comprometió a alcanzar los siguientes objetivos antes del 2015:

1. extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
2. acceso a una enseñanza primaria gratuita y de calidad y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles

3. Satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se mediante un acceso equitativo
4. aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres
5. lograr la igualdad entre los géneros en relación con la educación
6. mejorar la calidad de la educación

Se hace evidente que los objetivos establecidos para el año 2015, se destacan un énfasis en proporcionar acceso a la educación especialmente para niñas, individuos vulnerables y aquellos en situaciones desfavorecidas. Pero, esto no es algo novedoso, por décadas se ha puesto en el centro a aquellos considerados vulnerables, pero, las promesas aún están lejos de lograrse. Se pregona que el objetivo no se limita únicamente a garantizar el acceso, sino que también se busca que esta educación sea equitativa y de calidad, cuando las estadísticas muestran que aún hay brechas para acceder.

Además, esta particular atención a grupos específicos se justifica no solo en términos de hacer valer su derecho a la educación, sino también porque se reconoce que la educación es fundamental para participar en los sistemas económicos del siglo XX, los cuales están impregnados por el neoliberalismo.

Es imperativo tomar medidas significativas para garantizar el logro de los objetivos. Para ello, se implementaron estrategias que involucraron la activación de sistemas a nivel nacional e internacional, donde la participación fue personalizada un papel fundamental. Estos sistemas se diseñan con la premisa de operar de manera transparente y rendir cuentas, contribuyendo así a una respuesta global coherente con los principios establecidos en la Declaración de Jomtien y el Marco

de Acción de Dakar.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, en este foro quedó en evidencia una característica común en la mayoría de los países: la pobreza, la desigualdad y la exclusión. Por ello, se hizo un llamado a los Estados nacionales para atender estas problemáticas mediante la incorporación, en sus políticas públicas educativas, de acciones como:

Implantar en sus políticas públicas educativas la mejora de la cobertura en educación inicial; garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y niños en la educación básica, fortalecer la educación de calidad a la población, enfatizando en la atención a las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad; priorizar a la escuela y al aula como ambientes de aprendizaje. Un imperativo prioritario consistió en la formulación de políticas educativas inclusivas y el diseño de currículos diversificados, para atender a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales; finalmente, crear los marcos necesarios para que la educación sea una tarea de todos. (SEP, 2010, p. 127)

Para disminuir la pobreza, desigualdad y exclusión se continúa poniendo énfasis en las poblaciones consideradas vulnerables, pero ahora desde una perspectiva centrada en la inclusión.

Indudablemente como estos requerimientos y exigencias para los sistemas educativos nacionales también involucraron a la educación especial, toda vez que su articulación con la educación básica es de enorme relevancia para resolver dos aspectos cruciales: el primero, para identificar a los grupos excluidos; el segundo, porque participa activa y comprometidamente en las políticas y estrategias para mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos

independientemente de la condición que acompaña su existencia, toda vez que sus acciones y actuaciones institucionales tienden a disminuir la repetición y la deserción, asegurando la permanencia y egreso exitoso de niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo (SEP, 2010, p. 127).

Esto lleva a la siguiente reflexión, se habla en todo momento de una educación para todos, que sea de calidad y equitativa, independientemente de la condición. Entonces, es evidente que la educación especial está implícita. Sin embargo, los avances en los desafíos para proporcionar acceso y una educación de calidad son lentos, y las personas con discapacidad enfrentan varios obstáculos en los sistemas educativos que limitan su acceso, participación y, por ende, la posibilidad de recibir una educación inclusiva.

La responsabilidad no recae únicamente en la escuela. No es suficiente creer que solo con la creación de un ambiente de aprendizaje en el aula o la flexibilidad del currículo son adecuados. En primer lugar, se les sigue negando el acceso, y, además, existen carencias en las instituciones, ya que no están diseñadas para ser accesibles para las personas con discapacidad física. Aunque hay rampas, a menudo no se visibilizan los ascensores o las instalaciones adaptadas, lo que dificulta la movilidad.

La falta de recursos especializados, la ausencia de capacitación para los docentes para abordar las diferencias individuales y enfrentar la educación de acuerdo con cada paradigma, especialmente en el caso de la Inclusión Educativa, junto con limitaciones financieras, impiden hablar de igualdad de oportunidades en el sistema educativo.

Por desgracia, se sigue negando a millones de personas el derecho a la educación y las oportunidades que ésta brinda de una vida más segura, más sana, más productiva y más satisfactoria. Esto obedece a múltiples causas: falta de voluntad política; insuficiencia de recursos

financieros y utilización poco eficaz de los medios disponibles; la deuda externa; falta de atención a las necesidades de aprendizaje de los pobres y excluidos; falta de atención a la calidad de la educación; y falta de voluntad para superar las desigualdades entre los sexos. (UNESCO, 2000).

CAPÍTULO 2: Directrices de la política de inclusión educativa en México

En este capítulo se examinan las directrices de la política de educación inclusiva en el nivel básico en el contexto mexicano, destacando su relevancia, los desafíos a los que se enfrentan los actores educativos para cumplir con los objetivos planteados, así como las oportunidades que se ofertan.

En la puesta en marcha los servicios de educación especial cobran mayor relevancia para garantizar el acceso a una educación inclusiva, lo que se traduce en condiciones de igualdad, dando a cada uno lo que necesita.

La educación inclusiva ha surgido como una respuesta necesaria para enfrentar los problemas de exclusión y como una alternativa para combatir las desigualdades. Además, es un imperativo para cumplir con los compromisos internacionales de una Educación Para Todos, alineado a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, bajo principios de no discriminación y de igualdad de oportunidades.

Su objetivo es brindar una educación que atienda a la diversidad, modificando el entorno para que sea accesible para todos, y responda a las necesidades de los estudiantes sin que su condición física, intelectual, emocional, sus capacidades, o situación económica sea un impedimento para ejercer su derecho a la educación. Por tanto, el énfasis es hacia los grupos vulnerabilizados.

Cabe destacar que, cada régimen de poder desarrolla políticas educativas para abordar diversos aspectos, incluida la mejora de la calidad educativa, concepto característico del enfoque neoliberal. En este contexto, la política educativa se orienta hacia la eficacia, que implica alcanzar objetivos de la política establecidos en los programas para resolver los conflictos sociales.

Por esta razón, es difícil negar la influencia que ejercen los organismos internacionales en las políticas educativas, los países miembros a ellos asumen compromisos a cumplir en un tiempo determinado reproduciendo modelos educativos basados en la eficiencia. Esto implica lograr resultados deseables con la menor utilización de recursos materiales, financieros y humanos, así como en el menor tiempo posible.

Es indispensable analizar las políticas educativas, ya que son las principales herramientas que los gobiernos utilizan para responder a los problemas sociales. Es esencial entender tanto el discurso que las sustenta como su puesta en marcha en el ámbito educativo; este escenario es el lugar donde se puede apreciar la materialización de las políticas educativas, las acciones reales acorde con las intencionalidades de las políticas.

Un punto a destacar es que las políticas son procesos, por tanto, son susceptibles de modificaciones, no se produce en una secuencia lineal y sin resistencia, ya que hay varios elementos que se hacen visibles como las tensiones, subjetividades, el quiebre entre lo ideal y lo real. Por ello, es fundamental recontextualizar las políticas educativas.

2.1 Política educativa

La política está inmersa en todos los ámbitos de la vida. Puede definirse como las acciones que el gobierno decide o no hacer, mediante el cual busca intervenir y mediar lo político. Este último entendido como una actividad humana de relaciones sociales basado en la diversidad, como conflicto irremediable e inherente a la vida social.

Por tanto, la política surge de la necesidad humana para regular los conflictos en la sociedad.

Cabe señalar que, la política está estrechamente relacionada con la hegemonía, ya que implica la persuasión, el convencimiento y, por tanto, la imposición de una visión de concebir el mundo, es decir, la ideología dominante en la sociedad. Desde esta perspectiva, cada régimen de poder lucha por mantener su hegemonía.

Uno de los principales conflictos sociales que afectan a México y gran parte de Latinoamérica es la concentración de la riqueza, lo que se traduce en pobreza, desigualdad, marginación y exclusión social y educativa.

Entonces, el tema de la educación cobra gran relevancia, ya que es la apuesta para combatir dichas problemáticas sociales y económicas.

Tello (2015) señala que la política educativa es un campo teórico y de acción que “incide en las prácticas educativas; como política pública es el espacio donde un gobierno ejerce el poder de Estado con la expresión de sus intenciones y directrices para dar el rumbo deseado a la educación en el territorio de su competencia acorde con su proyecto político” (p. 51).

Es importante señalar que, aunque las acciones surgen desde el gobierno, este no actúa por voluntad propia. Frente a las desigualdades y exclusiones que han dañado y vulnerado la integridad de ciertos individuos, como es el caso de las personas con discapacidad, estas personas han luchado contra las estructuras opresivas. Incidiendo de esa manera en la política educativa.

Si bien es cierto que, durante décadas, las políticas educativas en México han estado influenciadas bajo la ideología neoliberal.

Actualmente, el gobierno de la Cuarta Transformación propone una educación con sentido humanista, basada en la equidad y la excelencia, orientada a promover la movilidad y la justicia social. A partir de esa noción, surge la Nueva Escuela Mexicana como un instrumento del Estado para reorientar el Sistema Educativo Nacional y garantizar la educación, partiendo de la premisa

que a nadie se le debe excluir del ejercicio de este derecho, pues se considera como necesario para el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto. (SEP, 2019a).

Dicho lo anterior, se puede resumir que la política educativa se define como la toma de decisiones, estrategias normativas y acciones que un gobierno o entidad adopta para gestionar y regular el sistema educativo. A través del cual se dictan normas, reglas, formas de pensar para generar cambios en la sociedad, de acuerdo al momento histórico- político.

Su objetivo final es formar un tipo de individuo que responda a las demandas sociales, que contribuya a mejorar como sociedad y crear mejores individuos.

El régimen de poder actual sostiene que “la escuela debe formar niñas, niños y adolescentes felices; ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás”. (Anexos del acuerdo 14/08/22, p.16)

Por tanto, el análisis de la investigación se centra en la puesta en marcha, ya que como refiere Ball, citado en Mainardes (2015) “las políticas no son meramente implementadas, pasan por procesos de traducción, reinterpretación, recontextualización y recreación”. (p. 35)

Es por ello, que se destaca el nivel de la micropolítica, donde las políticas educativas son modificadas y recontextualizada, para cumplir con los objetivos establecidos. Para fines de la investigación, concretamente, se analizará cómo se generan las prácticas de inclusión.

2.1.1 Política de educación inclusiva en educación básica

La política de educación inclusiva establece directrices y prácticas para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales o necesidades específicas, accedan, participen y logren aprendizajes significativos en el sistema educativo. Para que esto sea

posible, esta política define las reglas, normas y comportamientos necesarios para generar cambios en las escuelas y en las prácticas educativas. Esto requiere el compromiso y la colaboración de todos los actores del sistema educativo, incluidos directivos, docentes, padres y madres de familia y los propios estudiantes.

Por tanto, se destacan las implicaciones y objetivos de dicha política. De acuerdo con Juárez Núñez, et al (2010), la política de inclusión implica:

“Que todos los ciudadanos sean reconocidos como reales y o potenciales colaboradores y participantes en la búsqueda colectiva de soluciones de cualquier tipo de problemas. Para ello se requiere de la apertura necesaria para generar una cultura de tolerancia, aceptación de la diversidad, de manera que todos, sin restricción alguna, tengamos acceso a ellos” (p.52).

En consonancia con esta idea, el objetivo de la política de educación inclusiva es que el Sistema Nacional de Educación alcance a todas las personas de los grupos en condición de vulnerabilidad, con calidad, equidad, pertinencia y eficacia, asegurando el acceso, sostenibilidad, y permanencia en el sistema educativo, eliminando las barreras que los excluyen del derecho a la educación. (PESE, 2019, p.15).

Para fines de esta investigación, es pertinente la definición propuesta por López (2018), “las políticas educativas son un flujo articulado de normas, bienes, servicios y transferencias orientadas al logro de horizontes educativos definidos socialmente”. (p.23).

En este orden de ideas, actualmente la política de educación inclusiva en el nivel básico está compuesta por diversos elementos, que van desde tratados internacionales de derechos

humanos hasta instrumentos presupuestarios. Para describir y analizar estos componentes, es necesario clasificarlos en cuatro categorías: normativos, programáticos, servicios educativos y presupuestarios (Mejoredu, 2020).

De tal manera que, a partir de los componentes de la política educativa inclusiva, los actores educativos deben tomar decisiones para poner en marcha dicha política. Este es un momento crucial en el que se manifiestan las modificaciones necesarias para cumplir con los objetivos, revelando sus intereses y poderes, lo que direcciona las políticas en función de cada contexto.

La lectura, interpretación y reinterpretación de los textos serán modificadas por los actores involucrados para ponerlas en práctica en las escuelas y, de manera específica, en el aula.

A continuación, se desglosan los componentes de la política educativa inclusiva, donde se revelan los documentos que sustentan y garantizan el derecho a una educación inclusiva, así como los objetivos, la organización de los servicios y las tensiones y dificultades a las que se enfrentan.

2.1.2 Normativo: la inclusión como derecho

El componente normativo de la política de educación inclusiva comprende un conjunto de documentos, incluyendo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación (LGE) la Guía operativa para los servicios, el Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI, por citar algunos. “Estos documentos nacionales reconocen el derecho a la educación inclusiva, establecen sus garantías y finalidades, y delinear las obligaciones del Estado mexicano. En conjunto, conforman el marco general de la acción pública educativa en esta materia”. (Mejoredu, 2022, p.24).

Los documentos internacionales comprenden Declaración Universal de los Derechos humanos (DUDH) y el Informe Warnock.

Debe señalarse que los documentos normativos mencionados establecen las normas, comportamientos y acciones permitidas. Son indispensables para proporcionar una estructura organizada y efectiva para las prácticas escolares, promoviendo una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

2.1.3 Instrumentos internacionales y nacionales de la política educativa

La educación es considerada un derecho humano y se fundamenta a partir de documentos internacionales y nacionales, los primeros hacen referencia a la Declaración Universal de los Derechos humanos, proclamada el 10 de diciembre de 1948, la cual marca el preámbulo en diversos tratados internacionales. A partir de los artículos 02³ y 26⁴ se establece el derecho de todas las personas, sin distinción, a una educación gratuita y obligatoria (DUDH, 2015).

Posteriormente, el informe Warnock (1987), considerado como el primer modelo para la

³ Artículo 02: Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

⁴ Artículo 26: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

educación especial, determina que ningún niño deficiente al margen de la gravedad de su dificultad puede ser considerado ineducable, por lo tanto, la educación se constituye como un bien al cual todos tienen derecho, estando entre sus fines aumentar el conocimiento que se tiene del mundo en el que se vive, para en lo posterior encontrar un trabajo y dirigir su propia vida; para los deficientes más graves, la educación pretende ayudarles a superar sus dificultades una por una; lo que implica el abandono de la distinción entre educación especial y educación asistencial, para lo cual se adopta el concepto de necesidad educativa especial, refiriéndose a todo niño que requiere algún tipo de ayuda, independientemente de su duración o gravedad; en consecuencia, se sustituye la clasificación de los niños de acuerdo a sus deficiencias para categorizarles según sus necesidades educativas, elaborándose para este fin, un perfil detallado que permita tomar decisiones a nivel escolar (Arciniegas, 2019, p. 112)

Normativa nacional

- El Artículo 1ero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establece que todas las personas gozarán de los derechos humanos y sus garantías reconocidas en su propio texto y en los tratados internacionales de los que México forma parte. Además, prohíbe todo tipo de discriminación, especialmente aquella por motivos de origen étnico, género, edad y discapacidades. Esto es relevante porque el texto constitucional reconoce el derecho a la educación inclusiva y sus garantías establecidas en la CDPD. (Mejoredu, 2022).

En México, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el Artículo 3º Constitucional establece que toda persona tiene derecho a la educación. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

- En las escuelas de educación básica de alta marginación, se respaldará a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales. Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (DOF, 2019).
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue proclamada por las Naciones Unidas en 2005, México se suscribió en 2007 a dicha convención y la adoptó un año después, el 17 de enero de 2008. “Está destinada a promover y proteger el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad, y a garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley” (García Verástegui, 2018, p.7)
- Asimismo, la Ley General de Educación en su Artículo 41 reafirma los criterios educativos estipulados en la Constitución y determina que la educación inclusiva debería atender las necesidades, capacidades, circunstancias, estilos y ritmo de aprendizaje de todos los alumnos, así como eliminar cualquier forma de exclusión, discriminación y cualquier condición que se erija en una barrera al aprendizaje y la participación (Solís y Tinajero,2022).

Por otra parte, una de las estrategias que se desprende de toda la parte normativa es la Estrategia nacional de Educación inclusiva, en su conjunto, estos documentos constituyen los textos de la política de educación inclusiva.

2.1.4 Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)

Uno de los propósitos de la educación inclusiva es garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones, lo cual se relaciona de manera directa con la justicia social. Concepto al que John Rawls hace referencia. Por tanto, mantiene una relación estrecha con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, ya que ambas buscan crear una sociedad más equitativa y justa.

John Rawls afirma que la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales.

En este sentido, la justicia social implica dar a cada uno lo que le corresponde como ciudadano dentro de la normativa. Es decir, implica que nadie sea tratado de manera injusta o discriminada y que todos tengan igualdad de oportunidades y protección bajo la ley.

Sin embargo, considera que las desigualdades deben contribuir, a la larga, a promover el máximo bienestar de los miembros menos favorecidos de la sociedad, para alcanzar un nivel digno. (citado en Swift, 2016).

Por lo tanto, esta estrategia educativa, que posee rango constitucional, se centra particularmente en un aspecto clave de la educación: la inclusión. Como una respuesta a la lógica de exclusión social y educativa que ha prevalecido durante décadas. El acceso pleno a los servicios educativos es uno de los problemas fundamentales a resolver, resultado del abandono y rezago que ha afectado al sector social durante décadas. Esto se manifiesta en la falta de oportunidades para ingresar a instituciones educativas, la ausencia de planificación para la formación inicial y continua de docentes que favorezca el aprendizaje de los estudiantes, y una infraestructura educativa en condiciones deplorables. (SEP, 2019a).

Entonces es indispensable crear las condiciones hacia un sistema educativo donde los individuos tengan oportunidades viables para reducir las dificultades de todos los alumnos, en

especial de los vulnerabilizados, mitigando las desigualdades para lograr su desarrollo personal.

La ENEI busca justicia social, a partir de disminuir las distintas Barreras para el Aprendizaje y la Participación, reconoce que la educación debe garantizarse con base en las necesidades diferenciadas y reconociendo los contextos locales y regionales en la prestación de los servicios educativos. Por ello, se definen acciones a implementar para que, con realismo y corresponsabilidad, se avance en esa dirección. (SEP, 2019a).

Ante esta lógica SEP (2019a), menciona el objetivo de la ENEI es:

“Convertir progresivamente el actual SEN caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades”. (pp. 10-11).

Indiscutiblemente, esta estrategia constituye un punto de partida. Sin embargo, el reto es enorme, implica un proceso arduo, ya que, por décadas ha permeado “una cultura institucional que ignora las diferencias de las personas y una sociedad que históricamente las ha discriminado”. (SEP, 2019a, p. 5). La escuela, ha generado violencia estructural, para aquellos que no se adaptan a la cultura dominante. Pero, esta estructura no es la única responsable para asumir ese reto político.

Es importante tener en cuenta que su diseño se fundamentó en los instrumentos internacionales de derechos humanos, como la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y la CDPD de 2006, así como en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible que propone

garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (SEP, 2019a, p. 31).

Para comprender mejor los objetivos fundamentales, es necesario mencionar que son transversales. Estos objetivos se manifiestan en una serie de metas específicas a alcanzar.

De acuerdo con Solís y Tinajero (2022), la ENEI está estructurada alrededor de 12 principios, 11 componentes y seis ejes rectores, los últimos con sus correspondientes objetivos, metas, acciones, instrumentos de medición y agentes responsables. En conjunto, estos documentos constituyen los textos de la política de educación inclusiva.

Estos ejes y sus respectivos objetivos están diseñados para construir un sistema educativo inclusivo que respete y valore la diversidad, promoviendo el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

De manera breve, de acuerdo con SEP (2019) se explican los seis ejes y sus objetivos principales, los cuales marcan la línea de acción y metas que el Sistema Educativo Nacional implementará de forma progresiva para identificar, prevenir y eliminar las barreras de limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos y todos los estudiantes en su amplia diversidad:

Concretamente, se busca la armonización legislativa y normativa para asegurar el enfoque de inclusión y eliminar la discriminación estructural y la exclusión. Mediante la formación de los agentes educativos, se busca desarrollar y aplicar un curriculum inclusivo que responda a las diversas necesidades y potencialidades de los estudiantes, adaptando los contenidos y los métodos de enseñanza. Además de incluir en el currículo temas sobre la inclusión y diversidad.

El tercer eje, centrado en la formación de los actores educativos, es fundamental ya que resulta complejo atender de manera efectiva a la diversidad en el aula sin la preparación adecuada.

Asimismo, se establece un sistema integral de información para la educación inclusiva, confiable y preciso, que aborde los servicios educativos y las condiciones de los estudiantes en situación de vulnerabilidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas.

Otro de los ejes rectores establece que los centros educativos deben ser accesibles para el aprendizaje y la participación, lo cual implica asegurar la infraestructura, el equipamiento y que los materiales sean accesibles para que los estudiantes puedan entrar, desplazarse, salir, orientarse, comunicarse, participar y aprender en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes.

Finalmente, se pretende promover mecanismos de vinculación interinstitucional e intersectorial para asegurar la implementación exitosa de las políticas públicas en materia de inclusión y definir estrategias de comunicación que fortalezcan la cultura de la inclusión, involucrando a servidores públicos, docentes, estudiantes y familias.

Resulta evidente la necesidad de modificar las estructuras, como la escuela, que a lo largo del tiempo han generado opresión y desigualdad hacia aquellos individuos que no encarnan el ideal hegemónico de cada época, situándolos en condición de desventaja.

Por lo tanto, los propósitos mencionados anteriormente son esenciales para acceder a una educación que atienda la diversidad. Sin embargo, se deben crear las condiciones reales para disponer de una oferta educativa operable.

Primero, es fundamental la formación de maestros, ya que sin ese conocimiento es difícil atender adecuadamente la diversidad. Además, del acompañamiento de otros actores educativos y sociales como la familia. También, se requieren recursos materiales y financieros suficientes para apoyar esta transformación.

2.1.5 Programa Sectorial de Educación 2020- 2024

Las políticas, por lo general, no indican que hacer de manera específica; para ello se implementan los programas, los cuales de acuerdo con Mejoredu (2022), “establecen los objetivos y las directrices generales de las acciones educativas” (p.24). En este caso, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).

Para dar respuesta a la política educativa inclusiva, es esencial conocer los programas, ya que como refiere Tenti (2008): “cada programa contiene implícita o explícitamente una serie de condiciones sociales cuya presencia no está garantizada de la misma manera en todas las instituciones educativas” (p.67). Sin embargo, es fundamental conocer cuáles son los objetivos y directrices a seguir, este proceso requiere de los distintos actores educativos y la contextualización del sistema escolar.

El Programa Sectorial de Educación 2020- 2024 es otro de los instrumentos relevantes de la política educativa, pues, establece las prioridades de la política educativa al nivel macro del sistema educativo, al ámbito escolar vinculadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con SEP (2019), establece las directrices de acción del Sistema Educativo Nacional (SEN) para garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Para ello, se estructura a partir de 6 objetivos que articulan 30 estrategias prioritarias, a su vez conformadas por 274 acciones puntuales. Además, para su seguimiento y valoración se establecieron seis metas, una para cada objetivo, con doce parámetros (citado en Mejoredu, 2022).

“El objetivo es asegurar que el Sistema Nacional de Educación alcance a todas las personas de los grupos en condición de vulnerabilidad, con calidad, equidad, pertinencia y eficacia, a lo largo del ciclo de vida, eliminando las barreras que los excluyen del Derecho a la Educación”

(PESE, 2019, p.45).

Se destaca el primer objetivo, que se refiere a la garantía del derecho a la educación inclusiva, equitativa e intercultural. Está compuesto por seis estrategias, de las cuales cinco corresponden a la educación básica y una a la educación media superior y superior, por lo que no se incluye en este análisis.

De acuerdo con Mejoredu (2022) los objetivos son:

1.1 Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades

1.2 Favorecer el ingreso y permanencia de NNA de grupos históricamente discriminados

1.3 Reorientar y transformar las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y contextos

1.4 Garantizar condiciones de equidad para los grupos históricamente discriminados (aquí se concentran las acciones puntuales para la educación inclusiva)

1.5 Atender a la población en rezago educativo (Mejoredu, 2022, p. 30)

En la estrategia 1.4, la SEP (2020) refiere que se concentran las acciones puntuales para Garantizar condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones históricamente discriminados:

1.4.1 Implementar en el SEN medidas para asegurar el goce del derecho a la educación bajo condiciones de igualdad y respeto a la diversidad para fomentar la inclusión social;

1.4.2 Crear condiciones de accesibilidad en los planteles para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad;

1.4.3 Promover la dotación de materiales educativos, didácticos y tecnológicos diseñados para estudiantes con discapacidad en todas las escuelas;

1.4.5 el reforzamiento de los servicios de educación especial para la atención a NNA con

discapacidad y con aptitudes sobresalientes;

1.4.6 Capacitar a madres y padres de familia o tutores en los centros de cuidado infantil, educación inicial y preescolar en temas de nutrición, hábitos alimenticios, estimulación, desarrollo integral y derechos de la niñez.

1.4.7 Formular esquemas intersectoriales y de vinculación con la sociedad civil para favorecer la inclusión de los grupos históricamente discriminados;

1.4.8 la distribución equitativa y eficaz de los recursos escolares (uniformes, útiles escolares, libros de texto gratuitos y materiales educativos). Entre los grupos históricamente discriminados.

Mejoredu (2020) refiere que el PSE señala las prioridades de la política educativa en el periodo 2020-2024. Las que corresponden a la educación inclusiva se agrupan en tres categorías: primero, las que corresponden al nivel macro del sistema educativo; segundo, las que se refieren al ámbito escolar y, finalmente, las vinculadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje:

1.- **Al nivel macro** del sistema educativo: se orientan a implementar medidas para garantizar el derecho a la educación bajo condiciones de igualdad y favorecer la inclusión de los grupos históricamente discriminados.

2.- **Al ámbito escolar**: fortalecer los centros escolares para la inclusión de estudiantes con discapacidad, a través de la dotación de materiales educativos, didácticos, tecnológicos y la creación de condiciones de accesibilidad

3.- **Vinculadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje**: la adecuación de planes y programas de estudio para la atención a la diversidad y a las necesidades de los estudiantes con discapacidad; el aseguramiento de contenidos para educación inclusiva en la formación continua; y el impulso de prácticas pedagógicas inclusivas para garantizar el máximo logro de aprendizajes.

2.1.6 Servicios de educación especial en la educación básica: Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI)

La iniciativa global de Educación Para Todos (EPT) (1990) ha sido el eje principal de las políticas educativas, representando uno de los mayores retos para el Sistema Educativo Nacional: garantizar el acceso a la educación para todos, independientemente de sus características y condiciones. Esta educación debe ser inclusiva y basada en la justicia social.

Por ende, los servicios de educación especial resultan esenciales para la política de educación inclusiva en la educación básica, ya que proporcionan una atención directa en los servicios educativos o llevan a cabo intervención directa en las escuelas para brindar atención equitativa a los estudiantes con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, adaptándose a sus condiciones, necesidades e intereses. (Mejoredu, 2022).

Dichos servicios se dividen en dos categorías: escolarizados y no escolarizados. En la primera categoría se encuentra el Centro de Atención Múltiple (CAM).

Es importante destacar que, en México, la mayoría de las escuelas de educación especial se han transformado en Centros de Atención Múltiple. Pero, el principal cambio consistió en que dejaron de ser escuelas específicas de una discapacidad para aceptar a alumnos con distintas discapacidades. Así los CAM, a diferencia de las USAER, siguieron un camino algo distinto de lo que se planteó en la Declaración de Salamanca, que proponía que las escuelas de Educación Especial sirvieran como fuente de recursos de las escuelas integradoras y que, cuando fuese necesario, siguieran atendiendo a los pocos alumnos que suele haber con discapacidades múltiples o severas.

No obstante, los CAM sí reorientaron sus servicios, dando cabida a la enseñanza del

currículo general, en consonancia con la propuesta de la Declaración de Salamanca que planteaba que incluso en casos excepcionales de discapacidad cuya condición hiciera necesaria la escolarización en escuelas especiales, la educación del alumnado debería formar parte de los planes educativos nacionales de educación para todos. (García Cedillo y Romero Contreras, 2019, p. 125).

Este servicio de la Dirección de Educación Especial ahora Dirección de educación Especial e Inclusiva, ofrece educación inicial y básica de calidad a niños y jóvenes con diversas discapacidades o trastornos graves del desarrollo, dificultando su ingreso en escuelas regulares. Además, proporciona formación para la vida y el trabajo a jóvenes de 15 a 22 años con discapacidad. En el CAM se atiende a estudiantes con discapacidades intelectuales, visuales, auditivas o motrices, así como a aquellos con discapacidades múltiples o trastornos graves del desarrollo. Es decir, en el CAM se atiende a niños, niñas y jóvenes todavía no incluidos en las escuelas de educación regular, para proporcionarles una atención educativa pertinente y con los apoyos necesarios para participar plenamente y continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. (SEP, 2011, p. 88).

En los segundos existen dos vertientes: los de apoyo y los de orientación. Los de apoyo se conforman por la USAER, los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), la cual opera exclusivamente en la Ciudad de México en sustitución de la USAER. Los de orientación están compuestos por los Centros de Recursos de Información para la Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP) (Mejoredu, 2022).

Dicho lo anterior, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, concibe a la USAER como:

La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos. (SEP, 2011, p. 127).

Es importante señalar que la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) es el modelo predominante para brindar atención a los alumnos con NEE, puesto que se aplica en 31 de los 32 Estados de la República Mexicana.

La estructura de la USAER está formada por una dirección, el área de apoyo secretarial y el área de apoyo técnico-pedagógico donde se integra un equipo interdisciplinario el cual constituye el equipo de apoyo de la USAER.

Este equipo está conformado por maestra/ maestro de comunicación, psicólogo/psicóloga, trabajadora/trabajador social y un número variable de maestras o maestros de apoyo (de acuerdo con requerimientos), cuya formación puede ser de especialistas en una de las diferentes áreas de Educación Especial o disciplina que guarde relación con el campo educativo. (SEP, 2011, p. 128).

Las USAER, conformadas por profesionales de la educación especial que acuden a las escuelas de educación regular y trabajan coordinadamente con éstas para ofrecer a los alumnos con NEE apoyos continuos y apropiados, adicionales a los programas regulares, que pueden ser: desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias, hasta la aplicación de programas de apoyo suplementarios en la escuela, así como a la idea de que los profesionales de las escuelas de Educación Especial se dedicaran a apoyar en la identificación de los alumnos con NEE, la

adaptación de contenidos y formas de enseñanza según las necesidades que se identifiquen. (García Cedillo y Romero Contreras, 2019, p. 125)

La discusión se centrará en el servicio de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), ya que la investigación se enfoca en el trabajo colaborativo entre el maestro especialista y el docente frente a grupo, bajo el enfoque de la educación inclusiva.

Es cierto que se reconoció la necesidad de una educación más integral, acompañada de un cambio discursivo, conceptual, ideológico y organizativo, dando lugar a la educación inclusiva. Este enfoque deja de atribuir el fracaso escolar a las características particulares de los alumnos y pone énfasis en las barreras que limitan su acceso, participación y logro de aprendizajes.

Por tanto, uno de los criterios para cumplir con el compromiso de ofrecer una Educación Inclusiva y adaptarse a los cambios en las políticas públicas durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), se efectuó mediante la eficiencia, dando como resultado cambios significativos en los servicios de apoyo educativo. Esto implicó, fusionar dos entidades, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), en una nueva entidad llamada Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). (SEP, 2015).

Discursivamente se plantea un servicio para atender a la diversidad de alumnos, sin importar su situación o condición física o psicológica. Un servicio amplio para atender a todos y en especial a los vulnerados. Sin embargo, la realidad es que, al reducirse los recursos, los servicios se vuelven austeros, como es el caso de la fusión de los servicios que dio resultado a la UDEEI, ahora son mayores los objetivos y menores los recursos en términos financieros, humanos y materiales. No se cuenta con un equipo interdisciplinario como es en el caso de la USAER.

Cabe señalar que una de las promesas incumplidas señaladas en el Planteamiento Técnico

Operativo durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, refiere que la Dirección de Educación Especial pretendió:

“A mediano plazo fortalecer todas las Unidades con un equipo interdisciplinario conformado por una psicóloga(o), un(a) maestro(a) de comunicación y un(a) trabajador(a) social, quienes tendrán la responsabilidad de profundizar y analizar los aspectos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y lingüísticos” (SEP, 2015, p. 16).

De modo que, se establece un criterio austero con objetivos ambiciosos a los que las figuras educativas deben hacer frente para cumplir el imperante de una educación inclusiva. De acuerdo con SEP (2023):

No solo debe beneficiar a las personas tradicionalmente vulneradas, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo. También debe reconocer la realidad y la diversidad actual de las escuelas en términos sociodemográficos, económicos, sexuales, culturales y religiosos, ya que estas características son el resultado de la evolución histórica y cultural de las distintas sociedades. La finalidad avanzar hacia la efectiva equiparación de derechos y condiciones entre los estudiantes y asentar el principio de igualdad como un valor central en una educación inclusiva. (SEP, 2023).

A partir de lo mencionado, es evidente que, aunque los objetivos son necesarios, es ingenuo pensar que un servicio carente de un equipo interdisciplinario logrará mejores resultados, si en el caso de USAER, se presentaron tensiones, y poca claridad de los objetivos, aun y con mayores

recursos, en el caso de UDEEI que cuenta solo con el recurso de un maestro especialista por escuela, la situación se vuelve aún más compleja. Además, no todas las escuelas cuentan con este apoyo. Esto aumenta la responsabilidad del docente frente a grupo, quien, además de cumplir con las demandas administrativas, debe enfrentar el reto de brindar una educación inclusiva. Sin el apoyo ni la formación de especialistas, algunos docentes pueden sentirse frustrados y no sabrán cómo manejar las situaciones que se les presenten. Mientras algunos harán lo posible para proporcionar los recursos necesarios y realizar ajustes basados en sus conocimientos, otros pueden relegar a los alumnos debido a la falta de conocimientos, tiempo, actitud, entre otros factores.

De manera que la estructura organizativa de la UDEEI está conformada por una figura directiva, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestras o maestros especialistas; cada uno de ellos, asignado a una escuela. En articulación con la Zona de Supervisión, está diseñada para desplegar un trabajo entre pares con los distintos actores que conforman la Nueva Estructura de la Escuela mediante procesos de colaboración para dar cumplimiento al derecho inalienable a la educación y al compromiso ineludible con la generación de ambientes inclusivos en cada una de las escuelas y aulas a las que asisten alumnos y alumnas en situación educativa de mayor riesgo. En este sentido, la vinculación del supervisor (a) y director (a) de la UDEEI con sus homólogos de los diferentes niveles educativos resulta esencial para el logro de este propósito. (SEP, 2015, p. 16)

En este sentido, la UDEEI, se trata de un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar.

(SEP, 2015, p.11)

Al crear la UDEEI, el propósito es claro, contribuir a una educación que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad para la universalización de la cobertura en la Ciudad de México, una auténtica accesibilidad educativa con calidad que atienda la deuda social de la escuela pública con los grupos en situación de vulnerabilidad. En síntesis, la UDEEI asume como parte del Sistema Educativo, el desafío del más preciado patrimonio humano, una educación que consolide una sociedad democrática y garantice la libertad y la justicia para todas y todos. (SEP, 2015, p. 5).

Se reitera la importancia del trabajo corresponsable entre distintos actores educativos para cumplir con esta tarea compleja. Dado que se cuenta con un servicio austero y carente de un equipo interdisciplinario, se refuerza la necesidad del trabajo colaborativo, tal como está establecido normativamente. Esto no garantiza un resultado óptimo, pero sin esta colaboración, las consecuencias serán peores, tanto para los alumnos como para el docente frente a grupo, quien enfrenta al reto de responder a las demandas políticas, sociales y educativas.

Por consiguiente, es pertinente la afirmación que realiza Blanco (2006) respecto a que estos profesionales de apoyo deben trabajar en colaboración con los docentes, nunca reemplazarlos, para analizar en conjunto los procesos educativos. Su objetivo es identificar y promover los cambios necesarios que optimicen el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Así, se beneficiará a toda la escuela y se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje causadas por una enseñanza inadecuada. Para facilitar la comprensión y el trabajo conjunto con los docentes, sería sumamente deseable que la formación especializada se realice después de la formación general e incluso tras adquirir cierta experiencia en el aula.

En efecto, la política educativa dicta relaciones, comportamientos, acciones y directrices

para hacer efectiva la anhelada inclusión educativa, sin embargo, la experiencia devela un distanciamiento entre el deber ser y el ser, entre lo ideal y lo real.

A causa de los sistemas educativos rígidos, los grupos sociales más desfavorecidos han padecido prácticas de exclusión como: negarle el acceso debido a alguna discapacidad, menospreciarlos, invisibilizarlos, segregarlos, no atendiendo sus necesidades educativas para que logren los aprendizajes y participación, por mencionar algunas situaciones. Consecuentemente, esto lleva a la violación del derecho educativo. Si bien esas minorías no forman parte de la cultura dominante por ser migrantes, indígenas o por otras situaciones, se debe dar una respuesta educativa, ya que sus características no deben ser consideradas como un problema. Hablar de exclusión también tiene que ver con ocupar o no un lugar en la sociedad, para poder participar y beneficiarse de él. No es caridad, es dar lo que por derecho les corresponde.

No se puede negar que hay un nuevo enfoque, que prioriza en los derechos humanos, pero no basta con establecerlos, es necesario que sean operables, de lo contrario valdría la pena preguntarse si se trata de un derecho o un privilegio para aquellos que, si pueden acceder, permanecer y participar.

Además, es un acto de justicia social, dar lo que les corresponde de acuerdo a la ley, se deben crear las oportunidades para reducir o eliminar las barreras estructurales y mitigar las desigualdades.

Por supuesto que, la puesta en marcha de la política educativa enfrenta múltiples desafíos, es crucial desarrollar y fortalecer la formación inicial y continua de los docentes para que estén preparados y capacitados para atender a la diversidad en el aula, utilizando métodos pedagógicos inclusivos y accesibles. Así como fortalecer el trabajo colaborativo, también es necesario un equipo interdisciplinario, no un servicio austero.

También se debe dejar claro que la escuela no es la única responsable de asumir ese rol.

La inclusión supone rupturas estructurales, actitudinales y políticas integrales que respalden un compromiso real del gobierno y la sociedad para destinar los recursos necesarios que permitan su correcta ejecución. No basta dejarlo en el discurso como promesas incumplidas. Sin embargo, es cierto que las políticas son procesos que se van modificando y el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana comienza a sentar las bases, es un trabajo arduo. Pero, es importante reflexionar acerca de su viabilidad, para ir trazando el camino.

Requiere de un esfuerzo colectivo para superar estos obstáculos. Además, no solo beneficiará a los estudiantes directamente afectados, sino que también enriquecerá a la sociedad en su conjunto, promoviendo una convivencia más justa, solidaria y respetuosa de la diversidad.

CAPÍTULO 3: Gestión escolar: las diferencias como tensiones al orden establecido

La educación como derecho humano establece que toda persona tiene el derecho inherente a recibir una educación laica, gratuita, universal de calidad e inclusiva, independientemente de su condición o situación. Por tanto, los sistemas educativos se enfrentan al reto de ofrecer a los niños, niñas y jóvenes una educación de calidad e inclusiva, conceptos que ha traído consigo la globalización. La calidad como centro de la educación enfatiza en la eficacia, eficiencia y efectividad. Esta perspectiva introduce prácticas como la evaluación estandarizada, la rendición de cuentas y la gestión basada en resultados.

De manera que, esto se devela en las políticas educativas, marcada por una serie de principios y prácticas que reflejan las ideologías económicas y políticas asociadas al neoliberalismo, con peculiar enfoque en la eficiencia, la competitividad e individualismo.

Por tanto, el neoliberalismo ha influido profundamente en el sistema educativo en México, influye en la manera en que se diseñan y aplican las políticas educativas. Como miembro de diversas organizaciones internacionales, México se ve obligado a seguir las normativas y estándares establecidos, reflejando así la sutileza de las ideas neoliberales en la educación.

Bajo esa visión Morales (1980) agrega que se contribuye a generar el producto específico de la educación: un hombre moderno, considerado un ciudadano modelo, que apoya fuertemente las políticas de desarrollo económico y social propuestas por la élite dominante, obediente a los principios establecidos de comportamiento social y democracia, buen trabajador, competitivo en su desarrollo personal, buen consumidor, y preparado para defender el sistema. La intención es transmitir los valores del modo de producción capitalista como los únicos capaces de ofrecer libertad individual, movilidad social y progreso en lo personal, creando de este modo, expectativas

y aspiraciones orientadas por una ideología de consumo y acumulación.

Por tanto, la sociedad va construyendo un imaginario de sujeto ideal y universal que cumple con los estándares hegemónicos, de cuerpos sanos, que posee las habilidades y aptitudes idóneas. Esto resulta idealista e irreal. Además, excluye, margina y discrimina, ensañándose con aquellos cuerpos que no encarnan la normalidad de acuerdo a la temporalidad, a los que son diferente, y con los que resultan incómodos ante la rigidez del sistema. Se puede explicar este fenómeno social desde una doble vertiente, por un lado, a través de las aptitudes individuales, son o no son capaces y por otra, por medio de una visión reproductiva, la cual considera a la institución escolar como un medio, instrumento y un mecanismo reproductor de las desigualdades, ya no sólo sociales, sino económicas, políticas, culturales, entre otras.

Estas y otras estrategias del neoliberalismo se viven de manera cotidiana en las aulas. Por tanto, hay alumnos que son apreciados y reconocidos por sus habilidades, por eficaces, porque poseen un capital cultural socialmente valorado, porque se adaptan con facilidad y adquieren los aprendizajes pertinentes.

Mientras que aquellos que poseen conocimientos y habilidades que socialmente no son tan valorados, que enfrentan barreras para participar y aprender, que no se amoldan a la estructura (no es la intención), son sutilmente desdibujados.

Y es aquí donde comienza la perversión en los sistemas educativos para que ofrezcan y cumplan con los imperativos de una educación de calidad, la cual implica garantizar el acceso, la permanencia y los logros óptimos de aprendizajes para la vida (INEE, 2015) e inclusiva, que está estrechamente relacionada con los indicadores mencionados anteriormente y con la participación.

Para Booth y Ainscow (2015), la participación implica:

[...] Estar presente donde otros pueden hacerlo sin restricciones. Implica aprender, jugar

o trabajar en colaboración con los demás. Ocurre cuando las personas se sienten involucradas y aceptadas, y participan activamente en su aprendizaje y en las decisiones sobre su propia vida, incluida la educación, enlazando con las ideas de democracia y libertad. También incluye reconocer el derecho a "no participar", afirmando la autonomía frente al grupo al decir "¡no!". Esto requiere coraje.

Para estos autores la inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra.

A partir de los planteamientos anteriores, se resalta que la inclusión en la educación está estrechamente relacionada con la calidad. Según la UNESCO (2009), se evidencia que inclusión y calidad educativa son recíprocas. Esto significa que, a mayor inclusión, mayor calidad en el aprendizaje, no solamente para estudiantes que presentan vulnerabilidad, sino, para todo el alumnado. (Citado en Popp, 2016).

Para lograr esto, la gestión escolar es indispensable. No se trata solo de administrar recursos para incluir a los alumnos. Según Gutiérrez (2014), “en la actualidad la gestión escolar es la responsable de generar, orientar y/o acompañar procesos de inclusión escolar que posibiliten la reincorporación de estudiantes, su permanencia en la escuela, así como -y fundamentalmente- la construcción de aprendizajes de calidad” (p. 46).

3.1 De la diversidad humana como factor de exclusión

Partiendo de la convicción de que una de las condiciones naturales de la sociedad es la diversidad,

es algo que ya está presente antes de que podamos hacer algo al respecto. Se corre el riesgo de caer en lo que Sartre señala como la vieja concepción del pensamiento único de la colonización y destaca los falsos principios de salvar, cuidar, sanar y atender a aquellos que aún no alcanzan un grado de desarrollo, civilización o educación. (Bello Domínguez, 2019).

A lo largo del tiempo se ha demostrado que las personas que no cumplen con el ideal hegemónico han sido víctimas de la opresión de los sistemas que generan desigualdad, exclusión y violencias, por encarnar identidades que no cumplen con el orden establecido. Las diferencias han marcado la inferioridad, las diferencias deben ser atendidas, son sujetos enfermos., son ignorados, invisibilizados o menospreciados.

De acuerdo al contexto y la temporalidad se compara, se categoriza, surge lo bueno sobre lo malo, se continua con viejas concepciones, sujetos que existen solo en la salvación del otro, es decir, para la salvación, porque son los salvajes, los incultos, los barbaros. Se les ha ubicado en el lugar de los rechazados, los deshistorizados, los que no son capaces de resolver problemas, los que no son creadores de conocimiento, los que viven en la carencia, no en la funcionalidad, los que sufren, y, a los que solo hay que ayudarlos.

El problema se sitúa cuando esa diferencia lleva consigo la insignia de inferioridad, desde la visión hegemónica. Se habla de diversidad, pero lejos de los discursos, la “realidad” muestra que las diferencias étnicas, culturales, de rasgos, de condición, entre otras. Se han naturalizado como factor de discriminación, exclusión, violencias, víctimas de la opresión de los sistemas, hacia las personas por encarnar identidades que no cumplen con el orden establecido. Desde la visión colonizada las diferencias marcan la inferioridad.

Mediante el pensamiento hegemónico, se interiorizan pensamientos, conductas, formas de pensar, de concebir el mundo que nos rodea. Ocasionando efectos en las actitudes, los discursos y

expresiones de la vida cotidiana, y por tanto en la práctica docente.

A través de la cultura se establecen estándares hegemónicos que construyen las jerarquías.

De Soussa (2006) explica como a través de la monocultura se van naturalizando las diferencias que ocultan jerarquías, de las cuales la clasificación racial, la étnica, la sexual y la de castas en India son hoy las más persistentes:

La jerarquía es la consecuencia de las diferencias, porque desde esta visión los que son inferiores en estas clasificaciones naturales lo son por naturaleza, y por eso la jerarquía es una consecuencia de su inferioridad; de este modo se naturalizan las diferencias. (p.17)

Desde esa racionalidad occidental, las diferencias se perciben como inferioridad y se van naturalizando. Resaltan para hacer la comparación entre las clasificaciones que establecen de manera tenaz pero violenta las estructuras de poder al imponer una visión del mundo desde el pensamiento hegemónico, en el que los que encarnan esas diferencias están situados naturalmente en desventaja de acuerdo a esas clasificaciones.

Para que esto sea posible, se utilizan una serie de estrategias para reforzar esa realidad creada a partir de la mirada de los opresores. Es decir, los opresores imponen una visión falsa y estática del mundo, haciendo que las masas conquistadas y oprimidas acepten pasivamente su situación sin cuestionarla. Con la intención de mantener el statu quo y perpetuar su dominio sobre los oprimidos. Esto puede ser a través de aparatos ideológicos como la escuela, la iglesia o el Estado. Morales (1980) señala que: “La ideología dominante es un elemento concreto que estructura y legitima las relaciones de producción dominante” (p. 27). Es decir, la interiorización de esas ideas ayuda a mantener y justificar las formas en que se distribuyen los recursos.

Entonces, se enuncian una serie de mitos que, según Freire (2005), son elementos utilizados

para lograr la conquista, entre los cuales resaltan: el mito de que el orden opresor es un orden de libertad, el mito de que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos. El mito del derecho de todos a la educación, el mito de que naturalmente hay personas que poseen menos valor, que son inferiores y de la superioridad de otros. Uno de los mitos de gran importancia es el modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta a las masas como su posibilidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social.

Por tanto, uno de los mitos que normaliza la inferioridad se basa en la idea de que esta es algo natural y, por lo tanto, justifica la superioridad de aquellos sujetos que, al poseer ciertos rasgos o posiciones, están jerárquicamente en ventaja. Las diferencias que se apartan de la norma son vistas como inferiores y consideradas anormales.

Esta supuesta racionalidad se refleja en el aula, por eso, la educación inclusiva surge como un aspecto importante de la política pública, porque plantea la posibilidad de integrar a grupos que durante mucho tiempo han sido excluidos, ya sea por su condición o por sus características que les hace diferentes a los demás, con la idea que esas diferencias se salen de la norma y por lo tanto deben ser consideradas inferiores o anormales. (Arcinegas, 2019, p.106).

Sin embargo, históricamente se puede observar que los distintos modelos educativos han enfatizado de manera sutil en la homogenización para quienes resultan ser diferentes, “anormales”, de acuerdo al contexto y la temporalidad. Se les ofrecen estrategias compensatorias para que se curen o se adapten y bajo ese discurso dominante se les culpa individualmente, a pesar de que se les brindan ciertos medios de acceso, se argumenta que no se esfuerzan lo suficiente. Se les atribuye la falta de habilidades, la apatía, la desmotivación, la flojera, sus pocas ganas de salir adelante. Es el propio sujeto el que no sabe aprovechar las oportunidades que el sistema le ofrece, y es él quien debe demostrar que tiene la capacidad de permanecer y sobrevivir dentro de una

estructura rígida.

Es innegable que se han generado ciertos cambios en la manera de mirar la diversidad, actualmente se habla con mayor frecuencia de inclusión y de equidad. Estos términos han sido incorporados en leyes, currículos y discursos pedagógicos. Sin embargo, como señala Skliar (2005), estos cambios son en muchos casos más semánticos que estructurales. La retórica de la inclusión convive con prácticas profundamente excluyentes que siguen operando desde una lógica normalizadora, advirtiendo que muchas veces, bajo la apariencia de una escuela más inclusiva, "la diferencia es tematizada, es reconocida, es señalada, pero no es escuchada, no es interpretada, no es realmente alojada" (p.27).

En consecuencia, los avances en el reconocimiento de la diversidad corren el riesgo de convertirse en una forma sofisticada de exclusión disfrazada de aceptación, que proclama abrir las puertas, pero se resiste a transformar la estructura misma que genera las desigualdades.

En este sentido, el siguiente apartado aborda la cultura escolar no solo como un conjunto de prácticas institucionales, sino como un espacio político y simbólico donde se configuran las nociones de pertenencia, exclusión y diversidad. Se hacen presentes los discursos y prácticas escolares para definir quiénes pueden ser parte legítima de la comunidad educativa y quiénes, aunque físicamente presentes, siguen siendo considerados ajenos, problemáticos o marginales.

3.2 La cultura escolar: ¿Quiénes son los diversos en el aula?

La cultura escolar dominante ejerce una influencia profunda sobre todos los actores educativos involucrados. En el contexto educativo, se ven moldeados por las normas, valores y prácticas características de cada institución. Además, la coexistencia de diversas culturas genera tensiones,

donde la cultura predominante a menudo suprime y subestima las demás, sin reconocer ni aprovechar el valor de la interculturalidad como una fuente de fortaleza.

Por tanto, los alumnos se enfrentan a conductas que los excluyen por pertenecer a minorías, lo que puede llevar a consecuencias como segregación, rezago, discriminación y abandono escolar. Lo cual implica barreras para una educación inclusiva limitando las oportunidades de participación y aprendizaje.

Esta cultura suele privilegiar a los alumnos que aprenden con facilidad, a los que tiene un comportamiento óptimo, los que poseen los valores y el bagaje cultural alineado a la cultura dominante. En adición, cada escuela tiene normas implícitas sobre cómo aprender, interactuar y comportarse. No solo determina las expectativas y comportamientos aceptados, sino que también puede influir en la forma en que se perciben y se tratan las diferencias individuales.

En este sentido, la discusión en los siguientes dos apartados consiste en establecer los efectos de la cultura dominante en el ámbito educativo hacia los alumnos vulnerabilizados.

¿A qué desafíos se enfrentan para participar y sobrevivir en la comunidad escolar?

Del mismo modo, los docentes y el personal administrativo pueden verse presionados para conformar una gestión para incluir. Donde se hacen evidentes las prioridades y valores de cada institución.

Según Bourdieu (1980), la acción escolar impone un arbitraje cultural que suele reflejar la cultura dominante. Esto se realiza a través de mecanismos de imposición cultural que emplean prácticas rituales inherentes a la institución escolar, ejerciendo así una dominación cultural mediante una imposición simbólica.

Así la escuela adquiere un sentido simbólico, ejercicio velado de violencia estructural. Por tanto, la función o efecto a largo plazo del trabajo pedagógico es, al menos en parte, la producción

de disposiciones que generan las respuestas correctas a los estímulos simbólicos que emanan de las agencias dotadas de autoridad pedagógica.

Respecto al aula, convergen alumnos con características y necesidades diferentes: están aquellos que poseen un ritmo de aprendizaje rápido, los que presentan dificultades de aprendizaje, migrantes, alumnos con alguna discapacidad intelectual o física, indígenas, están aquellos que viven en entornos de violencia, con niveles socioeconómicos diferentes, entre otros. Sin embargo, el deber ser marca que todos ellos deben adquirir las habilidades y competencias homogéneas establecidas en el currículo. “La neutralidad proclamada de las enseñanzas conduce, en realidad, a la exclusión de las clases dominadas y refuerza la legitimidad de las dominantes” (Sánchez García, 2008, p. 51).

En palabras de Bourdieu (1980), la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural.

En este punto vale la pena reflexionar acerca de las acciones que la escuela desempeña para hacer una escuela justa. Para Sánchez García (2008), es imperante revolucionar las prioridades del maestro y el director. Rompiendo con la tendencia de privilegiar más a los estudiantes dotados, los que obtienen buenos resultados, los que muestran interés y obtienen un buen desempeño. Esto ha llevado a excluir a los atrasados, los lentos, los débiles⁵. Es necesario que la escuela y sus actores se comprometan más con los débiles; son ellos los que tienen un mayor riesgo de fracasar en la escuela.

⁵ Término que usó Juan Carlos Tedesco, en reciente conferencia dictada en Monterrey

En este sentido, es urgente invertir las prioridades, debido a que esas diferencias pueden convertirse en barreras para el aprendizaje. Como refiere Tenti (2008):

[...] Los grupos sociales subordinados no sólo tienen menos recursos, sino que poseen otros recursos culturales lingüísticos, etc., que por lo general no son valorizados por la institución escolar y que de este modo se constituyen en obstáculos del aprendizaje (p.65).

Bourdieu (1980), hace evidente que las relaciones de poder están presentes en el ámbito escolar, en el afán de la institución escolar de dominar e imponer la ideología de las clases dominantes, y como consecuencia enfrenta en algunos casos, la lucha de los estudiantes para resistir a toda invasión cultural, son elementos que van a marcar el quehacer educativo. La escuela, más que verla como un espacio pasivo de dominación, hay que percibirla como una arena de lucha y confrontación cultural.

En efecto, los alumnos privilegiados suelen destacar, poseen un mayor capital que los favorecen en el ámbito educativo, desde los recursos económicos que les permiten acceder a materiales educativos, uso de tecnologías, clases extracurriculares, el apoyo familiar, el entorno cultural y por supuesto las expectativas hacia ellos son altas, en contraposición con los alumnos que se encuentran en desventaja, que suelen carecer de esos recursos, lo que los coloca en desventaja, dificultando su éxito académico y limitando sus oportunidades. Además, se enfrentan a una estructura educativa rígida, deben realizar un esfuerzo inmenso para permanecer, sobrevivir y luchar para alcanzar el nivel de sus compañeros que a menudo pasa desapercibido, pero es esencial para su supervivencia académica.

La imposición de la visión del mundo de la clase dominante perpetúa el control sobre las

instituciones. “La cultura hegemónica marca las pautas y el que no se adapta resulta ser un flojo, cabeza dura” (Sánchez García, 2008, p. 69). Los discursos dominantes culpan a los alumnos de su propio fracaso, reforzando la ideología de la meritocracia y el individualismo, ignorando las desigualdades estructurales. Esto perpetúa una visión reduccionista que invisibiliza las barreras sistémicas y estructurales que contribuyen al fracaso escolar, manteniendo el statu quo.

Sánchez García (2008), plantea entonces que:

“La escuela sustrae de los niños de clases subordinadas las culturas que heredaron en sus hogares y, a cambio no reciben algo, excepto que terminan convencidos de que son cabezas duras, incompetentes para los estudios, flojos, carentes de motivación o, en el mejor de los casos, rebeldes” (p. 69).

Es perverso hablar de la diversidad de los alumnos en el aula como lo anormal, cuando lo verdaderamente normal es la diversidad misma. La interrogativa ¿Quiénes son los diversos en el aula? Devela una comprensión limitada y problemática de la diversidad.

Plantear esta cuestión implica que existe un grupo de estudiantes considerados "normales" y otro grupo que se desvía de esa norma, categorizados como "diversos". En realidad, todos los estudiantes son diversos en sus, habilidades, conocimientos, intereses, motivaciones y formas de aprender.

Es indispensable reconocer esta diversidad para desarrollar un sistema educativo verdaderamente inclusivo que valore y responda a las necesidades de cada individuo, en lugar de imponer una homogeneidad inexistente que ignora la diversidad humana. Porque los efectos en los procesos formativos para los estudiantes subordinados o no privilegiados son aún más duros.

Sobreviven, pero lo hacen de una manera distinta, ya que si no encajan con la normalidad establecida son excluidos por el mismo sistema.

Para Deleuze, citado en Aguilar (2019):

“La diferencia no deja de ser, en efecto, un concepto reflexivo, y solo encuentra un concepto efectivamente real en la medida en que designa catástrofes: ya sea rupturas de continuidad en la serie de las semejanzas, ya sea fallas infranqueables entre estructuras análogas” (p. 192).

Las diferencias entre los sujetos son, indudablemente naturales, las percibimos, las nombramos y las pensamos constantemente. Sin embargo, estas adquieren un carácter problemático cuando interrumpen lo establecido, generan incomodidad o desestabilizan las normas hegemónicas del aula. Es precisamente en esos momentos cuando la diferencia se convierte en un detonante de tensiones. En lugar de ser reconocida como parte legítima de la experiencia escolar, suele ser reducida a una anomalía que debe ser compensada o corregida. Por eso, nombrar esas diferencias no solo es necesario, sino urgente, pues permite visibilizar las violencias simbólicas y materiales que se han naturalizado a través de la comparación constante, traducida en formas de inferiorización.

En este sentido, la escuela se configura como un espacio de confrontación en el que las diferencias incomodan porque tensionan el orden establecido. Frente a esto, las prácticas escolares continúan intentando subsumir la diferencia dentro de un modelo único de sujeto escolar ideal: disciplinado, homogéneo, eficiente y adaptado a las exigencias del sistema. Se produce así una inclusión condicional, donde el otro puede participar únicamente si logra asemejarse lo suficiente

al patrón dominante. Esto no solo limita el sentido real de inclusión, sino que perpetúa una lógica de asimilación que niega el potencial transformador de la diversidad. Por tanto, cuestionar quiénes son los diversos en el aula implica también preguntarse por los marcos normativos que los construyen como tales y por las condiciones estructurales que permiten o impiden su plena participación.

3.3 La gestión como instrumento de tensión

El concepto de práctica docente es inseparable de gestión escolar, ya que este último alude a la construcción social de las prácticas educativas en el seno de la institución escolar.

Para Fierro (2008) la gestión se entiende de la siguiente forma:

“El conjunto de procesos, decisiones, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan. La gestión escolar destaca la importancia de esta compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana de las instituciones educativas, a través de los cuales cobra vida la práctica educativa.” (p. 23).

Visto de esta forma, la escuela es una institución política y social en la que convergen distintas personalidades, dentro de ella se gestan relaciones y se llevan a cabo prácticas para hacer valer su función transformadora y la responsabilidad constitucional que se le confiere de brindar una educación laica, obligatoria, gratuita, de calidad e inclusiva, pero a pesar de que existen guías, protocolos, programas y toda una estructura de supervisión, dirección y planta docente para lograrlo, no siempre se cumplen sus objetivos.

En este sentido, algunas de las problemáticas que se hacen presentes para lograr los objetivos establecidos por el programa que se desprendió de las políticas se debe a que, en la puesta en marcha, de acuerdo a Tenti (2008), el éxito o el fracaso de las políticas y programas nacionales no obedece únicamente a su lógica y cohesión interna, sino también a sus condiciones institucionales de aplicación.

Cabe señalar que el papel de los directivos, de los maestros y maestras especialistas ha cambiado, primero, cuando la integración educativa apareció y con la inclusión las demandas se multiplicaron, movilizar los recursos de la escuela, humanos y materiales para hacer valer el derecho educativo de todos los alumnos sin importar su condición, parece lógico, pero ¿qué pasa cuando hay tensiones y resistencias para hacerlo?, para Gutiérrez (2014) “estas tensiones afectan de manera profunda las dinámicas escolares en función de expectativas y demandas hacia la identidad docente que tensionaban anteriores tradiciones de enseñanza” (p. 44).

Como señala Ball (2021) la gestión se mantiene en tensión con sus imperfectos servidores:

Los dirigidos son frágiles, proclives a la irracionalidad, a las prácticas recurrentes y a los excesos emocionales. En consecuencia, la oposición al control, al cambio, a los métodos de eficiencia, se tratan en calidad de problemas del trabajador como un síntoma de insatisfacción personal o necesidades insatisfechas. Los análisis psicoanalíticos o psicológicos se movilizan con frecuencia como respuesta a la resistencia individual. (Ball, 2021, p. 159).

Y no sólo tradiciones de enseñanza, sino también prácticas de gestión arraigadas como la verticalidad de las decisiones, la inflexibilidad en los roles, la mezcla entre lo administrativo y lo

pedagógico y el descuido del aprendizaje para dar respuesta a las constantes solicitudes burocráticas. Por ello, en el índice de inclusión Booth, et al. (2000), incita a evaluar los servicios escolares a través de sus políticas, sus culturas y sus prácticas, y no solo hacia un grupo en específico, ya que consideran que “la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 5), y la gestión para lograrlo es indispensable.

La organización en las escuelas es diversa, las relaciones que dentro de ella nacen son actos políticos que se les resta importancia, para muchos la función de la escuela es educar de manera formal y dotar a los alumnos de conocimientos, pero cuando se habla de inclusión las situaciones no son las mismas. Las políticas públicas le han apostado a la dimensión pedagógica como la condición principal de educación inclusiva. Sin embargo, falta mucho por hacer para lograr que la gestión escolar se enfoque en la pedagogía inclusiva, al menos las condiciones organizativas y administrativas actuales no lo han logrado.

Sin embargo, hay tensiones porque las acciones están delimitadas por la posición estructural, dejan al docente como técnico, frágil, sometido, pero si busca resistir, se ejerce la fuerza legítima para adaptarlo a la normalidad. Lo deja como el subordinado incapaz de tomar decisiones importantes, esas están a cargo del gestor porque es quien posee las cualidades para tomar decisiones y generar estrategias que hagan de la educación eficiente, influye en las prácticas docentes y mantiene un orden y control de los profesores. (Ball. 2021).

Además, el director sigue siendo el centro de la actividad micropolítica de la escuela y no necesariamente tiene que ser así, ver a esa figura, tanto en escuela regular como especial, de manera gerencial es un error, limitar la función al pase de lista, recabar evidencias del trabajo de

los docentes, sancionar las malas acciones o aplicar la norma a la disidencia es perder de vista la importancia del papel fundamental que tiene para forjar consensos colectivos sobre el significado de educar y las prácticas que deben desarrollarse en la escuela para favorecer la inclusión.

[...] cuando se habla de organización y conducción, aludimos también a decisiones y acciones –no necesariamente explícitas y conscientes-, modos de interacción, juegos de poder entre los sujetos, e ideologías presentes en la vida cotidiana de las instituciones escolares que atraviesan las prácticas y representaciones de los que participan en ellas (Kravetz y Castro, 2014, p. 31).

Las relaciones de poder en la escuela existen desde hace mucho tiempo, la cultura de control-sumisión está presente desde la propia existencia de la escuela, Batallán (2003) plantea que “la dinámica escolar se encuentra atravesada por distintas manifestaciones de poder derivadas de los mandatos de las políticas educativas y su articulación con el ejercicio docente” (p. 682), la obediencia hacia el directivo no se cuestiona o difícilmente se hace, sin embargo cuando dos figuras con el mismo rango se relacionan con el objetivo de incluir a alumnos que generan mayor carga de trabajo las tensiones se presentan y éstas no siempre se solucionan o se abren espacios para abordarlas:

Parecen haber relegado a un segundo plano el análisis del conjunto de las tensiones derivadas de los efectos que las políticas de inclusión escolar han tenido en los modos de organización del trabajo en la escuela y la relación con las familias; con sus consecuentes efectos en los aprendizajes construidos por los estudiantes (Gutiérrez, 2014, p. 49).

Sin embargo, hay que ver a la gestión más allá de las relaciones de poder o de la jerarquía que la propia política fomenta en las escuelas, analizar la gestión directiva desde una sola postura o pensar que todo el poder lo tiene el director es limitar la riqueza de las interacciones que suceden en la escuela, más cuando hay alumnos excluidos o vulnerabilizados de por medio, para Kravetz y Castro (2014) “resulta necesario asumir una concepción de poder no restrictiva que habilite y aborde la complejidad de la vida organizativa de las instituciones escolares” (p. 35).

Las políticas educativas dictan las funciones y los alcances de los diferentes tipos de gestión, es decir, el deber ser, no obstante, las discrepancias entre gestionar para el aprendizaje o para la administración de la escuela son bastas en comparación con la gestión para la inclusión, todas se articulan, pero divergen en sus metas específicas lo que provoca confusiones y tensiones dentro de la propia institución:

La relación entre políticas educativas, gestión escolar y enseñanza supone articulaciones muy variadas en diferentes escalas del sistema educativo que movilizan tensiones y contradicciones de diverso orden en el desarrollo y sostenimiento de los procesos de escolarización, así como en los esfuerzos por generar mayores oportunidades de aprendizaje de todos los niños y jóvenes (Gutiérrez, 2014, p. 43).

Gestionar para incluir implica un esfuerzo colegiado, que puede ocasionar tensiones porque implicar romper tradiciones, secuencias rígidas de trabajo, formas de pensar y actitudes hacia los diferentes, porque hacerlo provocan más trabajo, salir de la zona de confort, otro tipo de competencias y compromisos, en palabras de Pérez-Ruiz (2014), “este esfuerzo por parte del cuerpo directivo tiene que articularse, tanto con el trabajo colegiado de los docentes como con la intervención de la comunidad educativa en su conjunto”. (p. 361).

3.4 Práctica docente

Reflexionar sobre la práctica docente implica entender que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. No se reduce a la aplicación de técnicas de enseñanza en el aula, limitada a las tradicionales cuatro paredes, una pizarra y un grupo de estudiantes homogéneos, donde frecuentemente se destaca el ideal de las buenas prácticas, pero ¿qué es una práctica?, de acuerdo con Fierro et al., (2008) se trata de:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

Para complementar, Guzmán (2020) define la práctica docente como:

Una gama de elementos que se mezclan y actúan articuladamente en el ejercicio profesional a saber: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas que permitan desarrollar las diferentes áreas formativas, de los estudiantes para su desempeño en la vida. Todo ello no es competencia exclusiva del docente, reclama un cambio en la política universal, nacional, educativa y en la práctica docente. (p.142)

En la práctica se presentan conflictos, subjetividades y relaciones de poder. También, existe una variedad de prácticas, porque no son prescriptivas y cada docente es concebido como un sujeto

histórico con características, aspiraciones, motivaciones, proyectos y circunstancias de vida que influyen en su desempeño profesional. Por tanto, enfrentan los desafíos y conflictos en el entorno escolar de manera personal y diversa.

Sin olvidar que sus prácticas están influenciadas por una serie de factores que abarcan lo social, político, económico, institucional y pedagógico-didáctico, así como el contexto escolar. Estos elementos no solo se reflejan en las normativas institucionales, sino también en reglas no escritas que indican cómo debe interactuar con estudiantes, colegas y directivos.

3.5 Las dimensiones de la práctica docente

Para comprender la práctica docente, es esencial superar una visión reduccionista que se centra solo en las técnicas de enseñanza utilizadas en el aula, limitadas al espacio físico y a un grupo de estudiantes homogéneos, bajo un ideal rígido de buenas prácticas.

Es fundamental reconocer que la docencia es una praxis social, una actividad humana, objetiva e intencional, en la que se reflejan significados, percepciones, acciones y valores tanto personales como institucionales. Existen resistencias, conflictos, subjetividades y relaciones de poder. El docente es concebido como un ser histórico, con cualidades, ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida que influyen en su ejercicio profesional. Es crucial visibilizar las particularidades de la labor docente, ya que cada profesor es único y enfrenta los desafíos y conflictos del entorno escolar de manera personal y diversa.

Dimensión personal

En esta dimensión Fierro (2008) destacan las peculiaridades del docente como un sujeto histórico, dotado de cualidades, características y dificultades que le son propias. Este individuo se presenta

como un ser en constante evolución, con ideales, motivaciones, proyectos y circunstancias personales que inevitablemente se reflejan en su desempeño profesional, manifestándose a través de las diversas formas de actividad que lleva a cabo en la vida cotidiana. Además, las decisiones que ha tomado como individuo lo llevan a experimentar sentimientos de éxito o fracaso.

Las dificultades que enfrentan los docentes al intentar ofrecer una educación inclusiva están estrechamente vinculadas a su contexto histórico y personal. Aspectos como los años de experiencia, su comprensión y actitud hacia la política educativa inclusiva, así como su resistencia o disposición para implementarla, juegan un papel determinante en su capacidad para promover la inclusión en el aula.

Dimensión interpersonal

Los eventos relatados por los docentes pueden ser analizados desde la perspectiva de la dimensión interpersonal, como menciona Fierro (2008) esto se debe a que el papel del maestro como profesional en una institución se construye sobre las relaciones entre las personas involucradas en el proceso educativo, tales como alumnos, maestros, directores y padres de familia. Esta dimensión se vuelve compleja debido a las diferencias individuales, la diversidad de metas, intereses, y la variabilidad en las ideologías respecto a la enseñanza, entre otros factores.

Además, el clima laboral, que puede ser entendido como un ambiente de trabajo que priva de manera predominante y que determina la convivencia entre los miembros de la escuela, incluidos los alumnos, para Fierro (2008):

La colaboración o la rivalidad, el individualismo o la solidaridad, la sumisión o la confianza en sí mismo, el diálogo o la arbitrariedad, la autonomía o la dependencia, son algunos ejemplos de aprendizajes sociales que se dan a través de la relación interpersonal, y que la escuela refuerza en un u otro sentido (p. 32).

Dimensión institucional

Para Fierro (2008), la dimensión institucional es:

[...] el organismo vivo que explica el hecho de que la escuela no sea solo la suma de los individuos y acciones aisladas sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (p. 30).

Las concepciones y saberes que se tengan de la escuela, de su misión, de los servicios dentro de ella, incluso de los alumnos que viven con discapacidad, determinan las prácticas que implemente con sus alumnos, incluidos aquellos que tengan dichas condiciones, así, normalizar comportamientos, estandarizar conocimientos y aplicar las reglas a todos por igual son prácticas institucionales que fomentan la exclusión de algunos alumnos y sucede en este nivel como parte de la administración del sistema educativo en la microgestión.

Dimensión Social

La escuela es una institución de transformación continua, su función social recae en su propia historia y es el fundamento principal de su existencia, sus alcances sobre pasan los muros que la cercan y la vinculación que tiene con el exterior legitima la relación con la sociedad y con los grupos que la conforman.

En esta dimensión el punto relevante es recuperar el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad, para Fierro et al., (2008) se entiende por repercusión social de la práctica docente en el aula al “conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros ante la diversidad de condiciones culturales y

socioeconómicas de sus alumnos y que los coloca en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar” (p. 33).

Dimensión pedagógica y valoral

La dimensión pedagógica, de acuerdo a Fierro et al. (2008) se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprime una orientación particular a la relación que establece con sus alumnos (p.37).

Esta dimensión establece la relación con sus alumnos y el tipo de prácticas educativas que se ejercen y al mismo tiempo como se hacen presentes los valores que se pretenden fomentar.

Por otra parte, este mismo autor refiere que en la dimensión valoral, se hace visible la acción intencionada dirigida hacia el logro de determinados fines educativos que contiene una referencia axiológica, el proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en la práctica docente.

La práctica de cada docente refleja sus valores personales a través de sus preferencias consientes e inconscientes, de sus actitudes, sus juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, para hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones

Esas situaciones diversas en muchos de los casos son inesperadas incluso muchas de ellas novedosas lo que implica una rápida y espontánea reacción que puede o no ser la correcta pero que sí refleja los valores que ha adoptado con el paso del tiempo y no necesariamente a través de su práctica profesional pero que si impacta en ella, sin embargo “el desarrollo de valores, de actitudes, de aptitudes, emocional, espiritual, sentimental, intelectual, cultural, etcétera, son primordiales, pero para eso no fue preparado el sistema educativo, ni el profesor” (Guzmán, 2021, p. 135).

En síntesis, estas dos dimensiones son esenciales para la educación inclusiva. La dimensión pedagógica se vincula directamente con las prácticas educativas, es decir, con lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende. El docente toma decisiones clave sobre las estrategias y métodos que empleará para adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes, asegurando que todos accedan a un aprendizaje significativo. Sin embargo, también podría implementar, de manera no intencional, estrategias que segreguen a algunos alumnos.

Por otro lado, la dimensión valoral orienta los principios que guían la relación entre el docente y los estudiantes. Esta dimensión ofrece la oportunidad de promover valores inclusivos, que son esenciales no solo para la convivencia en el aula, sino también para formar ciudadanos con sólidos principios éticos, contribuyendo a una sociedad más justa y cohesionada.

Estas dos dimensiones no solo establecen las bases de una educación inclusiva, sino que también preparan el terreno para la implementación efectiva de prácticas inclusivas dentro del aula.

3.6 Prácticas escolares y poder

La escuela ha sido considerada una de las estructuras clave para combatir la pobreza y las desigualdades, y, por tanto, para disminuir la exclusión. Sin embargo, resulta irónico que, al mismo tiempo, sea una de las estructuras que excluye y genera desigualdad.

Cuando se menciona que la escuela excluye, se hace referencia a lo que Zúñiga (2011) indica: que la escuela “posee rasgos institucionales que producen la exclusión de algunos o muchos estudiantes y que, de manera sistemática y hasta inconsciente, fabrica a sus propios excluidos” (p.18). No hay que olvidar que, aunque ellos juegan un papel esencial en la educación, al mismo tiempo son producto del mismo sistema y están sujetos a las limitaciones y demandas establecidas

por las políticas educativas y las prácticas institucionales.

En este sentido, la intención es mostrar cómo en el contexto escolar se manifiestan prácticas impregnadas de relaciones de poder, las cuales pueden tanto beneficiar como perpetuar la reproducción de las desigualdades, comenzando por la estructura y funcionamiento de la escuela.

En adición, el conocimiento es un capital cada vez más estratégico para producir y reproducir la riqueza. “Algunos creen que el conocimiento es un recurso que está igualmente disponible para todos. Esto es una ilusión.” (Tenti, 2008, p.71).

Para Apple, citado en Ortiz y Zacarias (2020) las prácticas educativas transmiten una carga ideológica al alumno durante las actividades pedagógicas:

En estas prácticas se manifiestan de manera implícita conceptos que forman su realidad, como los de ciencia, naturaleza, sexualidad, género, rol, inteligencia y lenguaje, entre otros. Además, se establece un perfil de estudiante con características determinadas por el currículo. Sin embargo, esta conceptualización de la realidad educativa es uniforme, lo cual contrasta con el objetivo de la inclusión en contextos escolares diversos, es decir, la diversidad. (p.3).

Por su parte Sánchez García (2011) explica dos de los mecanismos más poderosos que tiene la institución escolar para excluir:

Primero, considerar que una cultura, una forma de ser social, un estilo de vida es lo correcto y las demás formas de vida no tienen cabida. Segundo, la escuela está

diseñada para estimular, premiar, compensar y lanzar al exitoso, al tiempo que desalienta, humilla, maltrata y al final, abandona al que fracasa. La escuela tiene como una de sus principales funciones la de calificar, por lo tanto, juzgar y seleccionar.

Esta postura clasifica a los alumnos, “Separa a los buenos de los malos, a los de alto rendimiento de los burros. En ocasiones lo hace de una manera ruda y carente de profesionalismo” (Zuñiga, 2011, p.18).

Y no es para menos, socialmente la ideología de la meritocracia permea en muchos ámbitos, y la escuela no es la excepción. Esta idea se refuerza a través de prácticas y estructuras diseñadas para premiar a los estudiantes que alcanzan un rendimiento y habilidades óptimos, mientras que aquellos que no lo logran deben esforzarse aún más. Este discurso se justifica con la idea de que sirve como un medio para motivar a los alumnos a alcanzar la excelencia. Sin embargo, se invisibilizan y minimizan las desigualdades estructurales.

De acuerdo con Tedesco (2011), los efectos de la estructura de la meritocracia pueden ser perversos:

El orgullo del triunfador y el desprecio que siente por el perdedor. En el fondo este vínculo entre el ganador y el perdedor, entre el meritorio y el mediocre, genera la ruptura de la cohesión social si se basa en el desprecio, en la subestimación, en la idea de que yo soy el mejor y, por lo tanto, tengo derecho a todo. (p. 23).

En efecto, es evidente que la riqueza de las sociedades y el bienestar de las personas dependen cada vez más de la calidad y cantidad de conocimientos que estas han logrado adquirir y desarrollar. El conocimiento es un capital cada vez más estratégico para producir y reproducir la riqueza. Por lo tanto, la escuela es fundamental para mejorar la distribución de ese conocimiento estratégico. (Tenti, 2008)

El proceso de enseñanza y aprendizaje, según Ortiz y Zacarías (2020), es idealizado por la práctica docente y se simplifica en la homogeneidad. Este aspecto ideológico se refleja en el currículo y además hegemoniza la cultura, es decir, impone la posición de una clase hegemónica sobre otra (pp. 3-4).

Desde esta postura, en el contexto educativo, el poder se entiende como la relación en la que un individuo puede influir en la conducta de otro. En este proceso, se hace evidente el ejercicio del poder a través de varios mecanismos. Cabe resaltar que el poder no es estático, cambia, se mueve circula y donde hay poder hay resistencia. Referente al contexto educativo, una de las formas en las que se manifiesta el poder es en las interacciones entre docentes y estudiantes. Entendiendo el poder como la capacidad incidir en la conducta del otro. A través de las prácticas se refleja cómo se ejerce el poder, afectando la manera en que se enseña y se aprende.

Por un lado, idealizar y homogeneizar la práctica minimiza y excluye las diversas formas de aprendizaje, estableciendo cómo se debe aprender y enseñar. En esta visión, los alumnos que no se alinean son considerados como carentes de habilidades, ya que no están aprendiendo bajo las prácticas ideales, a diferencia del resto – pocos- que sí lo hacen. Esto se manifiesta en exámenes estandarizados y un currículo inflexible.

Se sigue otorgando un gran peso a la capacidad de memorización en lugar de la reflexión. Uno de los principales enfoques es el examen, lo que desvía la atención de los objetivos y el

proceso de aprendizaje. Los estudiantes son evaluados en la medida en que se ajustan a los objetivos, competencias o aprendizajes establecidos en el currículo.

Las prácticas educativas irreflexivas sobre la diversidad del aula, y reproductoras de una ideología dominante, opresora, mantienen la hegemonía ideológica no ejercida por la fuerza sino por fuerzas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Por prácticas sociales me refiero a lo que la gente dice y hace (McLaren, 2005, p. 275).

Desde luego que, al potenciar las competencias y facultades de los alumnos vulnerados con la intervención de maestros o compañeros, se establecen dinámicas de inclusión que no tan sólo se presentan en el contexto de los salones de clase, sino que trascienden en todo el contexto social y cultural de los sujetos (Sánchez García, 2008, p. 52)

En este sentido, vale la pena valorar una de las aportaciones del Pedagogo Paulo Freire (2005) la dialogicidad, para promover prácticas pedagógicas diseñadas para crear la pedagogía del oprimido. Es decir, el encuentro de personas que pronuncian el mundo, no solo la pronunciación de unos pocos, es un acto creador y una exigencia existencial. Este encuentro solidifica la reflexión y la acción de sus participantes, encaminándolos hacia un mundo que puede ser transformado y humanizado. No se trata de depositar ideas de un sujeto en otro, ni de un simple intercambio de ideas entre sus interlocutores. No es una discusión ni una guerra entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados en imponer su propia verdad.

Sin embargo, como lo hace notar Sánchez García (2008) uno de los problemas a los que hay que enfrentarse es el de las creencias:

“Mientras los maestros sigan creyendo firmemente que algunos alumnos pueden y otros —muchos— no; mientras sigan convencidos de que hay estudiantes por naturaleza que no están motivados para el aprendizaje escolar, mientras sigan sosteniendo un discurso autocomplaciente que explica el fracaso de los alumnos, dejando a la escuela fuera de toda responsabilidad, las desigualdades escolares no van a cambiar”. (p. 70).

Es un trabajo arduo, ya que a lo largo del tiempo las prácticas escolares se han caracterizado y fortalecido por el pensamiento dominante. Sin embargo, no se trata de una visión fatalista; existen otros caminos para generar rupturas. No obstante, este proceso es complejo y requiere tiempo; el cambio no se produce de la noche a la mañana, sino que es un proceso generacional.

Además, se enfatiza en que no se trata de una mala voluntad de los docentes, sino de la forma en que la escuela está estructurada. Es decir, para favorecer y ocuparse de los estudiantes exitosos, no de los condenados.

Los docentes están sujetos a las normas sociales e institucionales. Como señala Zuñiga (2011) no significa que haya maestros irresponsables, poco éticos, racistas o sexistas:

“Los hay al igual que entre todas las profesiones y oficios que existen. Pero no son estos casos los que explican por qué la escuela excluye. Incluso una escuela que cuente con maestros comprometidos, responsables y de gran vocación, excluye y no a unos pocos, sino a muchos”. (p. 18).

La vida de los docentes está sujeta a exigencias políticas, sociales e institucionales. Aunque son clave en el proceso educativo, surge la interrogante: ¿Cómo responder a estas expectativas sociales tan ambiciosas?

Una de las referencias de Foucault es que donde hay poder hay resistencia, por tanto, se plantea que, si bien las prácticas escolares son un reflejo de las estructuras de poder en la sociedad, también pueden desafiar y modificar las desigualdades existentes.

Las escuelas no solo perpetúan las relaciones de poder y dominación, sino que también pueden convertirse en espacios de transformación. Los docentes y estudiantes, a través de sus acciones y decisiones, pueden cuestionar y resistir las normas y expectativas impuestas, promoviendo una educación más equitativa e inclusiva. Así, las instituciones educativas pueden ser vistas no solo como reproductoras de la hegemonía, sino también como lugares donde se gestan cambios sociales significativos.

3.7 Prácticas de inclusión en el aula

El objetivo de este apartado es destacar la importancia de poner en marcha prácticas inclusivas en el ámbito escolar. Su relevancia radica en cómo se aplican estas políticas en el entorno educativo, donde los maestros desempeñan un papel clave al adaptarlas a las necesidades específicas de sus alumnos, con el fin de facilitar el aprendizaje. Para lograrlo, es fundamental que diversos actores sociales se involucren en el proceso, poniendo énfasis en la colaboración entre los especialistas del servicio UDEEI y los maestros de aula regular.

Las prácticas inclusivas cumplen tres condiciones claves: “la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en todas las propuestas que se hacen en el aula y en la escuela”. (Llorente, 2019, p. 411).

La política educativa dicta las normas, directrices, estrategias y objetivos del gobierno en turno para incidir y regular el sistema educativo bajo el imperante de una educación de calidad y equidad. Estas directrices se materializan en el aula porque es donde se puede observar su impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes a través de las prácticas.

Esta dimensión es crucial, ya que a través de las prácticas inclusivas se busca crear un ambiente escolar que sea adaptable a la diversidad, dónde sin importar el origen, los intereses, experiencias, conocimientos o capacidades, los niños y niñas sean reconocidos y valorados. La inclusión implica más que el acceso a las escuelas regulares, implica también la modificación de políticas y prácticas para asegurar que cada individuo reciba el apoyo necesario para para ejercer su derecho a la educación.

Las prácticas inclusivas parten de ofrecer una respuesta a la diversidad de necesidades en un aula sin excluir a sus alumnos y alumnas, ya que no solo se ha de basar en la organización de recursos especiales, diferenciados dentro del centro o del aula, sino en el compromiso de toda la comunidad educativa con y por esa diversidad, y, por tanto, en el diseño y construcción de estructuras, relaciones y prácticas que incluyan la diversidad de todo el alumnado. (Vargas, 2024).

Además, constituyen una de las dimensiones del proceso de inclusión. Pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro. Se divide en dos secciones: construyendo un curriculum para todos y orquestando el aprendizaje. (Booth y Ainscow, 2015, p. 50). “Deben asegurar que las actividades en el aula y

fuera de ella promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por éstos”. (Pop, 2016, p. 24).

Precisamente, la participación es uno de los indicadores clave en la inclusión. De acuerdo con Arnaiz (2005), es necesario escuchar y dar participación a las voces de los grupos silenciados y excluidos para así poder materializar un proyecto democrático y desarrollar una convivencia política. (citado en Berasategi, Legorburu, Alonso y Gana, 2024).

La participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus voces y la valoración de su bienestar personal y social. (Echeita y Ainscow, 2010).

Por lo tanto, es urgente reconocer la participación infantil, conforme a lo estipulado en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (20 de noviembre de 1986), no solo como un derecho, sino también como una estrategia educativa que fomenta la transformación social a través del pensamiento crítico y la autonomía. La participación activa de la infancia y adolescencia está vinculada al reconocimiento de este grupo como parte de ciudadanía. (Berasategi, Legorburu, Alonso y Gana, 2024).

De esta manera comenzar a trazar el camino hacia la inclusión educativa brinda a las instituciones educativas una oportunidad de transformación que puede beneficiar no solo a los estudiantes en riesgo de exclusión, sino a toda la comunidad educativa, aportando significativamente al enriquecimiento de su experiencia de vida y la calidad de su aprendizaje. (Popp, 2016).

No obstante, constituye un reto para todos los sistemas educativos. Se dice que la inclusión es la pieza clave para la política educativa. Sin embargo, las escuelas no tienen el poder para reducir todas las barreras para lograr la inclusión en educación, ya que muchas de ellas residen en

contextos sobre los que la escuela no tiene ningún control. Por ejemplo, algunas de las barreras más poderosas para el aprendizaje y la participación están asociadas con la pobreza y el estrés que ésta produce. (Booth y Ainscow, 2015, p. 25).

Para hacer posible las practicas inclusivas Ortiz y Zacarías (2014) refieren que se parte desde el aparato educativo:

Se manifiesta simbólicamente cuando todos los estudiantes están en un mismo lugar y psicosocialmente cuando se acepta a cada individuo como parte del cuerpo escolar. En la escuela, es esencial que todos los alumnos estén presentes y participen. Sin embargo, las prácticas educativas pueden ser tendenciosas, maquinadas en la separación de alumnos regulares e irregulares, y con ello estigmatizar la inteligencia como rasgo de diferenciación psicosocial, lo que ideologiza la práctica educativa en un proceso de exhibición de alumnos sobresalientes e inferiores.

Cabe señalar que los maestros son clave en este proceso al adaptar las políticas a las necesidades específicas de sus alumnos, buscando la manera de facilitar el aprendizaje.

Asimismo, Andrade destaca que cualquier profesional del sistema educativo debe no solo ser y estar, sino también saber ser y saber estar. En particular, el profesorado y las autoridades educativas tienen la responsabilidad de velar por la inclusión y la facilitación de los apoyos razonables y necesarios para una educación inclusiva, pues las actitudes constituyen importantes barreras a la inclusión (Citado en Riobóo y Fernández Martínez, 2024).

La actitud de los miembros de la comunidad educativa hacia los demás, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y hacia la inclusión en general es fundamental en el proceso de las prácticas inclusivas (Idol, 2006).

La actitud se compone de tres dimensiones: la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo, la afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y la conductual referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera (Beltran, 1998).

La educación inclusiva supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje necesario en las actuales organizaciones escolares; el reto es complicado porque la realidad se confronta con la segregación encubierta del alumnado con necesidades educativas especiales, la falta de profesionales especializados, así como la escasa formación en educación inclusiva del profesorado y la comunidad educativa (Ainscow, 2001).

Desde esta lógica, parafraseando a Niembro (2021) las creencias del docente y de los padres son esenciales en el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación. Si un docente no tiene creencias positivas sobre la inclusión educativa, podría intentar homogeneizar el grupo, ignorando así las cualidades y capacidades individuales de los alumnos. Del mismo modo, si los padres tienen creencias segregadoras, es probable que sus actitudes y comportamientos se reflejen en los alumnos, limitando el cambio necesario para fomentar la inclusión. Por lo tanto, las creencias tanto del docente como de los padres, junto con las del alumno, son determinantes en la creación de un entorno inclusivo (p.48).

Vale decir que la actitud es crucial y es el punto de partida para las prácticas de inclusión, ya que se verá reflejado en las conductas y, por tanto, fomentará la participación de los alumnos, mostrarán mayor disposición a adaptar los métodos de enseñanza, harán lo posible por crear un ambiente de aceptación en el cual los alumnos sean reconocidos y valorados desde la potencialidad, no desde la carencia, manifestarán mayor disposición hacia el trabajo colaborativo

con el maestro especialista, colegas y familia, buscarán el camino para que los alumnos que enfrentan barreras logren los aprendizajes significativos, evitará y luchará contra la normalización.

Afortunadamente, muchos centros escolares se esfuerzan por valorar a todos los estudiantes por igual, sin importar las etiquetas que puedan tener. Pero sin lugar a dudas, están luchando contra percepciones y creencias muy arraigadas a las que a las que estas etiquetas están contribuyendo. Por eso, es crucial reflexionar antes de etiquetar a alguien como "con necesidades educativas especiales" o Dificultades Emocionales o Conductuales (EBD); y a la que en ocasiones se le añade una S para vincularla a dificultades sociales (SEBD); o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), trastorno oposicionista desafiante, o cualquier otra categoría de "anormalidad". Reducir a un niño a unas siglas es una práctica común, pero es especialmente irrespetuosa. (Booth y Ainscow, 2015, p. 25).

Sin embargo, aunque la actitud es crucial, por sí sola resulta insuficiente para garantizar las prácticas inclusivas. Según Vargas (2014) “buena parte del profesorado en activo no se siente preparado para atender la diversidad.” (p.56). Por tanto, esa actitud positiva debe ir acompañada de objetivos, acciones, recursos adecuados, formación continua, compromiso y apoyo de la institución y los padres de familia en el proceso educativo.

Como lo hace notar Llorente (2019) la escuela debe abrirse al entorno, conocer la realidad en la que trabaja y desarrollar mecanismos de participación de las familias y de colaboración con otras instituciones y profesionales. El objetivo es conseguir que cada niño y niña desarrollen al máximo todas sus potencialidades, lo que desde el punto de vista educativo implica:

Tener en cuenta sus capacidades. Partir de lo que sabe, no de lo que no sabe, determinar claramente cuáles son sus necesidades y actuar efectivamente para satisfacerlas, avanzar

en la formulación de un currículum común que no tiene por qué ser idéntico y demandar a las administraciones competentes los recursos (personales y materiales) necesarios para una intervención positiva. (pp. 387-388).

De acuerdo con Soto (2023) las escuelas inclusivas deben centrar su atención en distintas áreas:

Primero implica que los docentes reflexionan sobre su práctica diaria y exploren opciones para mejorarla, tomando conciencia de los principios fundamentales que guían su trabajo en el aula. Es crucial considerar que todos los docentes son indispensables para alcanzar el éxito, y que el aprendizaje tiene un origen social, por lo que el aula debe ser vista como una comunidad educativa. Partiendo de estos principios recomienda.

1.- Trabajo colaborativo entre los profesores: Implica el planeamiento, las actividades y el desarrollo de la autoestima, entre otros.

2.- Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Deben asegurar que todos los estudiantes dentro de la comunidad educativa reciban atención adecuada, desarrollando un plan de trabajo común y proporcionando los apoyos necesarios para que cada persona participe en igualdad de condiciones y tenga igualdad de oportunidades. Además, se debe fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo entre los estudiantes.

3.- Atención a la diversidad desde el currículo: Es crucial que los docentes se capaciten para establecer objetivos compartidos por todos los miembros del centro educativo, reflejando tanto la política gubernamental como institucional. Esto debe abarcar todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la evaluación y el seguimiento, áreas donde

muchos centros carecen de conocimientos e información. Es aquí donde se crean las oportunidades para que puedan acceder al currículum

4.- Administración y organización interna: Los centros educativos que participen en un proceso de inclusión o de escuela para todos deben dedicarse a acciones de análisis del centro, estudios que faciliten la autoevaluación y evaluación interna, y comprensión de la cultura organizacional. Además, es fundamental contar con una organización administrativa que fomente el trabajo en equipo y la cohesión entre los participantes del proyecto institucional. Organizar el espacio y el tiempo de manera efectiva para los estudiantes que permanecen en la institución, garantizando un uso óptimo del tiempo disponible.

5.- Colaboración escuela – familia: Este es uno de los aspectos más importantes, ya que de ello depende el éxito del proyecto educativo y el involucramiento de las familias en el trabajo de la escuela. Los docentes deben llevar a cabo reuniones de tipo formal e informal que les permita a los padres de familia, sentirse parte del proyecto educativo en el cual participan sus hijos e hijas.

Para hacer efectiva la colaboración entre la escuela y la familia, es fundamental crear múltiples oportunidades de interacción y comunicación, ofrecer apoyo y formación a los padres, e involucrarlos activamente en el proceso educativo. Este enfoque no solo fortalece el vínculo entre la escuela y las familias, sino que también mejora significativamente el rendimiento y el bienestar de los estudiantes.

6.- Transformación de los recursos y servicios para la educación especial: Es fundamental que los docentes de apoyo se conviertan en piezas clave del trabajo colaborativo en todo el centro, enfocándose en el currículo. Además, es crucial que un equipo interdisciplinario participe activamente en todo el proyecto del centro.

Ramón-Laca (1998) escribe la siguiente reflexión:

El verdadero especialista en nuestro sistema es el profesor de apoyo que suele ser un profesor de educación especial. Su misión es prestar atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales, pero por encima de esto, es el principal y más firme puntal básico de que se sirve el profesor – tutor en la difícil tarea de que se ha venido hablando hasta aquí. Con él planifica toda la actividad del aula. Al mismo tiempo, gracias a su preparación específica es el profesional que detecta y evalúa las necesidades educativas especiales de forma individualizada y proporciona las técnicas y recursos para hacerles frente (pp. 14).

A partir de los planteamientos anteriores se puede afirmar que para hacer efectiva una educación inclusiva es crucial el compromiso y la responsabilidad de distintos actores. Si bien la responsabilidad recae en la escuela, y de manera específica en el docente frente a grupo, no debe ser un trabajo individual en el que el docente se enfrente como llanero solitario. Se enfatiza en la importancia del trabajo colaborativo, en concreto con el maestro especialista, para que en conjunto creen las estrategias necesarias para crear las oportunidades de aprendizaje para la diversidad de alumnos. Aunque el reto es enorme, el acompañamiento en este proceso abre las posibilidades para implementar estrategias que respondan a los distintos ritmos, necesidades y estilos de aprendizaje.

Para complementar la propuesta de prácticas inclusivas es pertinente tomar en cuenta y poner en acción los valores inclusivos que deberán estar presentes o se podrán ir formando a lo largo del proceso.

De acuerdo con Booth (2006) son ocho: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respecto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, además de las cualidades de

compasión, honestidad, coraje, alegría y amor. Dichos valores están estrechamente relacionados con la cultura personal y la que el centro escolar pueda tener, por lo que se considera fundamental para lograr cualquier avance hacia la inclusión educativa (p. 218).

Las prácticas inclusivas no estarán completas si el docente no incorpora a su quehacer diario estrategias para la atención a la diversidad que permitan que el alumnado aprenda y socialice desde sus propias posibilidades, lo que exige alto nivel de creatividad pedagógica para poder encontrar la mejor respuesta a cada educando (Pujolàs Maset, citado en Herrera y Guevara, 2002).

Se plantea entonces, algunas estrategias para la educación inclusiva. De acuerdo con Azorín, las experiencias de cooperación entre iguales puede ser un recurso eficaz para la educación inclusiva, puesto que generan un ambiente favorable en el aula, en donde todos pueden participar y sentirse valorados. Además, permite superar las dificultades que se presentan por adaptación a la diversidad o a la falta de motivación hacia el aprendizaje. (citado en Berasategi, Legorburu, Alonso y Gana, 2024).

Rose y Meyer sostienen que las primeras orientaciones, dirigidas principalmente a reducir y prevenir barreras para el aprendizaje y la participación, se basan en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Constituye un marco teórico y de acción ampliamente utilizado para ofrecer un currículo flexible y diversificado desde el principio, adaptándose naturalmente a la diversidad del alumnado sin necesidad de modificaciones curriculares posteriores. Aunque el DUA se enfoca en minimizar las barreras para estudiantes en mayor riesgo de exclusión, la experiencia ha demostrado que su implementación no solo mejora el aprendizaje de estos estudiantes, sino que también contribuye significativamente a la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes (Citado en Popp, 2016).

Herrera y Guevara (2019) proponen trabajos personalizados, centrados en prestar especial atención a los conocimientos previos, las necesidades, las capacidades y las percepciones de los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de una formación centrada en el alumno. Pone al alumno en el centro de su proceso educativo, reconociendo que la labor del docente va más allá de la mera transmisión de contenidos. Los docentes deben colaborar estrechamente con los alumnos para asegurarse de que comprendan los contenidos y puedan avanzar en su aprendizaje. El aprendizaje personalizado es una manera de entender la educación que requiere ciertas estrategias y que debe llevarse a la práctica con empeño, rigor y minuciosidad. (pp. 64-65).

Existen un sinnúmero de estrategias más, como la tutoría entre iguales, el aprendizaje basado en problemas, la metodología del aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida, entre otras.

Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, no se trata de que la responsabilidad recaiga solo en el docente frente a grupo, es un trabajo arduo que requiere de distintos actores sociales. Sin embargo, en la práctica educativa resulta indispensable el trabajo colaborativo entre el especialista y el docente de grupo. Para comprender esto se retoma la clasificación de colaboración brindada por Duk y Murrillo para las clasificaciones institucionales. Ya que la colaboración entre docentes se da principalmente a través del intercambio de experiencias, lo cual fomenta la reflexión sobre su labor docente, discutiendo prácticas de enseñanza-aprendizaje y su impacto. Además, es posible realizar observaciones de clase y proporcionar retroalimentación entre colegas. También son factibles los grupos de apoyo interdisciplinarios que permiten observar y analizar en profundidad los problemas que ocurren en el aula, brindando oportunidades para mejorar. (Citado en Niembro, 2021).

Atender a la diversidad es una tarea compleja, a pesar de las estrategias que puedan

plantearse en ocasiones resultan insatisfactorias, pues no se trata de que los alumnos se adecuen a las metodologías, sino encontrar una que se adecue a sus necesidades, lo cual requiere de tiempo, creatividad y disposición.

De lo anterior se desprende que la inclusión es una realidad, que la legislación ampara las prácticas educativas inclusivas, pero el profesorado encuentra dificultades para hacer de sus aulas un contexto abierto y respetuoso con la diversidad: la valoración negativa de la diferencia, y la segregación como consecuencia de la misma. La formación inicial del profesorado se postula como una grave necesidad que cubrir; el alumnado egresado de las facultades no posee el conocimiento teórico ni práctico para poner en marcha en las escuelas medidas de atención a la diversidad, por lo que se encuentra con una realidad que en ocasiones le supera, no sabiendo dónde ni a quién acudir para fomentar su formación permanente. (Fernández Ranea y Vargas, 2024).

Además, tanto el especialista como el docente de grupo pueden sentirse rebasado ante los retos a los que debe enfrentarse en el sistema educativo para brindar una educación inclusiva. Por tanto, en conjunto pueden crear estrategias.

Los docentes acuden entonces a la formación reglada ofrecida por la propia Administración, que los ha colocado en el lugar donde están cuando ya están dentro del problema y nunca antes de que el problema se haya producido. Esto crea un gran sentimiento de incertidumbre, pues el docente quiere, pero no sabe, el docente se preocupa, pero no sabe cómo solucionar. Es entonces cuando el aula y el alumnado le exige respuestas a preguntas que él no conoce, pero que descubre en su día a día, preguntas que solo con la formación puede resolver. (Vargas, 2024).

CAPITULO 4: La inclusión educativa en la práctica

4.1 Método

Se exploraron los discursos, concepciones y significados que tienen los docentes y especialistas de dos escuelas primarias de la alcaldía de Iztapalapa sobre la política educativa inclusiva y los alumnos en situación educativa de mayor riesgo. Para ello, se utilizó una entrevista semiestructurada con un guion flexible, que permitió la formulación de nuevas preguntas en función del diálogo y las respuestas proporcionadas, cubriendo los puntos necesarios para cumplir con los objetivos y presupuestos teórico-metodológicos.

Asimismo, se empleó la herramienta denominada el círculo de la política propuesta por Ball y colaboradores para analizar las interpretaciones y compromisos asumidos respecto a los documentos oficiales sobre inclusión (política como texto) y el reflejo de la forma de pensar y de interpretar la realidad que se desprende de esa interpretación (política como discurso), a partir de las teorizaciones del británico Stephen Ball. Los textos y los discursos de la política no son claros, siendo más bien tendenciosos al mostrar generalidades y prescripciones. Son los docentes quienes reinterpretan y subjetivan una serie de documentos, en la medida de su formación y en el contexto socio histórico en el que se encuentran.

Quecedo y Castaño (2002) refieren que “el diseño cualitativo, se adapta especialmente bien a las teorías sustantivas, ya que facilita una recogida de datos empíricos que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos... que conducen al desarrollo o aplicaciones de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos. En este sentido el diseño cualitativo, está unido a la teoría, en cuanto que se hace necesario una teoría que explique, que informe e integre los datos para su interpretación” (p.12).

Por tanto, la decisión de llevar a cabo una investigación cualitativa permitió describir e interpretar los datos recabados a partir de las voces de los docentes, sus narrativas y las observaciones en el aula, lo que facilitó una comprensión profunda de la realidad del contexto educativo. Además, se abordó a las personas, los contextos y los grupos no como simples variables, sino como un todo integral, tal como lo afirman Quecedo y Castaño (2002), quienes señalan que "las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo" (p. 36).

En la presente investigación se emplearon la etnografía escolar y la entrevista semiestructurada como herramientas de la investigación cualitativa para la recolección de datos, con el fin de contribuir al logro de los objetivos planteados. Estas herramientas permitieron analizar, describir e interpretar las interacciones que se producen en el entorno escolar, evidenciando las formas de pensar y de construir la realidad, lo que, a su vez, se refleja en acciones y prácticas que se normalizan con el tiempo.

El estudio se realizó en dos escuelas públicas de educación básica ubicadas en la Alcaldía Iztapalapa. La primera fue la escuela Gustavo A. Madero, perteneciente a la zona 040, y la segunda, la escuela República Popular Socialista de Albania, de la zona 030.

Los sujetos de investigación fueron cuatro maestros de aula regular y dos maestros especialistas. Es importante señalar que se descartó la posibilidad de trabajar directamente con los alumnos en situación educativa de mayor riesgo, debido a la limitación de tiempo para realizar la investigación, así como a los procesos requeridos para obtener el consentimiento institucional y de los padres de familia. Además, el objetivo principal de este estudio fue comprender el trabajo corresponsable entre el maestro especialista de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (UDEEI) y el maestro de aula, enfocado en promover prácticas de inclusión.

Posteriormente, los datos recabados fueron analizados mediante la herramienta propuesta por Ball y colaboradores, conocida como el "círculo de las políticas". Esta metodología permitió examinar las dinámicas y compromisos que emergen en la interpretación y aplicación de las políticas educativas inclusivas por parte de los docentes.

4.2 Instrumentos metodológicos empleados

Para llevar a cabo esta investigación, se optó por una variedad de instrumentos metodológicos propios del enfoque cualitativo, incluidos la etnografía escolar y la entrevista semiestructurada. Estos instrumentos ayudaron a comprender en profundidad las interacciones, los discursos y las prácticas de los docentes en la esfera escolar. Mientras que la etnografía escolar me brindó la oportunidad de realizar observación participante en el aula y comprender plenamente el entorno escolar, las entrevistas semiestructuradas me permitieron explorar las narrativas de los maestros en relación con la política inclusiva.

En seguida se explican los instrumentos metodológicos empleados durante la investigación.

4.2.1 Etnografía escolar

Serra (2004) complementa: “el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo, es decir, la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión”

(p.165).

Es pertinente señalar las características que Murillo y Martínez (2010) plantean de la etnografía:

El investigador puede obtener un conocimiento interno de la vida social dado que supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes del contexto social, permanece largos periodos de tiempo en el escenario de estudio para ganarse la aceptación y confianza de sus miembros y para aprender la cultura del grupo. Es holística y naturalista. Tiene un carácter inductivo. Se basa en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la observación participante como principal estrategia para obtener información. A partir de aquí se van generando categorías conceptuales y se descubren regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permiten establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio (p.4).

Guerrero (2002) refiere que “la etnografía no estudia a la gente, sino lo que hace esa gente y el sentido que da a lo que hace; estudia los hechos, los procesos y las dinámicas que los seres humanos construyen a través de su cultura” (p. 12).

Por lo tanto, Serra (2004) dice: la observación participante exige que la presencia del observador no perturbe el desarrollo de lo que observa. Cuando recurre a la observación participante, el etnógrafo pretende integrarse en el colectivo de personas que observa con la intención de que se acostumbren a su presencia y acaban aceptando. El objetivo es que la presencia del investigador no provoque cambios significativos en el comportamiento de las personas que le

rodean. Si eso se consiguiera, la observación naturalista podría hacerse desde una posición privilegiada por la proximidad y la confianza que se habrían conseguido sin alterar las «condiciones naturales» de los actos que se quisieran observar (p.168).

La decisión de utilizar la etnografía escolar interpretativa como herramienta para la recolección de datos se basa en que permite reunir datos, a partir de las prácticas que se realizan en el contexto natural, para dar un significado. Álvarez (2011) “Permite el estudio de la cultura que se desarrolla en las escuelas, para ello será necesario conocer la dinámica de sus integrantes, sus tradiciones, sus pensamientos colectivos, sus subjetividades y sus interrelaciones” (p. 268).

La aplicación de la investigación etnográfica al entorno educativo. Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos. O, dicho de otra forma, trata de captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea (Murillo y Martínez, 2010).

La información contenida en la tabla 1 sirvió como guía para llevar a cabo las observaciones en diversos momentos, espacios y en las interacciones que se producen dentro del entorno escolar, con un enfoque en el trabajo colaborativo orientado a promover prácticas de inclusión. Estos datos permitieron estructurar y dirigir la observación participante, facilitando la identificación de dinámicas y comportamientos clave en el contexto educativo inclusivo.

El objetivo de la observación participante fue recolectar información que permitiera interpretar y analizar las prácticas de inclusión que se ejercen cotidianamente como parte de la cultura escolar. A través de esta metodología, se buscó identificar las nociones, influencias, tensiones y negociaciones que surgen dentro de la escuela en relación con la implementación de

dichas prácticas. Se intentó captar cómo los docentes conciben e interpretan las políticas de inclusión según el contexto en el que operan, y cómo estas interpretaciones se reflejan en las prácticas que llevan a cabo.

Tabla 1.

Guía para el registro etnográfico escolar.

Guía para el registro etnográfico escolar			
Observación a través de:	Lugares	Momentos	Interacción entre los siguientes actores
Trabajo corresponsable entre el maestro de grupo y el especialista UDEEI	En los distintos espacios dentro de la institución escolar.	Planeación en conjunto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las actividades cotidianas en el aula,	Docente de grupo y especialista de UDEEI
Prácticas implementadas por los docentes de aula regular y el maestro especialista hacia los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.	En el aula, en los Consejos Técnicos Escolares.	en la evaluación, en la resolución de conflictos, en la intervención de la especialista en el aula o fuera de ella, en festivales.	En la interacción docente-especialista de UDEEI Docente-alumno Docente- tutor y / o padres de familia. Especialista de UDEEI tutor y /o padres de familia.
Discursos e ideas dominantes que se relacionan con la implementación de sus prácticas escolares cotidianas hacia los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.			

Elaboración propia

4.2.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista es un evento dialógico, propiciador de encuentros entre subjetividades que se conectan o vinculan a través de la palabra permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones y racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio-cultural de cada uno de los sujetos implicados (Vélez Restrepo, 2003, p.104).

Por lo tanto, a través de la entrevista, se buscó establecer un diálogo fluido y flexible que permitiera a los docentes expresar libremente sus experiencias, sentimientos, pensamientos, emociones y significados sobre la noción que tienen de la inclusión educativa y sobre los alumnos en situación de mayor riesgo educativo. El objetivo fue analizar cómo estas percepciones se relacionan con sus prácticas pedagógicas y de qué manera asumen los eventos que ocurren en la escuela en relación con la implementación de esta política inclusiva. En este sentido Alonso (1999) menciona que es una técnica útil para obtener informaciones de carácter pragmático, acerca de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, con el fin de lograr la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de un sujeto, a través de la recolección de un conjunto de saberes privados (p. 226).

La entrevista semiestructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro (Corbetta,2007, p. 72-73).

Además, es pertinente revisar la noción de contexto, que, según van Dijk (2001), no debe

entenderse como algo externo, visible o ajeno a los participantes, sino como una construcción mental elaborada por ellos en función de lo que consideran relevante. Es decir, es subjetivo, individual y conforma la representación personal de lo que es relevante para los sujetos en las diferentes situaciones comunicativas y considerando sus diferentes biografías. Porque el contexto constantemente influye en el desarrollo del discurso y viceversa (p.72).

La entrevista permite profundizar en las respuestas, por eso es semiestructurada, para Días-Bravo, et al (2013), la entrevista es más eficaz que el cuestionario “porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles” (p. 163).

La justificación para el uso de la entrevista semiestructurada de manera personal se fundamentó en su capacidad para adaptarse a un diseño flexible de investigación, lo que permitió rescatar las voces individuales de los docentes, colocándolos como actores protagónicos y no solo como simples informantes. A través de la narrativa obtenida, se profundizó en la experiencia docente, explorando sus sentimientos, recuerdos, formas de pensar y maneras de interpretar la realidad. Esto proporcionó una comprensión más detallada de cómo los docentes asumen su rol ante la implementación de la política educativa inclusiva. Asimismo, se identificaron las tensiones, conflictos y resistencias que emergen cuando se busca brindar atención educativa a estudiantes en situaciones educativas de mayor riesgo, revelando los desafíos inherentes a la práctica docente en contextos de inclusión. “Este tipo de entrevista facilita la recolección y el análisis de saberes sociales cristalizados en discursos, que han sido construidos por la práctica directa y no mediada de los protagonistas” (Alonso, 1999, p. 227). Asimismo, el análisis se da a través de los conocimientos y experiencias que tienen los docentes respecto al tema de estudio, y cómo dice Van Dijk (1980) cuando las opiniones son generales y son adoptadas por un grupo cultural

determinado, se conforman como el sistema de valores de ese grupo (p.73).

Se formularon cinco preguntas centrales que guiaron las entrevistas aplicadas a los docentes. Debido a que la entrevista fue semiestructurada, se realizaron preguntas complementarias, lo que permitió profundizar y obtener información relevante para analizar los objetivos de la investigación. Este enfoque flexible facilitó la exploración de aspectos inesperados y enriqueció el análisis de las percepciones y experiencias de los docentes en torno a la temática investigada.

Entrevista

A continuación, se presenta una serie de preguntas que guiaron la entrevista con el fin de analizar cómo los docentes interpretan la política educativa inclusiva, sus nociones sobre los alumnos en situación educativa de mayor riesgo y la manera en que estas percepciones se vinculan con sus prácticas escolares cotidianas. Estas preguntas permitieron explorar en profundidad la interacción entre las políticas inclusivas y la realidad pedagógica, así como los desafíos y estrategias que los docentes implementan en su labor diaria.

El siguiente instrumento expone las preguntas y justifica su propósito.

Tabla 2

Instrumento de recolección de datos: entrevista a docentes sobre inclusión

Ítem	Objetivos
¿Qué es para usted la inclusión educativa? Podría mencionar un ejemplo.	Conocer las nociones y significados que posee el docente respecto a la inclusión educativa.
¿Qué ha significado acompañar a estudiantes en situación de mayor riesgo educativo? ¿Podría compartir alguna experiencia?	Conocer las nociones y significados que poseen los docentes respecto a esta población, ya que eso se traduce en acciones hacia los demás.

¿De qué manera se organiza con la maestra especialista para planear las actividades dirigidas a los alumnos en situación educativa de mayor riesgo?	Conocer que acciones llevan a cabo en conjunto para ejecutar la política educativa inclusiva. Indagar en los efectos.
¿Cómo describiría su experiencia de trabajo junto a la maestra especialista?	Conocer la estimación y disposición que tienen para trabajar en conjunto.
¿Encuentra usted apoyo por parte del especialista para atender a los alumnos que se encuentran en atención? Por favor, descríbalos.	Identificar, influencias, tensiones, interacciones y negociaciones entre estos actores.

4.3 Herramientas de análisis: la política como “texto” y como “discurso”

La puesta en acto- arena micropolítica

Las políticas tienen su propio impulso dentro del Estado; los propósitos e intenciones son revisados y reorientados con el tiempo. También, los problemas que enfrenta el Estado cambian con el tiempo. Las políticas están representadas por diferentes actores e intereses (Ball, 2002, p.25).

Meo et al (2011) refieren que, para entender a las políticas como “textos” es necesario reconocer tanto la existencia de una multiplicidad de lectores como de lecturas. Es decir, las políticas como “textos” son siempre objetos a ser interpretados y reinterpretados desde distintos puntos de vista. Además, estos “textos” son también cristalizaciones de la intervención de diferentes autores en distintos momentos y contextos de su producción. También es importante identificar las estrategias que despliegan los autores para controlar las lecturas y sentidos de los textos, así como los efectos que éstas tienen sobre los lectores.

Ball (2002) percibe a las políticas “como representaciones codificadas de modo complejo

(vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (p. 21).

Ante esto, Sánchez y Cordero (2021) mencionan que:

Las políticas como texto inician con el proceso de codificación en textos legislativos para volver operativos un conjunto de valores e ideas acerca de los procesos educativos. Pero los textos no establecen sólo disposiciones ideológicas, sino también materiales; especifican restricciones y responsabilidades acerca del quehacer de los actores educativos” (p. 268).

Sin embargo, los textos de las políticas no están necesariamente formulados de manera clara ni son completos o cerrados. Ellos mismos son el producto de negociaciones y compromisos en diferentes espacios institucionales y etapas de su elaboración (en el momento de la influencia inicial, en las micropolíticas de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés. El disenso y los conflictos en torno a los textos de las políticas tienen consecuencias y, en ocasiones, generan confusión y desdibujamiento de sus significados y objetivo. Además, las políticas difícilmente determinan la práctica puesto que no poseen la capacidad de ser exhaustivas para predecir todas las eventualidades y contingencias (Meo et al, 2021).

Ahora bien, “la decodificación es el resultado de la interacción entre los textos legislativos y los contextos de actuación” (Ball et al., 2012). El margen de recreación depende, primero, del tipo de política. Existen políticas más restrictivas o más exhortativas. Y después, de la claridad de los textos y las consecuencias que imponen sobre los sujetos restringen en mayor o menor grado

su interpretación y práctica.

Además, tal como lo plantea Meo et al (2011) “los documentos y textos serán interpretados, significados o asumidos de maneras muy diferentes según el contexto institucional al que se integren” (p.5). Dentro de esos contextos, se hacen presentes las subjetividades como la interpretación, la mediación de significados durante el proceso de trasmisión de los funcionarios de niveles medios a los usuarios finales y las actitudes derivadas del grado de incertidumbre o amenaza percibido (Cordero, 2021)

En estos contextos, Ball identifica “mediadores claves” de los textos de las políticas, los cuales asumen la vinculación entre las intervenciones textuales de la política educativa y el contexto inmediato en el que trabajan. Aquí, figuras como la de los supervisores, directores de escuela, asesores pedagógicos y jefes de departamento pueden resultar claves a la hora de interpretar cómo los textos son “interpretados” y cómo éstos orientan o no la acción de los docentes en las escuelas. (Meo, et al 2021)

Finalmente, Ball enfatiza que, al analizar las políticas como texto, hay que tener presente que distintas políticas o textos pueden entrar en contradicción o impedir la posibilidad de que otras sean "asumidas" o “puestas en práctica”. Asimismo, cuanto más abstracta es la definición de una política, menos probable es que sea adoptada en sus propios términos al contexto de la práctica – el cual se caracteriza por de realidades y circunstancias, tales como el nivel socio-económico de sus estudiantes, los recursos materiales y pedagógicos a disposición de las escuelas, la diversidad cultural del alumnado, etc. (Meo, et al 2021, p. 6).

Las políticas como discurso - Los efectos de las políticas

A través del discurso se aprecian las formas de pensar y de interpretar la realidad, lo cual se traduce en comportamientos hacia los demás. Entonces, analizar las nociones y significados que tienen los

docentes sobre de la inclusión, permitirá identificar la relación entre lo que dicen y las prácticas que llevan a cabo de manera cotidiana en relación a los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.

Tal como menciona Cordero (2021) “Los discursos se materializan en prácticas institucionales cotidianas, en procesos, recursos, materiales y hábitos que organizan el trabajo y la vida escolar a partir de una lógica específica” (p.369).

Esta forma de entender la política como “discurso” permite, de acuerdo a Meo (2011) situar las prácticas de los actores y de las instituciones en un espacio analítico amplio y no limitarse al análisis de las formas en la que los actores significan sus acciones, prácticas y construyen respuestas a los problemas que las políticas presentan.

Las estrategias, métodos y técnicas que implementan los docentes y especialistas de UDEEI, conllevan una carga de influencias del contexto, voces legítimas y producciones de verdad que han interpretado, y es desde esas subjetividades que toman decisiones para dar respuesta a esa política educativa.

Los discursos tratan sobre lo que puede ser dicho, y pensado, pero también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar. Los discursos encarnan significados y usan proposiciones y palabras. Somos las subjetividades, las voces, el conocimiento, las relaciones de poder que el discurso construye y permite. No conocemos lo que decimos, somos lo que decimos y hacemos. En estos términos, la política habla a través nuestro, asumimos las posiciones construidas por nosotros mismos dentro de la política (Ball, 2002, p,27).

Por lo tanto, el análisis se hará a partir de las interpretaciones que tienen los docentes sobre diversos documentos oficiales (Política como texto) y se analizarán los discursos (política como discurso) el qué se dice, cómo se dice y en qué condiciones se dice, pues es ahí donde se

materializan las prácticas que llevan a cabo para favorecer la educación inclusiva, hacia los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.

4.4 Procedimiento

El procedimiento empleado está conformado por cuatro fases, las cuales permitirán crear las condiciones para recabar información significativa sobre las prácticas de inclusión que implementan los docentes de grupo y el maestro especialista en el trabajo corresponsable hacia alumnos en mayor riesgo de exclusión, esto se llevará a cabo a través de las observaciones etnográfica, y la aplicación de entrevista semiestructurada para conocer las nociones y significados de la inclusión educativa.

1.- Consentimiento institucional: Se presentará a la directora de ambas escuelas el protocolo de la investigación a fin de que se conozcan los aspectos metodológicos elementales que se llevarán a cabo, es decir, objetivos, tiempos, observación en el aula, además de las condiciones para realizar las entrevistas y el procedimiento como tal.

2.-Consentimiento docente: Posteriormente se solicitará una reunión con los docentes de grupo y las maestras especialistas de UDEEI, con el propósito de presentar el protocolo e identificar a los alumnos que están en mayor riesgo de exclusión por parte de la escuela, así como brindar su consentimiento para participar voluntariamente en la entrevista y grabado de voz, garantizando la confidencialidad, además de permitir llevar a cabo las observaciones en el aula y la escuela. de la misma forma se les explicará cuáles serían las funciones que desempeñaré como investigadora: observar las prácticas de inclusión que se llevan a cabo en el trabajo corresponsable entre el docente de grupo y el maestro especialista en los distintos espacios de la escuela, en

diversos días, diferentes horarios de la jornada escolar, el aula, en promedio una hora cada uno y realizar la entrevista al final de las observaciones.

3.- Observación en las escuelas: (principalmente de encuentros y reuniones de trabajo de los docentes), se llevarán a cabo de acuerdo al cronograma de la maestra especialista.

4.- Entrevista final: Las entrevistas se llevarán a cabo en espacios libres de distractores, sin alumnos y sin presión de tiempo, todas y cada una se llevarán a cabo con el consentimiento de los docentes, el horario será determinado de acuerdo a los directivos de las escuelas.

CAPÍTULO 5: Sistematización y análisis del trabajo de campo

El principal objetivo de la investigación reportada fue analizar la puesta en marcha de la política educativa inclusiva mediante prácticas de trabajo corresponsable entre los docentes de grupo y los maestros especialistas del servicio de UDEEI, en atención de los alumnos en situación educativa de mayor riesgo de dos escuelas primarias de la Alcaldía Iztapalapa.

Los resultados que se presentan son producto de una metodología cualitativa implementada a través de una etnografía escolar. Para la recolección de información, se emplearon dos herramientas. La primera fue la observación participante, a través de la cual se registraron datos etnográficos durante la jornada escolar, alternando la observación entre los grupos, en distintos horarios y espacios, acumulando un total de 140 horas aproximadamente.

Así mismo, se llevaron a cabo cinco entrevistas: cuatro con docentes de grupo y una con la especialista de UDEEI. Si bien la investigación contemplaba la participación de dos especialistas, no fue posible realizar la segunda entrevista debido al cambio de centro de trabajo de la docente, lo que imposibilitó su localización. Sin embargo, se rescatan algunos aspectos de su participación en las intervenciones que realizó durante su estancia.

Las entrevistas realizadas fueron de tipo semiestructuradas, con siete preguntas generales complementadas con indagaciones específicas que emergieron a partir de las observaciones realizadas en cada caso. Estas preguntas adicionales se formularon en función de las prácticas observadas, los discursos que las acompañaban y las respuestas proporcionadas por los docentes durante las entrevistas.

El objetivo de la investigación fue visibilizar las prácticas corresponsables que

favorecen u obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos en alto riesgo de exclusión, prácticas que generaron tensiones, conflictos y resistencias, pero también promovieron alianzas y amistades entre los docentes.

Es crucial visibilizar las tensiones y conflictos que enfrentan los docentes al abordar los desafíos de la educación inclusiva, así como la manera en que viven estas experiencias y las limitaciones a las que se ven expuestos. No se espera que los docentes dominen todas las áreas. Sin embargo, la propia institución dificulta su labor al aumentar sus cargas administrativas. Cabe destacar que la inclusión es un proceso continuo, y las prácticas que los docentes implementan en su quehacer diario están condicionadas por factores sociales, políticos, institucionales y pedagógicos.

Se presenta el análisis de las categorías y subcategorías derivadas. Los nombres de los alumnos y los docentes fueron sustituidos. Se resaltan las acciones, oraciones y momentos, así como los elementos que los acompañan. También se enfatizan los aspectos del contexto en que se desarrollan las prácticas, con el propósito de contar con un referente más integral. Es importante señalar que algunas prácticas se superponen entre subcategorías; es decir, una práctica puede incluir elementos que la hagan relevante para más de una subcategoría.

Se sombrea con **color verde** aquellas prácticas identificadas a través de los registros **etnográficos**. Además, **se resaltan en color lila las** respuestas proporcionadas por los docentes en la **entrevista aplicada**. Estas respuestas reflejan sus interpretaciones sobre conceptos, significados y nociones relacionados con la política educativa inclusiva y la atención a estudiantes en situación educativa de mayor riesgo.

El análisis de la información permitió encontrar dos categorías principales, cada una

con dos subcategorías que muestran los diferentes aspectos del proceso de educación inclusiva y sus variadas formas de expresión. Esto permitió un análisis específico en algunos casos y más general en otros. En resumen, se observan tanto prácticas generales entre los docentes como prácticas particulares, ambas contribuyendo al estudio de la dinámica del trabajo colaborativo entre la especialista de la UDEEI y el docente del grupo. Los resultados se organizan en función de esta dinámica.

Figura 1.

Prácticas Inclusivas en el trabajo colaborativo



Elaboración propia

Para el análisis de las categorías, se utilizó la herramienta denominada "círculo de la política" propuesta por Ball y colaboradores (2002). Esta herramienta permitió examinar tanto las interpretaciones y compromisos asumidos respecto a documentos oficiales sobre inclusión, como leyes, artículos constitucionales, guías y programas (política como texto), como también el contexto de influencias, intenciones, negociación y la forma de pensar que surge

de dichas interpretaciones que se expresan a través de la palabra y las acciones que las acompañan (política como discurso).

En este sentido Ball et al, (2002) conciben las políticas:

“Como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (p. 21).

Además, como señala Meo et al. (2011), "los documentos y textos serán interpretados, significados o asumidos de maneras muy diferentes según el contexto institucional al que se integren" (p. 5). En estos contextos, Sánchez y Cordero (2021) refieren que emergen subjetividades como la interpretación y la mediación de significados en el proceso de transmisión por parte de los funcionarios de niveles intermedios hacia los usuarios finales. Además, se evidencian actitudes que varían según el nivel de incertidumbre o la percepción de amenaza percibida.

A su vez Sánchez y Cordero (2021) mencionan que “los textos no establecen sólo disposiciones ideológicas, sino también materiales; especifican restricciones y responsabilidades acerca del quehacer de los actores educativos” (p. 268).

Por tanto, el impacto de esta interpretación en la educación inclusiva es notable, ya que la falta de claridad en la política educativa sobre inclusión lleva a que cada actor educativo e institución la intérprete de manera distinta. Consecuentemente las directrices oficiales no se aplican de forma consistente, y la responsabilidad de poner en marcha la

inclusión recae mayormente en los docentes de grupo.

Sin un marco claro ni apoyo adecuado de niveles superiores, los docentes enfrentan incertidumbre y sobrecarga al tener que interpretar y aplicar las políticas inclusivas por sí mismos, lo que puede afectar la efectividad de la inclusión en el aula. Además, las prácticas docentes no solo reflejan las directrices establecidas, sino que también incorporan las perspectivas y experiencias personales de quienes enseñan, interactúan y modifican el ambiente escolar.

Por otro lado, como lo hacen notar Ball et al, (2002), los propósitos e intenciones se revisan y reorientan con el tiempo, al igual que los problemas que enfrenta el Estado, que también cambian con el tiempo. “Las políticas son representadas por diversos actores e intereses, lo que refleja una dinámica constante de cambio”. (p.25).

A pesar de la abundancia de textos, en ocasiones se presenta una falta de claridad y compromiso en la adopción de esta política, lo que plantea un desafío adicional para los docentes. A veces, las responsabilidades se difuminan entre distintos actores, y los educadores pueden verse sobrepasados ante la complejidad de las tareas que implica la puesta en marcha. Como señala el maestro Raúl:

-Bueno, para mí la inclusión, pues tiene que ver mucho con que el alumno tiene que tener el acceso a todos los medios, de estar en la escuela, de adquirir esos conocimientos.

- Pero, a pesar de eso, nosotros hacemos un esfuerzo muy grande, porque incluimos a veces a niños de los cuales no conocemos bien a ciencia cierta las necesidades del niño y a veces no sabemos cómo apoyar. Necesitamos el apoyo de alguien que sí conozca, un especialista que nos pueda apoyar este en esas situaciones cuando nosotros nos enfrentamos a este tipo de problemas y de situaciones con alumnos que tienen ese tipo de problemas.

En este ejemplo, se evidencia cómo el docente interpreta la política educativa de una manera particular, lo que se traduce en ideas y acciones específicas hacia los estudiantes. Es decir, destaca la importancia de que los alumnos tengan acceso a los recursos necesarios para poder adquirir los conocimientos, no se centra en actividades homogéneas, sino accesibles de acuerdo a sus necesidades. También, demanda el apoyo de recursos humanos; tal sería el caso de la especialista de UDEEI para afrontar los desafíos asociados con las demandas de la política educativa inclusiva.

Para dar cumplimiento a las directrices establecidas en la política educativa, las cuales hay que aclarar que son los ideales a seguir, y que por ende va más allá de documentos prescriptivos, los cuales son interpretados y puestos en marcha por los actores educativos en función de su contexto, saberes y recursos disponibles. Pero, más que medidas técnicas se debe reconocer que son consecuencias de los principios de justicia que socialmente se han establecido.

La política como texto, enfrenta diversos desafíos al ponerse en marcha, ya que cobra vida a través de las prácticas de los actores educativos y el contexto en el que se desarrolla.

Esto evidencia que las políticas educativas no se traducen de forma lineal ni uniforme, sino que son reinterpretadas, negociadas y adaptadas conforme a las dinámicas institucionales y socioeducativas que las atraviesan.

En este contexto, la escuela se convierte en el espacio donde las políticas y sus interpretaciones cobran vida a través de las prácticas diarias. Concebida como un ente vivo, la escuela refleja en su quehacer cotidiano una especificidad marcada por el contexto y la temporalidad. Es un entorno dinámico, complejo y único.

Su dinamismo radica en el constante movimiento y en las interacciones sociales, ya

que las personas que la conforman son activas y participativas. La complejidad de la escuela reside en la dificultad de comprender y prever su funcionamiento. Cada institución es única debido a las particularidades de sus directivos, docentes, estudiantes y familias, convirtiéndola en un fenómeno irrepetible. Esto se debe a la combinación singular de creencias, valores e intenciones que la configuran, dándole una identidad propia que no se puede replicar en ningún otro lugar.

Es un espacio donde los niños pasan gran parte de su tiempo, deseen o no, viviendo experiencias tanto agradables, desagradables, como desafiantes. Aquí tienen la oportunidad de hacer amigos y experimentar una gama de emociones y sentimientos. Es un lugar donde se manifiestan los estilos de crianza, sonrisas, enojos, frustraciones, llantos, las desigualdades y confrontaciones culturales. Sin embargo, también puede ser un entorno lleno de posibilidades para explorar, aprender y descubrir. Para lo cual es necesario crear las condiciones para que los alumnos tengan las mismas oportunidades de participar y aprender, apoyando a quienes necesitan un currículo flexible, adecuaciones en la infraestructura, entre otras.

A menudo, estos aspectos pasan desapercibidos o se consideran secundarios en el ámbito educativo, pero son fundamentales, ya que pueden revelar las barreras que enfrentan los estudiantes en su aprendizaje.

Aunque la escuela tiene prioridades claras, todos estos factores afectan significativamente los procesos educativos, moldeando tanto las dinámicas de enseñanza como los resultados de aprendizaje. Las situaciones que pueden parecer cotidianas, en realidad no lo son, aunque en teoría las escuelas están sujetas a una normativa, una estructura, protocolos y jerarquías. Obedece a un contexto en particular, a ideologías de las figuras

educativas, y a una organización en particular.

La jornada regular de educación básica en el turno matutino se extiende de 8:00 a.m. a 12:30 p.m., mientras que en el turno vespertino va de 2:00 p.m. a 6:30 p.m. Durante este tiempo, los docentes deben organizarse para trabajar de manera eficaz y eficiente, con el objetivo de garantizar una educación integral para todos los alumnos. Al mismo tiempo, deben atender tareas administrativas, coordinar reuniones con padres de familia, organizar eventos escolares y resolver situaciones imprevistas que alteran la planificación y el tiempo disponible para sus actividades.

El horario escolar que consta de cuatro horas y media se divide en secciones definidas durante las cuales hay que estudiar asignaturas específicas, también es tiempo para la clase de educación física (2 horas a la semana) y recreo (30 minutos). En la primaria Gustavo A. Madero se hacen dos recreos, de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. para primaria baja (primero a tercero) y de 10:30 a 11:00 am, para primaria alta (cuarto a sexto). Además, se implementó Tertulias literarias, para los alumnos de tercero a sexto grado (4 hora a la semana) actividad a cargo de la maestra de UDEEI. En el caso de la escuela República Popular Socialista de Albania, es un recreo para todos los alumnos, el horario es de 4:00pm. A 4:30 p.m. Sin embargo, las actividades son más diversas, está el taller de ajedrez (1 hora a la semana), taller de matemáticas (1 hora a la semana) y el taller de lectura (1 hora a la semana). Además de Educación física. También, se llevó a cabo un taller para reforzar lectoescritura, actividad a cargo de la maestra de UDEEI. Este es un claro ejemplo de las particularidades organizativas que caracterizan a cada escuela.

Ahora bien, cada aula presenta una dinámica única, donde los estudiantes aprenden con los demás o en su presencia. En este espacio, de manera sutil o, en ocasiones, violenta,

se trazan distinciones entre aquellos que son percibidos como exitosos y aquellos considerados fracasados, un fenómeno que, frecuentemente, se normaliza o se ignora.

El docente es, sin duda, una de las piezas clave en el aula. Tiene el poder de decidir quién participa, en qué momento, es el encargado de mantener la disciplina y organizar las actividades. Sin embargo, también asume una gran responsabilidad al tener bajo su cargo a un número considerable de alumnos.

En el siguiente apartado se detalla minuciosamente el análisis de las prácticas correspondientes a las subcategorías identificadas en el estudio. Cabe reiterar que, para proteger la identidad y privacidad de los participantes, los nombres de docentes y alumnos han sido modificados. Esta medida garantiza el anonimato de cada individuo, permitiendo un análisis enfocado exclusivamente en las prácticas y resultados observados, sin comprometer la confidencialidad de las personas involucradas en el proceso educativo.

5.1 Prácticas de inclusión en la participación escolar

Estas prácticas, identificadas en la dinámica escolar, no solo promueven la participación, sino también el reconocimiento social, afectivo y educativo. Tal como refieren Booth y Ainscow (2015), dichas prácticas están influenciadas por la subjetividad de los docentes, lo que implica:

Poder estar presente en actividades accesibles para otros sin limitaciones significa aprender, jugar o trabajar de forma colaborativa. Esto sucede cuando las personas se sienten aceptadas e involucradas, participando de manera activa en su propio aprendizaje y en las decisiones sobre sus vidas, incluida la educación, lo que conecta

con los valores de libertad y democracia. También implica el reconocimiento del derecho a "no participar", reafirmando la autonomía al rechazar unirse al grupo al decir "¡no!", lo cual demanda valentía (p. 27).

En cambio, la exclusión en la participación responde a todas las prácticas presentes en la dinámica escolar que, por alguna razón, limitan la participación del alumnado en situación educativa de mayor riesgo, a su reconocimiento en los ámbitos social, afectivo y educativo en relación a sus pares.

Es decir, estas acciones son condicionadas por la situación o condición de vulnerabilidad del alumno, lo cual contribuye a su exclusión al no validar su sentir, debe estar a la altura de los demás, hay acciones acompañadas de gestos, miradas, entonaciones que pueden influir en la inhibición de la participación.

En la categoría de participación escolar se identificaron 2 subcategorías las cuales favorecen u obstaculizan su inclusión y reconocimiento de los estudiantes en los ámbitos social, afectivo y educativo en relación con sus pares.

- 1.- Participación equitativa
- 2.- Inclusión desigual

5.1.1 Participación equitativa

Esta categoría hace referencia a asegurar el pleno derecho a la educación en el que todos los estudiantes, sin importar la situación ni las circunstancias, puedan aprender en condiciones de igualdad con sus pares y se generen situaciones para un entorno en que los estudiantes sean reconocidos, apreciados y escuchados sin importar sus diferencias y en que se reconozca

y garantice que para el aprendizaje pueden requerir de diversos recursos, incluyendo la personalización de la enseñanza y modificaciones en las actividades. Sin embargo, aunque los docentes se esfuerzan en crear las condiciones, no siempre se obtiene el efecto deseado y en muchos casos, no siempre depende de ellos.

Al enfrentar el desafío de incluir a Yurem, un estudiante con discapacidad múltiple, la maestra Nancy se sintió inicialmente desorientada debido a su falta de experiencia en este tipo de casos.

La propuesta inicial de la maestra especialista, Sofia, fue trabajar con todo el grupo antes de enfocarse directamente en Yurem, generando un ambiente de reflexión y colaboración que beneficiaría tanto al estudiante como a sus compañeros. Durante dos semanas, se implementaron diversas actividades diseñadas para sensibilizar a los alumnos.

La maestra Sofia lo explica de la siguiente manera:

- Antes de que entrara Yurem, hicimos un taller con los chaparritos de valorar la diversidad.

- Ya los niños como que tenían esta sensibilidad o se sensibilizaron, por decirlo así, ante el hecho de que todos somos diferentes. Se hizo el taller y construyeron con diferentes discapacidades simuladas. Se les tapó los ojos a unos, se les puso una bandita en la boca para que no hablaran, a otros se les ató las manitas por atrás, obviamente con cuidado para no lastimarlos, otros no podían moverse y se les pidió que construyeran. Algunos hicieron una casa, otros hicieron una escuela.

- Más bien ha sido como construcción de la cotidianidad, pero con el eje, porque vaya si se necesita tener como un eje o un camino muy claro los valores inclusivos que nos maneja el Index.

En este sentido, Booth y Ainscow (2011) destacan que la inclusión debe entenderse como un proceso sistemático que transforma valores en acciones concretas. Según los autores, este enfoque implica un compromiso para superar la exclusión y la promoción de la participación. Advierten que, sin una base de valores sólidos, la inclusión corre el riesgo de convertirse en una simple moda educativa o en la complacencia superficial de directrices administrativas.

En este sentido, la maestra Nancy comenta:

-Lo que me gusta y se lo agradezco a maestra Sofía y le admiro, es que primero me dijo no, o sea, primero trabajamos con el grupo, hay que hacerlos reflexionar, hay que hacerlos que hagan parte, ayuden en este proceso y es un compañerito y que lo valoran como él, y que a pesar de que tiene ciertas necesidades, forma parte del grupo. Entonces esas dos semanas estuvimos trabajando sobre la inclusión, sobre la aceptación hacia sus demás compañeros, les puso videos, les proyectó vídeos, canciones, se hizo muchas cosas.

La intención de la maestra especialista, Sofía, al abordar la inclusión del nuevo estudiante Yurem, con discapacidad múltiple, fue clara; no se trataba solo de integrar físicamente al alumno al salón, sino de construir una cultura inclusiva en el grupo. Por eso, en lugar de centrarse de inmediato en las adaptaciones individuales, apostó primero por trabajar con los estudiantes para sensibilizarlos, que reflexionaran, comprendieran y valoraran la diversidad. Además, las actividades se diseñaron para beneficiar a todo el grupo, no solo al estudiante con discapacidad, fortaleciendo los lazos de convivencia.

Uno de los indicadores para construir culturas inclusivas se basa en promover una cultura escolar que valore la diversidad y elimine barreras que puedan limitar la participación de algunos estudiantes mediante estrategias que permitan que todo el mundo se sienta

valorado por igual (Booth y Ainscow, 2011, p. 24).

Este enfoque refleja cómo las prácticas inclusivas van más allá de atender necesidades individuales; se trata de construir una comunidad escolar donde todos participen, se reconozcan mutuamente y aprendan juntos para garantizar la participación y el reconocimiento social y afectivo.

La maestra Sofia expresa lo siguiente:

- En un principio nos dimos cuenta de que lo suyo eran las canciones, entonces fuimos como que, mezclando, ok, vamos a ver con los niños, por ejemplo, los signos de más y menos.

Con algunos niños que están como bajitos, hacemos la papiroflexia del cocodrilo, pero, pues es que con Yurem no vamos a poder con eso. Pero no se trata de empobrecer el currículum, solo vamos a ajustarlo entonces, ok, vamos a poner el material concreto para que vea que aquí hay mucho y que aquí hay poquito e hicimos fichitas de fomi.

Este ejemplo ilustra una práctica pedagógica inclusiva que fomenta la participación de todos los alumnos, mostrando cómo es posible enriquecer el aprendizaje ajustando las actividades para atender las necesidades específicas de cada niño, sin empobrecer el currículum.

Una de las estrategias implementadas por la maestra especialista y la docente de grupo para atender esta situación fue la asistencia semanal de Yurem, alternando entre clases regulares y Educación Física. La maestra especialista brindaba apoyo desde su llegada y se coordinaba con la maestra Nancy respecto al uso del material.

La maestra Nancy comenta:

-En cuanto al material, generalmente ella se encargaba de conseguirlo; era muy raro que yo lo obtuviera. O sea, sí tuve como apoyo por parte de UDEEI en el aspecto de Yurem.

Por su parte, la maestra Sofía menciona:

-Mira, encontré estas actividades y estos videos. Vamos a enviárselos a Yurem y a trabajarlos con él, ¿te parece? Reforcemos este contenido en clase. ¿Qué temática vas a abordar? Si quieres, podemos hacer esto juntas, ¿qué opinas?

Nancy concluye:

-La verdad, me daba sugerencias, y no era como si me obligara a realizar una actividad, sino que me las sugería.

Yurem llega temprano, lo que obliga a la maestra Nancy a ajustar las actividades previstas. La maestra les pide a los alumnos copiar la actividad mientras ella habla con la tía del alumno. Minutos después llega la maestra Sofía para apoyar con las actividades.

La maestra Sofía comenta:

- ¿Recuerdan que ensayamos una canción para animar a Yurem?

- Es día de Yurem, ¿recuerdan?

Al sonar la música Yurem sonríe, el resto de los alumnos siguen las instrucciones de la canción (hombros, cintura, pies, ojos, rodillas...)

Les pide que se pongan de pie para que Yurem los pueda ver. Sin embargo, algunos alumnos continúan copiando la actividad anterior.

La maestra Nancy guía al grupo y al mismo tiempo se acerca a Yurem para apoyarlo.

Aunque al inicio los alumnos mostraron poco interés en la actividad, participaron en las actividades con las canciones We Will Rock You, y Como los animalitos, los alumnos siguen al ritmo de la música con las palmas y pies.

Más tarde, en el patio, el maestro de Educación física desliza a Yurem en su silla por la rampa. Adapta juegos como el cambio de posiciones al silbatazo y el lanzamiento de aros,

ajustando las actividades para que Yurem participe dentro de sus posibilidades. Los compañeros y el maestro lo ayudan a desplazarse en su silla y lo integran al juego de encantados, tocando su mano para "encantarlo." También se involucra la maestra Nancy, lo ayuda a manipular el aro, práctica con él para abrir y cerrar las manos.

El maestro se acerca para apoyar y animarlo, sin embargo, el alumno se muestra renuente, no suelta el aro y hace gestos de desagrado cuando intentan que lo suelte. Cabe señalar que la tía comentó que el alumno ha presentado dolor de manos y rodillas por más de dos semanas.

En otras actividades se observa que el maestro realiza ajustes para que todos participen, incluye música, formar figuras geométricas en equipos, cuadrados y rectángulos. Los niños y el maestro manipulan la silla de Yurem, el alumno sonríe en varias ocasiones.

Tanto los docentes como los alumnos participan en los ajustes para garantizar la participación de Yurem, a través de actividades accesibles, incluyendo música y dinámicas lúdicas.

En otras actividades se observa que el maestro realiza ajustes para que todos participen, incluye música, formar figuras geométricas en equipos, cuadrados y rectángulos. Los niños y el maestro manipulan la silla de Yurem, el alumno sonríe en varias ocasiones.

Tanto los docentes como los alumnos participan en los ajustes para garantizar la participación de Yurem, a través de actividades accesibles, incluyendo música y dinámicas lúdicas.

Según Booth y Ainscow (2011) la participación implica dos aspectos: hacer cosas juntos y sentirse parte del grupo. Esto significa que una persona no solo participa al hacer actividades con otros, sino también cuando siente que pertenece, que es aceptada y que su

presencia importa. Participar es estar presente y colaborar con los demás de forma activa y con sentido de conexión. (p. 24).

Desde esta perspectiva, la decisión de presentar un villancico para el festival de diciembre con Lengua de Señas Mexicana, permitió que Yurem participara activamente en un entorno donde su forma de comunicación fuera valorada, promoviendo que no solo estuvo presente, sino que se sintió parte de la comunidad, en concordancia con la idea de que participar es más que estar físicamente: es ser reconocido y apreciado.

Por otro lado, la comunicación entre la maestra Especialista y la maestra Jimena fue constante. Desde el inicio Sofia le comentó que cuando fuera necesario la buscara. Entonces, la comunicación estaba abierta en todo momento y dependía de las dudas o inconvenientes que surgieran en el aula. Cuando la maestra Jimena llegaba a sentirse desorientada al no saber cómo realizar los ajustes, se comunicaba con Sofia. Los horarios para comunicarse normalmente eran durante Educación Física, después de clases, o en las noches, incluso en las madrugadas, por medio de WhatsApp. Esto le facilitaba aclarar dudas, buscar material para implementarlos y realizar los ajustes necesarios. Por lo que la maestra refiere que se sintió apoyada y que fue un buen equipo, porque hubo mucha comunicación.

El trabajo que llevaron en conjunto se centró en Paulina y Brisa, se abrió un canal de comunicación a través de la Lengua de Señas Mexicana, una estrategia que se implementó con todo el grupo. Cuando aprendían las letras del abecedario, también se les enseñaban en señas. Incluso, en el festival de diciembre, presentaron el villancico El burrito sabanero en Lengua de Señas Mexicana.

Con Paulina en un primer momento se enfocaron en motricidad, ya que le costaba trabajo agarrar el lápiz, de igual manera las habilidades sociales y fomentar su autonomía. Se

logró que pudiera ir al baño sola, que guardara sus cosas, que recogiera su basura, y que dejara el plato del desayuno donde corresponde.

Además, sus mismos compañeros juegan un papel importante, ya que la animan y celebran sus logros aplaudiéndole, aunque respetan su autonomía y no hacen las cosas por ella; en su lugar, expresan que están dispuestos a ayudarlo, pero “poquito”, reconociendo la necesidad de que Paulina trabaje por sí misma.

De acuerdo con los indicadores propuestos por Booth y Ainscow (2011) en el *Index for Inclusion*, cuando los estudiantes se ayudan mutuamente y celebran los logros de los demás, se fortalece el sentido de comunidad en el aula. En este contexto, los alumnos aplaudían los logros de todos sus compañeros, no solo los de Paulina, fomentando un ambiente de apoyo y reconocimiento. La maestra Jimena reforzaba esta idea al recordarles constantemente que cada persona es diferente y que todos tienen habilidades en distintas áreas.

Es evidente que los docentes enfrentan grandes retos al promover la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, especialmente cuando no cuentan con el apoyo especializado de una Unidad de Educación Especial y de Educación Inclusiva (UDEEI). A pesar de ello, hacen lo posible por generar entornos inclusivos mediante la adaptación de actividades y materiales. Sin embargo, esta situación pone de manifiesto la carga adicional que recae sobre ellos, ya que, sin el respaldo pedagógico de los maestros especialistas, es más difícil implementar estrategias idóneas para atender la diversidad en el aula. Esto evidencia la necesidad urgente de fortalecer el sistema educativo, garantizando el acceso a recursos y apoyos que permitan a los docentes lograr una verdadera inclusión.

Los siguientes testimonios hacen evidente el esfuerzo que realizan los docentes, aun

sin el apoyo de UDEEI.

La maestra Nancy comenta al respecto:

- En el caso de Irving, pues como tal no tuve tanto apoyo, en el caso de UDEEI, pero de acuerdo con las adecuaciones que hacía y las actividades que realizaba con él, fue positivo.

Entonces yo sé que, si el niño no va a terapia de lenguaje, el niño no lo va a poder lograr. Entonces lo que hice es mandarle una hojita donde tenía que hacer como movimientos de con la boca, o sea, ponerle el chocolate a un ladito del labio y quisiera como se tocará los dientes de arriba hacia abajo.

Además de las actividades diseñadas para abordar las dificultades en el lenguaje, la maestra recurrió al apoyo de otros recursos, específicamente de los propios alumnos.

Una de las estrategias efectivas para la educación inclusiva, según Azorín, son las experiencias de cooperación entre iguales. Este enfoque favorece un ambiente en el aula donde todos los estudiantes pueden participar activamente y sentirse valorados, lo que es crucial para la inclusión. Además, facilita la superación de dificultades relacionadas con la adaptación a la diversidad o con la falta de motivación hacia el aprendizaje (citado en Berasategi, Legorburu, Alonso y Gana, 2024).

En el siguiente ejemplo se aprecia que los compañeros se apoyan mutuamente, creando un ambiente de colaboración y valoración del alumno.

Los alumnos están sentados en equipo, Irving no trajo su material por lo que la maestra le dice que se acerque a uno de sus compañeros.

-Lo que me interesa es que te pongas de acuerdo con el equipo.

Los alumnos comienzan a comunicarse, Irving hace lo posible por comunicarse con sus compañeros.

Los compañeros le indican y le muestran el libro a Irvin

A lo que me refiero Irving es a esto. Menciona uno de sus compañeros.

Un alumno comienza a preguntarle a cada miembro de su equipo y todos aportan alguna idea.

Se observa que la maestra se acerca a los equipos, los apoya y les explica.

Sin embargo, llega un padre de familia y la atención se dispersa, en el equipo de Irving, solo un alumno escribe, otros dos se ponen a dibujar.

La maestra se acerca al equipo

¿ya lo cambiaron?

Uno de los alumnos comienza a explicar el trabajo, pero ella les pregunta a los demás qué es lo que han hecho. Les comenta que el trabajo es en equipo.

Un alumno refiere que Irving solo dio una idea. La maestra le dice

Ok, te dio una idea, el trabajo es de todos.

Y comienza a preguntarle a cada uno sus aportaciones y le comenta a un compañero que no puede avanzar si los compañeros no dan ideas, que no les tiene que pasar el trabajo sino comentarlo entre todos, Si es en equipo avanzan juntos. les comenta que deben ponerse de acuerdo para cambiar los diálogos de la historieta.

Resalta la importancia de que todos participen y colaboren, sugiriendo que, si no se ponen de acuerdo, no avanzarán juntos. En este momento, se pone de manifiesto la idea de que la inclusión no solo es permitir la participación, sino también crear un espacio donde todos se sientan valorados.

Continúa apoyándolos y les va preguntando a cada uno.

Al final pregunta:

¿Quién se va a encargar de ver que todos escriban? Carlos se propone.

También les pide que apoyen a Irvin a mencionar la palabra diamante y para que lo escriba correctamente. La maestra se retira y pasa a los otros equipos.

Los alumnos comienzan a comunicarse y Carlos revisa que todos vayan escribiendo.

También le comenta a Irving – nos tienes que poner atención-

Otro alumno lo apoya con la escritura, ya que mezcla algunas mayúsculas y minúsculas.

¡Muy bien chicos! -

Otro alumno también comienza a apoyar a Irving en la escritura.

Aunque uno de los alumnos se percibe un poco desesperado: Te dije “e” no “m”

- no te rías. Comenta otro compañero.

Continúan apoyando a su compañero.

La maestra se acerca los escucha unos minutos y vuelve a decirles.

- ¡Muy bien chicos! -

Además, le indica a Irving que se guíe con el libro y les comenta a los alumnos cómo pueden guiar a Irving.

¡Está bien que lo apoyen chicos, gracias!

A pesar de que los alumnos llegan a mostrarse un poco impacientes, incluso uno de ellos respira un poco desesperado le explica al compañero y es respetuoso.

La maestra enfatiza en que son un equipo y deben avanzar juntos y ayudarse. No etiqueta a ningún alumno haciendo referencia a etiquetas como él no sabe.

Otro de los docentes que se apoyó del grupo para fomentar la participación de Diego, fue el maestro, y refiere lo siguiente:

- Trataba de buscar los compañeros que pudieran tener esa facilidad para poder trabajar con Diego y de alguna manera igual la parte que me correspondía era de alguna manera estar monitoreando, viendo que el niño participara e hiciera también la actividad que realizara el ejercicio junto con sus compañeros y de manera individual, cuando pues yo los llamaba a mi escritorio para poder realizar alguna actividad y sobre todo cuando veía que el niño no podía realizarla por sí solo, entonces era cuando yo hacía la intervención y los llamaba yo a mi escritorio, o iba yo a su lugar para poder hacer una explicación del ejercicio o del tema para que él pudiera realizarlo sin ningún problema.

Los recursos que ofrecen los propios estudiantes, con su gran capacidad para dirigir y para apoyarse mutuamente en el juego, el aprendizaje y la participación, suelen estar particularmente subutilizados, al igual que el potencial para que el profesorado pueda apoyarse mutuamente en su desarrollo profesional. (Booth y Ainscow, 2011, p.49)

5.1.2. Inclusión desigual

Esta categoría muestra la superficialidad del concepto de inclusión. Aunque los alumnos tienen acceso al mismo espacio, no tienen el mismo acceso a los recursos educativos, apoyo pedagógico, o materiales adaptados que necesitan para participar de manera efectiva en el aprendizaje.

Tienen menos oportunidades para participar activamente en las actividades académicas, sociales o extracurriculares debido a la falta de adaptaciones o apoyos necesarios.

Ausencia de estrategias pedagógicas diferenciadas que respondan a las diversas

necesidades de aprendizaje.

Para garantizar una educación inclusiva, es fundamental reconocer y respetar el derecho absoluto de cada estudiante a participar plenamente en el proceso de aprendizaje. Como sostienen Booth y Ainscow (2011), la inclusión no se limita a la mera presencia física en el aula, sino que exige la provisión de materiales, recursos y estrategias pedagógicas adecuadas para que los estudiantes puedan participar y aprender conforme a sus necesidades y potencialidades.

Sin embargo, una de las situaciones más comunes a las que se enfrentan los alumnos en situación educativa de mayor riesgo es a la falta de ajustes pedagógicos:

El testimonio del maestro Jorge refleja la ausencia de ajustes en su práctica educativa, evidenciando las razones que lo llevaron a no implementarlos:

En la planeación no realizaba los ajustes, lo que hacía era bajar el nivel, pero era la misma actividad, o sea, sí exigía yo hacer en cierto tiempo hacer tales operaciones, por ejemplo, a ella le decía que hiciera, no sé, menos, igual en otros trabajos, pero tratando de que hiciera lo mismo, pero la exigencia era menor, pero, yo creo que fue un error, si le hubiera exigido desde antes más, ella podría estar más avanzada o entender que no tiene ni porqué ir a UDEEI, ella ya está acostumbrada a que UDEEI es la onda.

El testimonio del maestro revela su interpretación sobre los ajustes en la planeación. Sin embargo, son ajustes mal aplicados. Reduce la cantidad de actividades, pero, no modifica el nivel de dificultad conforme a las necesidades de la alumna, priorizando actividades homogéneas como el resto del grupo. Como resultado, se reduce la participación de la alumna en el aprendizaje y se refuerza la creencia de que debe estar al nivel de los demás, lo que implica la omisión de los recursos necesarios para garantizar su aprendizaje. Por tanto, se

descuida la personalización del aprendizaje, un principio esencial de la educación inclusiva que busca atender las necesidades individuales para garantizar la participación.

Dicho de otra manera, este ejemplo da testimonio de las medidas superficiales de la educación inclusiva, en donde se refuerza la idea equivocada en la que todos los alumnos deben hacer exactamente lo mismo.

Pude observar que Anahí copiaba las respuestas de las actividades, incluso sus compañeras se lo pasaban. Esto pone en evidencia la necesidad de ajustes pedagógicos, donde las actividades sean accesibles, pertinentes y orientadas a promover un aprendizaje efectivo y equitativo.

El docente Jorge comenta:

Anahí, pues rápido, bien abusada, para decir ya pásamela.

Tal como menciona Pujolàs Maset (2002), los planes de trabajo personalizados son un recurso clave para promover la inclusión, los cuales consisten en:

Romper el esquema tradicional en el que todos los estudiantes hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. Hay que poner en marcha distintas metodologías y flexibilizar los tiempos y espacios en el aula.

En este sentido, es importante llevar a cabo un trabajo colaborativo con el especialista de UDEEI para minimizar o eliminar las barreras en el aprendizaje y la participación de los alumnos en situación educativa de mayor riesgo. De acuerdo a la SEP (2020):

Estos dos actores educativos deben trabajar en corresponsabilidad y colaboración mediante la implementación de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como de ajustes razonables y orientaciones a madres, padres de familia y/o tutores. El objetivo es construir alternativas de intervención con los maestros de grupo, y favorecer el

máximo logro de aprendizaje de todos los alumnos.

La ausencia de ajustes razonables son barreras pedagógicas que no solo limitan la participación, sino que perpetúan una exclusión encubierta dentro del aula. La educación inclusiva no es caridad, es justicia social, lo que implica modificar las prácticas pedagógicas para que puedan aprender en condiciones de igualdad con sus pares, las actividades deben ser accesibles para que promuevan la participación y el aprendizaje.

El docente añade:

- La tome ya como si no estuviera en UDEEI, y es por eso que la incluía y la aventé a nadar, y poquito a poquito empezó a flotar porque sabe, pero como sabe también que hay una red muy grande se deja caer, no pasa nada, a eso me refiero de que lo que necesitamos es en el caso particular exigirle más, exigirle, porque ella todos estos años ha estado navegando con esa bandera de que no pasa nada , y no, tiene todo el potencial para salir, pero en casa necesitan exigirle, no decirle como que, ¡ay no es que mi hijita esto! No. Los maestros aquí debemos exigirles, y ella tiene el potencial para lograrlo.

La interpretación del docente devela una confusión fundamental entre incluir e integrar. Mientras la integración supone que el estudiante se adapte al sistema educativo existente, la inclusión implica transformar ese sistema para minimizar o eliminar las barreras que limitan su participación y aprendizaje. Decir “la aventé a nadar” refleja una aproximación que ignora o no tiene claro la necesidad de crear medios que le permitan enfrentar las barreras de forma efectiva.

Además, la idea de que para la alumna no pasa nada, lo atribuye directamente a la alumna en lugar de reconocer las fallas en el sistema educativo y en las practicas pedagógicas.

El maestro suele decirle a la alumna:

Pues si sí sabes, nada más que no queremos echarle ganas.

El comentario puede reflejar una postura que ignora o desconoce las barreras estructurales, pedagógicas y/ o sociales que muchos estudiantes enfrentan y que van más allá de la simple falta de esfuerzo. Sánchez García (2008) refiere que uno de los problemas a los que hay que enfrentarse es el de las creencias:

“Mientras los maestros sigan creyendo firmemente que algunos alumnos pueden y otros —muchos— no; mientras sigan convencidos de que hay estudiantes por naturaleza que no están motivados para el aprendizaje escolar, mientras sigan sosteniendo un discurso autocomplaciente que explica el fracaso de los alumnos, dejando a la escuela fuera de toda responsabilidad, las desigualdades escolares no van a cambiar”. (p. 70).

El fracaso escolar no es individual, ni educativo, es social. Es el resultado de un sistema diseñado para favorecer y ocuparse de los estudiantes exitosos, mientras ignora a aquellos que están en alto riesgo de exclusión. Sánchez García (2011) afirma que:

“La escuela está diseñada para estimular, premiar, compensar y lanzar al exitoso, al tiempo que desalienta, humilla, maltrata y al final, abandona al que fracasa. La escuela tiene como una de sus principales funciones la de calificar, por lo tanto, juzgar y seleccionar” (p.72).

Siguiendo esta idea, el siguiente ejemplo se muestra cómo socialmente la ideología de la meritocracia permea en muchos ámbitos, y la escuela no es la excepción. Esta idea se refuerza a través de prácticas y estructuras diseñadas para premiar a los estudiantes que alcanzan un rendimiento y habilidades óptimos, mientras que aquellos que no lo logran deben esforzarse

aún más. Este discurso se justifica con la idea de que sirve como un medio para motivar a los alumnos a alcanzar la excelencia. Sin embargo, se invisibilizan y minimizan las desigualdades estructurales.

En la clase del maestro Jorge la dinámica suele comenzar cuando el profesor asigna un ejercicio y procede a evaluarlo. Los estudiantes con las calificaciones más altas son nombrados capitanes, obteniendo así la responsabilidad de elegir a los integrantes de su equipo. En una ocasión el maestro Jorge comentó:

¡Los que sacaron menos de 6 no pueden ser capitanes!

Tal como refieren Booth y Ainscow, “La división de los estudiantes de acuerdo con su nivel de logro va generalmente acompañada de la adscripción de etiquetas de mayor o menor capacidad, algo que ocurre desde muy temprana edad” (p.24).

Esta práctica excluye y etiqueta a los estudiantes, son valorados de acuerdo a sus calificaciones, los divide entre aquellos que saben y que merecen ser capitanes y los que obtienen las calificaciones bajas y, por tanto, no pueden ser merecedores de ser capitanes. Lo que reduce su participación a una nota, sin tomar en cuenta factores cualitativos como el liderazgo, el compañerismo, la empatía, entre otros.

En una de las actividades en equipo, al finalizar el trabajo, varios estudiantes se acercan al profesor para que revise su actividad. Sin embargo, el docente comenta:

¿Quién es el capitán del equipo? Solo lo necesito a él.

Les pide a todos los alumnos resolver nueve problemas que vienen en el cuadernillo, todos los alumnos tienen las mismas actividades.

-No me pregunten nada, lean bien, ¿por qué no me pregunten nada? Son operaciones básicas, solo es que lean bien, ni modo que les delectee.

La frase "son operaciones básicas" parte del supuesto de que todos los estudiantes tienen el mismo nivel de conocimiento y habilidades, lo cual ignora las diferencias individuales. Algunos alumnos pueden requerir explicaciones más detalladas, ejemplos adicionales o personalización en la enseñanza.

La expresión "ni modo que les delectee" lo expresa con sarcasmo hacia las dificultades de los estudiantes. Estas acciones pueden influir en la inhibición de la participación.

Pude observar, en distintas ocasiones que la alumna Anahí no acudía con el docente cuando tenía dudas, buscaba copiar las respuestas de sus compañeros.

De acuerdo con Tedesco (2011), los efectos de la estructura de la meritocracia pueden ser perversos: el orgullo del triunfador y el desprecio que siente por el perdedor.

En el fondo este vínculo entre el ganador y el perdedor, entre el meritorio y el mediocre, genera la ruptura de la cohesión social si se basa en el desprecio, en la subestimación, en la idea de que yo soy el mejor y, por lo tanto, tengo derecho a todo. (p. 23).

Cabe destacar que, aunque la actitud y las buenas intenciones por sí solas no bastan, son elementos fundamentales. Como señala Niembro (2021), la actitud es crucial y es el punto de partida para las prácticas de inclusión, ya que se verá reflejado en las conductas y, por tanto, fomentará la participación de los alumnos, mostrarán mayor disposición a adaptar los métodos de enseñanza, harán lo posible por crear un ambiente de aceptación en el cual los alumnos sean reconocidos y valorados desde la potencialidad, no desde la carencia, manifestarán mayor disposición hacia el trabajo colaborativo con el maestro especialista, colegas y familia, buscarán el camino para que los alumnos que enfrentan barreras, logren

los aprendizajes significativos, evitará y luchará contra la normalización.

5.2 Prácticas de inclusión en los procesos de aprendizaje

Es el conjunto de prácticas escolares que favorecen el aprendizaje de los alumnos en situación educativa de mayor riesgo educativo, mediante ajustes razonables, estrategias y métodos en la dimensión pedagógica eliminando o disminuyendo las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, facilitando una educación relevante para todos.

En esta categoría se identificaron 2 subcategorías:

- 1.- Ajustes razonables
- 2.- Desigualdad esperada

5.2.1 Ajustes razonables

A pesar de las buenas intenciones de las políticas educativas a favor de la educación inclusiva al insistir en la dimensión pedagógica, su puesta en acto en la práctica es extremadamente difícil y está llena de obstáculos. Aunque el artículo tercero de la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos garantiza el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad e inclusiva la realidad escolar muestra la dificultad de realizar ajustes razonables en vigor para cumplir con ese ideal inclusivo. Las demandas impuestas por tales políticas suponen tiempo, dinero y un entorno de trabajo apropiado y, a menudo, las escuelas no cuentan con las condiciones necesarias para satisfacerlas de manera efectiva.

Sin embargo, los ajustes razonables son imprescindibles para determinar las necesidades de cada alumno con el fin de otorgarles la misma oportunidad para aprender y

participar en la clase.

De acuerdo con el DOF (2023) los ajustes razonables son:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (p.3).

Las políticas educativas son fundamentales para orientar y mejorar el sistema educativo; sin embargo, su puesta en marcha plantea profundas dificultades que terminan sobrecargando a los docentes, se imponen modelos que los superan, son políticas diseñadas de manera general que al ponerse en marcha se dificultan porque las condiciones en las que se llevan a cabo varían de acuerdo al contexto; hay limitaciones de tiempo, de recursos materiales y humanos, así como de formación continua, que debería ser proporcionada por el propio sistema educativo.

No obstante, se espera que los docentes se actualicen y regulen en lugar de ser respaldados. Por tanto, asumen una responsabilidad desmedida en la aplicación de políticas que, aunque bien intencionadas, los enfrentan a desafíos que exceden sus posibilidades. Así, el sistema no solo delega en ellos el cumplimiento de objetivos, sino que los obliga a invertir tiempo, esfuerzo y frecuentemente sus propios recursos económicos para responder a demandas que son estructurales. Este enfoque termina explotando su labor bajo las sombras. Es decir, ante la falta de recursos y formación profesional, buscan estrategias por su cuenta, cargando responsabilidades que le corresponden al mismo sistema educativo.

En la práctica se presentan conflictos, subjetividades y relaciones de poder que reflejan la complejidad del entorno escolar. Asimismo, existe una variedad de prácticas, ya que estas no son prescriptivas, (ni deben ser). Cada docente es concebido como un sujeto histórico con características, aspiraciones, motivaciones, proyectos y circunstancias de vida que inevitablemente influyen en su desempeño profesional. Por ello, los docentes enfrentan los desafíos y conflictos en el entorno escolar de modo único y diverso considerando sus propias perspectivas, intereses y experiencias.

En el siguiente ejemplo se pueden apreciar algunos de los efectos de la política inclusiva:

Al iniciar su práctica como docente en educación básica, a la maestra Jimena le fue asignado el grupo de primer grado conformado por 32 alumnos. En el aula, la diversidad es evidente: convergen estudiantes con distintas características y necesidades, lo que representa un desafío significativo para la práctica docente.

Cuando supo que tendría a su cargo a Paulina, una alumna con síndrome de Down, empezó a investigar y a pedir sugerencias. La primera sugerencia vino de la maestra Bety, especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en ese momento, quien le recomendó utilizar el método sensorial y conocer a Paulina para identificar sus intereses.

Al dar inicio el ciclo escolar se enfrentó a diversos retos y obstáculos que la llevaron a sentir diversas emociones.

La maestra Jimena comparte lo siguiente:

-Es todo un reto, porque profesionalmente estoy iniciando, es mi primer año, no tengo toda la experiencia que quisiera. Entonces, es un reto enorme, un compromiso enorme poder

abordarlo. Pero es poco a poco, en este caso lo estamos trabajando. Conocemos lo que es la teoría, pero no esta parte de la práctica, a las situaciones a las que te vas a enfrentar-.

El testimonio de la docente visibiliza los desafíos de confrontación entre el deber ser y el ser. Evidentemente la falta de experiencia implica desafíos para la práctica docente y más aún para una educación inclusiva para la cual no han sido formados. Incluso, cuando refiere que se conoce la teoría, pero no está parte de la práctica.

Lo que se plasma en los textos cobra vida en la práctica. Sin embargo, el distanciamiento entre el deber ser y el ser, dista por múltiples factores como la diversidad de estudiantes, los contextos socioculturales, los recursos materiales y humanos con los que cuenta la institución. Por tanto, la práctica devela los desafíos que se invisibilizan en los modelos teóricos idealistas que están descontextualizados, lo que implica grandes desafíos para responder a las demandas.

Comenta que los primeros meses su atención se centró era Paulina, porque desconocía el trabajo con una persona con Síndrome de Down, al conocerla se dio cuenta que no estaba regulada, no recogía sus cosas, se bajaba la ropa, no sabía ir al baño sola, se salía corriendo del salón, no permanecía sentada en su lugar, lo cual le causaba preocupación porque se metía debajo de las mesas o se subía a los anaqueles. Además, no entendía cómo podía ayudarla cuando se mostraba impulsiva y pellizcaba a sus compañeros. Sabía que no lo hacía intencionalmente, pero eso le causaba sentimiento de conflicto. Agregando que la comunicación le resultaba compleja, ya que su lenguaje oral no es claro.

No obstante, menciona que le resultó aún más difícil trabajar con Brisa, ya que no hablaba. Incluso la maestra especialista llegó a pensar que se trataba de un caso de mutismo selectivo.

La maestra Sofia menciona:

De hecho, yo llegué a pensar que era un mutismo selectivo porque no hablaba absolutamente nada, pero ni sí ni no. Y eso muy aparte de su diagnóstico.

Esta situación le generó miedo a la titular del grupo, preocupándose de que en algún momento pudiera ocurrirle algo a las alumnas, dado que Brisa presenta episodios de ausencia y tanto ella, como Paulina frecuentemente se introducen objetos en la boca.

Como se ha mencionado la diversidad de estudiantes es inherente a la condición humana. Sin embargo, dado que la escuela está diseñada para los alumnos que se adaptan con facilidad al sistema y a la cultura escolar dominante. Este diseño excluyente es desafiante para los docentes porque no poseen la formación de especialistas, causándoles malestar; incluso los mismos maestros especialistas se llegan a ver rebasados. Aun así, hacen lo posible para atenderlos.

La maestra Jimena expresa:

-En este caso, experimenté muchas emociones: frustración por no saber qué hacer, incluso enojo, así como incertidumbre sobre cómo manejarlo. Al principio, como la parte de estar aquí y allá, no lo podía lograr. La palabra que describiría esos primeros tres meses serían frustración, porque no sabía cómo hacerlo. Además, me encontré con varios retos, ya que el grupo no tenía hábitos ni autorregulación, y algunos niños no habían asistido al preescolar.

A pesar de que se habla que la educación inclusiva es una tarea de todos y en la que los diversos actores educativos deben participar. En este testimonio se aprecia que los docentes suelen enfrentarse solos a estas situaciones, carentes de redes de apoyo. Ante un sistema y una sociedad que, en esencia no están preparadas para una educación inclusiva. No saben cómo hacerlo, se sienten desorientados y frustrados, aun así, muchos de ellos hacen lo

posible por atender las necesidades educativas de los alumnos.

Además, aunque hace una década se hizo obligatorio el nivel preescolar, no todos los niños lo cursan. Esto puede explicarse por causas diversas como barreras en el acceso, el nivel socioeconómico, que algunas familias no consideren esta etapa relevante en el aprendizaje, entre otros. Sin embargo, es importante señalar que fue una de las generaciones que cursó el preescolar durante la pandemia del COVID-19. Periodo en el cual tanto los docentes como los alumnos se enfrentaron a múltiples retos educativos con la nueva modalidad a distancia, momento en el cual se hicieron más evidentes las desigualdades sociales.

Estos factores se ven reflejados en el aula y es a lo que los docentes se enfrentan.

La maestra Jimena agrega:

-También era como un miedo porque soy la responsable y si es una frustración enorme que poco a poco fue disminuyendo conforme cada uno fue avanzando. Pero los primeros tres meses fueron complicados y también estresantes porque todo eso fue muy caótico-.

Aunque está el apoyo de los especialistas de UDEEI, también tienen otras actividades con las que deben cumplir y que les imposibilita trabajar en colaboración con los docentes desde que inicia el ciclo escolar. Primero, identificar a los alumnos que requieren el apoyo, aunque en muchos casos ya se cuenta con una lista previa. Segundo, dependerá del trabajo del especialista, en el caso de Sofía ella comenzó con entrevistas a padres de familia. Posteriormente se puso en contacto con las docentes.

Para hacer frente a las dificultades que se estaba experimentando la maestra Jimena, tanto la maestra especialista como la titular se pusieron en sintonía para armar un plan de

trabajo. Ambas reconocen que es un trabajo en conjunto.

La maestra Jimena comenta:

Me sentí apoyada, incluso también en horarios que no son de trabajo. Por decirlo así, los momentos en los que yo me sentía frustrada y decía ¿cómo le hago? Y eran las 8 de la noche o 9 de la noche, incluso 12 de la madrugada, y era como de, hazla así, y la maestra me proporcionaba materiales para que yo pudiera leerlos o para que yo pudiera buscarlos.

A través del trabajo colaborativo comenzaron a implementar acciones, lo cual hizo que la maestra Jimena se sintiera apoyada. Ya que en un inicio se sentía frustrada por no saber cómo abordar las situaciones que suscitaban en el aula.

La maestra Sofía opina al respecto:

-No se trata de imponer, sino de unir ideas, dar opiniones y complementarse. Además, las actividades no son prescriptivas, sino como un traje que debe hacerse a la medida.

El trabajo colaborativo es clave en la educación inclusiva. Tal como refiere Blanco (2006), la atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado” (p. 14).

La forma en que las docentes trabajaron para realizar los ajustes se aprecia en el siguiente ejemplo que refiere la maestra Sofía:

-Sobre la planificación de las maestras es como se hacen los ajustes, o sea, por ejemplo.

Cuando empezamos en primero, con Brisa y con Pau. Ah, ok, bueno pues vamos entonces a hacer el ajuste de incluir en tu metodología maestra, en tu práctica, en tu planificación el

método multisensorial simbólico y entonces a las vocales se les va a asignar este color y se va a trabajar de la forma de multisensorial, el simbólico y se trabajó con todo el grupo, no nada más con estos chaparritos.

-También, es, que estás viendo maestra y sobre eso vamos a ir haciendo los ajustes y vamos enriqueciendo y va siendo benéfico no sólo para el chaparrito que está en atención prioritaria, sino realmente va a impactar y beneficiar a todos.

Este testimonio muestra los efectos de la puesta en marcha de la política educativa inclusiva. Por un lado, al realizar los ajustes razonables y plasmarlos en la planeación mediante el uso del método multisensorial simbólico. Se refleja un esfuerzo por adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades de los alumnos en situación educativa de mayor riesgo. Buscando al mismo tiempo que las actividades enriquezcan a todos los alumnos. De este modo se evita etiquetar a los alumnos y se hacen las actividades accesibles para todos. Logrando que las prácticas se vayan modificando. Una de las dimensiones del proceso de inclusión la cual busca transformar las prácticas.

Pero, se hacen visibles las contradicciones respecto a lo que se dice en los documentos normativos. Por ejemplo, en el Artículo tercero constitucional, se menciona que los ajustes razonables no deben implicar una carga desproporcionada de trabajado. Sin embargo, existe una sobrecarga que se invisibiliza, la cual se lleva a cabo fuera del horario laboral y en muchas de las ocasiones utilizando recursos económicos propios.

Otra de las estrategias implementadas por la docente Jimena se fundamentó en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Según Rose y Meyer, este enfoque tiene como objetivo principal reducir y prevenir barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos en situación educativa de mayor riesgo de exclusión. Sin embargo, también

contribuye significativamente a la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes. Constituye un marco teórico y de acción para ofrecer un currículo flexible y diversificado desde el principio, adaptándose naturalmente a la diversidad del alumnado sin necesidad de modificaciones curriculares posteriores. (Citado en Popp, 2016).

La docente Jimena refiere:

-Igual, al momento de utilizar como la parte de los recursos, siempre traté de enfocarme en lo que es el en el DUA que utilizaban los materiales visuales y auditivos, ese me gustaba mucho porque eran las canciones y las imágenes. Trataba siempre de traerles imágenes para esta parte, que los colores o en este caso cuando traía la computadora para traer algunos videos y también lo que era la parte de material concreto.

- Mi idea fue trabajar con el método global, utilizar imágenes y la palabra completa, pero también las imágenes porque era el canal donde yo podía trabajar con Paulina y Brisa, como esa parte visual. Entonces, ese canal visual desde el principio dije que tenía que apostarle a esa parte.

- Al principio se les pidieron a los papás unas fotitos donde venía Pau, venía su hermana y venían con familiares muy cercanos, entonces esa parte nos apoyaba también para poder trabajar lo que era el lenguaje... también se trabajaba lo que era el alfabeto móvil, ella iba identificando y más que nada era como identificar que con la imagen, primero con la palabra y luego ella buscaba solita solamente las palabras, el material se iba dividiendo dependiendo del vocabulario que se fuera amplificando.

Paulina está sentada en su lugar habitual, en la tercera fila junto al escritorio. La maestra inicia una actividad en la que todos deben pintar un rectángulo de madera con la letra

"S". Se acerca a Paulina y, guiándola de la mano, le brinda atención personalizada, se observa que la alumna muestra disposición al trabajo. Sin embargo, cuando la maestra supervisa a otros alumnos, Paulina se distrae y se pinta las manos y brazos. Mientras tanto, otros alumnos juegan, y uno derrama un recipiente de agua.

En una nueva actividad, la maestra muestra una imagen de un koala y pregunta al grupo:

- “¿Qué saben de él?”-
- “Levanten la mano.”-
- “Vamos a describir al koala.”-

Cada alumno escribe "koala", pero a Paulina se le adapta la tarea: debe recortar y formar la palabra con letras recortadas, siguiendo un modelo. Aunque se involucra al principio, se distrae y deja de trabajar. La maestra regresa varias veces para supervisarla y apoyarla.

Para captar la atención del grupo, la maestra usa expresiones como “Todos orejita de la escucha”, para fomentar la participación y preguntar a los alumnos palabras que pueden usar para describir al koala.

Paulina se mantiene en su lugar, pero muestra dificultades para mantener la atención. La maestra se acerca nuevamente, dándole más indicaciones y supervisando su avance. No obstante, Paulina se distrae nuevamente y deja de realizar la actividad. La maestra, persistente, regresa una vez más para ofrecerle apoyo.

Más adelante, al introducir la letra “K”, la maestra les pide que la formen con los dedos usando lengua de señas mexicana y luego la dibujen.

La maestra comienza la clase realizando un dictado, mientras los alumnos escriben,

Paulina no ha sacado el cuaderno.

Más adelante, durante la actividad del dictado, se observa que Paulina no saca su cuaderno hasta que la maestra se lo indica. La tarea para ella incluye asociar imágenes de animales con sus nombres.

-Bravo Pau- comentan algunos compañeros cuando encuentra correctamente la palabra “tiburón”

-Muy bien- la felicita la maestra.

La maestra continúa revisando el dictado y regresa con Paulina para que pegue las imágenes. Le indica como pegar las imágenes.

-Pégalas tú, ahorita te ayuda.

Mientras la maestra anota en el pizarrón, Paulina avienta el cuaderno y se pone a jugar con sus colores.

Al avanzar la clase, Paulina se distrae, avienta su cuaderno y juega con los colores.

La maestra le dice:

Pau, levanta el cuaderno, no tienes por qué enojarte.

Luego le pregunta:

¿Cuál es el pez? (acompañando con lengua de señas).

Paulina responde tanto verbalmente como con señas, pero vuelve a distraerse, va al fondo del salón, se tira al piso y la maestra la lleva de regreso a su lugar.

Al finalizar, Paulina debe relacionar nombres de integrantes de la familia con imágenes, pero se distrae nuevamente, agarra un bote de un compañero, lo muerde y le saca la lengua. Tira el material y se acuesta en el piso. Una alumna intenta informarle a la maestra, pero no es escuchada. La maestra, persistente, le dice:

Cuando termines, puedes jugar.

La labor de la maestra al realizar ajustes para brindar aprendizajes relevantes y ofrecer apoyo personalizado a Paulina y Brisa refleja que hace lo posible para que sea una educación inclusiva. Entre las adaptaciones que la maestra realiza para generar condiciones de acceso en el aprendizaje de manera específica con Paulina es la personalización de las actividades, en este ejemplo se rescata que en lugar de escribir se le pide recortar para asociar las palabras, brinda apoyo contante y se comunica también por medio de Lengua de Señas Mexicana. En otros momentos se observó el uso de música, en general los alumnos mostraban disposición incluyendo a Brisa y a Paulina, solían sonreír y hacían movimientos con la cabeza.

No obstante, este proceso se torna complejo cuando las demandas del resto de los alumnos requieren atención simultánea. En varios momentos, mientras la maestra intenta manejar las necesidades del grupo, Paulina tiende a comportarse de manera disruptiva, como meterse debajo de la mesa, tirarse al piso, salir corriendo del salón, arrojar el material, o incluso morder y pellizcar a sus compañeros. Lo que dificulta que la docente pueda cumplir de manera efectiva con todas las exigencias. Esta situación evidencia el reto de equilibrar una atención personalizada con la gestión de un grupo amplio, resaltando la necesidad de estrategias y apoyos adicionales para favorecer un entorno de aprendizaje más equitativo y efectivo.

A pesar de los esfuerzos realizados por las docentes en el trabajo colaborativo, se evidencian desafíos que dificultan las estrategias inclusivas. Se suscitaron situaciones que generaron tensiones en la relación entre la docente, las madres y padres de familia, así como con la directora. Debido a que Dylan golpeaba a sus compañeros, los intimidaba e incluso los espantaba. Esta situación genero disgusto por parte de los padres de familia, lo que llevo

a enfrentamientos con la docente, amenazándola con meter un buzonazo⁶, así mismo, externaron la situación con la directora argumentando que la maestra no tenía control de grupo y que ya estaban cansados de la situación.

Es importante mencionar que la docente y la especialista ya estaban interviniendo en la situación; sin embargo, la conducta del alumno continuaba generando consecuencias que afectaban tanto a los actores en el aula, como de manera externa, llegando a provocar molestia en los padres de familia.

A lo largo del ciclo escolar, la maestra Sofía tomó medidas y dio seguimiento al caso, implementando actividades que incluían al alumno, su familia, los compañeros de grupo y a ella misma como docente. No obstante, mientras se trabajaba en estas estrategias, era evidente que los conflictos continuaban, ya que los cambios requieren tiempo y no se producen de manera inmediata.

Para calmar a los padres de familia la directora intervino y comenzó a observar las clases de la maestra, lo que ocasiono que interfiriera en su método de trabajo, ya que, una vez en el aula, comenzó a llamar a varios alumnos al azar y les pidió que leyeran.

Ante esto, la directora le comentó a la maestra que, en primer grado, los alumnos en el mes de enero ya tenían que leer más fluido, que cambiará el método y que incluyera las carretillas.

La maestra refiere su sentir ante esta situación

⁶ Implica que un padre de familia, colega o incluso un superior, presenta una queja o denuncia formal para que sea revisada y atendida por las autoridades competentes. Esto puede llevar a una investigación formal y, dependiendo del resultado, a consecuencias que van desde una llamada de atención hasta medidas disciplinarias más severas.

En esa parte me sentí muy interrumpida hacia mi trabajo, me sentí molesta, me sentí mal, incluso me sentí como de creo que no lo estoy haciendo bien, pero todo tenía un fundamento un porqué. Entonces, al final era como, lo que estoy haciendo sé porque es. Entonces ya pasó esa parte y me enfoqué en las carretillas, pero lo enfoqué también incluso primero con el fonético. Entonces igual la maestra Sofía me hizo el hincapié de que yo le siguiera con el fonético pero que continuara trabajando como lo estaba haciendo porque estaba funcionando, obviamente iba más lento porque no es automático.

Las dificultades a las que se enfrenta la docente por modificar sus prácticas para brindar una educación inclusiva y al mismo tiempo por cumplir con los objetivos de eficiencia que se demandan en tiempos determinados deja bajo las sombras las dificultades a las que se enfrenta de manera cotidiana. Por un lado, debe mediar las situaciones con Dylan; quien en varias ocasiones llegó a agredir tanto a sus compañeros como a la docente; mediar entre los diferentes ritmos de aprendizaje del grupo; y lidiar con las demandas de los padres de familia. Estas tareas, ya de por sí complejas, se agravan aún más por la falta de apoyo institucional.

En este mismo sentido, la intervención de la directora, en lugar de brindar un apoyo pedagógico, le pidió a la docente que implementara el método de las carretillas, porque lo considera más eficiente, ya que a esas alturas los alumnos ya deberían leer. Incluso llegó a decir que “no podía detenerse por unos cuantos,” sin embargo, mediar las situaciones que se suscitan de manera cotidiana en el aula implican tiempo.

Situación que la llevó a sentirse molesta y a cuestionar si lo que estaba haciendo realmente lo estaba haciendo mal, ya que no estaba alcanzando los resultados idóneos.

Sumado a esto, en febrero se incorporó una nueva docente, por lo que la directora

decidió que los alumnos trabajarían con la nueva docente tres veces por semana, durante dos horas cada día, para reforzar lectoescritura. El objetivo planteado por la directora fue que, en dos semanas, todos los alumnos aprendieran a leer y escribir, usando el método de los 20 días.

Esta situación generó tensiones entre las maestras, ya que la maestra Jimena percibió la intervención como una interrupción a su trabajo y una falta de respeto. Aunque expresó su descontento, no se realizaron cambios a lo establecido. Evidentemente el objetivo no se cumplió y el taller se extendió hasta concluir el ciclo escolar.

Como señala Ball (2021):

Hay tensiones porque las acciones están delimitadas por la posición estructural, dejan al docente como técnico, frágil, sometido, pero si busca resistir, se ejerce la fuerza legítima para adaptarlo a la normalidad. Lo deja como el subordinado incapaz de tomar decisiones importantes, esas están a cargo del gestor porque es quien posee las cualidades para tomar decisiones y generar estrategias que hagan de la educación eficiente, influye en las prácticas docentes y mantiene un orden y control de los profesores. (p.159).

De acuerdo con esta postura, el director sigue siendo el centro de la gestión en la actividad micropolítica de la escuela y no necesariamente tiene que ser así, ver a esa figura, tanto en escuela regular como especial, de manera gerencial es un error. Sancionar las malas acciones o aplicar la norma a la disidencia es perder de vista la importancia del papel fundamental que tiene para forjar consensos colectivos sobre el significado de educar y las prácticas que deben desarrollarse en la escuela para favorecer la inclusión.

5.2.2 Desigualdad esperada

La sociedad va construyendo un imaginario de sujeto ideal y universal que cumple con los estándares hegemónicos, de cuerpos sanos, que posee las habilidades y aptitudes idóneas. Se puede explicar este fenómeno social desde una doble vertiente, por un lado, a través de las aptitudes individuales, son o no son capaces y por otra, por medio de una visión reproductorista, la cual considera a la institución escolar como un medio, instrumento y un mecanismo reproductor de las desigualdades, ya no sólo sociales, sino económicas, políticas, culturales, entre otras.

Por tanto, la idea de que la sociedad construye un sujeto ideal se conecta directamente con la noción disciplina en los sistemas educativos que planea Foucault (2009) “la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles, aumenta las fuerzas del cuerpo en términos de utilidad económica y disminuye esas mismas fuerzas en términos de obediencia política. (p. 160).

En consecuencia, los mecanismos de normalización planteados por este autor, que se llevan a cabo en la escuela y que no responden a la educación inclusiva tienden a reproducir las desigualdades para aquellos alumnos en situación educativa de mayor riesgo que no se adaptan a los estándares hegemónicos acordes a la temporalidad y el contexto.

Esto se relaciona con la categoría de desigualdad esperada, que para fines de esta investigación se define como un conjunto de prácticas escolares que limitan el aprendizaje de los estudiantes en situación educativa de mayor riesgo. Esto incluye las percepciones, el nivel de apoyo familiar, las ideas, actitudes, métodos y actividades que resultan menos relevantes en comparación con las de sus compañeros. Estas prácticas se relacionan

directamente con la condición del alumno, lo que obstaculiza el proceso de aprendizaje.

La desigualdad esperada se ha instaurado dentro del sistema educativo, legitimando la marginación y segregación de aquellos que no cumplen con las expectativas socialmente impuestas de acuerdo al contexto y la temporalidad. Generando la idea de que, dadas sus condiciones es natural que no estén a la altura de sus pares.

Como lo hace notar Jiménez (2009):

El fracaso del alumno se explicará por la falta de motivación del alumno que no ha querido o no ha sabido aprovechar los recursos que el sistema le ha ofrecido, convenciendo al sujeto, por mediación de los propios profesores, de su propio fracaso, persuadiéndoles de que no poseen las características intelectuales requeridas, o que no demuestran las habilidades o competencias previamente establecidas, estrategia que, por otra parte, exime de toda responsabilidad al sistema educativo de dicho fracaso (p. 21).

Es importante destacar que el servicio de la Unidad De Educación Especial e Inclusiva no está dirigido exclusivamente a estudiantes con discapacidad. Este servicio tiene un enfoque amplio, orientado a atender a estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y/o educativa, la cual no es causada por características individuales de los alumnos, sino por condiciones sociales y estructurales que los colocan en dicha situación.

Sin embargo, Booth y Ainscow (2011) consideran que la mayoría de la gente suele pensar en la inclusión como relativa a la participación de los estudiantes con discapacidad o a aquellos clasificados como “con necesidades educativas especiales” o con etiquetas similares. (p.24)

Como consecuencia, sigue prevaleciendo un discurso hegemónico que responsabiliza al individuo por su propio fracaso, sin tomar en cuenta las diversas barreras presentes en los contextos escolares, en el aula y en sus entornos sociofamiliares.

Como se puede observar en el siguiente caso en el cual el docente Jorge refiere:

- Con Anahí no me preocupé, fue por eso que no me acerqué a ella (a la especialista de UDEEI) no vi una necesidad real para que ayude a Anahí. Más bien lo que ella necesita es pues ya, aventarse con todo y no estar pensando en que tiene que estar en UDEEI.

-No soy médico, pero Anahí no tiene ningún problema físico como para que esté en UDEEI.

- Ella ya está acostumbrada a que como es de UDEEI, siempre va a pasar con la misma calificación, en su casa también, realmente no veo que tenga, que haya una barrera psicológica o física para que no pudiera hacer todo lo que hacen los demás.

Como señalan Booth y Ainscow (2011):

La inclusión a menudo es utilizada para referirse a las personas con discapacidad puede fomentar la creencia de que estas no son objeto de exclusión social, y que su situación es el resultado natural de sus déficits o condiciones de salud. Todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan o desenvuelven. (p.24).

El docente tiene una postura y una interpretación de la política educativa inclusiva y en este sentido de cómo funciona el servicio de UDEEI, sostiene una visión limitada de lo que significa la inclusión. Afirmar que la alumna no necesita apoyo porque no tiene ningún problema físico o psicológico invisibiliza las barreras que puede estar enfrentando ya que lo

atribuye directamente a la alumna. Este no se trata de la ayuda solo para aquellos con diagnóstico médico, sino de la accesibilidad para todos.

Incluso la misma familia tiene pocas expectativas hacia la alumna justificando que todas sus hijas han sido así, por tanto, las exigencias son mínimas. El maestro Jorge lo expresa de la siguiente manera:

-La mamá dice que así han sido sus hijas entonces como que no hay problema.

-En su casa no le exigen, no la apoyan como debe ser, a lo mejor la apoyan en decir, si, ya hizo la tarea, pero se la hacen. O sea, no se han dado cuenta que ella es la que se tiene que esforzar, como se estaba esforzando antes ella, con la ayuda de UDEEI, de sus papás, de aquí, de la escuela, y se perdió un poquito ese trabajo que venía haciendo.

La creencia de que el esfuerzo individual es suficiente para superar cualquier barrera, es una visión reduccionista y a menudo injusta. Esta mentalidad asume que todos los estudiantes tienen el mismo punto de partida y los mismos recursos, ignorando las diferencias reales en capacidades y circunstancias.

Por lo tanto, ignorar las condiciones familiares, sociales, emocionales o cognitivas perpetúa una cultura de fracaso y culpa, e incluso vergüenza en quienes necesitan apoyo para superar o minimizar barreras en el aprendizaje y la participación. Las necesidades no se limitan a condiciones físicas o intelectuales; entonces, exigir a un estudiante sin ofrecerle los apoyos necesarios para participar y aprender no solo es injusto, sino que también refuerza la exclusión mediante un discurso dominante que responsabiliza al alumno de su propio fracaso. Los estudiantes pueden enfrentar diversas barreras que no pueden eliminarse o minimizarse exigiéndoles más esfuerzo; lo justo es ofrecerles un entorno equitativo que responda a sus necesidades.

Como lo hace notar Blanco (2006):

El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas (p. 7).

Aunque normativamente se respalda una política educativa inclusiva por el servicio UDEEI, la puesta en marcha no asegura un cambio significativo en las instituciones. Hay notables resistencias de ciertos profesores a adaptar sus métodos, lo que obstaculiza la inclusión de alumnos en situación educativa de mayor riesgo y en ocasiones reitera las dinámicas de exclusión.

No obstante, surgen situaciones que obstaculizan el trabajo colaborativo entre el docente de grupo y el especialista, por un lado, hay resistencia de los maestros, en muchos casos los especialistas de UDEEI se ven absorbidos por las exigencias de la institución, se les piden actividades que involucren a todos los estudiantes lo que dificulta el respaldo hacia los alumnos que están en prioridad; así como los requerimientos administrativos. Consecuentemente, los mismos docentes que demandan el apoyo terminan sintiéndose abandonados y con la interrogante de si lo que hacen tiene un impacto positivo ya que actúan de acuerdo a su experiencia.

El maestro Raúl refiere:

- Como decía en un principio, pues yo veía que pues la maestra venía aquí, pues a trabajar y a colaborar con los grupos y en especial con este tipo de niños, pero como fue pasando el tiempo la atención fue disminuyendo, fue cada vez menor hasta tal grado que sus últimos meses ya no tuvimos el apoyo de UDEEI, y como le decía, por darle la atención a lo mejor, a otros niños de otros grados se nos desatendió a nosotros y no pudimos ver un trabajo que fuera constante, que fuera continuo, que hubiéramos visto resultados satisfactorios. Que pudieran ayudar a los niños en sus aprendizajes.

- Pues sí, me sentí mal, pero por los niños, porque dije, pues los niños que tienen esta necesidad y necesitan atención y no se les está dando esa atención que están pidiendo. Pues sí, me hizo sentir mal. Pero por mi parte pues no fue algo que dijera, pues yo también ahí lo voy a dejar. Sino le dan la atención, yo voy a dejar de interesarme en la situación que tengo, sino que yo continuo igual con lo que había venido realizando con ellos y pues tratar de hacer lo mejor que yo pudiera hacer por el bien de eso, niño. Sí traté de buscarle siempre que estuvieran atendidos, que estuvieran alguna actividad que realizar.

- Yo siento que a lo mejor tuvo situaciones que a ella le impidieron continuar con el trabajo del grupo, pero pues debieron habernos informado o ella debió haber dicho maestro, no puedo, pero se desapareció sin darnos, ahora sí que alguna explicación del porqué. Falta eso, comunicación y a lo mejor uno poder este saber cómo lo hago, o ellos mismos decir no estoy contigo, pero te va este apoyo, este material o que te ayude en algo. Pero pues, así como desaparecer de la nada y pues te dejan otra vez, con lo que tu experiencia más que nada, es lo que nos hace falta, sacar a veces las cosas adelante, la experiencia que uno tiene como docente.

En ese mismo sentido el maestro Jorge comparte el sentir cuando expresa:

Yo me sentí totalmente abandonado, o sea, no tuvimos, yo así me siento, había planes, pero solo se quedó en eso, no sé si le absorbió más trabajos de dirección, de subdirección, no sé, pero, este, pues aquí nunca hizo presencia, solo vino una vez, dejaron trabajo y ya no volvió a haber clase, fueron a mostrar el trabajo y ya no hubo más.

Cuando el docente expresa que se sintió totalmente abandonado, y que a pesar de que había planes, estos no se llevaron a cabo, lo que hace evidente la ausencia del acompañamiento por parte de las autoridades y en especial de la figura de apoyo del servicio de la UDEEI.

La educación inclusiva requiere de compromiso y trabajo con conjunto de los distintos actores educativos. Como señalan Booth y Ainscow (2011), “Está tan relacionado con las familias y con el personal en los centros escolares como lo está con los estudiantes” (p.24)

Esto enfatiza la necesidad de trabajar en conjunto para construir comunidades de cultura inclusiva donde cada persona aporte desde sus saberes.

La falta de comunicación y compromiso, pueden generar falta de confianza en el proceso de la educación inclusiva. Como resultado, quienes padecen las mayores consecuencias son los alumnos, ya que no reciben el apoyo ni las oportunidades para adquirir las habilidades y desarrollar su potencial.

Sin embargo, el maestro Jorge agrega:

Eso no me preocupó, de hecho, ya hasta contaba con ese tiempo que ella iba a venir, para hacer otras cosas, a veces decía, si nos apuramos tenemos chance de jugar un rato, como no venía decía, ah que padre, tenemos más tiempo para trabajar, para los trabajos del día y nos va a quedar tiempo para jugar. Tampoco la extrañaron aquí, porque el trabajo no era solo

con Anahí, sino que se supone que iba a venir aquí al salón a darnos algunas pláticas, eso fue lo que se mencionó, que era la idea.

La postura del docente refleja una falta de reconocimiento al valor de las intervenciones de la especialista de UDEEI. Para él la ausencia de la especialista fue de alguna manera positivo, ya que le permitió tener más tiempo para trabajar o para realizar actividades que, desde su perspectiva son más relevantes para el grupo.

No obstante, el docente también admite no haber tomado la iniciativa de coordinarse con la especialista, lo que refleja una postura pasiva ante el trabajo colaborativo.

Yo nunca fui a decir, qué onda maestra, qué hacemos, qué podemos hacer, no, yo tampoco me acerqué, menos viendo que era de ver un video y que les iba a dar una plática y ya, yo dije ¡na, eso no, no me sirve tanto!, eso no es tan necesario para el grupo.

En una educación inclusiva, las actividades deben considerarse como una oportunidad para beneficiar todos los estudiantes, en especial en aquellos que se encuentran en atención. Las intervenciones también están diseñadas para promover valores inclusivos y sensibilizar a los estudiantes, fomentando que los niños se ayuden mutuamente otros.

Una de las formas más importantes de entender la inclusión para Booth y Ainscow (2011) consiste en:

Poner en práctica valores importantes que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Si no hay una base sólida de valores, la inclusión puede representar simplemente la conformidad con una nueva moda educativa o quedarse en algo superficial o forzado con las instrucciones que emanan de la administración. (p.24).

En una de las sesiones observe que Anahí le preguntó a una de sus compañeras:

¿Cuánto es 3×5 ?

La compañera responde: "¡15, boba!", acompañando su respuesta con gestos de burla.

Este ejemplo muestra la importancia de los valores en la inclusión como el respeto y la empatía. Tal como lo sugieren Booth y Ainscow (2011), la educación inclusiva no se trata solo de un enfoque basado en objetivos académicos; sino de transformar el entorno escolar, las prácticas y la cultura para garantizar que cada estudiante, sin importar su condición, se sientan seguros, valorados y respetados en su individualidad, y así ofrecer experiencias de enseñanza y aprendizaje que fomenten la participación de los estudiantes.

Aunque se ha señalado que el servicio de la UDEEI no es exclusivo para estudiantes con discapacidad, se observa en la práctica que los especialistas tienden a centrarse prioritariamente en este grupo. Si bien existen otros alumnos registrados como parte de la atención, en realidad no reciben seguimiento, quedan bajo la responsabilidad directa de los docentes. Esta situación genera incertidumbre ya que no siempre tienen la certeza de que sus acciones sean adecuadas. Incluso, algunos reconocen que, ante la falta de acompañamiento especializado, en ocasiones, en la exclusión de ciertos alumnos.

Tal como expresa la maestra Nancy en el siguiente testimonio:

En el caso de Irving no hubo apoyo. Cuando le comento a la maestra Sofía, me dice que sí, que lo va a checar, que va hacer un taller, que va a hacer un taller donde va a juntarse no solamente a mi grupo, bueno, a los niños que tengo con problemas de lenguaje, sino también a otros grupos.

Yo le recuerdo maestra, por favor, el taller de lenguaje.

La verdad ya no se hizo el taller.

Por otro lado, la maestra especialista del turno vespertino no proporcionó explicaciones a los docentes; ellos refieren que simplemente dejó de asistir, suponiendo que

su ausencia se debió a que el taller para fortalecer la lectoescritura, coordinado junto con la subdirección, la absorbió completamente. No obstante, hubo una falta evidente de comunicación que dejó todo en meras suposiciones. Esta falta de apoyo repercute directamente en los alumnos, quienes terminan quedando relegados, obstaculizando su aprendizaje y participación. Además, la misma institución delega a los especialistas actividades administrativas o complementarias, lo que provoca que descuiden a los alumnos que deben ser prioritarios atribuyendo toda la responsabilidad al docente de grupo. En consecuencia, los docentes hacen lo que pueden con sus recursos y saberes; pero el impacto de este vacío de apoyo especializado es significativo y lamentable.

En los siguientes testimonios los maestros expresan que en algún momento sus prácticas excluyeron a los alumnos:

Raúl refiere:

- Sí, sí, acepto que en algún momento sí pude haber hecho esa exclusión, tanto de Diego como de Samantha, porque a lo mejor no conté con la herramienta o el instrumento para poder apoyarlos en ese sentido, insisto, tuve que dejar a un lado y sí, tuve en algún momento que hacer eso. Sobre todo, en matemáticas, cuando tenía que ver este un tema, sobre todo que era de transformaciones, no considere a estos niños por la complejidad del tema y pues sí, ahí fue cuando yo tuve esa situación con estos. No, no pude, ahora sí de alguna manera en ese momento, encontrar el ejercicio, la actividad que pudiera tener yo para ellos y poder hacer que ellos pues participaran dentro de una actividad con el grupo.

Jimena expresa:

- En algún momento, sentía que excluía, por ejemplo, al irme asignaturas como lengua materna o matemáticas, a veces era como muy complicado porque estaban viendo los

números del 1 al 100 y en este caso tenían que escribirlos y escribir su nombre. Con Brisa y con Paulina, no podía, no podía ver del uno al 100. A veces sentía como la parte de los materiales. A Paulina le llamó la atención esas fichas. Sí era el mismo aprendizaje, pero relacionado del 1 al 10. No sé si totalmente la excluí. No sabía si lo estaba haciendo bien, pero siempre se trató como esta parte de que se tratara de ver como el tema de acuerdo a las necesidades de cada uno.

Las situaciones que comparten los docentes ponen de manifiesto la puesta en marcha de una política educativa hegemónica que, en contextos específicos, dista entre los discursos oficiales, el deber ser y lo que ocurre en el contexto educativo. Los relatos de los docentes revelan situaciones reales y dolorosas, que subrayan la necesidad de reconocer y visibilizar la exclusión que enfrentan ciertos estudiantes dentro del sistema educativo.

La responsabilidad no recae exclusivamente en el docente o en los alumnos; sino en un sistema carente de recursos financieros, humanos y materiales, que deja a los profesionales sin el respaldo, la formación y los recursos para responder a las diversas necesidades de sus estudiantes. Frente a la complejidad, y sin un soporte real para adaptar las actividades, el docente se ve obligado a responder de acuerdo a la estructura marcada por la misma institución; dejando a los que no se adaptan a la rigidez del propio sistema. Si bien, estas situaciones distan de lo óptimo, refleja una realidad social que necesita modificarse.

Ya que, los alumnos acceden a la escuela, pero el acceso no garantiza el aprendizaje, la participación, la permanencia o el egreso oportuno, por distintos factores como el ausentismo, la falta de adecuaciones curriculares, las nociones y percepciones que tienen los docentes en relación con la inclusión y hacia los alumnos vulnerabilizados.

Es necesario reconocer que estas condiciones no responden únicamente a situaciones

individuales o a contextos familiares, sino que son el resultado de una estructura escolar que continúa reproduciendo lógicas de exclusión bajo el discurso de la inclusión.

Conclusiones

La puesta en marcha de la política educativa inclusiva muestra una brecha significativa entre el discurso normativo y las prácticas cotidianas en las escuelas, lo cual genera tensiones entre lo ideal y lo que es posible realizar dadas las condiciones materiales, institucionales y subjetivas del entorno escolar.

En este sentido, los docentes son actores políticos fundamentales de la puesta en marcha de dicha política. A través de sus acciones, decisiones, actitudes, interpretaciones y saberes materializan prácticas con principios de inclusión. Sin embargo, también reproducen prácticas con tintes de exclusión de manera consciente o inconsciente. Comprender el proceso de inclusión exige, necesariamente, reconocer su relación dialéctica con la exclusión, ya que esta tensión permite evidenciar las prácticas que se hacen presentes dentro de las instituciones educativas.

La pregunta central que orientó la investigación que se reporta analizó las prácticas de inclusión que se llevan a cabo en el trabajo corresponsable entre los docentes de grupo y los especialistas en dos escuelas públicas de Iztapalapa. Esto como resultado de la puesta en marcha de la inclusión educativa, así como la relación que guardan con las concepciones, los discursos y los significados de los docentes sobre la inclusión y los alumnos en situación educativa de mayor riesgo. A partir de lo cual se plantearon los siguientes objetivos específicos.

- Conocer las nociones y significados que tienen el docente de grupo y el maestro especialista acerca de la inclusión educativa.
- Identificar las nociones y significados que tienen el docente de grupo y el maestro especialista de los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.

- Identificar las prácticas inclusivas a través del trabajo corresponsable entre el docente de grupo y el maestro especialista, a partir de los significados, argumentos y concepciones que estos construyen en torno a la inclusión.
- Describir los efectos que se desprenden de la puesta en marcha de la política educativa inclusiva en el trabajo corresponsable entre el docente de aula regular y el maestro especialista, en atención a los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.

A partir de los registros etnográficos y de las entrevistas aplicadas a cinco docentes, se obtuvieron resultados que permiten realizar inferencias sustentadas tanto en la evidencia empírica como en el aparato conceptual y metodológico empleado.

En este sentido, los hallazgos permiten evidenciar las discrepancias entre lo que se dicta desde el ideal de la política oficial que impulsa la inclusión educativa y las prácticas cotidianas que se gestan en las escuelas cuando se pone en marcha esa política, específicamente hacia los alumnos en situación educativa de mayor riesgo.

La política de inclusión se convierte en un campo de disputa simbólica. Se trata de una política hegemónica que pregona un discurso incluyente, pero que en la práctica vulnera la igualdad jurídica que formalmente establece. El acceso a la educación, aunque garantizado, no asegura por sí mismo una educación inclusiva, pues en el aula persisten prácticas con tintes de exclusión. Incluso la existencia del servicio de la UDEEI no constituye una garantía de inclusión efectiva.

Los hallazgos muestran que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de mayor incidencia son las de carácter estructural, evidenciando una normalización y justificación de la exclusión en el ámbito educativo, atravesada por la ideología dominante de la meritocracia y el individualismo. Asimismo, se identificaron barreras actitudinales que

se manifiestan tanto en el rechazo como en la sobreprotección de ciertos estudiantes, así como barreras pedagógicas, donde algunos docentes no modifican las actividades, lo que termina por excluir a los alumnos en su proceso de participación y aprendizaje.

Cabe señalar que la elección metodológica de conocer y estudiar los discursos y las acciones desde la perspectiva del docente permitió tener un referente de primera mano de los actores responsables de operar las políticas. Poniéndolos no como informantes, sino como los protagonistas, se buscó establecer un diálogo fluido y flexible que permitiera a los docentes expresar libremente sus experiencias, sentimientos, pensamientos, emociones. Esto proporcionó una comprensión más detallada de cómo los docentes asumen su rol ante la implementación de la política educativa inclusiva.

Esta aproximación permitió visibilizar los discursos y las prácticas de los docentes en el aula, mostrando las problemáticas que surgen al poner en marcha la política de inclusión

Los docentes son piezas fundamentales en la educación inclusiva, aunque no de manera absoluta. Se les responsabiliza de los resultados y de su propia formación, lo que puede generarles malestar e incluso sentimientos de vergüenza cuando no cumplen con el deber ser. Como se mostró en los resultados, hubo docentes que emplearon estrategias enriquecedoras —a través del juego, la música, la Lengua de Señas Mexicana, entre otras— con el propósito de favorecer la inclusión de los alumnos en situación educativa de mayor riesgo mediante prácticas pedagógicas diversificadas. No obstante, también se evidenció que en algunos casos se vieron rebasados y vulnerados por las demandas de otras figuras educativas, por la presión de los padres de familia o incluso por los mismos alumnos.

En respuesta al objetivo general de esta investigación, se identificaron dos categorías centrales dentro de las prácticas inclusivas, una centrada en la participación y la otra en el

aprendizaje.

Estas categorías y subcategorías ofrecen una mirada comprensiva de los elementos que inciden en la puesta en marcha de la educación inclusiva desde una perspectiva de colaboración docente. Aunque se trata de categorías distintas de la inclusión, ambas comparten elementos comunes que intervienen en su desarrollo. Algunas de estas prácticas fueron observadas de manera generalizada entre la mayoría de los docentes, mientras que otras fueron de forma individual.

En la categoría de participación, se identificaron dos subcategorías: participación equitativa e inclusión desigual, las cuales evidencian cómo las dinámicas entre los actores escolares pueden promover prácticas de inclusión o, por el contrario, reproducir prácticas excluyentes. En cuanto a la categoría de aprendizaje, se definieron las subcategorías de ajustes razonables y desigualdad esperada, las cuales dan cuenta de la visión compartida que tienen los docentes sobre los alumnos en situación educativa de mayor riesgo basado en el criterio pedagógico.

Las observaciones empíricas muestran que categorías como la participación equitativa y los ajustes razonables son procesos atravesados por tensiones como la carga administrativa, la falta de apoyos institucionales, la formación docente y desigualdades estructurales.

En relación al objetivo de conocer las nociones y significados que tienen el docente de grupo y el maestro especialista acerca de la inclusión educativa, se identificaron diversas interpretaciones que permiten comprender cómo las políticas de inclusión son leídas, traducidas y puestas en práctica en el escenario escolar, tal como lo plantea el enfoque del círculo de las políticas de Ball. Esta perspectiva reconoce que las políticas no se aplican de

forma lineal, sino que son interpretadas por los actores escolares en función de sus experiencias, creencias, condiciones de trabajo y recursos disponibles.

Los docentes refieren que la inclusión es un proceso que busca adaptar la enseñanza a las necesidades y capacidades de cada alumno. Discursos como *“la inclusión es la forma de trabajo en donde se buscan estrategias para responder a las necesidades de cada alumno”* y *“es integrar al niño en las actividades sabiendo que las pueda hacer”*.

Sin embargo, a partir de estas representaciones emergen tensiones y contradicciones. Por un lado, se reconoce la necesidad de transformar la enseñanza; por otro, persisten visiones centradas en las limitaciones del alumno, lo que evidencia una comprensión parcial del enfoque inclusivo.

Algunos docentes expresan que, si bien se busca incluir, en la práctica esto puede generar situaciones de sobrecarga tanto para el estudiante como para el docente, especialmente cuando no se cuenta con herramientas necesarias o con el apoyo de especialistas. Tal es el caso de afirmaciones como *“incluimos a veces a niños de los cuales no conocemos bien sus necesidades”* o *“es más pesado que estén incluidos sin saber qué hacer”*. Estas percepciones revelan que la inclusión, en la práctica puede generar incertidumbre y frustración, y que la falta de formación o de recursos se traducen en prácticas de exclusión para los alumnos.

Por tanto, permean ideas erróneas que giran en torno a la inclusión, pensar que incluir es integrar, la visión centrada en la voluntad o esfuerzo individual; es decir, se enfoca en la adaptación del alumno al sistema, en lugar de la transformación de las prácticas escolares.

En cuanto al objetivo de identificar las nociones y significados que los docentes tienen sobre los alumnos en situación educativa de mayor riesgo, los hallazgos evidencian una

percepción humana, cargada emociones, retos y tensiones que los maestros enfrentan en su práctica cotidiana.

Para los docentes, trabajar con estudiantes en situación de mayor riesgo implica un reto personal y profesional que requiere de compromiso, responsabilidad y reflexión ética. Una maestra comparte: *“es todo un reto porque profesionalmente estoy iniciando... no tengo toda la experiencia que quisiera, entonces es un reto enorme, un compromiso enorme”*. La inclusión continúa dependiendo, en gran medida, del esfuerzo individual de los maestros más que de condiciones estructurales garantizadas por el sistema educativo.

Otro de los hallazgos de esta investigación fue la existencia de tensiones y fricciones entre el servicio de la UDEEI y los docentes de grupo, las cuales inciden directamente en las prácticas de inclusión.

En varios casos, se identificó falta de comunicación entre pares, es decir, no colaborativo, lo que se traduce en intervenciones desarticuladas: especialistas que planean de manera aislada, sin coordinarse con los docentes titulares, o incluso situaciones en las que el servicio de apoyo fue suspendido sin previo aviso ni justificación.

En algunos casos, la relación con el servicio se limitó a sugerencias sobre el uso de ciertos materiales, sin que exista un trabajo colaborativo que favorezca la educación inclusiva. No obstante, también se identificaron casos donde el trabajo colaborativo fortaleció la relación entre los docentes, permitiéndoles complementarse y aportar desde sus respectivos saberes. Esto contribuyó, además, a disminuir los sentimientos de frustración ante la incertidumbre de cómo enfrentar ciertas situaciones en el aula.

También se identificó que el propio servicio de la UDEEI, concebido como un apoyo clave para la educación inclusiva, en algunos casos reprodujo dinámicas de exclusión. Se

observaron prácticas en las que los alumnos eran separados del grupo para ser atendidos de forma individual. Además, el trabajo del servicio se centró principalmente en estudiantes con discapacidad, lo que, si bien es importante, tuvo como consecuencia la exclusión de otros alumnos en situación educativa de riesgo que también requerían acompañamiento y apoyo especializado, lo que obligaba a los docentes a afrontar solos los desafíos de su atención en el aula.

Estas prácticas generaron malestar, confusión e incertidumbre en los maestros de grupo, quienes señalaron sentirse abandonados y con la duda constante de si lo que están haciendo es adecuado o no. Ante estos señalamientos Ball (2002) menciona que:

Las políticas normalmente no dicen qué hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y contrapesada con otras expectativas (p. 24).

Por tanto, se puede concluir que los docentes hacen lo posible por incluir a los alumnos a partir de sus interpretaciones. Lo hacen con los recursos que poseen, la experiencia, los saberes, incluso aportando de sus recursos económicos, lo que genera tensiones, frustración y una carga desproporcionada sobre los maestros al dejarlos como operadores solitarios. Ya que la inclusión no puede depender solo del esfuerzo individual del docente.

Una de las críticas hacia el servicio de UDEEI es cómo su existencia puede ser usada como un símbolo de inclusión, sin que eso implique necesariamente un compromiso serio y profundo con prácticas inclusivas reales.

La inclusión se promueve discursivamente, pero no se materializa plenamente en la

práctica. La existencia de la unidad no garantiza cambios estructurales en el aula ni en la cultura escolar. Todos los estudiantes tienen, en teoría, garantizado el acceso, la permanencia y la participación en el sistema educativo. Sin embargo, este derecho se ve profundamente afectado al enfrentarse con las realidades concretas de los contextos escolares.

Cuando la inclusión entra en contacto con factores socioeconómicos, culturales e institucionales, el derecho se vulnera.

Por otro lado, en los discursos de los docentes se identificaron resistencias al cambio, sustentadas en creencias al tener creencias que asocian la inclusión y el servicio de la UDEEI únicamente con estudiantes que presentan problemas, necesidades reales o condiciones médicas. Además, se les percibe como pertenecientes a la UDEEI y no al grupo regular, reforzando una visión de anormalidad y exclusión.

Tal como refiere Sánchez García (2008) “uno de los problemas a los que hay que enfrentarse es el de las creencias, mientras sigan sosteniendo un discurso autocomplaciente que explica el fracaso de los alumnos, dejando a la escuela fuera de toda responsabilidad, las desigualdades escolares no van a cambiar”. (p. 70)

En este sentido, hay elementos que sustentan que el modelo de la integración prevalece en la actualidad, se aprecian en las narrativas de los docentes, además, son discursos que producen verdades y realidades compartidas entre las comunidades educativas, en consecuencia, el sistema educativo se encuentra aún en la transición al modelo social.

La inclusión es un proceso dinámico y en constante construcción, no se puede hablar de concreción, ya que siempre habrá fenómenos sociales, situaciones contextuales y grupos sociales susceptibles de ser excluidos. En este marco, la inclusión se configura como una relación dialéctica: se construye y reconstruye en medio de tensiones, contradicciones y

resistencias propias de cada contexto.

El Sistema Educativo Mexicano ha pasado de la educación especial, a la integración educativa y se aspira a la educación inclusiva, los conceptos se han ajustado a las realidades sociales actuales, los servicios de atención se han transformado, los programas se han mantenido y la gestión ha dado un giro considerable, sin embargo, el derecho a la educación inclusiva se cumple en lo formal y se rompe en la práctica, no se les niega el acceso, pero en muchos de los casos no están aprendiendo, o los aprendizajes son de baja relevancia, no están participando, se les excluye a través de la ausencia de ajustes razonables y un currículo flexible, sin capacitación ni apoyo real para los docentes.

Por tanto, las prácticas hacia los alumnos vulnerabilizados no son solo resultado de una política que dicta formas de pensar y de actuar, sino también de las condiciones institucionales y de las ideas que predominan en el imaginario de los sujetos.

Pero aun así sigue siendo un tipo de inclusión que excluye de distintas formas en sus procesos internos como consecuencia de los contextos externos, una inclusión forzada producto de las distintas interpretaciones que se hacen de los documentos que norman la política inclusiva y de los significados y nociones que se tiene sobre la inclusión, pensamientos que se materializan en prácticas con tintes de exclusión.

Entonces, para aspirar a una educación inclusiva que no se quede ni en lo ideal ni en lo simbólico, es importante capacitar a los docentes, poner la mirada en los débiles, cambiar las prioridades a los que más necesitan, transformar las prácticas, crear las condiciones para que se dé una articulación ordenada entre la escuela como institución.

El objetivo último de una educación inclusiva debe ser garantizar que todos los estudiantes aprendan, permanezcan en el sistema educativo y transiten con éxito hacia otros

niveles. No solo por equidad escolar, sino por su derecho a una mejor calidad de vida y mayor participación social a largo plazo. Para ello, es fundamental promover los valores de la inclusión como reguladores de las relaciones humanas.

Referencias

ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 19/08/2022.

Ainscow, M., y Booth, T. (2006). *Índice de inclusión*.

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 37, 267-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>

Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J y Gutiérrez, J *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Editorial Síntesis. pp. 225-239.

Arciniegas, M. (2019). Entre la política pública, la educación inclusiva y los modelos de atención. En Bello Domínguez, J., y Gullen Guerrero, G. *Educación inclusiva un debate necesario*. UNAE.

Ardoino, J. *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea, 1980.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós Ibérica. S.A.

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2, 19-33.

Ball, S., et.al. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Oxon: Routledge.

Ball, S. (2021). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata

Bello Domínguez, J. (2019). *Educación e inclusión entre las políticas compensatorias*.

En Bello Dominguez, J., y Gullen Guerrero, G. Educación inclusiva un debate necesario. UNAE.

Bello, J. (2014). Educación Intercultural Y Diálogo De Saberes Para La Paz. 2014, 187.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy.

Blanco, R. (Coord.) (2010): El derecho de todos a una educación de calidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2),25-153.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión educativa*. Reino Unido: CSIE.

Bourdieu, P. (1980). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Ed. Laia.

Castellano, L. I. y Zayas, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. Diálogos sobre educación (19), 2. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v10n19/2007-2171-dsetaie-10-19-00003.pdf>

Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. España. McGraw Hill.

Cordero, D. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica.

Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad.

<https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-75.pdf>

DOF. Diario Oficial de la Federación. (19 de mayo del 1992). ACUERDO

NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (15 de mayo del 2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa.

DOF. Diario Oficial de la Federación (20 de mayo del 2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018.

<https://conamer.gob.mx/documentos/marcojuridico/rev2016/PND%202013-2018.pdf>

DOF. Diario Oficial de la Federación. (29 de diciembre del 2020). ACUERDO número 27/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2021.

DOF. Diario Oficial de la Federación. (22 de mayo del 2023). NORMA Oficial Mexicana NOM-015-SSA-2023, Para la atención médica integral a personas con discapacidad.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5689454&fecha=22/05/2023#gs.c.tab=0

Durán, L. (2019). Modelos de atención frente a la diversidad educativa. camino hacia las barreras. En Bello Dominguez, J., y Gullen Guerrero, G. Educación inclusiva un debate necesario. UNAE.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11 (2), 99-118.

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2008). Transformando la práctica docente. Una

propuesta Basada en la Investigación Acción. Paidós.

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed.). México, D.F. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*, Madrid, ed. La piqueta, 3a edic. (trad. al español por Julia Varela y Fernando Álvarez Uría).

García Cedillo, I. (2018). *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México*. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49–62.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>

García Cedillo, I, y Romero Contreras, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 123-138.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123>

García Verástegui, M. (2018). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD); México de promotor a Estado Parte. En Barreda, L., y Brogna, P. *La Convención: 10 años después. Avances y pendientes en arte, educación superior y tecnología*. UNAM.

Greele, R. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral, quién contesta a las preguntas de quién y por qué, *Historia y Fuente Oral*, nº 5, Universidad de Barcelona.

Gutiérrez, G. (2014). Políticas educativas, gestión escolar y enseñanza: análisis de sus articulaciones, tensiones y paradojas. En Gutiérrez, et al. *Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas*. 1º edición. Editorial de la Facultad de filosofía y humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Guzmán, E. (2021). La dimensión política de la práctica docente. *Revista educ@rmos*. Universidad de Guadalajara. 12.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24243w/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Herrera, J. y Guevara, G. (2019). Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar. En Bello Domínguez, J., y Guillen Guerrero, G. *Educación inclusiva un debate necesario*. UNAE.

Idol, L. (2006). *Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools*. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.
<https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE (2019). Diseñar e implementar una política de inclusión educativa de las personas con discapacidad. *Recomendaciones para el sistema educativo*. INEE.

Jiménez, M., Luengo J, y Taberne, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13(3). 11-49.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871002>

Juárez, M., Comboni, S & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>

Juárez Núñez, et al. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva Época*, 62, 41–83.

Kravetz, S., y Castro, A. (2014). Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares. En Gutiérrez, et al. Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas. 1° edición. Editorial de la Facultad de filosofía y humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Lara, D. (2015) grupos en situación de vulnerabilidad. México: CNDH

Llorente, A. (2019). La inclusión en el multiculturalismo y la migración. En Bello Domínguez, J., y Guillen Guerrero, G. Educación inclusiva un debate necesario. UNAE.

López Bastías, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. Revista De La Facultad De Derecho De México, 69(273-2), 835–856.

<https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>

López, N. (coordinador) (2018). La política educativa de México desde una perspectiva regional. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Instituto Internacional de Planeación de la Educación.

Loyo, A. y B. Calvo (2009). Centros de Transformación Educativa en México D.F., OEI.

Maldonado, J. (2012). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Boletín mexicano de derecho comparado, 46(138), 1093-1109. Recuperado de:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es

Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Massón, R. y Torres, A. (2009). La Unesco, las políticas y los sistemas educativos

de los países de la región latinoamericana.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636904003>

Meo, A, Dabenigigno, V, Austral, R. Romualdo, V (2011). Políticas educativas como “texto” y “discurso” Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso. Universidad de Buenos Aires.

Morales, D. (1980). Educación y desarrollo dependiente en América Latina. Una visión general, México, CEE.

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010) Investigación etnográfica. Madrid: UAM.

Narodowski, M. (2008). Cinco ejes de la gestión educativa. Buenos Aires: publicación interna del ministerio. (6), 21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160203.pdf>

Ortiz, M y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 11, e794.

Ovejeiro, B, y Pastor J. (2021). La dialéctica saber /poder en Michael Foucault: un instrumento se reflexión crítica sobre la escuela. Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

Pérez-Ruiz, Abel (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. Educación y Educadores, 17(2), 357-369.

PESE. Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030. (2019). Política de educación inclusiva.

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226.

Popp Ward, N. (2016). *Manual de buenas prácticas en inclusión educativa*. Universidad de Viña del Mar. <https://www.uvm.cl/wp-content/archivos/manual-buenas-practic-as-inclusion-educativa.pdf>

Pujolàs Maset, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación. Zaragoza: Universidad de Vic.

Quecedo, R, Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psico didáctica*.

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Reveles, F. (2017). Problemas de la democracia local: la gestión de gobierno en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México. *Polis*, 148. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332017000100143&lng=es&tlng=es

Rivera Sánchez, R. (2010). La reforma constitucional en México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Romero, R. y Brunstein, S. (2012). Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente. *Multiciencias*, 12, 256–262.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90431109042>

Sánchez, D. L., y Cordero, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de*

Educación, 19(2), 363-386. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>

Sánchez García, (2011). La escuela Justa. En. Zúñiga, V. La escuela incluyente. Antología comentada al servicio al servicio de los maestros de México. Fondo Editorial de Nuevo León.

SEP. secretaria de Educación Pública. (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México Una visión histórica de sus Modelos de Atención.

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2015). Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva Planteamiento Técnico Operativo.

https://recreadigital.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2022/09/UDEEI_web.pdf

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2019). Acuerdo Educativo Nacional: Implementación operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2019b). Estrategia Nacional para la Inclusión Educativa. Acuerdo Educativo Nacional.

SEP (2022). Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México.

Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de Educación, 334, 165-176.

Solís del Moral, S., y Tinajero, M. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

Swift, A. (2026). ¿Qué es y para qué sirve la filosofía política? Siglo XXI editores.

Tedesco, J.C. (2011). La escuela Justa. En. Zúñiga, V. La escuela incluyente. Antología comentada al servicio al servicio de los maestros de México. Fondo Editorial de

Nuevo León.

Tello, C. (2015). La política educativa como objeto de estudio. En C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudios de la política educativa: Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 41–58). Autores de Argentina.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5733/pm.5733.pdf>

Tenti Fanfani, E., (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 60-73.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248004>

Terigí, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas: Universidad de Buenos Aires.

Toboso, M (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 10 (20), 64-194

<https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>

Trujillo, J. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir

nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre Educación. Dakar.

Valero, O. et al, (2019). Los modos de subjetivación de profesores investigadores de una universidad pública. Una mirada a partir de la caja de herramientas de Michael Foucault. Universidad y sociedad.

Van Dijk, T. (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. En Semiosis Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso

Vélez Restrepo, O. (2003) Reconfigurando el Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio Editorial.

Victoria, J. (2012). Hacia un modelo de atención a la discapacidad basado en los derechos humanos. Boletín mexicano de derecho comparado, 46 (138), 10931109

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2).

<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.htm>

Zúñiga, V. (2008). Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización: SEP.

Zúñiga, V. (2011). La escuela incluyente. Antología comentada al servicio al servicio de los maestros de México. Fondo Editorial de Nuevo León.