



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

SEDE TENANGO DE DORIA HIDALGO

Maestría en Educación Campo Práctica Educativa

**“PUERTAS QUE NO SE ABREN SOLAS: SENTIDOS, PRÁCTICAS Y
DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN UNA ESCUELA PRIMARIA”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

Presenta:

Eneida Canales Chávez

Director de tesis

Mtro. Irineo Naranjo Carballo

Tenango de Doria, Hgo., septiembre 2025.

DEDICATORIA

A Dios, ser supremo cuya presencia me ha acompañado de formas que Él solo conoce y revela en su infinita sabiduría, por ser la fuerza en mi debilidad, luz en mi oscuridad y guía en cada paso de este camino.

A la memoria de mis padres, quienes, aunque ya no me acompañan físicamente han sido guía silenciosa en cada paso de mi camino, presentes en las páginas de este logro.

A mi amada madre, por tu amor sin medida, por creer en mi incluso cuando yo dudaba, por brindarme siempre tu apoyo incondicional que sostuvo mis sueños con ternura y fuerza.

A mi querido padre, por enseñarme el valor del amor por la familia, por ser ejemplo de entrega, honestidad, fortaleza y constancia, por sus palabras que aún resuenan en mi: “puro lapicito, hija” una frase sencilla que guardo como símbolo de su fe en mi y de la dedicación que hoy me trae hasta aquí.

A mis hijos Alely y Jesús, mi más grande motivo y mi fuente inagotable de inspiración, la razón por la que me levanto cada día con fuerza y decido seguir adelante aún cuando el camino parezca difícil.

A Neo, mi pareja y compañero de vida, de luchas y de sueños, por acompañarme y estar a mi lado en este proceso, por tu apoyo y paciencia infinita, por creer en mí, incluso en los momentos que yo misma lo dudaba. Este logro también es tuyo, porque detrás de cada página escrita hubo un abrazo, un gesto y una mirada tuya que me impulsó a seguir.

Este trabajo lleva su huella, porque todo lo que soy y lo que he logrado nace del amor que sembraron en mí.

Con todo mi amor y gratitud por siempre.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de este camino, muchas personas e instituciones han sido fundamentales para que este logro fuera posible. Hoy, al culminar esta etapa, deseo expresar mi más sincero agradecimiento.

A Dios, por haberme sostenido en los momentos de incertidumbre, por darme la fuerza cuando me sentía flaquear y por hacerme sentir su presencia incluso en el silencio.

A mis padres, cuya memoria vive en mí y me acompaña siempre. Gracias por su ejemplo, por los valores que me inculcaron y por el amor incondicional que me sigue guiando. Este logro es un homenaje a su legado.

A mis hijos, mi mayor fuente de inspiración. Gracias por su pacencia, por su amor puro y por recordarme cada día que vale la pena seguir adelante. Este logro también es de ustedes.

A mi pareja, por ser mi apoyo constante, por estar presente en cada desafío, por su comprensión en los momentos más demandantes, y por caminar a mi lado con amor y compromiso.

A mi familia, por ser ese pilar firme y generoso que creyó en mí, gracias por su confianza y por comprender las ausencias y los momentos difíciles.

A mi director de tesis, Mtro. Irineo Naranjo Carballo, por su guía y sus valiosas observaciones, por no desistir, y por confiar en este proyecto. Su acompañamiento fue valioso para la construcción de este trabajo.

A mis maestros lectores que también dieron aportes significativos y valiosos para culminar con este trabajo de tesis. Gracias.

A mi querida Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Tenango de Doria), por brindarme la oportunidad de crecer profesional y personalmente. A maestras y maestros que compartieron su experiencia y conocimientos, mi más profundo respeto y gratitud.

A cada persona que, de una u de otra manera, aportó a este camino, ya sea con palabras de aliento, una mano amiga o simplemente con su presencia, gracias. Este logro no es individual, sino el reflejo de una red de apoyo invaluable.

Con profunda gratitud.

Eneida Canales Chávez

ÍNDICE

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

1. La necesidad de la formación continua para la profesionalización.	13
2. El anteproyecto de la investigación.	14
3. La reformulación del anteproyecto de investigación: La construcción del objeto de estudio.	15
4. Argumentación de la problematización que sustenta la investigación.	19
5. La ruta metodológica de la investigación cualitativa.	22
6. La entrada al campo.	27
7. Armando el rompecabezas de la investigación.	36

CAPITULO I. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA

I.1 Políticas orientadas hacia la educación inclusiva.	43
I.2 Marco teórico de la educación inclusiva.	50
I.3 Inclusión educativa en México.	54
I.4 La educación inclusiva en el Sistema Educativo Nacional.	57

CAPITULO II: ENTRE LO QUE SE DICE Y LO QUE SE HACE: UNA MIRADA INTERPRETATIVA A LA INCLUSIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

II.1. Los roles cotidianos de docentes en relación a la educación inclusiva.	62
II.2 Preconcepciones ante la situación relacionada con los alumnos de “Grupo ideal” como modelo.	67
II.3. “... Para algunos niños... hacer actividades más sencillas...”: Las prácticas inclusivas.	71
II.4 La exclusión ante la diversidad.	77
II.5. Vicisitudes que enfrenta el docente en su hacer diario en relación a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).	88
II.5.1. Organización grupal.	89
II.5.2. Desinterés del alumno.	91
II.5.3. Las interrupciones.	92
II.5.4 Perfil Docente.	94
II.5.5. Apoyo Parental.	96
II.5.6 Evaluación de los alumnos.	97

CAPITULO III. RETOS DEL DOCENTE EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

III.1 Prácticas institucionalizadas: Consejo Técnico Escolar y Sistema de Alerta Temprana...para el apoyo a los alumnos con BAP.	102
III.1.1 El SisAT como herramienta para la detección de los alumnos con BAP.	103
III.1.2 Los Consejos Técnicos Escolares... ¿optimizan la enseñanza en el aula o es una actividad sin respuesta para los maestros?	106
III.2 Instituciones de apoyo: Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Centro de Rehabilitación Integral Regional (CRIR).....	111
III.2.1 El DIF como una alternativa para ofrecer una Educación Inclusiva.	112
III.2.2 El CRIR...como otra institución que apoya el desarrollo de una educación inclusiva. ..	115
III.3 Nuevo Modelo Educativo: la inclusión educativa un reto para el docente.	117

REFLEXIONES FINALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es producto del proceso de investigación y metodología empleada para obtener como resultado el borrador de tesis durante la formación de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa realizada en la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Tenango de Doria. Se formuló a través de la investigación cualitativa, obteniendo la sábana de categorías que resultó de los datos empíricos organizados y sistematizados; haciendo uso de herramientas como el diario del investigador, la observación y la entrevista; agrupando aquellos que tuvieran relación con el objeto de estudio y con la práctica de las docentes observadas, así como de esos pensamientos que tienen y que de alguna manera resultan interesantes para ser mostrados como resultado de la entrevista.

Esta investigación tiene su origen en las problemáticas que se presentan al trabajar con alumnas y alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, por tal motivo, me surge la interrogante ¿Cómo son las prácticas de las y los docentes en relación a la educación inclusiva? Este cuestionamiento fue el punto de partida para adentrarme en el interesante mundo de la educación inclusiva y la atención a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, asociados o no a una discapacidad.

Para indagar, comprender e interpretar esta problemática y por recomendación del programa de maestría en educación campo práctica educativa, opté por llevar a cabo una investigación cualitativa de corte interpretativo basado en la herramienta de la hermenéutica, la cual consiste en palabras de Raquel Ayala Carabajo (2008) en recoger la experiencia vivida de manera directa (1ª fase), recoger la experiencia vivida de manera indirecta (2ª fase) y finalmente, escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida” es decir, interpretar no es simplemente explicar lo que dice un texto, sino abrir el sentido oculto, dialogar con él y reconstruir el significado en un contexto siempre cambiante.

A partir del análisis y la reflexión de la sábana de categorías se realizó la narración de los capítulos que dan muestra del trabajo realizado, el cual consiste en

dar voz a los sujetos observados, además de reforzar el dato con una teoría que dé fundamento, de tal manera que se pueda objetivar lo que en algún momento parecía subjetivo; aunado a este trabajo de análisis se hizo la interpretación en relación con los datos anteriores y se mire así una triangulación de esa información.

El objeto de investigación se inicia a través de la observación de las prácticas a dos escuelas de primaria regular con y sin apoyo de USAER, seleccionadas en base a una muestra realizada para la detección de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que cobran significado en la práctica, dando como resultado una problemática que gira en torno al tema de la inclusión educativa. Cabe reconocer que en cada grupo hay alumnos con barreras, sin embargo, se seleccionan aquellas donde existen casos visibles que generan cierto “malestar y preocupación” para las y los docentes en su quehacer diario. El propósito fue mostrar esas prácticas, la manera en que se da ese fenómeno y reflexionar sobre el cumplimiento de ese cometido que es la inclusión de los (as) alumnos (as) con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

El resultado de este trabajo se expone a continuación, a través de los tres capítulos que conforman la tesis. En el capítulo número I se habla de los “Fundamentos de la Educación Inclusiva” a partir de historizar sobre el surgimiento y evolución del tema, las políticas orientadas hacia la inclusión y la manera en cómo se ejerce el tema de la inclusión en México a través de considerarlo como un eje articulador en los planes de estudios; es importante conocer qué se ha realizado para comprender parte del trabajo desarrollado en nuestro país y retomarlo para un análisis de lo que en realidad se hace desde las prácticas docentes.

En el capítulo número II titulado “Entre lo que se dice y lo que se hace: una mirada interpretativa a la inclusión desde la práctica docente”, se trabaja la manera en cómo las docentes observadas realizan su labor en relación al tema de la inclusión de alumnos con BAP; así como las vicisitudes que pasan en la práctica docente al momento de incluir a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación en las clases regulares.

Hablar de la práctica docente resulta muy complejo por todo lo que esta engloba, desde el momento en que el docente es posicionado como un ser humano, con sentimientos, emociones, conocimientos y lleno de subjetividades que se han quedado sedimentados de alguna manera y que se muestran al momento de ejecutar su práctica docente.

La práctica docente está relacionada con las estructuras sociales, con las instituciones, con sus planes y programas, teorías y acciones, que encuadran el hacer del docente; pero también tienen gran relación con el contexto social y económico que permite la comprensión de las causas que generan problemas específicos de los alumnos dentro y fuera del salón de clases. De tal manera que, la práctica de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos, no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Resulta interesante hacer la reflexión de la práctica real, tomando como punto de referencia el dato empírico de la investigación sustentado con elementos teóricos, y de esta forma, mirar desde qué tendencia el docente está llevando a cabo su práctica, mismas que me dé la oportunidad de interpretarla y comprenderla.

Por su parte, en el capítulo número III, se abordan los “Retos del docente en relación a la educación inclusiva”, en este capítulo se muestran algunas prácticas de las docentes para solucionar las dificultades que pasan en su hacer diario tomando como recursos lo que hay en su contexto, lo que implica uno de los retos constantes y permanentes para todo docente. La inclusión es un tema que requiere una reflexión profunda por todo lo que engloba, pues va más allá de una permanencia física de los estudiantes, se requiere de la puesta en práctica de múltiples estrategias que den respuesta a la diversidad acumulada en los salones de clases.

Hablar de retos en la práctica docente es dar respuesta a las diferentes necesidades que se tengan de acuerdo a lo que esté en posibilidades del contexto

inmediato, atender a la diversidad es y será uno de los máximos desafíos que enfrentan los docentes en su hacer, por ello es considerado importante mostrarlo como resultado de la investigación realizada.

Otro apartado que contiene la presente tesis son las reflexiones finales donde recae el análisis sobre los hallazgos encontrados como producto de las observaciones y entrevistas realizadas en la investigación, estas permiten el conocimiento y comprensión de los fenómenos ocurridos en las escuelas: insertarse en el espacio permite esa reflexión objetiva de lo vivido en los lugares escolares para para poder mostrarla a los lectores que tengan acceso a la presente tesis.

Finalmente, se coloca la bibliografía y anexos utilizados para la elaboración de la presente; lo que permite hacer objetivo el trabajo realizado al extraer el dato empírico para darle formalidad a lo que se presenta en la narrativa; bibliografía que se enriqueció con las sugerencias retomadas de los diferentes lectores a través de los coloquios internos, estatales y finalmente, los lectores sinodales.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Lo que se pretende mostrar en este apartado es conocer cómo inicia y como se vivió el proceso de la construcción del trabajo de investigación desde un curso propedéutico, los semestres siguientes y lo que en ellos existió como parte del proceso, hasta culminar con el cuarto y último semestre del proceso regular de la maestría. Así, la manera en que fue evolucionando lo que en un inicio era un anteproyecto de investigación, convertirse, después, en un borrador de tesis, para llegar a la tesis final.

1. La necesidad de la formación continua para la profesionalización.

La formación continua genera una liberación del hacer que contribuye a la reflexión y análisis de la práctica docente, como dice Schön (1982) “La reflexión desde la acción, es central para el arte a través del cual, algunas veces, los profesionales hacen frente a las molestas situaciones divergentes de la práctica” (Schön, Donald. p.67); dicha reflexión se ve reflejada con el comportamiento en los diferentes escenarios de la vida, pero que sin duda mueve la práctica docente para ejercerla con profesionalismo, como menciona Gimeno “es expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor” (Gimeno, 1993, p. 54).

Decidí estudiar la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ubicada en Tenango de Doria Hidalgo para dar respuesta a la necesidad de profesionalizarse. Por lo que estudiar la maestría implica un trabajo complejo, riguroso y sistematizado; ya que demanda habilidades y capacidades para llevar a cabo el proceso y poder culminarlo con la meta que se espera de ello, pues es en este año de estudio se culmina con la elaboración de la tesis, resultado de un proceso de problematización analizado y reflexionado durante el proceso de investigación.

En un primer momento se pasó por ciertos filtros para ser aceptada como estudiante; uno de ellos fue acreditar una prueba escrita con preguntas abiertas, una entrevista de manera oral con cuestionamientos acerca de la formación profesional y continua, con temáticas de la educación, hábito por la lectura y el decir que artículos o libros habían leído los últimos días, si se contaba con el tiempo disponible para dedicarme al estudio de la maestría y exponer las razones por las que quería iniciar con el proceso de formación; entre los filtros estaba también entregar un anteproyecto de investigación con un tema a desarrollar el cual, en el transcurrir de las sesiones de las tres líneas que se analizaban (investigación, práctica educativa y la histórico social) en los seminarios de clases del curso propedéutico tenía modificaciones; en un inicio surgieron muchas dudas de cómo realizarlo y en cómo se requería para dicho fin, lo que resultó ser un trabajo aún incipiente.

2. El anteproyecto de la investigación.

Es importante mencionar que el anteproyecto de investigación fue entregado con fines de ser aceptada en la maestría y con el paso de los días en las sesiones de estudio se miraba la importancia y delicadeza de lo que ese proyecto implicaba para el proceso que se continuaría en la maestría, por lo que se perfeccionó para construir un proyecto de investigación más sustentado. Para ello, el tema con el que inicio giraba en torno a: **¿Cómo se da la inclusión educativa en la escuela primaria regular “progreso y libertad” durante el periodo 2017-2019?**

Considero importante mencionar que al inicio del anteproyecto me surgieron dudas acerca de la elaboración, pues se tenían solo nociones sobre el mismo; pensaba que se realizaría una propuesta de solución ante una problemática presentada de acuerdo a lo que se observara en la escuela a seleccionar; en algún momento pensé que se darían sugerencias de atención ante lo que se obtuviera como problemática. Para ello se asiste a una sesión de clase donde el coordinador de la maestría y el asesor de la línea de investigación aportaron elementos para la

elaboración del anteproyecto, aclararon que no se propondrían estrategias y que la investigación giraba en torno a observar un fenómeno de la escuela, el cual tendría que ser reflexionado y analizado a través de la investigación cualitativa; se dan en esa ocasión los elementos que tendría que contemplar el anteproyecto de acuerdo a la forma en que lo requería la Universidad y así fue entregado.

Para realizar el trabajo de investigación debía existir un campo de estudio que llevara a la comprensión del problema. Es en esta ocasión que se elige la escuela primaria regular “Progreso y libertad” ubicada en la localidad de la Victoria municipio de Metepec Hgo. Se opta por esta escuela porque es una de las que cuenta con la presencia de alumnos diagnosticados con las diferentes discapacidades (intelectual, auditiva, motriz y múltiple). La escuela es de organización completa, contando con un director comisionado sin grupo, 6 docentes de los cuales dos son pagados por presidencia municipal, un intendente que es pagado por los padres de familia de la institución y una bibliotecaria; además de que cuenta con el servicio de USAER de manera itinerante con una docente de apoyo y una psicóloga.

En este proceso de realizar el curso propedéutico como una fase del proceso de aceptación, se llevaba a la par el trabajo como docente adscrita en la USAER No. 46 ubicada en Metepec Hidalgo; se hace un análisis del tiempo y dedicación que implicaba estudiar la maestría, pues resultaba muy demandante en tiempo y forma, de tal manera que decido solicitar beca comisión y con ello lograr la meta de este proceso.

3. La reformulación del anteproyecto de investigación: La construcción del objeto de estudio.

El primer paso para la construcción del objeto de estudio se re-trabajó el anteproyecto de investigación que en un inicio había funcionado como requisito para ingresar a la maestría; pasa a ser un proyecto con elementos más consolidados que permiten tener claridad en lo que se pretende investigar, al transcurrir las sesiones

de las líneas dieron aportes teóricos que ayudaron en el proceso y plantear la problemática.

Los elementos que se siguieron fueron en un primer momento el planteamiento del problema de la investigación, para ello surgió una pregunta generadora que guiaría lo que se quería indagar: ¿Cómo son las prácticas de los docentes en relación a la educación inclusiva? La problematización también giró entre varias interrogantes ¿Cómo trabajan los docentes con alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación asociados o no a una discapacidad? ¿Saben a qué instancia acudir para asesorarse sobre cómo trabajar con los alumnos con discapacidad?, ¿Qué piensan de los procesos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad?, ¿Qué hacen los docentes cuando los alumnos no alcanzan los aprendizajes esperados?, ¿De qué manera son evaluados los alumnos que presentan algún tipo barreras? ¿Es válido otorgar calificaciones aprobatorias, aunque no alcancen los aprendizajes esperados del grado que cursan? ¿Cómo se fomenta la inclusión de los alumnos en el salón de clases? Se plantearon así el objetivo (general y específico) que se pretendían en la investigación y una justificación del objeto de estudio.

El tema fue seleccionado libremente, pues surgía la incertidumbre de saber por qué resultaba complejo la inclusión educativa de los alumnos con alguna BAP en las aulas regulares, de esa forma surge un primer cambio en el tema que se manejaba en el anteproyecto de investigación y se opta por el de: **“La simulación de la educación inclusiva en el trabajo cotidiano de los docentes”**, una vez que se tenía el tema se había generado el que sería el objeto de estudio como un aspecto de la realidad que se deseaba conocer y que no podía ser explicado de forma inmediata y sin utilización de la teoría, para el tema el objeto giraba en torno a la simulación.

Se delimitó lo que sería el espacio donde se desarrollaría la investigación; aquí es importante mencionar que surge un segundo cambio hacia lo que sería el espacio para realizar la investigación, pues solo se contemplaba el lugar de una escuela que cuenta con el servicio de una Unidad de Servicios de Apoyo a la

Educación Regular (USAER); por lo que en el transcurrir de las clases en las diferentes líneas y principalmente en la de investigación, se decide también mirar las prácticas de una escuela donde no cuenta con dicho apoyo y realizar desde esas variantes los modos de accionar para dicho objeto de estudio, la inclusión de los alumnos con BAP.

Para tales efectos la selección queda con dos escuelas primarias regulares, una de ellas de nombre “Progreso y Libertad” ubicada en la Victoria municipio de Metepec (cuenta con el servicio de la USAER No. 26). Las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son servicios insertados en las escuelas primarias conformadas por: un directivo, un docente de apoyo, un psicólogo, un docente de comunicación y lenguaje, un trabajador social y un administrativo. Realizan un trabajo de manera multidisciplinaria donde corroboran o descartan la discapacidad en los alumnos que son canalizados por los docentes regulares, dan asesorías a los maestros, padres de familia sobre las maneras de cómo trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales. La segunda escuela que lleva por nombre “Evolución” ubicada en el municipio de Tenango de Doria Hgo; no cuenta con el servicio de Educación Especial, es una escuela de organización completa.

El propósito de haber seleccionado dos escuelas fue para analizar las prácticas de los docentes de ambas primarias y mirar las causas que originan que el fenómeno de la inclusión de los alumnos con alguna discapacidad o problemas de aprendizaje no resultara efectivo o por el contrario qué era lo que sí estaba permitiendo tener prácticas inclusivas, sin embargo, por sugerencias de los lectores en los coloquios decidí enfocar la investigación únicamente en la escuela Primaria “Evolución” con la finalidad evitar un posible comparativo que restara objetividad al estudio.

Desde una perspectiva hermenéutica e interpretativa, se vuelve necesario explorar no solo qué hacen los docentes frente a la diversidad, sino como significan su rol, cómo interpretan la inclusión y que desafíos-retos perciben en su quehacer docente, esto obliga a comprender los sentidos que construyen en torno a sus prácticas para reconocer sus saberes pedagógicos. Bajo este esquema concluyo

con la siguiente pregunta de investigación ¿Qué sentidos, prácticas y desafíos construyen las y los docentes de educación primaria regular en torno a la educación inclusiva, específicamente en la atención a las barreras para el aprendizaje y la participación asociados o no a una discapacidad en el contexto de una escuela pública, y cómo estas experiencias reflejan o tensan los principios de la educación inclusiva, durante los periodos escolares 2017 – 2022?

La temporalidad de la investigación se inició en el año 2017 con intermitencia durante el año 2019 y finalmente, en el 2022, se concluye el proceso de recuperación de información.

Para ello, se presentan los objetivos que permitieron orientar el trabajo de la investigación.

Objetivo general:

Analizar e interpretar las prácticas de algunas y algunos docentes de la escuela primaria “Evolución”, específicamente en los retos que enfrentan para la atención de alumnas y alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, asociados o no a una discapacidad”

Objetivos específicos:

- Analizar las concepciones que las y los docentes tienen sobre la inclusión educativa y su relación con el rol docente para la atención de alumnas y alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.
- Comprender la manera en que los docentes realizan sus prácticas en relación a la diversidad de los estudiantes en una escuela primaria regular.
- Comprender los principales retos, tensiones o limitaciones que enfrentan los docentes para implementar la inclusión en una escuela primaria regular.

- Analizar e interpretar cómo las experiencias docentes configurar sentidos propios sobre la inclusión y cómo estos significados entran en conflicto con el discurso normativo.

Los supuestos que se pensaron en ese momento de la elaboración del proyecto fueron:

- 1.- No se da la inclusión para los alumnos con alguna discapacidad; debido a que se efectúa la integración más no la inclusión (simulación).
- 2.- A los docentes se les complica trabajar con los alumnos con discapacidad, ya que no cuentan con aportes teóricos ni prácticos que apoyen su práctica diaria.
- 3.- Los padres de familia no aceptan la discapacidad de sus hijos (as), por lo tanto, no apoyan el trabajo propuesto por los docentes.
- 4.- Las prácticas administrativas están por encima de las pedagógicas, por lo que se deja en el olvido las prácticas inclusivas.

4. Argumentación de la problematización que sustenta la investigación.

Uno de los mayores retos que actualmente enfrenta la Educación en conjunto con otras disciplinas, es hacer realidad una educación para todas las personas; es decir, una educación que responda a los derechos humanos y a la dignidad humana; así como se hace referencia en el plan de estudios (SEP, 2011, p. 35) “A la educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente”, así como en el Plan de estudios 2022, “En la educación preescolar, primaria y secundaria se reconoce como principio fundamental una educación para la igualdad y la diversidad dentro del Sistema Educativo Nacional en sus distintas modalidades” (SEP, 2022, pp. 55)

Es así como se promueve la inclusión educativa, entendida como inclusiva porque se ocupa de reducir la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, el término es visto de una manera más amplia desde la UNESCO en el 2005, como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos: “la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje.” (UNESCO, 2005)

En este sentido se menciona a los alumnos con BAP asociados o no a una discapacidad (intelectual, visual, auditiva, motriz o algún trastorno generalizado del desarrollo); entendiendo como una barrera “la condición o situación del entorno que por sus características o la manera en que se emplea, pueden limitar el ejercicio de derecho de las personas principalmente de las que viven en condiciones de vulnerabilidad” (DOF, 2021).

En esos términos es conveniente comprender la diversidad como un concepto indispensable para sustentar una escuela inclusiva, eso significa que no sólo se considere a la población que presenta BAP con o sin discapacidad, sino a la heterogeneidad/diversidad en las características del ser humano.

Las BAP son tan diversas y se pueden identificar como estructurales, normativas, didácticas y actitudinales (Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Disponible en: http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2324_S2_E_INSUMO_SEGUNDA_SESION_17_OCTUBRE_2023_17_25.pdf) que pueden observarse en la Percepción e interacción con las personas y el entorno físico, Desarrollo emocional y socio afectivo, Desarrollo y adquisición del lenguaje y la comunicación, Adquisición de hábitos, Lenguaje, Dificultades con la lengua extranjera, Matemáticas, Expresión artística y educación física, Desarrollo personal y social, Desarrollo intelectual, Interacción entre iguales, condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras.

Se dice que puede ser asociada o no a una discapacidad, ya que no todos los alumnos que tienen alguna BAP están comprometida el área intelectual; la discapacidad requiere de ser corroborada o descartada por los especialistas. La discapacidad intelectual es conceptualizada por la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AAMR) y la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Discapacidad Intelectual (IASSID). Es así como la discapacidad Intelectual se define como una entidad que esta “Caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson y cols., 2002, p. 8).

Ellos mencionan que la inteligencia se considera como la capacidad mental general que comprende las siguientes funciones: el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, el aprendizaje con rapidez, el aprendizaje a partir de la experiencia.

Por su parte, la conducta adaptativa es referida al conjunto de habilidades que se despliegan en el terreno de los conceptos (lenguaje, lectura, escritura, dinero), en el ámbito social (responsabilidad, autoestima, probabilidad de ser engañado o manipulado, seguimiento de normas), y en la práctica (actividades de la vida diaria como son el aseo o la comida; actividades instrumentales como son el transporte, el mantenimiento de la casa, la toma de medicina o el manejo del dinero), y que son aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria.

Hablar de discapacidad intelectual es mirar a los alumnos que la presentan y que se encuentran integrados en las aulas de las escuelas primarias en donde se llevan a cabo las prácticas educativas; para ello el artículo 64 de la Ley General de Educación cita que: “En la aplicación de esta Ley, se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación.” (Ley General de Educación, reforma DOF 20-12-2023 PP. 23/74)

Es por ello que a partir de la pregunta generadora y con apoyo de las preguntas subsecuentes se llevó a la comprensión de la práctica docente y sobre

todo que esa comprensión sea en un plano que resulte de la objetividad; ya que ha sido de manera subjetiva, como menciona Alfred Schütz: “la subjetividad es todo lo que determina y le da personalidad e identidad desde el ámbito psicológico”. (Alfred Schütz, 1974)

Es esa subjetividad que hay en cada uno de los docentes la que se interpretó y comprendió a través de los símbolos y el lenguaje para hacer así la construcción de significados que se le da al fenómeno de manera individual; formando así una construcción de la realidad. Es así, con esa subjetividad que los docentes perciben a la educación inclusiva, de una manera individual, de tal forma que este es uno de los propósitos del presente trabajo.

5. La ruta metodológica de la investigación cualitativa.

Este tipo de investigación gira en torno a estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización de herramientas tales como observaciones, entrevistas, diario de campo, historia de vida; así como la recogida de una gran variedad de información: experiencia personal, imágenes, sonidos; que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Para tal efecto, la premisa de Rosa María Cifuentes menciona que “La investigación cualitativa implica incorporar procesos participativos y éticos al mismo tiempo... se postula para la investigación que, solo transformando el sistema social, seguirá siendo posible sobrevivir como sujeto y construir conocimiento” (Cifuentes, 2011, p. 22)

Lo anterior permite a través de la investigación cualitativa conocer y recrear fenómenos no explorados científicamente en épocas remotas y es a través de la investigación que se produce datos descriptivos como las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

La investigación cualitativa comienza con la recogida de datos (anexo 2 y 3), mediante la observación de alguna clase, posteriormente se construyen, a partir de las relaciones descubiertas, las categorías y proposiciones teóricas; pretende descubrir una teoría que justifique los datos encontrados y, mediante el estudio de los fenómenos semejantes y diferentes analizados, desarrolla una teoría explicativa de la investigación realizada.

En la presente investigación se considera el corte fenomenológico, porque se relaciona lo que se quiere estudiar con los contextos que le influyen como fenómeno; para (Alfred Schütz, 1974.) “es una manifestación de una actividad que se produce en la naturaleza y se percibe a través de los sentidos tanto social, como educativo, es único e irrepetible y es basado en experiencias y las acciones humanas”.

La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos existenciales, procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos. Su objeto es la demostración y la explicación de las actividades de conciencia de la subjetividad del individuo dentro de la cual se constituye este mundo de la vida, para ello, el acontecimiento es ubicado en un determinado tiempo y espacio en el que sucede el hecho, de tal forma que es único e irrepetible.

El método para este tipo de investigación no tiene como función básica garantizar la verdad, sino ser utilizado de forma creativa por parte del investigador, es por ello que existe una diversidad de técnicas y estrategias que utiliza dicha investigación. Se consideró como metodología la forma y características de investigar determinado fenómeno por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta, es por ello que, para este tipo de investigación se recurrió al uso de técnicas para la investigación cualitativa: la observación y entrevista, como dos de las formas para la obtención de datos en la investigación realizada.

En este sentido, se basó en las observaciones de comportamientos naturales de los docentes y alumnos, así como de los discursos y respuestas abiertas a través de las entrevistas para la obtención de datos empíricos que, en lo posterior, se llevaron a la interpretación de significados.

El diseño cualitativo al inicio facilitó la recogida de datos empíricos que ofrecieron descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos y pensamientos; los cuales condujeron al desarrollo y/o construcción de categorías y relaciones que permitieron 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.

De tal forma que la investigación mantuvo un enfoque fenomenológico-interpretativo, ya que está bajo la constante de comprender a través de la interpretación de los fenómenos que suceden en la realidad de las personas. En este sentido Ricoeur denomina la hermenéutica como “la explicación y la comprensión como una dialéctica compleja y sumamente mediatizada, así la interpretación es aplicada al proceso que engloba la explicación y la comprensión”. (Ricoeur, 1995).

Por su parte Wilhelm Dilthey menciona que “Si la hermenéutica es la interpretación general de las manifestaciones del espíritu expresadas en signos y alusivas a las vivencias, el fundamento metódico de esta hermenéutica no es la explicación, sino la comprensión”. (Dilthey en “La hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey” Revista de Filosofía 2015, Vol. 11 no. 1 ISSN 2178-1036 pp. 324). La comprensión es el acto original mediante el cual se capta el mundo del espíritu manifestado en exteriorizaciones con signos, gestos, inscripciones; que dan muestra de la realidad que viven y de la creación de la cultura, determinándola y siendo a la vez parte de ella.

Es así como a través de la hermenéutica entendida como “el arte de interpretar textos, símbolos y significados” (Mejía Montes de Oca, 2010, p. 239); contribuye y es uno de los pilares importantes de la investigación cualitativa; al ser

una herramienta que ayuda a la comprensión, la relación que hay entre el individuo y su espíritu, así como su naturaleza y el entorno social en donde se desenvuelve, de tal manera que ayuda a comprender y reconstruir los significados de forma detallada sobre el actuar de las personas en sociedad.

La investigación que se realizó involucra a la etnografía como una herramienta más de la investigación, en cierta medida por el tipo de investigación que se realizó; lo que implicó estar en la escuela como espacio para la recogida de los datos, permitió acceder fácilmente al mundo de la investigación debido a que las estrategias y recursos que fueron puestos en práctica y que, posteriormente, trabajados y re-trabajados para la interpretación y comprensión de los hechos. Se enlazó la observación y descripción de los sucesos, así como la realización de entrevistas, grabación de los datos y posterior análisis, el tratamiento de los datos se realizó a través del denominado análisis cualitativo.

Otra etapa necesaria en el proceso de la investigación es la triangulación de los datos, es decir, relacionar los diversos tipos de datos recogidos con el fin de analizar las similitudes o discrepancia entre lo que comunican los participantes, lo que observa el investigador, y lo que piensan ambos. “La triangulación es el uso de múltiples técnicas de recogida de datos para reforzar las conclusiones” (Angrosino, Michael, 2012, p.59).

Es por ello que, la observación fue una de las técnicas empleadas para la investigación que realicé considerando que “la observación es el acto de percibir las actividades e interacciones de las personas en el entorno del campo mediante los cinco sentidos del investigador” (Angrosino, Michael, 2012, p. 61); es por eso que el proceso de observación se inicia captando todo y registrando con lujo de detalle lo que estaba visible y lo invisible. Retomé también el trabajo que realiza Elsie Rockwell para analizar y comprender varios elementos para la investigación; en un primer momento la ubicación y el contexto que rodea en la práctica “la escuela”, en un segundo momento la práctica que el docente realiza con los alumnos y en tercer lugar las reflexiones sobre esos actúes. Para ello elaboré un formato que me ayudó a concentrar la información observada de una manera sistemática u

ordenada; menciona Michael “La buena observación etnográfica implica necesariamente cierto grado de estructura” (Angrosino, Michael, 2012, p. 64).

Una segunda técnica utilizada fue la entrevista, para el autor Michael “La entrevista es un proceso por el que se dirige una conversación para recolectar información” (Angrosino, Michael, 2012, p.66); de esta manera la entrevista es una consecuencia lógica de las observaciones. Dicha entrevista fue elaborada con preguntas abiertas que sirvió como guía para que el informante pudiera expresar lo que pensaba y sentía acerca de lo que pasaba en su práctica docente y en cierto grado dialogar acerca de su formación recibida; el propósito de la entrevista era obtener mayor información que apoyara a la comprensión de la práctica docente en relación con el objeto de estudio.

Por su parte, Peter Woods menciona que: “cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a registrar; también en ello hay una reflexión...” (Woods, 1987); por lo que una de las tareas de la etnografía es que se tiene que documentar lo que no está documentado y reflexionar a partir de ahí lo que se obtiene con los datos para una posterior interpretación y comprensión de los fenómenos.

De este modo se llevó a la comprensión de los comportamientos observados de los docentes y alumnos; así como también de lo que respondieron ante las entrevistas realizadas; para ello se utilizaron instrumentos que apoyaron para la recolección de la información; los utilizados fueron el diario del investigador donde se registraron todos los aspectos importantes de las observaciones y de las entrevistas realizadas, formato para las observaciones que contempla elementos como: lugar, nombre de la escuela, fecha, tiempo de la observación, número de observación, número de participantes y el propósito de la observación; se usó también un guion de entrevista, donde las interrogantes eran abiertas de tal manera que el docente pudiera expresar su forma de pensar y sentir en su práctica; se usó también un cuaderno de notas para registrar lo que en audio no podía ser perceptible en las entrevistas, grabadora para no dejar nada a la imaginación ni a la memoria y ser lo más objetiva posible. (anexo 2 y 3)

6. La entrada al campo.

Para el segundo semestre la tarea era buscar el dato empírico con base en el proyecto de investigación que se había generado y re-trabajado considerando los elementos necesarios que apoyaran la investigación, el tema, los objetivos y la metodología necesaria para tener acceso a la información, apoyarían para la obtención de los datos necesarios; por lo que una de las actividades que emanaron del proyecto fue la entrada al campo como primera acción.

La entrada al campo se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio; “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena reacción inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 36)

Una vez seleccionadas las escuelas se busca la manera de entrar a realizar el proceso de la investigación; aunque es importante mencionar que el investigador debe estar preparado para confiar en el escenario; ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes; ser flexible y tener capacidad de adaptación.

Es así es como en el mes de marzo del 2018 se da el primer acercamiento de manera informal, acudo a la dirección para hablar con el directivo y exponer lo que se tenía en mente para realizar en la escuela; se explica el proyecto de investigación y se observa que el maestro escucha atento, espera a que termine de hablar y toma la palabra para decir que le parece un tema muy interesante para trabajarlo en la escuela y con los maestros, (es importante mencionar que el maestro también llevó el proceso de la maestría en la UPN); cuestiona sobre las técnicas e instrumentos a utilizar, de igual manera indaga sobre los grupos y docentes a los que se observaría; por lo que él expone que no mira ningún inconveniente para lo que se pretende realizar. Ante esto “ingresar en un escenario supone un manejo de la propia identidad, de proyectar una imagen que asegure las

máximas probabilidades de obtener el acceso” (Kotarba, 1980 citado en Taylor, S.J. y Bogdan R. (1986)).

En ese momento se aclara también que no se observaría todos los días, la actividad se realizaría de acuerdo a lo planeado siendo estas por días y horarios dependiendo del caso a observar y del propósito que se tuviese de la misma. Al escuchar la respuesta satisfactoria pude decir que fue un logro por lo que se esperaba que resultara con una negativa, comenta en esa ocasión “yo seré tu portero y apoyaré en el proyecto que tiene pensado realizar” (D ECC070318-2). Como dice Taylor y Bogdan “se trata de convencer al portero de que uno no es una persona amenazante y que no dañará su organización de ningún modo” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 37)

Una vez que se obtuvo el acceso al campo se da inicio con las primeras observaciones en la escuela “Evolución”, las primeras son hacia el contexto de la escuela de forma general, donde se indaga sobre el tipo de estructura de la escuela, espacios utilizados y algunas prácticas de organización que en ella se realizan; se observa en horario de recreo para tener conocimiento de las formas en cómo se relacionan los docentes con los alumnos y viceversa, así como también entre docentes y directivo. En los primeros momentos de la investigación las observaciones pueden no estar del todo centradas, y es preciso que el investigador vaya aprendiendo en los primeros días quién es quién y construir un esquema o mapa de los participantes en el lugar y un mapa en la distribución física del escenario.

Se observaron en estos primeros acercamientos aspectos como de ubicación de la escuela, distribución de grupos, espacios que son utilizados por los alumnos y docentes, la organización escolar que mantiene la escuela, de lo que se puede decir que como parte de esa organización de la escuela primaria Evolución “se observan varias actividades que se llevan a cabo entre los diferentes sujetos que la integran, como la distribución de horarios para la hora del receso, la hora de entrada y las restricciones para padres de familia después de un horario” (OBS2ECC070518), por mencionar algunas. Es una escuela de organización

completa, con docentes para cada grado escolar, en total son 12 grupos a los que se atienden; hay una secretaria y personal de intendencia.

Es importante decir que se hace uso del diario de investigador para registrar detalles que en lo posterior servirían para tener más datos acerca de lo que se observó, al igual que para registrar la observación se hizo uso del formato que se tenía para recolectar la información; aún no se sabía con exactitud a qué docentes se observaría; pero ya se tenía un referente de las primeras observaciones realizadas. Por lo que una vez que se hacía la observación se transcribía para no dejar nada al olvido.

En un segundo momento, se acude con la secretaria de la escuela para solicitar información acerca de la plantilla docente, que de alguna manera pudiera servir para un posible análisis posterior, lo que se obtuvo fueron los perfiles docentes, años de antigüedad y escuela de egreso de cada uno de los docentes, así como el grado y grupo al que estaban asignados. De ahí se mira que hay una docente que cuenta con el perfil de intervención educativa, aunado a que la secretaria hace el comentario que “es una maestra que le ha costado su práctica docente porque le tocó un grupo muy desastroso” (DECC030518-10); por lo que decido entrar a observar a ese grupo y reflexionar sobre lo que ahí acontecía y si estaba en relación o no con mi objeto de estudio. Taylor menciona que “el investigador gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos que se adecuan a sus intereses” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 36).

En otro momento de observación que se permaneció la jornada completa, se obtuvieron datos interesantes pues en esta ocasión se realizó en el patio de la escuela para poder mirar el comportamiento de los docentes y alumnos; al momento que se escucha decir a unas niñas “ese niño está loco”, se les pregunta ¿Quién está loco?, las niñas señalan hacia el salón de 4° “B” (DECC070518-16), al momento que se observa a un niño que brincaba y hablaba solo, además de que salía constantemente del salón; por lo que surgió la necesidad de indagar más sobre él, por lo que se le pregunta a la secretaria y ella comenta que es un caso especial; en ese momento la selección de los sujetos ya se había hecho visible, pues los grupos

a los que se pasaría a observar sería al 3° "A" (problemas de conducta) y al 4° "B" (alumno con características educativas especiales) como grupos prioritarios.

Para el día miércoles 9 de mayo acudo a la dirección para informar al director sobre la decisión de la selección de los sujetos, escucha atentamente y comenta lo siguiente "en ambos grupos hay alumnos con BAP, pero es precisamente en el grupo de 4° "B" donde ahí el caso de un alumno con un diagnóstico de Discapacidad Intelectual" (DECC090518-18); lo que expresa en ese momento es el apoyo para que pueda acceder a los grupos elegidos. En ese momento los maestros se encontraban ensayando en el patio cívico por el evento que se aproximaba (el día de la madres), por lo que solicita que sea acompañado para ver qué era lo que estaban haciendo los docentes; una vez ubicados en el patio se observa que los docentes estaban agrupados de dos y tres integrantes, los alumnos sentados en la cancha y algunos otros jugando y dos docentes ensayando con los alumnos; al terminar la actividad que estaba realizando se acerca la docente del grupo de 4° "B", se observa molesta y le dice al director: "le quiero comentar una situación que acaba de suceder con Enrique...se estaba peleando con otro niño, al momento que los veo voy y los separo, entonces Enrique se voltea y me agarra a patadas, yo ya no aguanto más profe..."(DECC090518-19-20). Al escuchar a la docente fue un elemento más para pasar observar al grupo.

El primer acercamiento que se tiene con la docente en donde se encuentra el alumno con el diagnóstico se da en el patio de la escuela y se le comenta sobre el trabajo de investigación que se estaba realizando, por lo que se le solicita ingresar a su grupo para poder realizar las observaciones pertinentes, la docente accede a que pase a su grupo.

La primera observación se da en relación al contexto del salón de clases, para posteriormente prestar atención en relación a la práctica de la docente y con relación al objeto de estudio; en esa ocasión surge algo interesante, pues se acerca una maestra de otro grupo y se observa molesta y comentan una situación del caso de Enrique, por lo que la maestra del grupo comenta que llevará el caso al consejo técnico para ver que se puede hacer, porque ya no podía más con él; por lo que

resultaba interesante observar en un Consejo Técnico Escolar y reflexionar sobre la manera en cómo se trabajan los casos de alumnos con barreras de aprendizaje. Posteriormente, se solicita el espacio al director para estar presente y poder realizar la observación de esa actividad, por lo que se tiene una respuesta positiva.

Para las observaciones en el grupo de 3^o A", se aborda a la maestra de grupo en el horario de salida para solicitarle el espacio y poder observar a su grupo, la maestra accede con gusto; por lo que se agendan dos observaciones para ese espacio. La primera fue planeada para mirar todo el espacio del aula para contextualizar, pero que de alguna manera favoreció para iniciar a observar también la práctica docente que se realizaba en ese grupo; la segunda observación fue dirigida ya hacia la clase de la maestra para mirar la dinámica grupal, las interacciones docente alumno, alumnos-alumnos y todo lo que en algún momento funcionara para ser reflexionado, interpretado y comprendido desde el objeto de estudio planteado.

Llega el día de la observación del Consejo Técnico Escolar programado desde el calendario escolar para tener fecha del viernes 25 de mayo del 2018; es interesante decir que de esa observación de la jornada completa se escucharon y observaron muchas actitudes y pensamientos que dejaron relucir por medio del comportamiento que cada uno de los docentes tenía; la manera en cómo se organiza y se llevó a cabo la sesión, los temas que se discutieron en ese espacio y la toma de decisiones que favorecen desde los docentes y directivo para el logro de los objetivos. Para esa importante actividad se hizo uso de diario del investigador y para no dejar nada a la imaginación y evitar el olvido, se grabó la sesión con el uso del celular, para que posteriormente se hiciera la reflexión de esa observación, haciendo el contraste con la toma de notas y el audio; pues resultaba ser información valiosa para la investigación.

Se hace un primer corte de la entrada al campo para la investigación y se realiza la actividad de transcribir todas las observaciones realizadas en la escuela, donde se hace uso del diario, las grabaciones y la toma de notas para ser concentradas en formato de registro de la práctica docente que se diseñó con el

objetivo de tener los elementos y no dejar fuera nada de información. Una vez concentrada la información realicé la técnica de leer y volver a leer lo que se había recabado para reflexionar sobre lo que había escrito, para ello, se hace la técnica del subrayado haciendo uso de colores diferentes para marcar las frases que mantenían estrecha relación con el objeto de estudio y someterlas a la reflexión; es interesante mirar cómo los colores se hacían notar en varias ocasiones por lo que se empezaban a apuntalar algunas situaciones para ser analizadas desde la entrevista.

Se trabajan las observaciones con el apoyo del tutor asignado en donde se problematizaba la situación vivida, de tal manera que las preguntas generadas de esas observaciones dieran un primer acercamiento a la interpretación de lo observado. Cabe hacer mención que de lo generado al reflexionar las observaciones surgieron algunos aspectos que fueron tomados en cuenta para las entrevistas que era lo otra técnica de la investigación que se contempló en el proyecto de investigación; y con la puesta en marcha de esa técnica poder tener la información más completa.

Es así como se regresa al campo para solicitar el espacio de las docentes y poder realizar las entrevistas que ya se tenían para aplicarlas, es ahí donde me encuentro con una problemática, pues el que dependa el trabajo programado del tiempo y disposición del otro es algo complejo, pues de alguna manera se tuvo que esperar hasta que las docentes de ambos grupos observados me dieran el espacio y el tiempo, lo que resultó complicado porque toda la jornada laboral se mantenían ocupadas con sus alumnos, de alguna manera no había la oportunidad en esos espacios solo a la hora de salida, y en algún momento me sentí un poco imprudente de utilizar el tiempo y espacio que ellas ya tenían destinado para otras actividades personales y familiares. Así me mantuve un tiempo insistiendo en el espacio, pues este se asignaba, pero por alguna u otra razón no se podía dar para la entrevista; empezaba la angustia y la presión pues sentía que los tiempos empezaban a ganar terreno.

Aunado al trabajo de investigación se llevaba a la par las sesiones de las tres líneas de lo que en cada una se demandaba para realizar, desde las lecturas analizadas, los reportes en cada una de ellas y los trabajos finales se hacían presentes, también implicaba tiempo y espacio para poder realizar ese tipo de actividades. Es así como se empieza a sentir presión para realizar lo que se tenía planeado, así como una exigencia personal y por parte de la universidad para lo que se tenía que entregar en tiempo y forma.

Transcurrieron unos días y por fin después de insistir en varias ocasiones, la docente del grupo de 3° “A”, me da un momento para la realización de la entrevista, el espacio en que se lleva a cabo es a la hora de la salida de los niños y usamos su salón de clase para la misma; observé a la maestra un poco nerviosa e inquieta, lo que se le comenta es que la entrevista se hará con fines de investigación, con mucho profesionalismo y guardando la identidad de ella; esto considerando las recomendaciones de Taylor y Bogdan quienes mencionan que: “Haremos saber a los informantes que las notas que tomemos no contendrán nombres, ni identificarán información sobre los individuos o la organización, y que estamos tan obligados a respetar la confidencialidad con la gente de la organización” (Taylor y Bogdan, 1992, p.44). Al escuchar que se pondría un seudónimo, la maestra se mostró más tranquila, de igual manera se le comentó que se haría uso del celular únicamente para grabar la información y no cambiar ninguna palabra de las que ella dijera, a lo que accede sin problema; así es realizada la primera entrevista para posteriormente transcribir lo que se obtuvo de información. Una vez terminada la entrevista se agradece a la docente el haber brindado la información, en ese momento me sentí con un logro más porque en verdad había sido una odisea el haber obtenido la conversación.

Las otras entrevistas se realizaron a la maestra del grupo de 4° “B”, después de insistir en varias ocasiones y cambiar las fechas por varias situaciones que a la maestra le impedía darme el tiempo y espacio; se da en un día que los alumnos había salido temprano, por lo que acudo puntual para la actividad, al mirarme la maestra me pide esperarla por unos minutos pues tendría una reunión con el directivo de la escuela, al ver que si no esperaba se postergaría nuevamente la

actividad decido esperar, después de 20 minutos pasamos a su salón; inicio agradeciendo el espacio brindado después de haber sido prolongada por varias ocasiones; posteriormente, le informo que se guardaría la identidad usando un seudónimo, y que si me lo permitía grabaría la entrevista para tener la información más completa, a lo que la maestra accede sin problema; la dinámica era la misma que seguí con la docente del otro grupo, pues de alguna manera ya me sentía con más seguridad ante lo que la entrevista implicaba. La entrevista fluyó sin complicaciones y del guion que se llevaba surgieron nuevas interrogantes a partir de la conversación que se tuvo con la maestra, el tiempo aproximado fue de una hora y media, por lo que al término agradezco a la docente por el tiempo destinado; me retiro de la escuela y por la tarde me dispongo a transcribir todo lo que había salido de la entrevista.

Para tener una mirada diferente en relación a lo que se investiga, se decidió desde el proyecto de investigación realizar una entrevista a un padre de familia, éste fue seleccionado por tener a un familiar que presenta BAP'S; se da un contacto con el señor y se le solicita un espacio para poder realizar una entrevista, que de alguna forma daría información que aportara al trabajo realizado; al igual que a las docentes al señor se le guarda la identidad, se utilizan instrumentos como cuaderno de notas, grabadora y formato de entrevista.

Es importante mencionar que al hacer la transcripción de las observaciones y de las entrevistas es algo que demanda mucho tiempo, pues implica cotejar las notas recolectadas, lo que el audio no podía capturar como gestos, muecas, ademanes, movimientos corporales, tonos de voz; para eso implicó el regresarlo una y otra vez para rescatar las voces de los que intervenían en la escena; obteniendo de ambas técnicas un complemento de la información y que permitiera en lo posterior una reflexión y aproximarse a las interpretaciones, lo que resultó en algún momento algo desgastante de realizar pero no imposible.

Es importante mencionar que los tiempos no fueron suficientes para terminar de capturar todas las observaciones y las entrevistas hechas en la escuela; pues se llegó el momento de la rendición de cuentas en el coloquio interno con fecha de 14

de julio de 2018, en ese espacio surgen algunas sugerencias por parte de los asesores presentes a dicha actividad, las cuales son retomadas con el objetivo de mejorar el trabajo realizado; una de ellas giraba en torno a la reconstrucción del título de la investigación; el cual es reformulado quedando de la siguiente manera: **“La educación inclusiva en el trabajo cotidiano de los docentes”**.

Se continuó con la técnica del subrayado de frases que tuvieran relación con el objeto de estudio, y como resultado de esa técnica se empezaban a apuntalar los posibles ejes de análisis, de las cuales resaltaban la práctica docente, el grupo ideal para la maestra, practicas inclusivas, prácticas exclusivas y dificultades de la enseñanza para alumnos con BAP como: la evaluación, apoyo parental, formación docente, organización grupal, entre otras.

Por otra parte, no se puede dejar de mencionar la asistencia al coloquio estatal de ese semestre, realizado en las instalaciones de la UPN de Pachuca en el mes de julio del 2018, es importante mencionarlo porque al igual que el realizado al interior de la universidad (Tenango de Doria), en este coloquio estatal también hubo sugerencias por parte de los maestros de las otras sedes, en lo personal el maestro que leyó el trabajo que había sido enviado, hacia la observación de porqué analizar las prácticas de dos escuelas, que en algún momento me perdería con tanta información, y que además se vería la implicación por una al haber formado parte de dicha institución en algún momento, por lo que sugería solo quedarme con una. Analizo lo que el maestro sugirió y coincide con lo que en algún momento habían dicho en el coloquio interno; así que la investigación sufre un nuevo cambio, la elección de una sola escuela (la primaria Evolución) los factores que se tomaron en cuenta para la elección fueron en primer lugar tomar la escuela que no contaba con el servicio de USAER, para tener una mirada nueva y sin implicaciones por pertenecer a un servicio de Educación Especial, por la lejanía de la escuela para trasladarse, por el tiempo que implicaba el trabajar la información de las dos escuelas y lo que demandaba el transcribir todo lo que resultaba de la investigación; esos fueron los factores que influyeron para determinar y decidir por solo una escuela y continuar con el trabajo.

7. Armando el rompecabezas de la investigación.

Al ver que había resultado demasiada información de la investigación que se estaba realizando, al inicio del tercer semestre me doy a la tarea de concentrar toda la información en una carpeta para que la información pudiera manipularse en el momento de analizarla, en dicha carpeta se colocó las capturas de las observaciones realizadas, las entrevistas y copias del diario del investigador y los datos empíricos extraídos de dichas técnicas utilizadas; del tal manera que ahí se ubicara toda la información y poderla tener en el momento que se solicitara para poderla trabajar.

En un segundo momento, teniendo el dato empírico, se organizó por colores aquellas frases que pertenecieran a las observaciones, con un color distinto al dato de las entrevistas y con otro al del diario (importante mencionar que a cada observación, entrevista y diario se asignó una clave para identificarlas); estos datos salían de lo recabado en la investigación y que tenían alguna relación o número de incidencia en las observaciones y entrevistas, una vez obtenido todo el dato empírico para que fuera fácil el manejo de la información se imprimen las hojas obtenidas y se recortan todas y cada una de las frases, se elaboran sobres de colores asignado un nombre a cada uno y se van colocando adentro de cada uno el dato que tuviera relación con el nombre asignado al sobre; de esta forma se facilita la organización de la información. Una vez concentrada la información en los sobres, la siguiente tarea fue organizar esos datos de manera jerárquica y sistemática, de tal forma que cada uno de los datos tuviera relación uno con otro.

Una vez organizada la información se da lugar a la construcción de la sábana de categorías con esos datos obtenidos (anexo 4), para ello la sábana es elaborada a partir del uso de un instrumento que tuviera tres elementos importantes, en un primer momento se ubica el dato empírico, en una segunda columna una primera interpretación y en la tercera columna se apuntala la posible teoría que apoyara al dato. La construcción de dicha sábana fue algo que llevó mucho tiempo elaborarla, pero lo que de ahí surgía era un índice tentativo para la construcción de lo que sería el esqueleto de la tesis. Dicho índice quedó construido con tres capítulos que

surgieron del dato empírico, se ubican posibles temas a abordar en el interior del mismo, pero con la flexibilidad de que surgieran nuevos cambios.

Una vez trabajado ese posible índice, se inicia con la narrativa de unos de los capítulos por los que está constituida la tesis, en esta ocasión se opta para trabajar el capítulo número dos que habla de la práctica docente; para el ejercicio de escritura se realizan pequeños ensayos con cada uno de los temas a tratar en ese capítulo con la idea de darle forma, una vez trabajados esos pequeños escritos se hace la construcción del capítulo; cabe hacer mención que el escribir sin subjetividades, ni emplear negatividad y adjetivos calificativos es algo que resultaba complejo por un lado, y por otro se me hizo muy complicado el poder llegar a la triangulación de la información como se solicitaba para objetivar la información obtenida del dato empírico, el poder interpretar y buscar una teoría que diera sustento a lo que se escribía resultó ser muy laborioso.

Algo que apoyó mucho a la escritura fueron las lecturas analizadas en las tres líneas, para ellas se utilizó la técnica de subrayar lo que se consideraba importante o interesante, se buscaba la relación con el objeto de estudio, así como las notas al margen de cada una de las lecturas, además del uso de pos-tics para resaltar algún concepto importante; lo que facilitó en algún momento recurrir a ellas y poder jalar teoría de las antologías trabajadas desde el propedéutico hasta el cuarto semestre; se hizo también la investigación de lecturas complementarias a las de la antología y de aquellas búsquedas en relación al objeto de estudio, los reportes de lectura también facilitaron el apoyo al momento de escribir, aunado a ello se llevaron a la par cuadernos de apuntes de cada una de las líneas a las que se recurrió para apoyarse de ellas y facilitar la escritura de los capítulos.

Se continuó con la escritura de ensayos pequeños para la elaboración de los capítulos subsecuentes tomando como referencia el índice obtenido, surgen algunos cambios en la estructura del mismo, pero con la disposición a mejorar el trabajo realizado; la escritura continuó siendo compleja pues en ocasiones no se sabía que poner o como poner lo que pensaba en ese momento. Llegaron momentos de desesperación y cierta resistencia por no querer escribir, pues

realmente se tornaba algo complejo, lo difícil que era interpretar la voz del otro, el buscar una teoría que empatara con lo dicho y el momento de cerrar con un análisis sin prejuicios; todo ello demandaba un conocimiento profundo y dominio del objeto de estudio.

Finalmente, lo que se presenta es una mirada ante el fenómeno dado, un sentido, como señala Thompson "...un punto de vista acerca de algo que puede diferir de otros puntos de vista, incluidos los de los sujetos que constituyen el mundo social y cuya comprensión cotidiana puede ser objeto de la interpretación" (Thompson, 1998, p. 464). Así que lo que se presenta es la realidad vivida de los sujetos en su práctica docente, quienes son los que construyen su forma de pensar y vivir en base a su cotidianidad y experiencias vividas.

Es por ello que la sistematización en el proceso de la investigación y el rigor metodológico llevó a la construcción de esta tesis con el uso de las técnicas y herramientas utilizadas que facilitaron el acceso a los datos obtenidos, para una posterior interpretación y comprensión de la realidad de las personas, donde los referentes teóricos fueron elementales para dicha interpretación que llevara a la construcción de un sentido de lo observado y escuchado a partir de la investigación realizada.

Bajo estas premisas se llega a un momento crucial donde defino que las prácticas ejercidas por los docentes con relación a la inclusión y en específico, a la atención de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación asociados o no a una discapacidad, solo quedan en una apariencia, un entretenimiento, una segregación grupal, una integración grupal, un desconocimiento y/o confusión del término inclusión; por lo que sostengo la tesis que **"LAS PRÁCTICAS DOCENTES SON UNA SIMULACIÓN DE LO QUE DEMANDA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS DOCENTES"**.

Para arribar a la tesis que se sostiene en el presente documento es indispensable que se ponga en contexto el término de simulación, donde comenzar una narrativa con esta palabra puede abrir la puerta a diversas interpretaciones, desde un análisis profundo de la naturaleza humana hasta una exploración de

mundos virtuales. Por ello, entender desde un primer momento el significado de dicho término es imprescindible para el lector a quien se pone en sus manos el presente escrito.

Manejar en un primer momento el concepto que engloba la simulación desde la Real Academia Española donde es referido como una “Alteración aparente de la causa, la índole o el objeto verdadero de un acto o contrato” (RAE 2024). De tal forma que el significado a dicho concepto desde la RAE se alcanza a interpretar como una modificación de lo que significa lo auténtico de la puesta en un documento o de alguna acción.

Por otra parte, la simulación en el campo de la informática hace referencia a “un proceso computacional que permite imitar el comportamiento de un sistema o proceso, a menudo complejo, mediante la utilización de un modelo matemático o estadístico”. Comprendiendo dicho término, este alude a una mera copia a partir de algo digital, como aquella máquina que cobra vida después de ser manipulada bajo comandos que van dando respuesta a lo que la mente humana desea.

Es así como otra área en donde el término es empleado es en las ciencias con una definición más formal, formulada por el autor R.E Shannon (1976) el cual menciona que: "La simulación es el proceso de diseñar un modelo de un sistema real y llevar a término experiencias con él, con la finalidad de comprender el comportamiento del sistema o evaluar nuevas estrategias dentro de los límites impuestos por un cierto criterio o un conjunto de ellos para el funcionamiento del sistema". De tal manera la simulación en las sabidurías se ha convertido en una herramienta fundamental para la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en disciplinas que requieren la visualización de conceptos abstractos como en la educación. Pero, ¿en dónde radica la pequeña línea delgada entre los beneficios y contradicciones que esta simulación tiene para un docente en su ejercicio didáctico? Evidentemente en el verdadero y real objetivo del uso que el docente le da al mismo, donde la simulación se vuelve un mero efecto camaleón con la intención de disfrazar, ocultar, mentir y pasar desapercibido su hacer docente con base en acciones que desarrollan, aparentando ejercer una práctica pedagógica

encomendada como lo es la inclusión, con la única intención de ser resguardado de peligros que le implican al ser evaluado, cuestionado, juzgado hasta cierto punto y por qué no decirlo, también etiquetado por sus pares, o autoridades inmediatas y educativas como resultado de lo que hace o no en su aula; convirtiéndose éstos en miedos del docente a los que se tiene que enfrentar en su día a día con este rol; es por eso que, se mira en la necesidad de adoptar formas que dicte el sistema y salvaguardarse para no ser una presa del mismo.

Es por eso que simular un proceso educativo en este contexto significa que, los docentes actúan como si estuvieran implementando prácticas pedagógicas reales, como la inclusión, pero en realidad podrían no estar aplicándolas de manera efectiva. Es una forma de demostrar procedimientos sin llevar a cabo una verdadera inclusión o cambio en sus prácticas, es una fachada que no refleja un verdadero compromiso con la inclusión de adaptar el currículo, las metodologías de enseñanza o los recursos para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Es un intento de dar la impresión de cumplimiento con los principios de inclusión sin realizar cambios sustanciales.

CAPITULO I. FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA

La educación inclusiva es un tema que se retoma en la agenda de los gobiernos de países democráticos preocupados por garantizar el derecho de todos a la educación de calidad y disminuir la exclusión y la discriminación. Al hablar de sociedades democráticas se hace referencia a aquellas que demandan reconocimiento, derechos y oportunidades sociales iguales para todos. Frente a esta situación, la educación es considerada como un mecanismo que contribuye a los procesos de articulación e integración de la diversidad porque de alguna forma, la exclusión que se refleja en la sociedad, también repercute en el ámbito educativo.

Este capítulo tiene la finalidad de analizar los fundamentos normativos: jurídicos, pedagógicos y curriculares de manera integral que sostienen el ideal de una educación inclusiva en el ámbito de la Educación básica, en específico en la educación primaria regular.

En primer lugar, se presentan las políticas orientadas hacia la educación inclusiva, las cuales configuran la obligación jurídica y moral de las escuelas de promover entornos accesibles, participativos y libres de discriminación. En seguida se alude al concepto de educación inclusiva donde se recuperan las concepciones de dicho término, enfatizando la necesidad de adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la heterogeneidad de los estudiantes.

En los apartados subsecuentes se pone el énfasis en la educación inclusiva en México, haciendo mención de las políticas implementados en el sistema Educativo Mexicano específicamente en educación Básica, así como identificar algunos programas y/o estrategias particulares.

La relevancia de este capítulo radica en brindar un marco de referencia crítico que permita comprender las tensiones entre el discurso oficial sobre inclusión educativa y las realidades que se observan en una escuela primaria. Este análisis contribuye a la tesis central “LAS PRÁCTICAS DOCENTES SON UNA SIMULACIÓN DE LO QUE DEMANDA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS DOCENTES”, donde el cumplimiento formal de

requisitos normativos no siempre se traduce en una transformación efectiva de las prácticas pedagógicas ni en una autentica educación inclusiva que atienda las barreras para el aprendizaje y la participación de alumnas y alumnos.

Bajo este tenor, el Director General de la UNESCO en la Conferencia Internacional de Educación, desarrollada en Ginebra en Noviembre de 2008, pone de relieve la estrecha vinculación con el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como de los objetivos de la Educación para Todos (EPT), donde hace mención que: "...una educación de calidad, en consecuencia, es una educación inclusiva, ya que se propone velar por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión." (pág.3). Al respecto una voz señala "... pues no se le puede impedir el acceso a ellos; porque esteee lo niños son ingenuos y aparte este, eee la educación es para todos" (E 3 J ECC2AGOSTO18)

En este sentido al pretender promover una educación con inclusión social, surge la educación inclusiva como una alternativa para contribuir desde la escuela, en la reducción de la exclusión y en el fomento de la convivencia basada en el respeto por la diversidad. Para ello, uno de los objetivos de la inclusión educativa es promover y garantizar el derecho a la educación para todos, como uno de los enfoques basado en los derechos humanos estipulado desde la UNESCO, "...el derecho de todos los niños a la educación en igualdad de oportunidades y sin discriminación por ningún motivo..." (UNESCO, p. 20); esta propuesta y con esa perspectiva pretende la modificación de los sistemas educativos para que estos sean más abiertos a la diversidad del alumnado "... en todo grupo, en todo momento debe existir, porque es necesario que a todos los niños se les tome en cuenta, se les respete, se les valore tal y como son..." (E 1 M ECC27JUNIO18)

Para ello, la educación inclusiva es regida por un marco jurídico y normativo con documentos, los cuales han servido de marco referencial a la propuesta antes mencionada; dichas formulaciones se mencionan a continuación.

I.1 Políticas orientadas hacia la educación inclusiva.

La formulación y aplicación de políticas encaminadas hacia la inclusión educativa, exige de alguna manera, la participación de todos los países del mundo, representando así un reto. Por ello, los ministros de educación y otros protagonistas del sistema educativo basaron su actuación en varios marcos jurídicos internacionales que dieron respaldo a la agenda mundial en materia educativa, de los que se harán mención de los más recientes.

En un primer momento, se aborda la declaración universal de derechos humanos, el cual es un documento que marca un hito en la historia de los derechos humanos; elaborado por representantes de todas las regiones del mundo con diferentes antecedentes jurídicos y culturales, la Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 como un ideal común para todos los pueblos y naciones. La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero. A fin de que tanto los individuos como las instituciones, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades.

Para ello en el artículo número 26 señala y garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita; "...Toda persona tiene derecho a la educación...debe ser gratuita...y tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos..." Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2015) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pp.54.

En un segundo momento se ubica la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra la discriminación en la esfera de la Enseñanza, celebrada en el año de 1960, ocupando un lugar prominente entre los instrumentos normativos de la UNESCO en el ámbito de la educación. Es el primer instrumento internacional que abarca ampliamente el derecho a la educación y tiene una fuerza vinculante con las leyes internacionales. Incluye la noción de que la educación no es un lujo sino un derecho fundamental, y subraya la obligación del Estado de prescribir cualquier

forma de discriminación en el ámbito educativo al promover la igualdad de oportunidades en materia de enseñanza. Esta convención lucha contra la discriminación, la cual es entendida como “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, color, el sexo, idioma, religión, ideas políticas... alterar la igualdad de trato en la enseñanza...” (Convención de la UNESCO, p. 1).

Por su parte, en la Declaración de los derechos del niño celebrada en 1989, se reconoce el derecho de todas las niñas y niños a recibir una educación sin discriminación alguna. Se proclama con el fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian. Es importante decir que en el artículo número 23 de la misma declaración hace referencia a uno de los derechos que tienen los niños: “En atención a las necesidades especiales del niño... tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios de rehabilitación... con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual...” (Declaración de los derechos del niño, 1989, p. 19). La Convención, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana.

Continuando con este orden de ideas, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos la cual tuvo lugar en Jomtien en el año de 1990, se representó en dicha conferencia un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano. Además, que ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos.

Por un lado, el avance de la democracia ha impulsado un marcado interés por reconocer y garantizar los derechos fundamentales de las personas, ya que son el medio más adecuado para la formación y el ejercicio de la ciudadanía. Por otro lado, la perspectiva del desarrollo humano impulsada en las últimas décadas del

siglo XX replanteó la idea de potenciar las necesidades básicas de aprendizaje y disminuir así, la exclusión y la discriminación. Para dicha conferencia participaron el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial. De lo que surge de esa convocatoria la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas donde se enmarca la situación de la educación básica para todos en el marco de sociedades democráticas, plurales y complejas registrada en la década de los noventa del siglo pasado.

De lo antes mencionado, se estipula en el artículo 1 que: “Cada persona, niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje...” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, p.8). del mismo modo otro tema fundamental abordado en la conferencia es el referido a la universalización y equidad en el acceso de la educación básica como lo estipula en el artículo 3; “La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos...Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención...” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, p. 10). “... es muy importante sin uno no incluye a todos y no los respetan como son, pues no no...” (E 1 M ECC27JUNIO18)

Como se ha comentado, la propuesta de la educación inclusiva está orientada por el reconocimiento del derecho a la educación, por lo tanto, la declaración de Jomtiem y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, han representado un referente importante al momento de la formulación de la propuesta.

Por su parte en las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad realizadas en 1993, establecen no sólo la igualdad del derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos discapacitados, sino que declaran además que la educación debería impartirse en

"entornos integrados" y en el "marco de las estructuras comunes de educación". Dichas normas uniformes representan el firme compromiso moral y político de los gobiernos respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Las normas son un instrumento para la formulación de políticas y sirven de base para la cooperación técnica y económica. Una de las finalidades de dichas normas es: "Garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás..." (Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, 1993, p.5).

En la declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales en el año de 1994, la UNESCO promueve la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que tuvo como objetivo promover los cambios necesarios en la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y actuar para que esas oportunidades estén constituidas por una educación de calidad. Es en esta declaración donde se comienza a hablar de una propuesta de la educación inclusiva más estructurada. El objetivo de la conferencia fue poner atención a la diversidad del alumnado que se presenta en la escuela tratando de cubrir con los criterios de equidad y calidad de la educación, lo cual queda reflejado en su punto número dos: ..." las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades..." (Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, p.7).

La Declaración de Salamanca de 1994 estipula que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Como se puede ver, la Declaración de Salamanca y el marco de acción sobre las

Necesidades Educativas Especiales, reafirman la importancia de reconocer el derecho de todos los niños, y jóvenes a la educación como una medida para prevenir la exclusión y desigualdad social.

De igual forma en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar realizada en el año 2000, tuvo como objetivo el convocar para evaluar los avances realizados en materia de educación para todos desde Jomtien, analizar dónde y por qué la meta sigue siendo difícil de alcanzar, y renovar los compromisos para convertir esta visión en realidad; donde se exige también que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita de esa fecha del foro hasta el año 2015.

En el Foro Mundial se planteó la atención de las necesidades educativas especiales y convertir de esta manera la realidad integradora de la educación. El concepto de “educación integradora” ha surgido en respuesta al creciente consenso sobre el hecho de que todos los niños tienen derecho a una educación, la cual se expresa de la siguiente manera: “La preocupación por la capacidad integradora ha evolucionado desde una lucha en nombre de los niños “que tienen necesidades especiales” a otra que pone en tela de juicio todas las políticas y prácticas que propician la exclusión en la educación por lo que respecta a los programas de estudios, la cultura y los centros locales de aprendizaje.” (Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, 2000, p. 18).

Por su parte en el año 2001, la UNESCO inicia un Programa emblemático de la Educación Para Todos sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades hacia la Inclusión. Al respecto la Dra. Bertha E. Martínez Ocaña enfatiza algunos planteamientos de la UNESCO:

Lograr el derecho a la educación es el cimiento sobre el qué erigir una sociedad verdaderamente inclusiva en la que todos aprendan juntos y participen en un plano de igualdad... La exclusión se agudiza particularmente en el caso de las personas con discapacidad... (en tanto) Los niños discapacitados representan más de un tercio de todos los niños que se encuentran fuera del sistema educativo... (por lo que uno de los mayores retos del desarrollo de nuestra época sigue

siendo) ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. (Revista champ okoko 2017. Conferencia "La diversidad: el reto de la educación inclusiva)

Al proponer en la conferencia el tema "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", se deseaba transmitir a la comunidad educativa mundial un mensaje doble; por un lado, un mundo, sociedades y sistemas educativos marcados, por numerosas formas de exclusión que no son ni admisibles ni viables; por otro lado, frente a estas problemáticas surge la exigencia de un verdadero cambio de paradigma, de concepción y de visión a largo plazo para elaborar y poner en práctica nuevas políticas hacia el reto de la construcción de una sociedad verdaderamente inclusiva.

Por su parte, en la Asamblea General de las Naciones Unidas realizada el 13 de diciembre de 2006, adopta la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad la cual nace con el impulso que se le otorga a la promoción y protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad; cuyo artículo 24 se dedica especialmente a la educación: ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades; un sistema de educación inclusivo a todos los niveles; educación primaria inclusiva; enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad; hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre; con el objetivo de la plena inclusión.

Hace mención que: "Los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte

asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006).

Resulta entonces que, si bien el concepto puede parecer muy actual e incluso novedoso, hace varios decenios que la comunidad internacional se dotó de instrumentos jurídicos importantes que, al insistir en el derecho de todos los niños a beneficiarse de una educación sin discriminación, se asienta implícita o explícitamente en el concepto de "educación inclusiva".

A pesar de las formulaciones teóricas generales desarrolladas sobre la educación inclusiva y las reformas implementadas de los sistemas educativos, esta propuesta pedagógica no es un movimiento único y uniforme que se mueva en una sola dirección. El concepto de educación inclusiva es polisémico, es decir, no existe un concepto unificado que valga para todos los contextos, ya que cada país orienta a sus sistemas educativos de acuerdo con las necesidades educativas específicas. No obstante, existe un común denominador que orienta la propuesta de la educación inclusiva, a saber, garantizar el derecho de una educación para todos.

En el caso particular de México y la Nueva Escuela Mexicana, como modelo actual del Sistema Educativo Nacional, ha considerado de manera explícita la atención a la educación inclusiva, considerándola como parte de uno de los ejes articuladores de la educación y dentro una de las estrategias nacionales a desarrollar: Estrategia Nacional de Educación Inclusiva “busca justicia social partir de disminuir las distintas barreras para el aprendizaje y la participación, reconociendo 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” (SEP 2022, PP. 5) “... se hacen las se hacen las planeaciones, de manera que puedas atender a esos niños, de manera que las actividades sean adecuadas para, para la edad en la que se está desarrollando el niño...” (E 2 B ECC05JULIO18)

I.2 Marco teórico de la educación inclusiva.

Resulta importante centrarse en los aspectos teóricos que la educación inclusiva plantea resolver; es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. Como lo señala la siguiente voz "...solo lo integraba al grupo cuando las actividades así me lo permitían porqueee es difícil..." (E 1 M ECC27JUNIO18-5). Implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos. La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth et al., 2000).

Existen varias definiciones y orientaciones sobre la educación inclusiva, las cuales responden a las diferentes maneras de abordar el panorama educativo general y local. Asimismo, en las diferentes definiciones influye el enfoque que se le dé y cómo son implementadas. No obstante, el significado del término "educación inclusiva" o "inclusión educativa" continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación; "... la palabra inclusión no debería existir, ¿no?, porque se supone que al estar en un grupo pues ya todos son juntos ¿no?, son iguales, son parecidos, son similares..." (E 2 B ECC05JULIO18-3). A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el

aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativa. (pág. 14)

La confusión que existe dentro de este campo surge a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006. 2008, Escudero y Martínez, 2011). Por tanto, no sorprende que en muchos países el progreso sea decepcionante ni la existencia, al respecto, de opciones y políticas educativas contradictorias. Por ejemplo, en el análisis de los planes educativos nacionales para Asia llevado a cabo por Ahuja (2005), se comenta que la idea de una educación inclusiva no había sido mencionada. De hecho, a menudo las escuelas especiales y los internados se presentaban como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, y la educación informal era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginados. Esta es una tendencia preocupante, sobre todo dados los efectos negativos de la institucionalización en grupos de niños vulnerables en contextos de pocos recursos (Organización de las Naciones Unidas, 2005). Por su parte, en España al tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con barreras de aprendizaje y la participación, que facilitan la segregación de algunos en centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres (Echeita, 2010).

En todo caso, uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales (Blanco, 2006). No debe albergarse ninguna duda de que hablar de inclusión educativa, como señalaremos en un momento, es estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerables y, sin lugar a dudas también, las alumnas y alumnos considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros.

No obstante, en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los niños, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales. La tendencia general, alentada por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y refrendada nuevamente en la Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro (UNESCO, 2008), es ofrecer estas respuestas dentro del contexto de una oferta general de educación.

Por su parte Ainscow y Echeita (2006), reconocen que la educación inclusiva es un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación.

Dichos autores realizan una investigación acerca de la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión, y las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo, dicho trabajo se ha desarrollado en diversos países, con los responsables educativos de los mismos para desarrollar una definición de inclusión que puede ser empleada para orientar la dirección de las acciones políticas que sean coherentes con ella. Dejan en claro que existen cuatro elementos para examinar la definición, los cuales son:

La inclusión es un proceso. Es decir, ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado...La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; el término ‘presencia’ está relacionado con el lugar dónde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases...‘participación’ se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela... ‘éxito’ tiene que ver con los resultados de aprendizaje en relación al currículo de cada país...y La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de barreras es nuclear a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que son las

barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. (pág. 5)

Es importante tener una definición clara que nos oriente en la tarea, lo que lleva a comprender la naturaleza de este proceso. En este sentido cabe decir que la naturaleza es esencialmente dilemática. Esto es, no hay una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy, habida cuenta de la situación en la que nos encontramos en el devenir histórico de este proceso, la satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el rendimiento óptimo y la participación completa en un sistema educativo común, de todo el alumnado, incluidos aquellos estudiantes más vulnerables.

Es por ello que la definición que aporta la UNESCO (2008) y que recoge, como puede apreciarse, las variables críticas (la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, poniendo énfasis en aquellos grupos de alumnos considerados en riesgo de marginación, exclusión, o de tener un bajo rendimiento), es un excelente marco para ello. Esta definición, por ejemplo, es la que se ha adoptado en el trabajo que han desarrollado Echeita, Verdugo, Simón, Sandoval, Cruz, Calvo y González (2009), y que ha servido tanto, para tener una imagen más precisa de la situación, y para detectar algunas barreras que interfieren notablemente en el proceso de inclusión del alumnado con necesidades de apoyo educativo específicas.

Las definiciones que cada autor realiza, muestran cierto parecido unas de otras, ya que el punto central de cada una de ellas es con la idea de garantizar el derecho de todos a una educación de calidad. El objetivo es que, a través de una educación de calidad, las personas tengan un acceso igualitario a las oportunidades sociales y una mejor calidad de vida. Esta serie de documentos son relevantes para la propuesta de la inclusión educativa, ya que ha servido de marco teórico para el desarrollo e implementación de programas y acciones incluyentes en diferentes partes del mundo.

Si bien es cierto que cada país o región tiene sus propias características que son determinantes para aplicar las acciones educativas que más les convengan, en lo personal considero que la educación inclusiva se refiera a un acto de no discriminación para todas las personas, específicamente para aquellas que se configuran en contextos y/o condiciones vulnerables impidiéndoles así aprender y participar en igual medida que los otros; en el aspecto educativo implica cambios de actitudes y prácticas reflexivas que promuevan la equidad e igualdad en la atención de los estudiantes, con la finalidad de obtener igualdad de oportunidades y una mejor calidad de vida; para ello el marco jurídico normativo de la inclusión educativa que anteriormente se expuso, permite orientar la diversidad de acciones en una misma dirección. De esta manera es interesante mirar cómo se está dando este proceso en México, con la intención de contextualizar este fenómeno en un marco nacional, por lo que a continuación se realizará un recorrido que lleve a la comprensión del proceso.

I.3 Inclusión educativa en México.

En México el tema de la educación inclusiva es muy frecuente, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) han sido impulsados una serie de programas para hacer efectiva la integración de niñas y niños con discapacidad a las escuelas regulares. Sin embargo, el tema de inclusión educativa es de reciente incorporación en el marco jurídico de la educación.

La educación que implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

La conferencia Internacional de Jomtien, Tailandia en 1990 de una “educación para todos” (EPT) constituyó un parteaguas para la política educativa

internacional y para México, como miembro de la UNESCO, al establecer que todos los habitantes del mundo tienen derecho a la educación y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.

En México, como parte de la Ley General de Educación, en el capítulo VIII se hace referencia a la educación inclusiva específicamente en el artículo 61 que refiere a la educación inclusiva como “al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de las y los educandos al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (Ley General de Educación, reforma 07-06-2024)

De acuerdo con el documento emitido propiciará su aplicación a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa inclusión, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con BAP, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con barreras. La educación inclusiva contempla la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. (Ley General de Educación, reforma 07-06-2024).

De esta manera, los servicios apoyarían la integración educativa dentro de la escuela regular a través de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER). Además, se definieron los centros de educación especial, conocidos como Centros de Atención Múltiple (CAM), donde asistirían los alumnos con cualquier tipo de discapacidad y con barreras para el aprendizaje y la participación, que, por alguna razón, no podían integrarse a la escuela regular. Este cambio en los servicios implicó también un cambio en el plan de estudios de los programas de formación de docentes de educación especial y, por otro lado, suscitó una transformación en la capacitación de docentes que atienden a los niños y jóvenes en las escuelas.

En nuestro país, la SEP (2012) en el glosario de términos emitido por La Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos incluye la siguiente definición de educación inclusiva:

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

De este modo, esta educación inclusiva pretende asegurar que todas las niñas, los niños y los adolescentes puedan asistir a las mismas escuelas; que estas escuelas cuenten con todo lo necesario para atender a todos los estudiantes; y, además, que se garantice que todos y cada uno de los niños alcancen los aprendizajes necesarios para tener una vida plena.

I.4 La educación inclusiva en el Sistema Educativo Nacional.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, la educación inclusiva es una propuesta pedagógica reciente, la cual surge en el contexto de países democráticos como el Reino Unido y España. Esta propuesta tiene como objetivo principal ofrecer una educación de calidad para todos basada en el principio del derecho a la educación; la inclusión surge en un compilado contexto democrático en el cual, paradójicamente, predominan marcados procesos de exclusión social y discriminación hacia ciertos grupos que, por ciertas condiciones como el origen étnico, el género, la religión, las condiciones de salud, sociales o económicas se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Esta propuesta pedagógica toma como punto de partida la presencia de la diversidad en las sociedades democráticas, no es que la diversidad y el encuentro de distintos esquemas morales sean un dato específico de las sociedades contemporáneas, solo que, en la actualidad, las manifestaciones de la diversidad y la pluralidad se ven inmersas en acelerados procesos de globalización económica, social y cultural. En esta propuesta pedagógica, la misma diversidad que se encuentra en la sociedad también está presente en la escuela y en el aula. La educación inclusiva propone hacer la educación escolar más abierta a la diversidad del alumnado, más tolerante y respetuosa de las diferencias con la intención de evitar los procesos de exclusión que se registran a nivel social.

Sin embargo, la realidad educativa en México es distinta a la de los países de la comunidad europea. De acuerdo con el informe 2016 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en nuestro país, las poblaciones históricamente excluidas de la educación todavía continúan sin integrarse por completo en los centros escolares regulares, a saber, la población infantil con discapacidad, grupos de las comunidades indígenas y de escasos recursos, además de niñas y niños migrantes.

En nuestro país las niñas y niños con alguna discapacidad continúan siendo de los grupos más discriminados y marginados dentro del sistema educativo; a

pesar del avance en programas para proporcionar educación de calidad a los niños con discapacidad en México, este grupo sigue siendo de los más discriminados y excluidos.

A decir de algunos programas, mecanismos o estrategias que se han implementado en el país y específicamente en el estado de Hidalgo puedo mencionar las siguientes. (educacionespecial.sep.gob.mx)

- Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Esta estrategia se implementó a partir del año 2019 con la finalidad de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, circunstancias o estilos de aprendizaje.
- Programa La Escuela es Nuestra. Este programa se implementa a partir del año 2019 con el objetivo de mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de escuelas en zonas de alta y muy alta marginación.
- Formación Docente en Educación Inclusiva: La Secretaría de Educación Pública pone especial énfasis en la formación de docentes con relación al tema de la Educación Inclusiva, enfatizando la necesidad de adaptar el currículum y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Programa Ver Bien para Aprender Mejor: Este programa consiste en la dotación de lentes gratuitos para alumnos con deficiencia visual.
- Actualmente en el estado de Hidalgo, se implementa el Programa de Apoyo y equipamiento escolar: Este programa se caracteriza por la entrega de calzado escolar gratuito, dotación de útiles, uniformes y libros de texto gratuito a todos los estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria.

- Promoción de la Lengua de Señas Mexicana: La Secretaría de Educación Pública de Hidalgo promueve esta acción con el objetivo de brindar un medio de comunicación a la comunidad sorda.
- Por último y no menos relevante se encuentra la modalidad de Educación especial al interior de Sistema Educativo Mexicano, que tiene sus orígenes desde los años 1970 con creación de la Dirección general de Educación Especial (por decreto presidencial) y su finalidad es la atención de los estudiantes en condición de discapacidad, trastornos y aptitudes sobresalientes, con un enfoque especialmente inclusivo.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva en el país continúa con su trayecto para saldar la deuda histórica que el estado tiene con las poblaciones más golpeadas por la desigualdad y la discriminación, pues mientras se continúen mirando este tipo de prácticas en la sociedad mexicana, más excluyente se hace la educación y aún más hablando en términos de educación inclusiva. De cierta forma el éxito de este tipo de educación se impone en medida de las prácticas que el estado mexicano implemente para revertir la exclusión de la sociedad en su conjunto, con el uso de mecanismos legales, políticos y económicos necesarios. La desigualdad es uno de los obstáculos que ha impedido y limitado el aprendizaje y la participación del alumnado en las escuelas regulares.

La educación inclusiva se mira con la eliminación de cualquier tipo de exclusión y discriminación en la escuela que impida al alumnado recibir una educación adecuada a sus necesidades específicas; se habla pues de barreras que impiden el aprendizaje y la participación del alumnado.

A manera de conclusión de este apartado contextual sobre la educación Inclusiva a nivel mundial y local, me permite hacer el reconocimiento de la atención que se le brinda al tema de la inclusión en el ámbito normativo y de agenda, así también se muestra que a nivel institucional la educación inclusiva juega un papel importante en la escolarización de la sociedad estudiantil, sin embargo, su concreción en la práctica real enfrenta tensiones profundas entre el ideal y la

realidad. Aunque los marcos legales promueven una escuela para todos, las condiciones materiales, formativas y culturales limitan su realización efectiva.

Así se tiene la necesidad de mirar más allá del discurso oficial para comprender como se vive realmente la inclusión en la práctica docente, partiendo de algunos cuestionamientos que dan apertura y continuidad a la presente tesis ¿los docentes de educación primaria regular conocen el contexto histórico y normativo de la educación inclusiva?, ¿el sistema educativo mexicano promueve y difunde la atención a la educación inclusiva? ¿los docentes de educación regular poseen los conocimientos y/o capacitación adecuada para atender el tema de la educación inclusiva? ¿Cómo se desarrolla el quehacer docente de una escuela regular con respecto a la atención de niños con discapacidad? ¿Qué papel juega y cuál es la influencia que ejerce el servicio de USAER en una escuela primaria regular?; estas y más interrogantes constituyen el punto de partida para sostener que la educación inclusiva que se desarrolla en una escuela primaria regular es solo una simulación para trascender de lo que se considera integración educativa a educación inclusiva, en tanto que no se tienen los elementos necesarios y suficientes para desarrollar este tipo de educación y mucho menos se ofrece una educación inclusiva de calidad.

CAPITULO II: ENTRE LO QUE SE DICE Y LO QUE SE HACE: UNA MIRADA INTERPRETATIVA A LA INCLUSIÓN DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

La educación como práctica social enfrenta diferencias entre lo que está escrito en los libros de pedagogía, las leyes y, lo que enfrentamos cuando entramos por primera vez en un salón de clases, es decir entre el ideal y lo real; en el aula se encuentran una cantidad de estudiantes con diferentes perspectivas de entender el mundo que nos rodea y al propio docente, quien es el que está al frente de un grupo de niñas y niños.

A partir de los fundamentos revisados en el capítulo anterior, es necesario insertarse en el mundo de la práctica escolar para comprender, entender e interpretar como se traducen, o no, las normas y leyes sobre la inclusión educativa.

El presente capítulo muestra algunas experiencias, significados y desafíos que enfrentan las y los docentes en una escuela primaria regular, revelando las tensiones, simulaciones y adaptaciones que se realizan a partir de lo normado y la práctica real.

Ser docente implica la habilidad de ver más allá de los acontecimientos que suceden en el aula, tener la capacidad de formar ciudadanos que sepan desenvolverse en la sociedad actual y responder de manera adecuada a los desafíos de la época. Es por ello que entender los diferentes roles que un profesor tiene en su salón de clases, entre los cuales destacan el trabajo con los alumnos, acondicionar sus espacios en el aula, ser mediador, orientador, coordinador, entre otros; es digno de ser comprendido y escrito para ser puesto al alcance del lector. “.... El profesor de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, flexible-libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar el tiempo) comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierten en un recurso más para el grupo. (Tejada Fernández, José (1988), pp. 128).

No basta con conocer y reconocer los lineamientos, normas y leyes que rigen la educación inclusiva, sino también es de vital importancia voltear la mirada para

enfocar las prácticas de enseñanza y aprendizaje real que se desarrolla en una escuela regular. Estas prácticas reales dan cuenta de las vicisitudes y avatares que atraviesan los docentes cuando se enfrentan a situaciones que demandan una atención a niñas y niños con discapacidad y, porque no decirlo, también con aquellos sujetos que poseen la particularidad de tener aptitudes sobresalientes. Es en estos espacios donde se percibe la necesidad de contar con personal especializado que ofrezca las estrategias y recursos para atender cada uno de los casos, sin embargo, la cobertura que ofrece el servicio de USAER no logra abarcar a toda la población por lo que puedo sostener que el quehacer y deshacer de los docentes solo es “la simulación de la inclusión en su trabajo cotidiano para con alumnos con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación y, aptitudes sobresalientes”, tesis que se sostiene en este escrito.

II.1. Los roles cotidianos de docentes en relación a la educación inclusiva.

Los roles que los docentes desempeñan son diferentes de acuerdo a cada estilo de enseñanza que poseen, entendiendo por rol a aquellas funciones que se realizan en el salón de clases al momento de interactuar con sus alumnas y alumnos, que de alguna manera marcan pautas de conducta de cada docente frente a ellos y en cada situación que se presente. El rol docente, por lo tanto, es la función que asumen dentro y fuera del salón de clases; entre los que destacan el de mediador, el que promueve la interacción, el que coordina la clase, el que regula las conductas, entre otros aspectos.

El presente capítulo tiene el propósito de abordar algunas cuestiones sobre las prácticas de algunas docentes que se observaron en sus quehaceres en las aulas, de igual manera se abordarán aspectos que tienen relación con la educación inclusiva y con la exclusión de alumnos con discapacidad, barreras para el aprendizaje y aptitudes sobresalientes; se muestran también algunos avatares que viven en las aulas y en la interacción que tienen con los alumnos.

Hablar de la práctica docente resulta ser un tema complejo por todo lo que éste engloba, desde el momento en que el docente es posicionado como un ser humano, con sentimientos, emociones, conocimientos, lleno de subjetividades; sin dejar de lado su formación y prácticas que se han quedado sedimentadas a lo largo de sus vidas y que son mostradas al momento de ejecutar su labor docente; ante lo anterior Elsie Rockwell y Ruth Mercado mencionan:

Se reconoce al docente como sujeto concreto e histórico que, al mismo tiempo que está determinado por sus condiciones cotidianas de trabajo, por la clase a la que pertenece, por el grupo inmediato, por su historia... también contribuye a la constitución de todas estas situaciones. (Rockwell y Mercado, 1988).

La práctica docente se encuentra permeada por estructuras sociales como la política, la religión, las instituciones, los documentos formales como los planes y programas, teorías y acciones, que de alguna manera encuadran el hacer del docente; pero también tienen gran relación con el contexto social y económico que permite la comprensión de las causas que generan ciertos problemas específicos de los alumnos dentro y fuera del salón de clases, ante eso Gimeno Sacristán (1990) señala que la práctica docente es una actividad que genera cultura intelectual en paralelo a su existencia.

La práctica docente es, por tanto, resultado de un proceso de construcción histórica; en este proceso, algunos elementos de esta práctica permanecen, es decir, presentan una continuidad histórica, mientras que otros se transforman, de tal manera que en la práctica docente cotidiana no todo es reproducción. Es un hacer que día con día se va construyendo a la par del docente y alumnos que la integran; donde se ponen en juego emociones, sentimientos, actitudes, valores, gustos, intereses; un número considerable de factores que le dan valor a lo que sucede dentro del salón de clases.

El aula es entonces el lugar donde se llevan a cabo diversas actividades como la generación y mediación de conocimientos, participaciones, revisión de trabajos, organizaciones de espacios, entre otros; que dan lugar a lo que allí

acontece; Philip W. Jackson (1992) señala que “Las aulas son lugares especiales, lo que allí pasa y la forma en que ocurre se combinan para hacer estos recintos diferentes de todos los demás...”.

De acuerdo con la investigación realizada, se muestra que la distribución del espacio de los alumnos en el salón de la maestra Brenda, se da de la siguiente manera “...Los alumnos se distribuyen a los costados de las paredes formando un rectángulo...se miran algunos escritos, algunas láminas con diferentes temáticas, libros de texto, lapiceros, lápiz, gomas, sacapuntas, juego de geometría de madera... (OBS4ECC210518-2); dicha distribución me permite abducir una distancia relevante entre los integrantes del grupo, principalmente los que están en los lados contrarios, lo que limita la interacción mutua entre los educandos, el intercambio de actividades, la cercanía entre unos y otros y, sin lugar a duda, la asignación de un espacio diferenciado de acuerdo a sus habilidades y capacidades, es decir, todos asisten a una escuela y un aula regular, pero no todos forman parte de uno mismo, es decir, se integra pero no se incluye.

Estas formas de trabajo me permiten sostener que la integración es una acción que realiza el docente con base en lo que el sistema educativo demanda, sin embargo, lo que realmente sucede es una simulación de la inclusión porque, como mencioné en el primer capítulo, la inclusión va más allá de una simple integración. En la analogía con el “efecto camaleón” el – la docente a partir de lo que ha entendido y comprendido de la educación inclusiva, adopta tales o cuales características de un espacio inclusivo para no ser descubierta y ser presa fácil de juicios y críticas por parte de sus demás compañeros, de la autoridad educativa, y porque no decirlo, de la sociedad en general; contrario a lo que el sistema educativo expresa en uno de sus principios como parte de la función docente o de la labor profesional

se les reconoce como personas que ejercen su quehacer profesional con principios y valores, los cuales son puntos de partida para las decisiones que toman cotidianamente en el trabajo con las alumnas y alumnos, sus colegas y la gestión de la escuela, a fin de generar

ambientes de aprendizajes basados en el respeto, la inclusión, la interculturalidad, equidad y justicia.” (SEP (2022) Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar).

Se atribuyen factores importantes en la enseñanza y el aprendizaje en las aulas en relación con sus actores; como las capacidades, acciones y pensamientos; que definen en cierta medida el medio en el cual se desarrolla la práctica docente y el tipo de organización que se tiene en determinado espacio, las interacciones en el aula y ese desarrollo de actividades reales. En esos espacios existen también las tareas académicas, los contenidos como parte del currículum; de tal manera que la puesta en práctica de estas constituya la esencia de la misma práctica docente.

La práctica de los docentes es una actividad que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos dentro del salón de clases; pues éste es un espacio donde se desenvuelve la mayor proporción de estas interacciones y donde se puede encontrar la médula del proceso de educación en sus aspectos interpersonales. Ante lo que se expone resulta importante mostrar parte de lo que se vive realmente en un salón de clases, a través del dato empírico de la investigación realizada, la cual dio muestra de cómo es la interacción que la docente tiene con los alumnos;

...-¡Buen día chicos!... ¡Buenos días maestra!... (pide a todo el grupo que saquen el libro del cuento que hayan elegido y comentan algunas otras situaciones diferentes a las de la tarea... bromea con ellos... los alumnos responden ante lo que la maestra hace y dice...) (OBS5ECC220518-1).

Ante la voz anterior Hargreaves (1986) menciona que:

La unidad básica de interacción entre el profesor y el alumno o entre dos personas consiste en un pequeño fragmento emitido por una persona (el profesor), seguido por un segundo fragmento emitido por la segunda persona

(el alumno), que es contingente de la primera persona... al primero pro-
acción y al segundo re-acción... (p.128)

Se puede decir entonces que la interacción es parte de esa práctica docente que se ejerce dentro y fuera de un salón de clases, con diferencias de comportamientos que cada uno de los actores tienen; resultando una amplia variedad de estilos de enseñanza que se hacen diferentes unas de otras entre docentes y grupos en la escuela. Es así como el comportamiento de los alumnos en clase es producto y respuesta de las interpretaciones que hacen del profesor a través de su rol y de su estilo de enseñanza.

En este sentido la profesora considera que todas las niñas y todos niños entendieron de manera correcta las indicaciones sin detenerse a reflexionar sobre las habilidades y capacidades de cada uno de los estudiantes posee, más aún cuando se realizan cuestionamientos de manera grupal está claro que una gran mayoría de los participantes solo reproducen/repiten lo que otros dicen o hacen, es decir, se camuflan.

Cada espacio se considera como incorporado o incluido dentro de otros contextos; ante esto Lee Shulman (1989) dice que:

“la vida en las aulas es entendida como, una función no solo de los significados locales conjuntamente producidos, de determinado grupo escolar; sino también como resultado de la influencia de los contextos más amplios dentro de los cuales está incorporada la clase: la escuela, la comunidad, la sociedad, la cultura”

Es por ello que el papel que tiene el docente es importante porque entraña un grado de responsabilidad con su hacer, se le ha delegado en su mayoría, la responsabilidad de formar a los alumnos en términos de que, implica para trabajar en la sociedad del mañana. Ante lo anterior Durkheim menciona “Para que se tenga educación es menester que exista la presencia de una generación de adultos y de una generación de jóvenes, así como también una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (Emile Durkheim 1990 pág. 95).

Por tanto, contar con la disposición de transmitir experiencias, saberes y valores a través de la cual se cultiva el hombre y se prepara para la vida y la sociedad resulta ser uno de los roles que el docente tiene con la labor que desempeña. De tal manera que es importante también interpretar parte de las preconcepciones que éstos tienen sobre los alumnos que forman; como lo expresa una de las docentes observadas durante la investigación en la escuela primaria “Evolución”; por lo que en el siguiente apartado se abordará parte de esas formas de pensar que el docente tienen sin considerar las particularidades de las niñas y niños.

II.2 Preconcepciones ante la situación relacionada con los alumnos de “Grupo ideal” como modelo.

Las condiciones en que trabaja el docente dependen en parte de la política educativa y de la vinculación de ésta con las condiciones económicas, políticas y sociales del país; al considerar la idea de Rockwell, (1999) y Aguilar (1991) “la práctica docente es una práctica compleja cuyas condiciones se mueven en un permanente conflicto, en un intercambio enmarañado entre el sujeto y su entorno, a partir del cual se constituye el sujeto docente”.

Se muestra que la práctica docente es compleja al momento de interactuar y realizar las diferentes actividades planeadas en el salón de clases y sobre todo con la diversidad de alumnos que hay en el grupo, dentro de las cuales destacaría la variedad en las características de todas y todos, enfocándose en los modos de aprender, la diversas tareas que tiene que realizar el docente durante un día de clases, la influencia contextual, las situaciones impredecibles y, por supuesto, la forma de enseñar del mismo docente; en ese aspecto se puede decir que la práctica docente resulta ser con un grado de complejidad y conflicto lo que de alguna manera da origen a la idea del sujeto docente.

El significado de ser docente se forma a través de una construcción social, ya que forma parte de una esfera social, por las tradiciones en la formación docente

y por el papel que desempeña dentro de la historia. El docente se puede concebir como un sujeto con una manera de pensar, actuar, sentir, vivir, de manera diferente a la de los demás, haciéndolo un ser único e irrepetible; retomando a Clark (1986) menciona que “los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan”. Lo que ayuda a comprender parte del actuar del profesor. Los procesos del pensamiento de los docentes solo ocurren en su cabeza, pero pueden ser observables a través de su conducta dentro del salón de clases y argumentados a través de la entrevista.

La manera de vivir, sentir, pensar y actuar de cada sujeto, se da por la consideración de que es un ser único e irrepetible que le da identidad como persona y como docente en algún momento de su vida. Entendiendo como identidad a “... la parte del reconocimiento de uno mismo, el sentido del yo proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita de la presencia del otro, que a su vez lo transforma y moldea. (Programa de Formación Continua 2010-2011, p. 22)

Lo que hace reflexionar y comprender que cada sujeto mantiene un tipo de comportamiento diferente de todos los demás, que se construye y reconstruye con la interacción y socialización con los otros, lo cual es parte importante también de su formación como individuo que se posiciona en un lugar y en un momento determinado, lo que lo hace ser diferente.

Es importante mencionar que parte de esos pensamientos y preconcepciones que tiene el docente es el que considera a un grupo como “el grupo ideal”, donde no se esperan alumnos que en cierta forma limiten el logro de sus objetivos, alumnos con ciertas dificultades; los docentes en algún momento piensan que para que existan mejores logros de los aprendizajes, es necesario que se tengan grupos homogéneos, ante esto la maestra Brenda refiere: “...esperamos un grupo todo regular, normal, homogéneo ¿no?... si hablamos de realidades, el niño no iba a poder alcanzar jamás a sus compañeros o no los va alcanzar nunca ¿no?” (E 2 B ECC05JULIO18-7).

Lo anterior es una muestra de los pensamientos que tiene la docente ante el deseo de contar con un grupo que dé respuesta ante lo que se plantea, es decir,

contar con alumnos que satisfagan esos deseos, mostrando lo que ella espera de sus alumnos; ante esto Filloux, Jean Claude (2001) refiere que: Los maestros desean una “buena clase”, que “ande bien”; al mismo tiempo desean ser respetados, amados: los alumnos tienen, por una parte, la capacidad de gratificar o no al docente, de frustrarlo, de aceptar su poder. (pág. 56)

Las creencias de los profesores, referidas a sus prácticas cotidianas en el aula, tienen ramificaciones diversas en el currículum. La maestra Mary expresa “...recibo el grupo muy desordenado... me doy cuenta de cómo está... me decepcioné un poquito...” (E 1 M ECC27JUNIO18-8). En este fragmento de la charla con la maestra Mary puedo darme cuenta de las expectativas y perspectivas que se forman los docentes desde el momento en que se les asigna un grupo de niñas y niños. En este caso inmediatamente se traza una línea de autoridad y coerción al señalar “lo desordenado” que es el grupo; claro está que lo desordenado no va en el sentido de no tener cuidado, organización y sistematización de su aprendizaje, más bien lo desordenado es sinónimo, para la maestra, de indisciplina y mala conducta, lo que significa que un grupo ideal es un grupo disciplinado y obediente: ordenado; esto es garantía de un buen desempeño académico; pero ¿qué pasa con aquellos alumnos que por alguna situación especial no logran encajar en ese orden?, sin lugar a duda son excluidos, desatendidos, relegados, indiferentes, abandonados.

Aunado a lo antes expuesto, me queda claro que la maestra posee un parámetro instituido para medir o comparar las actitudes y/o desempeño de las niñas y niños, esto al mencionar “... me doy cuenta de cómo están... me decepcioné un poquito”; para la maestra recibir alumnos fuera del estándar instituido es motivo de decepción porque son alumnas y alumnos que poseen características fuera de lo normal, con la necesidad de recibir una atención especial, sin embargo, esto no se da de manera correcta, ni con las estrategias y recursos adecuados... lo que termina por convertirse en una simulación de la inclusión en el trabajo cotidiano de los docentes a partir de camuflar las diferencias y/o particularidades y crear un ambiente donde todos los participantes se adaptan a las condiciones del contexto que él o la maestra ofrece.

Ante esto, Lee Shulman (1989) menciona que:

la conducta docente se relaciona sistemáticamente con variaciones en el rendimiento del alumno, teniendo una correlación con los procesos de enseñanza con los productos de estudiante. Esto a su vez mantiene un gran peso sobre las características del estudiante y también con el rendimiento final del mismo; poniendo en tela de juicio la relación de su eficacia docente y el poder de sus expectativas.

Las decisiones que toman los profesores ante los diversos dilemas que se presentan en el momento de elegir los contenidos, y formas de evaluación, se miran permeadas por la diversidad de características vividas en sus aulas. Por lo tanto, Lee Shulman (1989) dice que:

Para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos y, los procesos cognitivos a través de los cuales se seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, deben estudiarse los procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza.

Lo anterior es parte de lo que el docente realiza al momento de que se ponen en juego su formación, las preconcepciones que se tienen ante cualquier situación relacionada con los alumnos, y que de alguna manera direcciona su hacer docente dentro y fuera del aula.

Si bien es cierto, parte de esa diversidad de alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación a la que se enfrentan los docentes en su práctica diaria, es a la atención de alumnos con limitantes que, de alguna manera, obstaculizan el logro de los contenidos.

Para la comprensión a la que hago referencia es sólo a un aspecto de la diversidad que existe en los grupos, la cual es referida a aquellos alumnos que requieren de algún tipo de ayuda especial y que los alumnos con barreras se encuentran inmersos en los grupos seleccionados en el proceso de observación de la educación primaria, como en el caso de la escuela “Evolución”; para ello en el

siguiente apartado se muestran parte de las diferentes prácticas que las docentes realizan en sus salones de clases.

II.3. “... Para algunos niños... hacer actividades más sencillas...”: Las prácticas inclusivas.

Históricamente la educación tiene una importancia para el desarrollo del ser humano, es una herramienta importante para la construcción de las sociedades y de la misma forma la perpetua. Es por ello que, al transcurrir el tiempo, se modifica de acuerdo a las necesidades que la misma sociedad marca y exige una sociedad más justa, equitativa, que hace replantear aspectos del sistema educativo.

Es así como se gesta el aspecto de la inclusión educativa, y con ello lo que implica la formación docente, los docentes como los que están al frente en las aulas, realizando su labor ante la diversidad de alumnos que allí se concentran. Es necesario entender en primer lugar qué es la educación inclusiva, por lo que se retoma uno de los conceptos que son trabajados desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad de los alumnos, retomo el concepto mencionado en páginas anteriores:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo... (UNESCO, 2005, pág. 14.)

Lo anterior es justificado en el aspecto que la educación se considera un derecho de todas las personas; en este entendido, surge el paradigma de la Educación Inclusiva, como el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes por medio de la participación en el aprendizaje; es en este sentido que

el docente juega un papel importante ante esta tarea, él como responsable dentro del aula y de lo que ahí acontece.

La diversidad de alumnos se miró en los grupos donde se realizó la investigación a los docentes de la escuela primaria “Evolución”, sentimientos y voces que se escucharon en el espacio del Consejo Técnico Escolar que dan muestra de la diversidad de alumnos que hay en sus grupos. El maestro Pedro menciona: “...ahorita comentaban del video que vimos en la clase pasada... del niño que no prestaba atención... saben que eso pasa realmente en los grupos...” (OBS6ECC250518-13), por su parte la maestra Mary dice: “...sí hemos tenido en los grupos... hemos tenido a niños que se quedan...” (OBS6ECC250518-10).

Retomando la voz del primer sujeto de la investigación, el docente reconoce que su grupo no es homogéneo, que existen características muy particulares en cada uno de los educandos y que esas características constituyen el parteaguas para que el desarrollo académico de los escolares dependa en gran medida de los procesos de enseñanza y aprendizajes que desarrolle cada uno de los docentes, tan es así que la otra voz menciona “..hemos tenido niños que se quedan...” esto significa que esas máximas y/o insignificantes acciones docentes se ven reflejadas al finalizar un día de trabajo, una semana, un proyecto, un trimestre, y porque no decirlo, un ciclo escolar.

En este evento/situación me queda claro que el docente recibió un grupo diverso (como todos los grupos que se dan en una escuela), en cuanto a características físicas, sociales, económicas, actitudinales; pero principalmente, de pensamiento, lo que provocó que al final de un periodo de estudio su desempeño también se viese afectado; y digo afectado porque el/la docente trató a todos por igual en cuanto a estrategias didácticas, sin valorar su diferentes formas de pensar o en el peor de los casos, las acciones que se desarrollaron fueron una simulación para atender esa diversidad para evitar los comparativos entre los educandos, pero también para evitar ser juzgado por no desarrollar prácticas docentes inclusivas y no solo de integración.

Ante esa diversidad, es el escenario donde los docentes desarrollan su labor lo que le implica una movilización de saberes para realizar su práctica, lo que se transforma en un reto en el tiempo de ejecutar sus actividades al minimizar las barreras para el aprendizaje (BAP) que limitan el aprovechamiento de los alumnos, dichas barreras son miradas desde la siguiente concepción:

Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Parecen en relación con su interacción en los diferentes contextos social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno. (Glosario de Términos de Discapacidad pág.7)

En específico, las Barreras Para el Aprendizaje y la Participación (BAP) asociada o no a una discapacidad, no solo se refiere a las condiciones de discapacidad sino a todo lo que le impide al estudiante alcanzar los propósitos que el sistema educativo le plantea. Este concepto se fortalece con la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, emitida en el diario oficial de la federación con fecha de 30 de mayo del 2011, el cual menciona que se considera a una persona con discapacidad a aquella que:

...por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir la inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás. (Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad DOF 30-05-2011 pág. 3)

Ante lo anterior, en la práctica de la maestra Brenda se pudo apreciar lo siguiente desde la observación y ampliarlo con una entrevista, "...diseñar sus actividades de acuerdo a las necesidades de los niños..." (E 2 B ECC05JULIO18-3), la maestra

refiere que desde el momento en que planea hace los ajustes para que sus alumnos logren los aprendizajes esperados. "... se hacen las planeaciones, de manera que puedas atender a esos niños...las actividades sean adecuadas para la edad en la que se está desarrollando el niño..." (E 2 B ECC05JULIO18-3).

Los ajustes en las actividades que comenta la maestra son realizados por separado de la planeación que utiliza para el trabajo con el resto del grupo, dichos ajustes giran en torno a trabajar de manera personalizada con el alumno (en los espacios que el grupo se mantiene trabajando, ella emplea copias que son pegadas en el cuaderno del alumno), además de actividades y material utilizado para un nivel de preescolar por la edad mental que presenta el niño; para el proceso que lleva el alumno, la maestra tiene una carpeta con los trabajos realizados y con hojas de observación que dan cuenta del desarrollo académico de alumno (carpeta de evidencias).

Ante lo que expone la maestra, la UNESCO menciona que "La inclusión implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2005, pág. 14). Esto significa pensar y repensar el quehacer docente, no solo es reproducción de un currículum y mucho menos la simple aplicación de actividades académicas; hacer educación inclusiva es identificar y reconocer las diferencias de los estudiantes, es reconocer el contexto y las condiciones ambientales que circundan el aula, es conocer y emplear una diversidad de materiales de apoyo, es educar para la vida en la escuela y la sociedad.

En este sentido, se hace referencia a los ajustes razonables que son empleados para convenir aquellos contenidos que en algún momento suelen ser complicados para algunos de los alumnos; desde la convención internacional de la inclusión de las personas con discapacidad plantea que:

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. (Ley DOF 30-05-2011 pág. 1).

Es aquí donde me atrevo a sostener que realizar o aplicar estrategias de atención a la diversidad de alumnos de acuerdo a sus condiciones no es garantía de una educación inclusiva, más bien puedo argumentar que se mantiene una separación/distinción entre los regulares y los que representan una BAP, esto lo sostengo desde la voz de la docente "... adecuada para la edad..."; no solo es referirse a la edad si no a todas las condiciones que los hace diferentes, eso significa que para la maestra incluir es diferenciar, incluir es trabajo individualizado, incluir es "poner actividades sencillas", incluir es facilitar el trabajo, para el alumno, y aquí es donde retomo esta tesis de la simulación donde puedo decir que las prácticas inclusivas es dejar al alumno en el nivel donde está.

Ante esta situación se busca una educación inclusiva que garantice la educación de todas las alumnas y alumnos, la participación y el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades; reduciendo así la exclusión. La maestra Mary se miró en la necesidad de ajustar su planeación, "...para algunos niños... hacer actividades más sencillas...porque primero tiene que lograr bien el contenido anterior para que pueda lograr el siguiente..." (E 1 M ECC27JUNIO18-4).

La voz de la maestra refiere que tiene en su salón de clases alumnos con ciertas limitantes por lo que se hizo necesaria la adecuación de actividades con la finalidad de que primero logren el aprendizaje esperado para pasar a un aprendizaje con mayor grado de complejidad, con los alumnos que trabajan con un ritmo de aprendizaje más lento que el resto del grupo es complejo avanzar porque los contenidos son más difíciles conforme se avanza con lo que marca el plan y programas de estudio y por ello suele dar más oportunidad de tiempo a aquellos alumnos con alguna barrera para el aprendizaje y la participación. Hasta aquí suena interesante el relato de la docente, sin embargo, retomo la frase "...se quedan..." lo

que da cuenta de que las practicas docentes filtradas en estrategias de adecuación se queda en un aspecto discursivo como lo sostiene Rebeca Aníjovich (2004) “... en el trabajo en aulas heterogéneas reconocemos las existencias de diferencias entre las personas, no solo en lo discursivo si no en las prácticas cotidianas...” y que, para fines de esta tesis, no son solo prácticas discursivas sino de simulación en el entendido de que las docentes realizan este tipo de estrategias solo para entretener a los educandos.

Para sostener este dicho es importante mencionar las cuatro categorías de barreras para el aprendizaje y la participación: estructurales, normativas, didácticas y actitudinales (SEP, 2024. Orientaciones para la fase intensiva de CTE 2024-2025), donde se señalan de manera particular a que refiere cada una y en el caso especial que se menciona anteriormente considero que se enfoca en las barrera didácticas y actitudinales en razón de referirse al desconocimiento del qué, para qué, cómo, cuándo enseñar y/o evaluar; así como segregación o exclusión en los procesos de inclusión y tener bajas expectativas sobre su desarrollo y aprendizaje.

Lo que se mostró anteriormente, es parte de lo que se observó en las prácticas que las docentes realizan para llevar a cabo su labor, situaciones que en ocasiones se muestran complejas, por lo que implica; una movilización de actividades y sobre todo el tomar en cuenta la diversidad que hay en sus salones de clases; sin embargo, existen situaciones que quedan en un abismo de lo que se dice en un currículum formal como lo marca un plan y programa de estudios y lo que es el currículum real que es el vivido y ajustado de manera reflexionada para dar respuesta a las necesidades de la diversidad de alumnos.

El currículum es “una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación... (Lundgren 1992 pág. 20). Esto significa que no todo conocimiento se incluye en el currículum. Lo que se enseña en la escuela también obedece a decisiones políticas, culturales e ideológicas. Aunado a esto la escuela no solo educa sino también contribuye a reproducir el orden social existente. Al señalar que el currículum es una selección de contenidos se refiere específicamente

a la formación de un determinado tipo de ciudadano. Por eso cuestionarse qué se enseña, cómo se enseña y con qué propósito, es cuestionarse también qué tipo de sociedad se quiere construir.

Por su parte la UNESCO hace mención que: “El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje de la educación”. (UNESCO, 2005, pág. 14.), es decir, reconocer que todos los estudiantes son distintos y por tanto tienen diferentes formas de aprender, diferentes intereses y necesidades, sus orígenes y contextos culturales, lingüísticos y familiares son diferentes y finalmente, poseen características físicas, cognitivas y emocionales distintas.

Bajo este esquema de condiciones se busca una educación que considere la adaptación curricular, flexibilización de metodologías, ajustes en las formas de evaluar y la modificación física y actitudinal del entorno de aprendizaje.

A continuación, se muestra parte de la realidad vivida en los salones de clases de las maestras observadas que dan cuenta lo que sostengo en esta tesis: “La simulación de las prácticas inclusivas”.

II.4 La exclusión ante la diversidad.

Al hablar de currículum real, es referirse a lo que realmente es vivido en las aulas y que de alguna manera reclama ser mostrado, poniendo en una posición diferente al currículum formal. La vida en las aulas es vivida de diferente manera, como anteriormente se mencionaba, va en relación a los estilos, ritmos, pensamientos y maneras de actuar de cada uno de los integrantes que allí interactúan (docente-alumnos).

Resulta importante mostrar cómo es la realidad de lo que viven los docentes de la escuela primaria observada con relación a los alumnos en su vida cotidiana dentro del salón de clases; el dato es obtenido de un colegiado de Consejo Técnico Escolar (CTE), en el que estuve presente y escuché la voz de un docente:

“Tengo tres niños que son muy flojitos, mientras yo estoy entretenido con los demás, no me doy cuenta si ya tienen su libro o no lo tienen y hasta que no les digo ¿ya sacaste tu libro?, ¿ya estás leyendo?... Apenas van a sacarlo de su mochila... y eso yo me doy cuenta hasta como eso de las 10 de la mañana...” (OBS6ECC250518-13)

Retomando la voz del docente se muestra lo que hace y deja de hacer dentro de su salón de clases en el marco de la diversidad de alumnos donde parece que brinda tiempo y espacio a actividades de enseñanza y aprendizaje con el grueso de alumnos que sabe que le van a responder sin tomar en cuenta la minoría que son los “flojitos” entendiendo este término como los que no aprenden los “quedados” los olvidados, los que no van a alcanzar los objetivos, y porque no decirlo, los “excluidos del grupo” y los que no fueron tomados en cuenta en el momento del diseño de sus actividades, y esto lo puedo sostener cuando dice “me doy cuenta hasta como eso de las 10 de la mañana” mostrando que solo acuden a la escuela para ocupar un lugar en la matrícula escolar pero sin buenas expectativas por parte de su docente lo que se considera una barrera actitudinal y con esto se le abona un poco más a la tesis que se sostiene donde la inclusión educativa queda en una mera simulación a partir de una relación asimétrica en las interacciones al interior del aula.

Lo anterior se puede interpretar como el pensar en la diversidad de alumnos que existen en el salón de clases, de igual manera la demanda que se da en el marco de la educación inclusiva; ante esto la Secretaría de Educación Pública a través de la Guía Operativa para los servicios de Educación Especial refiere que parte de esa inclusión señala que “Todos los niños y las niñas reciben los apoyos que requieren para garantizar sus aprendizajes y su participación” (Guía Operativa para el funcionamiento de los servicios de USAER y CAM del estado de Hidalgo, 2016, p. 19)

La voz del docente puede ser interpretada por otra parte como los verdaderos deseos de los alumnos por estar en el salón de clases, en el caso de que no quieran asistir a la escuela y se sientan forzados a hacerlo, lo que hace que la práctica del

docente se perciba con más esfuerzo para lograr los aprendizajes, ante esto Hargreaves alude que:

El alumno que no quiere ir a la escuela cuenta con dos modos de escapar. Uno consiste en hacer novillos y el otro es retirarse de la escuela no físicamente, sino psicológicamente... dormitando o comprometiéndose al mínimo de exigencias que pesan sobre él cuándo está presente... (Hargreaves 1986 pág. 132)

Retomando esta cita teórica los alumnos de la escuela “evolución” también hacen “novillos” a partir de ausentarse de manera física de la escuela, pero no solo por el gusto de pasársela mejor en otro lugar sino por sentirse excluidos de las clases a partir de ser considerados “flojitos” y en otro momento, pasar desapercibido para sus docentes y de igual manera se ausentan psicológicamente, es decir, se duermen, juegan, se entretienen pintando, rayando su cuaderno, o simplemente permanecer sentando en su butaca.

Ante este tipo de situaciones se miran envueltos los docentes en su hacer diario, otra de las voces que da lugar a lo que se está mencionando es en el momento que la maestra Mary comenta: “...a veces sin darnos cuenta a la mejor estamos dejando a un lado a un niño sin querer...entonces ya analizándolo, digo: ah no, ahora hay que poner más atención...” (OBS6ECC250518-9-10).

A través de la voz de la docente interpreto que reconoce, en primer momento, que tiene alumnos excluidos en el salón de clases justificando que lo hace “sin querer” pero que desde el momento que se percatan que no responden ante lo que esperan como docente, lo que resultan más fácil aislarlos, olvidarlos “dejarlos a un lado”, sin embargo, en ese reconocer se miran indicios de pretender dar más atención, lo que implica diseñar una planeación que toma en cuenta la diversidad del grupo, luego entonces lo que hacen y dejan de hacer es la simulación de un inclusión educativa.

En el afán de ofrecer mayores elementos que den contexto a la situación de exclusión que viven algunos alumnos, considero relevante presentar un evento recuperado en una observación realizada en la escuela:

“... Un alumno iba a pasar y se queda parado en la puerta del salón, la maestra le dice que ya se había acabado el receso, que se pasara; el alumno siguió parado en la puerta, poco tiempo después se sienta en el piso de la parte de la puerta donde permanecía parado, y ahí se queda por un lapso de tiempo; la maestra continua su clase (revisando cuadernos de los alumnos); 10 minutos después la maestra se para y se aproxima hacia la puerta donde estaba el alumno sentado, nuevamente lo invita a pasar a sentarse (señalando una banca que está frente al escritorio de la maestra), el niño la observa y no le contesta nada de manera verbal pero, se observa que mueve la cabeza hacia ambos lados y sonrío; nuevamente la maestra le dice “vente”, o “¿quieres que te cambie tu banca para acá? (señala hacia un lado del escritorio) el alumno no le contesta nada de manera verbal, pero, mueve la cabeza inclinándola hacia delante y hacia atrás, la maestra mueve la banca hacia el lugar que había señalado, (el alumno se pasa y se sienta); la maestra voltea la mirada hacia mí y sonrío. Se dirige hacia su mesa revisa algunos trabajos de los niños que la esperaban ahí.

Nuevamente, la maestra va hacia el lugar donde se encontraba el alumno que tardó para entrar al salón y le solicita una libreta, (el alumno solo la mira, no contesta y le sonrío) nuevamente dice: - “¿Dónde está?, la de florecitas, sácala, vamos a trabajar a terminar lo que estabas haciendo (mirándolo a la cara), el niño continúa solo mirándola y sin decir nada se queda quieto, (la maestra regresa a su escritorio nuevamente y continúa revisando libretas.) (OBS4ECC210518-2)

Esto se puede hacer comprensible desde la manera en que la docente toma en cuenta a la diversidad de alumnos, ritmos y estilos de aprendizaje al momento de realizar su planeación como parte de esos pensamientos que posee y que de

alguna manera determinan su práctica docente y sobre todo la manera de cómo actúa en su salón de clases al momento de realizar las diferentes actividades que tenga planeadas durante el día; ante esto Clark sostiene que “La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula, y también los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan después y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula. (Clark 1986 pág. 450). Esto es una muestra de la complejidad de la práctica que los docentes llevan a diario, dejando entrever que el currículum es abordado con esas vicisitudes a las que el docente se enfrenta y a las que de alguna u otra manera se tendría que estar haciendo algo para cubrir con lo establecido en el currículo.

Lo anterior pone de manifiesto el rol que el docente cumple en el aula como mediador entre lo que dicta el plan de estudios y lo que es la diversidad en la que trabaja; dicho de otra forma, el sistema educativo pone en manos de los docentes la tarea de incluir a todos los alumnos y que de alguna manera, se garantice la igualdad de oportunidades para todos, sin embargo, en una visita a uno de los grupos donde hice la investigación, pude observar que la maestra daba su clase a los alumnos y, en lo que ella preguntaba a los niños, estos respondían; al parecer existe una “buena” interacción docente-alumnos; no obstante, atrás de donde se ubicaba ella (la docente) impartiendo su sesión, observé a un alumno que durante el tiempo que transcurrió la clase él: “...permanece sentado en su banca, mirando sólo a sus compañeros y a la maestra...está callado, solo bosteza, se inclina hacia su banca y juega con sus manos...” (OBS5ECC220518-2).

Ante esta situación puedo deducir que el ambiente que se construye en un salón de clases provoca y/o permite que algunos de sus actores se vuelvan invisibles y pasen desapercibidos para los demás agentes, en este caso, para la docente y para los mismos alumnos, es decir, al interior del aula se genera un efecto camaleón.

En realidad, eso es lo que se maneja como algo normado, lo que dicta el sistema, lo que señala la currícula, la cotidianidad del docente, pero la realidad es

la dinámica que se construye en las aulas, dejando entrever los avatares por los que el docente atraviesa. En el dato empírico que anteriormente se expuso, es referido a un alumno que cursa el cuarto grado con un diagnóstico de discapacidad intelectual, y que de alguna manera es parte de la diversidad agrupada en ese espacio por lo cual la maestra trabaja para lograr los propósitos que plantea el plan y programas para ese grado, sin embargo, esta complejidad de la práctica docente cotidiana se ve normalizada debido a que él o la docente diseña una planeación didáctica considerando las características de aquellos alumnos que son visibles olvidando en parte a los que se camuflan, lo que se “duermen, los que presentan una discapacidad, los que presentan una BAP, “los que permanecen callados, los que bosteza”, los que no llevan tareas, los que no responde como la docente desea, entre otros.

Ante la situación antes mostrada con relación al tema, en la Conferencia Internacional de Educación realizada en el 2008 se expresó lo siguiente:

La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación. En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización. (Conferencia Internacional de Educación, 30 de abril de 2008. Pág. 7)

En la referida conferencia se aprecia el énfasis que se pone en una educación igualitaria, equitativa, inclusiva “facilitador del desarrollo de todo ser humano”, sin embargo, la realidad que se vive en la escuela “Evolución” difiere en parte con estos pronunciamientos y para muestra presento un evento más donde se puede percibir la exclusión de aquellas niñas y niños que no entran en la normalidad de la docente, por ejemplo, cuando la docente lanza una pregunta a una niña y esta permanece

callada, acto seguido la maestra inmediatamente lanza nuevamente la misma pregunta pero, dirigida a una alumna que sabe que si le va a responder de manera correcta; como sucedió en una observación realizada "...La maestra continúa su clase haciendo preguntas a los niños "... ¿Cuál era la idea principal del cuento Vanesa?...la niña permanece callada... ¿Cuál era la idea principal Rosy?...la niña contesta de una manera que se observa aceptación por la maestra al escucharla..." (OBS5ECC220518-3).

Ante el dato la maestra sabe a qué alumno preguntar porque de alguna manera conoce quién y qué responderá a lo que ella espera; a lo que se hace referencia es que en lo que la docente decía sus preguntas no volteo a mirar ni preguntar al alumno que permanecía sólo sentado y sin participar. Con el dato de la observación también se reflexiona acerca del tipo de preguntas que la maestra realiza a sus alumnos en las clases.

Otro aspecto en que se puede apreciar del dato empírico, es la manera en cómo se otorgan las participaciones, de tal forma que la maestra escuche lo que en ese momento desee escuchar y de la alumna que sabe que le dará la respuesta correcta; ante esta situación Jean Claude (2001) menciona que de este modo "la tarea pedagógica se sitúa entre una fascinación por el niño y el deseo ambiguo de que sea lo que uno quiere que sea". En este momento de la observación no se alcanzó apreciar que la maestra incluyera a la actividad al alumno con Discapacidad, pues como ya se mostró, las preguntas iban direccionadas para cierto tipo de alumnos.

Al realizar el trabajo de observación también se miraron aspectos interesantes que emanan de la práctica de las docentes en el proceso de dicha investigación; parte de eso son los diferentes roles que el docente adopta en su jornada laboral como la atención y modo de trabajar con uno de los alumnos que integran el grupo; esto se puede mirar como esos intentos que se hacen para contemplar la diversidad; una manera de trabajar de la maestra que fue observada es brindando apoyo individualizado al alumno con discapacidad una vez que haya dejado trabajo para el resto del grupo para que le permitieran ocupar unos minutos

con el alumno, se acerca al lugar donde permanece el niño con Discapacidad Intelectual y trabaja con él; la observación de ese momento muestra lo siguiente:

...¿Te gustan los cuentos Enrique?, ¿Te han leído alguno?, ¿Te acuerdas de algún cuento?, ¿sí o no?, eh, ¿no? Bueno... el alumno sólo la mira a los ojos y permanece callado... mastica chicle, juega y suena una moneda sobre su banca...la maestra se vuelve hacia el grupo y continua la clase... (OBS5ECC220518-4).

Este evento da muestra que en determinadas ocasiones “el camaleón” es descubierto por los otros sujetos del ambiente, en este caso por la docente, quién inmediatamente al descubrir que hay un individuo escondido en su salón de clase voltea la mirada para incluirlo en la atención que corresponde, pero, considero que esta es limitada, en razón de solo acercarse al “camaleón” para hacer preguntas que solo ella se responde y al no tener una reciprocidad de la acción decide alejarse y dejar al alumno en su “retiro psicológico”, como lo refiere Hargreaves (1986).

Cazden (1991) dice que “los docentes crean y cambian contextos por medio del lenguaje innumerables veces al día”. Pese a las diferentes formas identificables de realizar la práctica, la docente hace uso del “trabajo individual” para hacer que el alumno logre lo que se haya propuesto la docente con él, pero qué le implica a la maestra trabajar con alumnos diversos; genera una movilidad de actitudes, ajustar lo planeado para el grupo, inversión de tiempo para el trabajo individualizado; aunque el hecho de hacerse preguntas y que estas no sean contestadas pone en dilema si se haya realizado el apoyo o solo es una simulación.

Este tipo de trabajo que la maestra realiza con el alumno en un momento puede ser entendido como parte de los ajustes razonables que se realizan a los contenidos ya que el trabajo con el resto del grupo fue de una manera y lo que realizó en el alumno fue diferente, es decir, en un grado menor al resto del grupo. ¿Será esto un ajuste razonable? ¿Estas acciones serán en realidad lo que busca la inclusión educativa? ¿será que el sistema educativo es el promotor de esta modalidad de educación inclusiva?

Al no tener la respuesta que la maestra esperaba (respuesta que diera con lo que ella esperaba del niño en ese instante), que en algún momento de esa atención, el niño respondiera a la interacción que la maestra propiciaba para posteriormente, realizar las actividades pensadas por ella "...se vuelve hacia el grupo y continua la clase..." (OBS5ECC220518-4); realmente no se pudo evitar observar en su rostro una especie de frustración ante los varios intentos que hacía con el alumno porque este trabajara; ante esta situación "...el niño permanece callado y su actitud es de agacharse sobre la banca...observo a la maestra nerviosa y se sonroja..." (DECC070318-26).

Philip Jackson dice: Los participantes en esos espacios deben aprender a sufrir en silencio...se espera que ellos soporten los continuos rechazos, demoras de sus anhelos y deseos personales...la paciencia es más un atributo moral que una estrategia de adaptación...un hombre paciente es aquel que puede soportar la tentación de gritar o de quejarse, aunque esta sea fuerte...así la paciencia se refiere sobre todo al control del impulso o a su abandono. (Philip Jackson 1992 pág. 54)

Lo anterior se puede interpretar como esos momentos en que el docente planea una cosa y la actitud que los alumnos adoptan es completamente diferente ante lo que se espera, de tal manera que se presenta una barrera para que logre lo que se propone con su grupo; aunado a eso están las características que el niño presenta la discapacidad, en algún momento de la entrevista la maestra comentó lo siguiente "...hacía una planeación aparte para él porque era demasiado el desfase, ni siquiera lo podía integrar ni para que dibujara, para tener un niño de cinco años en el grupo, definitivamente no, yo hacía una planeación aparte para él y le daba actividades acordes a su edad..." (E2BECC05JULIO18-6-7)

Ante la situación que la maestra expone, se aprecia otro de los intentos que ella realiza para fomentar la inclusión en su grupo; ¿en qué sentido los alumnos con discapacidad quedan considerados al hablar de la educación inclusiva?, esta no se circunscribe sólo a la atención de estos alumnos, sino al logro de los propósitos

educativos pertinentes a ellos; en el sentido de que aun realizando la planeación y ajustes razonables para el alumno acordes a la edad que presenta, se dificulta el logro de los objetivos. Para ello la UNESCO menciona que: “El propósito de la educación inclusiva es permitir que la y los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, pág. 14.)

¿De qué manera el plan y programas considera la diversidad de los alumnos que son ubicados en las aulas?; así como el caso de Enrique (el alumno con Discapacidad) en la escuela observada, existen más casos similares en donde los docentes se encuentran en esas encrucijadas. En la conferencia internacional de la educación se expresó lo siguiente “Sabemos que la educación puede ser un motor importante de la inclusión, pero sabemos también que un sistema educativo puede a su vez ser una "máquina de exclusión" (pág. 8)

Ante la situación antes mencionada, la UNESCO dice: La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2005, pág. 14.)

En qué medida se logra la inclusión, cuando se escucha en una entrevista decir a la maestra: “... solo lo integraba al grupo cuando las actividades así me lo permitían porque es difícil no, es muy difícil trabajar a la par con un niño que esta con el perfil a un niño que no...” (E2BECC05JULIO18-5). Se puede mirar que los excluidos son, así mismo, según la terminología de la OCDE, los niños y adolescentes en situación de riesgo que constituyen a menudo grupos marginados y particularmente vulnerables.

Claramente se puede percibir como hay una gran distancia para alcanzar la inclusión educativa, “solo lo integraba”, así es como lo expresa la docente, lo que significa que hay un reconocimiento implícito al aseverar que la inclusión se simula a partir de integrar a los alumnos con barreras de aprendizajes dentro de un grupo regular a sabiendas que existe una discrepancia en sus conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, capacidades, desarrollo, entre otras más. Algo que igual alcanzo a vislumbrar en el comentario de la docente es la estandarización de los saberes y contenidos, así como las formas y medios para desarrollarlos “un niño que esta con el perfil a un niño que no”, es decir, se planea y desarrolla la clase tomando como punto de referencia un nivel estandarizado de conocimientos y habilidades, en tanto que los otros, solo pueden ser atendidos de ocasionalmente de tal manera que no le implique esfuerzo a la docente pero tampoco al alumno solo “cuando las actividades así me lo permitían”. Estas acciones de la práctica docente me permiten mantener firme la tesis de la simulación de la educación inclusiva en el trabajo cotidiano de los docentes.

La diversidad de los alumnos se sigue considerando, la mayoría de las veces, como un problema y se muestra con lo que la maestra observada hace y dice; cuando la educación inclusiva exige que, “como punto de partida, se reconozca positivamente esta diversidad, como una riqueza y no como un obstáculo al “buen” funcionamiento de las escuelas y las clases” (Conferencia Internacional de la Educación. Ginebra, 30 de abril de 2008. pág. 11)

Lo anterior se puede mirar como parte de esas dificultades que el docente enfrenta en sus haceres cotidianos, generada por la singularidad de los individuos; parte de esas vicisitudes se abordaran en el siguiente apartado, siendo una muestra de las voces de las docentes observadas y de las entrevistas realizadas en el proceso de investigación.

II.5. Vicisitudes que enfrenta el docente en su hacer diario en relación a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Las vicisitudes son situaciones adversas que se van presentando en la práctica de los docentes y que de cierta forma generan sentimientos encontrados para ellos como frustración, impotencia que de alguna manera provoca un desgaste al tratar de hacer que las cosas les salgan bien. Entre esas dificultades que se expresaron en las entrevistas y observaciones hacia las docentes se presentan las siguientes: organización grupal, la planeación de clase, desinterés del alumno, las interrupciones, perfil docente, apoyo parental y la misma evaluación de los alumnos por parte de las docentes.

Una de las voces que expresan una de esas vicisitudes, es la de la maestra Brenda, cuando menciona, "...son muchas dificultades a las que nos enfrentamos los docentes... encuentras situaciones diferentes, niños diferentes, un mundo diferente..." (E 2 B ECC05JULIO18-3), esta referencia da lugar a la diversidad de niños que existe; en caso particular el niño que se encuentra integrado en el grupo con un diagnóstico de discapacidad intelectual y que de algún modo requiere de tiempo específico para realizar los ajustes a la planeación y de igual manera buscar los espacios para darle atención como se expresó anteriormente.

Al escuchar con detalle y mirar con mayor esmero las palabras de la maestra Brenda, me detengo y repito la frase "dificultades a las que nos enfrentamos los docentes", por un momento reconocí que la labor frente a un grupo de alumnos trae un sinnúmero de complejidades, sin embargo, la dificultad a la que se refiere la docente es justamente a tener en su grupo a un alumno con características muy particulares, características que rompe con los perfiles y estándares de alumnos comunes o regulares; la maestra Brenda habla incluso de "un mundo diferente" y me queda claro que para ella esto significa fuera de lo normal, extraño, ajeno, desconocido, complejo, antes de considerarlo un "mundo o una educación inclusiva".

Este comentario me ofrece la oportunidad y posibilidad de mirar el quehacer docente y descubrir toda esa gama de diferencias que existen en un salón de clases, y que, sin lugar a duda, son perceptibles para el docente, sin embargo, todo esta

tipificación de los estudiantes se queda un mero requisito de reconocimiento (algunos le llaman “diagnóstico”) porque en el desarrollo de las clases y el tratamiento de los temas todos los estudiantes son considerados como iguales al momento de planear las clases, es por ello que cuando se topa con el alumno diferente la clase se vuelve difícil, y aquí es donde pregunto al lector ¿el docente opta por desarrollar una educación inclusiva o se queda atrapado en un efecto camaleón, imitando de manera consciente o inconsciente la postura y el comportamiento de otros grupos con las mismas características, es decir, simulan desarrollar un educación inclusiva?

II.5.1. Organización grupal.

La organización grupal es entendida como la preparación de una actividad tomando en cuenta los detalles necesarios para su desarrollo, además de la satisfacción de las necesidades que se presenten en el salón de clase; por lo que organizar el tiempo y el espacio es una de las tareas del profesor para el logro de los objetivos con los alumnos.

Dicha dinámica fue observada en el salón de clases de una maestra en relación a los tiempos utilizados para las actividades que ella propone, ya que, en cierta forma, como se muestra en el dato empírico, genera tiempo para atender la demanda constante de la mayoría de los alumnos quienes exigen su atención cuando la maestra está apoyando de manera individualizada a un alumno con Discapacidad Intelectual: ...maestra ¿Qué vamos hacer? maestra ya terminé de leer...maestra. Ya lo terminé, maestra...maestra ¿Se lo leo?... mientras otro alumno permanece parado leyendo su cuento al lado de ella... (OBS5ECC220518-6).

Lo anterior es algo de lo que vive la docente, como parte de esas dificultades a las que se enfrenta en su quehacer diario, donde la demanda de los alumnos se hace visible en el momento de que culminan sus actividades, lo que genera por un momento un descontrol grupal al esperar que la docente dé respuesta ante las

situaciones que se van presentando, pues ella continua por un lapso de tiempo más con el alumno para apoyar la necesidad particular que presenta (una discapacidad) siendo esto parte de esa diversidad que integra su salón de clases.

Esta situación me permite generar unas interrogantes, ¿la docente organiza su clase con base en las necesidades del grupo? ¿los alumnos están acostumbrados a la atención directa de la profesora? ¿la diversidad al interior de un grupo se convierte en un obstáculo para la enseñanza y aprendizaje? ¿la profesora planea una atención individualizada o improvisa (simula) la atención de un alumno con barreras para el aprendizaje y la participación? Tratando de recordar la situación puedo argumentar que la maestra no presenta una planeación diferenciada en razón de escuchar a un alumno preguntar “¿qué vamos a hacer?” eso significa que no se dieron las indicaciones o consignas a todos los alumnos y solo se dirigió a uno. Otra situación que me da claridad en la organización del grupo es cuando varios alumnos mencionan “ya terminé” esto quiere decir que la actividad estuvo muy sencilla, que los alumnos son muy rápidos o que la docente no conoce el estilo de aprendizaje de sus estudiantes; bajo este argumento puedo entender que no existen grupos homogéneos en todos los sentidos, por lo tanto, las y los docentes tratan en la medida de sus posibilidades brindar una atención a todos y cada uno de los estudiantes, sin embargo, esta atención solo se mira como un paliativo, una muestra de atención a las indicaciones institucionales, una repetición de acciones, en resumen la simulación de una educación inclusiva.

Después de un tiempo aproximado de cinco a diez minutos, la maestra retoma el trabajo con el resto del grupo, mientras el alumno al que apoyaba continúa sentado y solo observando lo que sus compañeros hacen. Es así como se combina también otro factor que forma parte de esos avatares por los que la docente pasa, como es el desinterés por parte de los alumnos, pero de igual manera la poca atención por parte de la docente, lo que me permite argumentar que existe la necesidad de ofrecer una formación docente con miras a la atención de los grupos de alumnas y alumnos más vulnerables.

II.5.2. Desinterés del alumno.

El desinterés es la falta de valor o provecho que se le da a algo o a alguna cosa; este aspecto se presenta como la falta de motivación por los alumnos para realizar las actividades. Es una problemática a la que se enfrentan la mayoría de los docentes, como es el caso que se deja escuchar en voces de las docentes observadas y los docentes de la escuela “Evolución” en el momento de una reunión de colegiado.

El desinterés del alumno se vuelve otro factor que dificulta la labor del docente, ya que si el alumno no mantiene la disposición o la actitud sería como poner una barrera para el aprendizaje; la maestra Mary lo expresa:

... niños que no les interesa para nada las actividades... sea una cosa, sea otra ellos están haciendo otras o están jugando o se levantan y no hacen la actividad de la clase...niños que realmente no hacen nada... de veras no sé a qué vienen a la escuela... hay algunos apartados en los que tienen que autoevaluarse y decir que en qué quieren mejorar y todavía como de burla ponen jugar más dentro del salón... (E 1 M ECC27JUNIO18-3)

Lo anterior lo entiendo como una conducta desafiante por parte del alumno, en la que no ha entrado en el juego de los deseos de la docente ni las de él mismo, y que sin lugar a dudas resulta molesto para la maestra al no saber qué hacer con una actitud que los alumnos muestran al momento de que la docente trabaja con ellos. Esto en ocasiones se torna como un descontrol por los niños ante sus demás compañeros, presentando una clase poco amena o que dificulte el logro de los propósitos por parte de la docente.

Otra manera de interpretar el dato, es al momento de que la maestra dice que son niños que no hacen nada; en realidad los alumnos si hacen algo o se encuentran realizando alguna acción, aunque ajena a lo que la maestra espera que

realicen (por ejemplo, el juego); en ese sentido es cuando la docente menciona esa frase, “no hacen nada” de lo que ella espera que realicen y que sin duda es el trabajar con situaciones relacionadas a los contenidos que marca el plan y programas de estudio.

El desinterés es un fenómeno que ha ido creciendo en los estudiantes y desemboca en la deserción escolar en algunos casos; además de la poca disposición para aprender; como se mostró en el dato empírico, lo que conlleva a un desempeño académico insatisfactorio desde lo que los docentes esperan de los alumnos.

El desinterés puede ser causado por varios factores entre los que oscila la poca disposición de los alumnos, la pereza que ellos mismos anteponen a lo que dicta la maestra, la desintegración de las familias, poco apoyo parental, las metodologías de las clases (que no sean para los alumnos lo suficientemente interesantes, o que carezcan de dinamismo y no responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes), escasos temas de interés, materiales poco creativos, entre otros.

II.5.3. Las interrupciones.

Una interrupción es la suspensión temporal de una actividad para dar atención a otra demanda de un tercero, como fue en el caso del grupo de la maestra Brenda, al momento de que impartía sus clases y es interrumpida en varias ocasiones generando una discontinuidad de sus actividades como se muestra en la siguiente evidencia. “La maestra se encuentra impartiendo su clase teniendo la atención de sus alumnos se escucha que en ese momento tocan la puerta del salón, es el intendente de la escuela, el cual da un recado de parte de la secretaria quien le solicita a la maestra hojas blancas para imprimir su guía...” (OBS4ECC210518-2). El tiempo que se tomó la maestra en atender esta situación fue de aproximadamente 5 minutos, por lo que al volver a la clase el grupo se percató que

el grupo se encontraba haciendo otras cosas: algunos se levantaron de sus sillas, otros permanecieron en su lugar, pero haciendo algo diferente a la actividad en la que estaban, otros jugueteaban entre las filas, por lo que la maestra nuevamente tuvo que retomar lo que se había dicho.

Ante esta vicisitud que enfrenta el docente en su quehacer diario puedo percatarme del estilo de enseñanza y aprendizaje que impera en el grupo, determinado en su medida por las características muy particulares de los alumnos, es decir, en este grupo es necesario que la docente esté siempre dirigiendo las actividades y regulando la conducta de los alumnos, pero eso no es todo, si volteamos la mirada hacia los estudiantes puedo destacar que su estilo de aprendizaje es regulado mediante una enseñanza autoritaria o dirigida, prueba de ello es cuando el grupo se dan cuenta que la maestra está ocupada en otra actividad aprovechan inmediatamente para distraerse; miremos otro evento similar.

En otra ocasión de observación se mira la misma situación cuando la maestra se encuentra dando su clase, "...escuchamos haya, sshhh... queremos entender que es la trama de un cuento, aja..." (En este momento se presenta el intendente) "Mtra. Me dice la secretaria que le avisara que hoy no viene el maestro de educación física... Gracias... Aja ale, ssshhh..." (OBS5ECC220518-2). Justamente esos sonidos "ssh" "ajá" "ale" "ssshh" son una muestra clara de que cuando la maestra se dirige hacia unos alumnos los otros se distraen en algo diferente.

Lo que se muestra como dato empírico es algo de lo que se vive en las aulas, las interrupciones se vuelven como una dificultad en el momento que la docente apenas está logrando centrar la atención de los alumnos a lo que ella explica y se presentan una interrupción, lo que implica nuevamente centrar al grupo en lo que estaban; demanda tiempo para esta acción lo que pone a pensar realmente en qué parte de ese lapso de tiempo se vuelve productivo para los alumnos.

Es importante mencionar que las interrupciones no sólo vienen del intendente como se mostró anteriormente en el caso particular de la escuela observada, sino que también de los mismos docentes colegas de la escuela, además de que los propios alumnos son actores que forman parte de ese tipo de situaciones; lo cual

se resume como otra de las vicisitudes que los docentes presentan al momento de ejecutar sus clases.

Estas vicisitudes creadas por la organización grupal, desinterés del alumno y las interrupciones, mencionadas hasta el momento, son una prueba de la existencia de esas Barreras para el Aprendizaje y la Participación que se presentan en un salón de clases de una escuela regular, lo que significa que hay una imperante necesidad de contar con las orientaciones de una USAER de lo contrario, como se puede mirar en los escenarios mostrados, los docentes realizan intentos para atender de manera adecuada a estos estudiantes, lo que a mi juicio considera que simulan brindar una educación inclusiva; pero continuemos con la recuperación y presentación de otros escenarios que aportan más elementos a la postura que presento en esta tesis.

II.5.4 Perfil Docente.

Como se señala en los perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar de la educación básica con relación al fortalecimiento de los procesos de enseñanzas y con la finalidad de dar respuesta al logro de los aprendizajes de todos los alumnos, se plantea que

“... Los perfiles docentes responden... al logro de aprendizajes relevantes (del alumno) para su vida presente y futura, al tiempo que reconocen que la enseñanza supone una gran responsabilidad y compromiso ético al favorecer en niñas, niños y adolescentes el fortalecimiento de sus conocimientos, habilidades actitudes y valores con la finalidad de que se desarrollen de manera integral y tengan acceso a un servicio educativo con inclusión, interculturalidad y equidad. (SEP (2022) USICAMM cap. 5 pp. 12).

Este perfil docente es mirado por la misma maestra como una dificultad para dar sus clases, se deja para reflexionar, a partir del dato empírico que se muestra

con una de las voces de la docente en una entrevista realizada "...yo, en especial, no estoy preparada para atender esos casos no, nosotros siempre esperamos niños pues con disposición, o que no sean agresivos; entonces cuando te encuentras con una situación así pues es un obstáculo, definitivamente..." (E 2 B ECC05JULIO18-3).

"Preparada para esos casos no", este comentario ofrecido por la docente, me permite abducir que tiene un grupo de alumnos que se sale de la normalidad, es decir, alumnos que presentan una discapacidad y que de una u otra manera conflictúa la labor del docente porque la formación que ha recibido no le ofrece las herramientas para atender a este tipo de estudiantes dando como resultado que simule llevar a cabo una educación inclusiva y de calidad.

De esta manera la docente alude que en su formación docente no tuvo esa parte de preparación para la atención de alumnos con BAP con o sin discapacidad para poder trabajar con ellos y poder impartir las clases a un grupo con características diferentes y más si se encuentra integrado un alumno con Discapacidad; comenta en otro momento que "...en la UPN tenemos una formación como licenciados no como especialistas en una situación de esas ¿no?, muchas veces la universidad, la normal o las escuelas que preparan a maestros, pues no te dan, así como un como un instructivo para poder resolver alguna situación..." (E 2 B ECC05JULIO18-3).

Lo anterior se puede comprender como parte de la carencia que la docente piensa que tiene ante la formación en atención a alumnos con Discapacidad; lo que se transmite en un desconocimiento al momento de ejecutar sus actividades en sus grupo, y en cierta medida qué ofrecerle a un alumno que se encuentra en un desfase en comparación con el resto de los alumnos que conforman su salón de clases, pero lo más interesante de este comentario es la demanda que realizar la docente el verse en la necesidad de contar con herramientas propias para la atención de estos estudiantes "... así como un ... como un instructivo".

II.5.5. Apoyo Parental.

El ser humano a través de la educación se sumerge en la cultura y el mundo que le rodea. Precisamente, uno de los primeros agentes que interviene en este proceso es la familia, siendo el primer contexto de desarrollo y socialización del individuo. Ambos desempeñan un papel fundamental, no sólo en el aprendizaje de conocimientos, sino también en la adquisición de conductas, estrategias y valores.

Tanto la escuela como la familia convergen entre sí constantemente, siendo esencial la relación entre ellas para armar a los infantes de todas aquellas habilidades cognitivas, motivacionales y conductuales necesarias para enfrentarse con éxito a las tareas de aprendizaje escolares y de la vida.

El apoyo parental por su parte se mira como otra vicisitud por la que los docentes pasan, ante esto en un colegiado de Consejo Técnico un docente comenta lo siguiente "... realmente los padres no te dan ese ese apoyo... con 200 pesos (aportación voluntaria de los padres de familia para subsanar necesidades de la escuela) van a solucionar todo... Pues si esta difícil realmente..." (OBS6ECC250518-33). Otra docente comenta algo similar al apoyo parental, "...no se ve que haya el apoyo necesario por los padres de familia ante situaciones de sus hijos..." (E 1 M ECC27JUNIO18-2). Al escuchar estas voces viene a mente la categoría de hijo/estudiante, hijo en el sentido que el padre reconoce su responsabilidad para enviar a sus hijos a la escuela, así como brindarle los materiales necesarios para su desempeño escolar, sin embargo, este mismo sujeto al ingresar a la escuela deja de ser hijo y se convierte en estudiante, es decir, el padre de familia ya no se considera responsable del desempeño académico del sujeto sino que delega completamente la responsabilidad al docente y aquí aparece el juego de "echarse la bolita", el padre de familia dice: es responsabilidad de la escuela porque los docentes tienen la obligación de enseñar; el docente se queja porque manifiesta que es responsabilidad del padre de familia porque es su hijo y con él es con el que pasa la mayor parte del tiempo (en familia), este juego hace que se diga "... pues si esta difícil...". Ante esta situación al docente de una escuela

regular no le queda otra opción que hacer lo que pueda y con lo que tenga, apropiándose de prácticas y rutinas de sus demás colegas, es decir, genera un ambiente áulico donde todos los alumnos se camuflan y pasan desapercibidos unos de otros a través de la simulación de una educación inclusiva.

En el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2013) se menciona que la participación de los actores implicados en el proceso educativo, es un elemento que contribuye al fortalecimiento de la calidad del sistema educativo nacional. Especialmente, se resalta la importancia de la participación de las familias en la educación de los hijos. Existe evidencia que el apoyo parental es importante en la explicación del logro académico de los hijos.

II.5.6 Evaluación de los alumnos.

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas metas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

Quizá uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe, actualmente en educación, un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesionales de la educación de que lo que en realidad prescribe y decide de facto el "qué, cómo, por qué y cuándo enseñar" es la evaluación, es decir, las decisiones que se tomen sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar"

La evaluación de los alumnos es otro de los factores que se mostró en el dato empírico como una de las dificultades que enfrenta el docente al no saber cómo

evaluar principalmente a los alumnos que cursan con una Discapacidad, como lo expresa la maestra Brenda:

... desafortunadamente tienes que dar un número para el sistema ¿no?, soy enemiga de los exámenes y de asignar un número... pero bueno tienes que cumplir, estás sujeto a un programa... y los padres pues exigen el número desafortunadamente... de acuerdo a su nivel como llegó y lo que ha avanzado es lo poquito que yo le puedo dar...
(E 2 B ECC05JULIO18-8)

En primer momento se mira la inconformidad de la maestra por rendir un número ante el sistema y ante los propios padres de familia, pero en cierta forma así lo pide un gobierno por medio del cual se rige, un momento de rendición de cuentas que dé respuesta a lo que los docentes realizan y que cubra con cierto parámetro de aceptación que maneja el plan de estudios para determinado grado escolar; como el perfil de egreso, es decir, "... de acuerdo a su nivel como llegó..." obviamente, la docente al hacer este comentario tiene muy claro y toma como unidad de medida o referencia el plan y programa estudio y, de manera muy particular, la normalidad de los estudiantes que cursan el mismo grado escolar. Aunque reconoce las diferencias reconoce y manifiesta que no tiene la suficiente preparación y/o herramientas para lograr que todos los alumnos avancen al mismo ritmo y obtengas los mismos aprendizajes.

La maestra comenta otra situación en relación con la evaluación que le asigna al alumno con Discapacidad, "...valoro lo poquito que ha aprendido... le asigno yo la calificación así... cuando menos puede escribir su nombre...eso es ganancia, o eso es mucho... no sabía yo como maestra como medir o como evaluar a un niño así, eso fue lo que yo hice..." (E 2 B ECC05JULIO18-9).

Lo anterior alude a las complicaciones de la práctica docente que se viven en el aula con alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación que de alguna forma limitan al docente para el logro de los aprendizajes esperados, de tal manera que se reflexiona sobre cuál es el significado que el docente le da a la

enseñanza mirando los desafíos que representa en el medio social y evaluativo de su aula “... lo poquito que ha aprendido...”

Cuando la evaluación se concibe como proceso-producto, al docente se le concibe como un técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes. En la búsqueda de la eficacia docente se aplican los estímulos y los ambientes para la aplicación del trabajo planeado con el fin de lograr los propósitos establecidos, la finalidad es la de generar aprendizajes, observables, medibles y cuantificables. El alumno es visto como un sujeto pasivo, tanto en su proceso de aprendizaje como en la dinámica del aula.

De manera que, la práctica docente se realiza de manera fraccionada, en una enseñanza disciplinar sin relación entre disciplinas y, mucho más alejada del contexto social. De tal forma la investigación que se lleva a cabo, ayuda a mostrar cómo el sistema atiende a los hijos procedentes de poblaciones desfavorecidas; de este modo la práctica asume un tono más radical con relación a los enfoques del proceso-producto.

Es por ello que, uno de los retos para la práctica docente, desde el punto de vista del conocimiento, es encontrar alternativas epistemológicas donde la racionalidad sea un criterio mínimo que permitan elaborar explicaciones rigurosas pero flexibles, y cuyas consecuencias den a conocer el significado y sentido de los acontecimientos naturales y sociales.

Para ello, es necesario recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión: La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del “profesional reflexivo” (Schön, 1992). Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar” para dejar de simular una práctica educativa inclusiva que solo genere espacios para que los estudiantes y docentes camuflen sus acciones y muestren grupos y escuelas homogéneas.

Este recorrido por la práctica docente en la escuela primaria “Evolución” muestra que, si bien existen esfuerzos individuales para atender la diversidad, las acciones que se realizan suelen ser parciales, improvisadas o centradas en actividades de baja complejidad. Las vicisitudes que enfrentan las y los docentes en su quehacer diario confirman que la brecha entre lo que se dice y lo que se hace no es solo un problema individual, sino estructural. Así con la narrativa de este capítulo se refuerza la tesis de que la inclusión en este contexto escolar de educación primaria regular se vive como una simulación donde las prácticas cotidianas difícilmente logran materializar el discurso institucional debido a los retos y desafíos que enfrentan los docentes en relación a la educación inclusiva.

CAPITULO III. RETOS DEL DOCENTE EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

La agenda de la política mexicana está tratando de incorporar a los excluidos de la escuela obligatoria a la vez que busca desarrollar un conjunto de conocimientos básicos, valores y competencias que permitan a los alumnos su pleno desarrollo y su inserción en la sociedad con mayores recursos de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024, no obstante, se sabe que la exclusión escolar no se resuelve ampliando la matrícula, más educación no significa necesariamente mejor educación. La escolarización de los niños y el desarrollo de conocimientos requieren además que se lleven a cabo acciones que propicien condiciones y pedagogías adecuadas a los alumnos que son diversos, en su origen y en sus circunstancias. (Perrenoud, 2007)

El concepto de Inclusión Educativa está relacionado con una respuesta que busca colocar a todos los niños a las escuelas sin importar su condición, el término es mucho más extenso ya que nos refiere a un cambio continuo del Sistema Educativo Mexicano orientado a que el mismo brinde una educación de calidad para todos y que incluya a los que aún están fuera o se les ha discriminado por alguna causa.

Existen algunas prácticas que se realizan al interior de las escuelas y que, en las que fueron objeto de estudio, son tomadas y cumplidas, como los Consejos Técnicos Escolares, el Sistema de Alerta Temprana, las prácticas institucionalizadas, las cuales son realizadas para identificar a los alumnos con BAP y brindar los apoyos necesarios para aminorar esas condiciones escolares.

Bajo estas premisas la aplicación de una educación inclusiva en la escuela Primaria “Evolución” no depende únicamente de marcos normativos o propuestas curriculares, sino que recae, en gran medida, en las y los docentes responsables de llevarla a cabo.

Este capítulo tiene como propósito analizar e interpretar los principales retos que enfrentan las maestras y maestros en su intento por brindar una educación

inclusiva que busque responder a la diversidad del alumnado con barreras para el aprendizaje y la participación asociados o no a una discapacidad. Esto es posible desde el reconocimiento de los roles cotidianos de los docentes, las preconcepciones que se tienen sobre un “grupo ideal”, la aplicación de actividades sencillas para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, las prácticas de exclusión, y demás vicisitudes que viven a diario las y los docentes frente a un grupo de niñas y niños de educación primaria regular.

Esta reflexión sobre los retos abona a la tesis central del presente trabajo, al mostrar cómo los discursos inclusivos se convierten en una simulación pedagógica, donde las acciones aparentes sustituyen los objetivos reales, reproduciendo prácticas excluyentes bajo una apariencia de cumplimiento normativo.

III.1 Prácticas institucionalizadas: Consejo Técnico Escolar y Sistema de Alerta Temprana...para el apoyo a los alumnos con BAP.

En la actualidad, la escuela es considerada como la forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes, valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar para la mejora de sus capacidades en beneficio, tanto de la sociedad, como en el suyo propio. En palabras de Jackson Ph. W. (1991) “La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas” (folio 161), tan es así que la escuela es considerada la segunda casa de las niñas, niños y adolescentes, es un espacio donde se juega, se ríe, se socializa, pero también, donde se aprende a formar parte de un orden social.

En cualquiera de las definiciones que se asignan a la escuela siempre son encontradas una serie de elementos fundamentales que intervienen y que hacen a la escuela una institución, por ello, maestros y alumnos se encuentran siempre incluidos dentro de las distintas definiciones, cuyas acciones y formas de actuar

están supeditadas a un orden social y cultural del que la propia escuela crea su propia dinámica de trabajo.

La escuela es un órgano dependiente de la sociedad en la que se inserta y de la que forma parte, por tanto, una institución social destinada, dentro del área específica de la educación, a administrar la educación sistemática que condiciona la formación y organización de grupos representados por educadores y educandos. A pesar de que la escuela mantiene un orden instituido, el papel que desempeña el docente y alumnos depende en gran medida de la formación profesional de los educadores, tal es el caso como lo menciona Hargreaves, D. (1986) "... los tipos de formación pueden ser academicista, técnica, profesionalizante, crítica emancipadora y la formación en competencia" pp. 174.

III.1.1 El SisAT como herramienta para la detección de los alumnos con BAP.

En el marco de la estrategia "La escuela al centro" la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, diseña una aplicación electrónica para instalar en las escuelas públicas un Sistema de Alerta Temprana (SisAT). El propósito del SisAT es que los colectivos docentes detecten a tiempo a los alumnos en riesgo de rezago o incluso abandono escolar, al contar con información sobre la cual puedan decidir e intervenir oportunamente para lograr su permanencia en la escuela.

A través del SisAT, es posible observar sistemáticamente estos aspectos específicos del desempeño escolar y atender a tiempo para evitar que los alumnos presenten rezago y estén en riesgo de abandonar la escuela, por lo que su registro metódico se convierte en una tarea fundamental de docentes, directivos y supervisores. Sin embargo, este instrumento para la detección de necesidades se queda en un buen intento ya que los docentes cumplen con las indicaciones para su aplicación, elaboran los registros correspondientes y logran identificar a las y los alumnos que presentan alguna barrera para el aprendizaje, lo complicado está en

el diseño y aplicación de las estrategias para abatir esos atrasos académicos, tal cual lo expresa una maestra "...en los ejercicios que se hacen para llevar a cabo la evaluación formativa para ver ya cuanto aprendieron para continuar avanzando y si no pues no avanzó, me detengo; pero en los niños que que que el desinterés es tal que ni aunque te regreses no lo hacen, pues tampoco vas a estar perdiendo así como que todo el tiempo y dejar que los otros que sí avanzan se estanquen, tienes que continuar, para para que ellos también sigan avanzando" (E1M ECC27JUNIO18).

En este aspecto puedo identificar que la evaluación de SisAT se convierte en una práctica institucionalizada con poco aporte a la atención de aquellos alumnos que presenta alguna barrera para el aprendizaje y la participación, por lo que aplicar la prueba forma parte de esa simulación de una educación inclusiva al aparentar que se está implementando estrategias y prácticas que promueven la inclusión de todos los estudiantes, cuando en realidad las acciones o recursos necesarios para hacerlo de manera efectiva no están presentes.

La información que brinda el SisAT se revisa en las sesiones de Consejo Técnico Escolar para implementar estrategias que permitan que la totalidad de los alumnos alcanzan los procesos de desarrollo de aprendizajes de la educación básica. Por lo que, esta herramienta ha sido llevada a cabo en la escuela investigada, de los resultados obtenidos se reconocen a los alumnos que se encuentra en riesgo de no alcanzar los aprendizajes o en riesgo de abandono escolar. Una de las estrategias que se propuso en el colectivo docente fue extender los horarios una hora después del que se tiene asignado para la salida; para eso, los docentes de cada grupo trabajan con aquellos alumnos que hayan salido con focos rojos en la prueba, es decir, alumnos que requiere apoyo.

Es por ello que una vez identificados los alumnos de cada grupo o grado que están en riesgo, los docentes que los atienden directamente definen las acciones de intervención educativa necesarias para que los estudiantes superen el riesgo a la brevedad posible. Esta propuesta de acciones será fortalecida a partir del intercambio entre pares en las sesiones de Consejo Técnico Escolar.

Ante lo que es la prueba del SisAT el director de la escuela comenta lo siguiente "...Llevamos a cabo nosotros lo que es el SisAT, que entre comillas nos acerca a cierta realidad, pero que no nos ubica una cercanía más próxima a ella..." (OBS6ECC250518-27). Lo que el maestro también expresaba era que se mostraban dos resultados diferentes uno arrojado por la prueba del Sistema de Alerta Temprana y por otro lado, la que cada docente obtiene dentro de su salón de clases, que para él tiene más validez la que es obtenida por parte de ellos ya que son los que tiene mayor conocimiento de sus alumnos y de alguna manera los resultados mantienen más certeza; reconocen también como colectivo que de la prueba del SisAT resulta cual es la problemática que se tiene en su escuela para partir de ahí y generar la estrategias, sin embargo, ¿qué pasa con aquellos alumnos que presentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación? ¿cómo aplican y/o califican la prueba de los alumnos que no saben leer, escribir, resolver los algoritmos de las operaciones básicas? Esta serie de complejidades es lo que se menciona en una entrevista realizada a un docente de la escuela "Evolución" "... para los niños que tienen problemas por ejemplo para la niña que tiene el problema del lenguaje y que todavía no puede leer, pues si tengo que apoyarla en la lectura, aunque yo siento que ya no está bien porque ya va en tercer grado; sin embargo, que podemos hacer sí no hace el examen pues este pues prácticamente reprueba en todo..." (E1M ECC27JUNIO18).

Esta situación es la que me llama la atención porque, por un lado, la prueba de SisAT pretende identificar a los alumnos con rezago educativo, pero, por otro lado, cuando se tiene la certeza de la existencia de una barrera para el aprendizaje y la participación, no hay congruencia en someter al alumno a una prueba de características estandarizadas. Esto me permite reconocer que una educación inclusiva demanda el diseño de estrategias de atención diferenciada, pero también, instrumentos de evaluación para la asignación de calificaciones (porque así lo demanda el sistema) diferenciados y de acuerdo a las características particulares de los educandos.

III.1.2 Los Consejos Técnicos Escolares... ¿optimizan la enseñanza en el aula o es una actividad sin respuesta para los maestros?

Los consejos Técnicos Escolares son una instancia de planeación, intercambio y promoción del trabajo colegiado de los docentes, el cual tiene el propósito de desarrollar estrategias para impulsar y favorecer el proceso Educativo. Es el órgano colegiado más importante, por su colaboración en la toma de decisiones para la organización y funcionamiento de la escuela. Recordemos que el objetivo primordial de estos Consejos Técnicos Escolares es optimizar la enseñanza en el aula y en general el trabajo Educativo de la Escuela, a través del intercambio de experiencias relacionadas con la práctica docente.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, se implementó como estrategia de las políticas educativas en el nivel de Educación Básica, el reenfoque del Consejo Técnico Escolar (CTE), y como núcleo de los acuerdos y compromisos que de él se deriva, para el ciclo escolar 2024 – 2025 se lleva a cabo una reforma a los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica para impulsar en todas las escuelas el aumento del logro Educativo de los alumnos “El Consejo Técnico Escolar es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada Escuela de Educación Básica, encargado de adoptar e implementar las decisiones para contribuir al máximo logro de aprendizajes de los educandos, el desarrollo de sus capacidades, el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre la Escuela y la comunidad bajo una perspectiva de enfoque territorial” (Art. 3. ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica).

De esta forma, se busca impulsar, por medio del CTE, la mejora del logro educativo de los alumnos, así como atender diversos aspectos o problemáticas que se vinculan al mismo, tales como: abatir el rezago educativo; retener a los alumnos para abatir la deserción escolar; fomentar la inclusión educativa; impulsar la lectura,

la escritura y las matemáticas; y hacer más eficiente la normalidad mínima de las instituciones, entre otros.

En el marco de la autonomía profesional el CTE tiene como propósitos: Construir un proyecto educativo en cada Escuela cimentado en la diversidad..., Priorizar el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes..., Propiciar espacios de formación entre las maestras y los maestros..., Deliberar sobre el currículo considerando aquello que es pertinente y necesario..., Contextualizar los contenidos de los programas sintéticos..., Planear, implementar y dar seguimiento a los procesos de mejora continua..., Analizar de forma permanente el logro de los aprendizajes y capacidades del alumnado e identificar los retos que debe superar la Escuela..., Abordar cualquier tema o proceso educativo que se considere necesario, siempre y cuando esté en función de la mejora continua de las Escuelas...” (art. 7. ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica).

En este sentido, el CTE es el medio y lugar para identificar el contexto pedagógico de la institución, que abarca la situación académica de los alumnos mediante un diagnóstico, las acciones y los compromisos por desarrollar para atender las necesidades de aprendizaje, y la valoración de retroalimentación de la eficacia de dichas acciones, analizando las dificultades, límites y alcances de los impactos del proceso. Retomando uno de los propósitos del CTE señala la contextualización de los contenidos, lo que significa, en primer lugar, identificar y reconocer las características particulares de los educandos y posteriormente, la selección de contenidos y procesos de desarrollo de aprendizajes (PDA), o en su defecto la modificación y/o construcción total de los mismos.

Algo importante que se obtuvo de una entrevista con la maestra Brenda y de acuerdo con la observación en un CTE de la escuela investigada, la maestra

contesta lo siguiente cuando se le cuestiona acerca de la manera en que se ponen en el orden del día el caso de los alumnos con BAP; por lo que dice:

(La maestra sonríe antes de contestar) No, nunca nunca se ha tocado el tema, este dos tres veces yo insistía porqueee yo me sentíaaaa pues de alguna manera presionada... yo quise llevarlo a consejo para que para que todos lo supieran de ¿Qué hago?... y pues no, no se me dio la oportunidad, se habla de manera muy general en los consejos...así como que tú maestra y yo director sabemos el problema a bueno ya con eso es suficiente, no se socializa; cuando puede haber otros problemas similares en otros grupos, pero no porque entonces se pierde el tiempo y hay que trabajar esto y hay que trabajar el otro, entonces desafortunadamente no se le da el lugar... la guía es parte del sistema, a mí la guía no me sirve para nada, para nada te lo juro, reviso la guía y mi problema sigue siendo el mismo...(E 2 B ECC05JULIO18)

De lo anterior se puede interpretar que para la maestra los Consejos Técnicos no están dando la respuesta que ella espera ante las problemáticas que en su grupo aquejan, de igual manera que no se siente apoyada por parte del directivo de la escuela ante lo que sucede en su salón de clases; si bien es cierto la guía por la que se orientan los consejos técnicos en esta escuela son llevadas de acuerdo al objetivo y productos que tienen que ser entregados para la rendición de cuentas. “Nunca, nunca se ha tocado el tema”, esto es lo que menciona la maestra y hace alusión a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación; es aquí donde retomo uno de los propósitos del CTE “Analizar de forma permanente el logro de los aprendizajes y capacidades del alumnado e identificar los retos que debe superar la Escuela...” porque este mismo propósito continúa señalando que debe ser con inclusión, equidad, igualdad de género e interculturalidad. Si debe ser con Inclusión entonces porque nunca se tocan estos temas en los CTE, ¿Será que los alumnos con BAP no forman parte de la escuela? O ¿simple y sencillamente se simula la atención a la diversidad a través de un discurso redentor? Considero que

la segunda pregunta se responde con el planteamiento de esta tesis la simulación de la educación inclusiva en el trabajo cotidiano de los docentes.

Estos cuestionamientos pueden responderse al recuperar la voz de la maestra cuando dice "... se habla de manera muy general en los consejos... no se socializa". Si no se socializa entonces considero que no se puede atender otro propósito del CTE "Planear, implementar y dar seguimiento a los procesos de mejora continua, priorizando la solución de problemas específicos de la escuela..." lo que significa que se toma como referencia los problemas o situaciones más comunes y se dejan en el olvido las problemáticas particulares, es concreto, las que se refieren a los alumnos con BAP.

En otro orden de ideas, implica organizar y ordenar un conjunto de actividades tendientes a obtener un resultado, lo cual también supone efectuar el seguimiento de dichas actividades. En primer lugar, la sistematización permite ordenar las actividades o las etapas de alguna acción; en segundo lugar, suministra el control al observar y medir sus avances o limitantes, en otras palabras, genera las condiciones indispensables para poder lograr el propósito establecido.

Si bien una de las finalidades de los colegiados en los Consejos Técnicos es la atención de alguna situación de la institución educativa, de tal manera que el Consejo Técnico Escolar debe estar cimentado por estrategias pertinentes para atender las problemáticas pedagógicas o institucionales.

Por otra parte, se considera que los directivos asuman la función de acompañamiento ya que se plantea como tarea propia de la labor que desempeñan y actúen como líderes académicos de los Consejos Técnicos Escolares, al involucrarse en su óptimo funcionamiento y trabajen en su actualización permanente, para que estén en condiciones de fortalecer, así como reorientar al colectivo de la escuela en su quehacer docente. Sin lugar a duda la objetividad, la sistematización y la metodología conforman tres ejes que pueden fortalecer a los CTE y las rutas de mejora en las escuelas, integrando los medios y herramientas necesarios para su satisfactorio funcionamiento.

En el caso de la primaria observada en el ciclo escolar 2018 – 2019 se reflexiona sobre la problemática detectada que se tiene de manera general con base a un diagnóstico obtenido del término del ciclo anterior, la cual se ubica en la Mejora de los aprendizajes con el objetivo de “Propiciar que todos los alumnos alcancen los aprendizajes claves y esperados para mejorar el nivel académico” (Ruta de Mejora Escolar, ciclo 2018-2019); y donde se tuvo como meta la siguiente:

“Lograr que el 100% de los alumnos mejoren la lectura, la escritura y razonamiento lógico matemático, mediante el diseño y aplicación de estrategias para desarrollar aprendizajes claves esperados mediante una convivencia sana y pacífica basada en valores, durante el ciclo escolar 2018-2019” (Ruta de Mejora y Estrategia Global, ciclo 2018-2019)

Lo anterior es expuesto en un formato con elementos que integran las acciones a realizar de manera generalizada llevadas a cabo a nivel escuela y de manera particular en los salones de clase, en donde cada docente mira las formas de lograr lo que ya se ha puesto como acción a realizar, el formato abarca los responsables, recursos materiales, insumos y costos; además de fechas para la realización de las actividades, evidencias para medir avances y que den muestra de lo realizado , entre las cuales contemplan: fotografías, examen, acta de acuerdos, cartas compromiso, lista de asistencia, cuaderno de bitácoras, producciones por los alumnos, entre otras.

De esa manera es como se pone la problemática de la escuela, en lo que corresponde a los salones de clase, son los docentes los encargados y responsables de poner las estrategias que ellos miren pertinentes y basándose en una rendición de cuentas dependiendo el objetivo que se plantea como institución.

Como menciona Tejada “El papel del docente delante de la innovación es una necesidad ineludible...para poder diseñar las estrategias más idóneas para que este sea viable desde la óptica de la planificación, sino también por cuanto la atención al contexto y los actores, con sus necesidades, intereses, relaciones...hace necesario acomodar-

adaptar y gestionar el propio proceso de manera peculiar en sus fases de difusión, adopción/adaptación-implementación y evaluación.” (Tejada, 1998, p. 125)

Me hace eco lo que menciona Tejada “... atención al contexto y los actores con sus necesidades, intereses, relaciones...” lo que significa que bajo esta lógica deben incluirse a todos los alumnos por igual y no dejar fuera a aquellos que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, sin embargo, no resulta del todo congruente cuando “No, yo vuelvo a lo mismo o sea yo vuelvo a lo mismo de que ellos necesitan un espacio y no es discriminación o sea porque muchas veces puede sonar: hay la maestra no quiere al niño aquí, no no no no yoo bienvenido, yo lo atiende, yo lo aprecio, yo yo yo le doy lo que pueda darle en el momento; el detalle es ese a él a le le incomodaba mucho el ruido” (E2B ECC05JULIO18)

Por tal motivo, aunque la funcionalidad del CTE tenga como visión un enfoque práctico, es necesario fundamentar sus alternativas de solución con metodologías que partan del conocimiento construido por la investigación y las ciencias, pues de otra manera las creencias serán el sustento de las medidas de acción. Como es claro, su búsqueda e identificación será una labor que docentes y directivos tengan que efectuar conforme a sus necesidades.

III.2 Instituciones de apoyo: Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Centro de Rehabilitación Integral Regional (CRIR).

Existen múltiples instituciones, fundaciones y organizaciones que tienen como fin ayudar a las personas con discapacidad o en condiciones vulnerables. Sin embargo, no todas tienen las condiciones a su favor para brindar el apoyo que se requiere. A menudo se afirma que las personas capaces pueden hacer funcionar cualquier patrón organizacional. Hay quienes aseguran incluso que es deseable que en una organización prive cierta vaguedad, porque de esta manera se impone el

trabajo en equipo, en virtud de la conciencia generalizada de la necesidad de cooperar al logro de todas las actividades.

En este sentido, la organización consiste en la identificación y clasificación de las actividades requeridas, la agrupación de las actividades necesarias para el cumplimiento de los objetivos, la asignación de cada grupo de actividades a un administrador dotado de la autoridad (delegación) necesaria para supervisarlos y la estipulación de coordinación horizontal (en un mismo o similar nivel organizacional) y vertical en la estructura organizacional.

Por lo que una de las docentes entrevistadas y de la que observo su práctica, en una entrevista refiere las instancias a las que recurrió en su momento para solicitar apoyo con el caso del alumno que tiene en su grupo, fue al sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) municipal y al Centro De Rehabilitación Integral Regional (CRIR) que se ubica en la región.

III.2.1 El DIF como una alternativa para ofrecer una Educación Inclusiva.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia es una institución pública mexicana de asistencia social, que se enfoca en desarrollar el bienestar de las familias mexicanas. Su objetivo es procurar acciones que promuevan el desarrollo integral de las familias y de grupos en situación de vulnerabilidad, contribuyendo a mejorar su calidad de vida, a través de los programas preventivos y formativos que promuevan valores y encaucen el fortalecimiento social.

Cada municipio cuenta con un Sistema de Desarrollo Integral para la Familia que brinda apoyo a las personas rigiéndose bajo el siguiente objetivo general hacia el cual fluyen todas las acciones:

Promover en el municipio condiciones que favorezcan el desarrollo y mejora de la calidad de vida de los sujetos de asistencia social, a través de acciones corresponsables de prevención, protección y

atención con un sentido de equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades. (Modelo Operativo Institucional de los Sistemas Municipales, 22/02/17)

El objetivo que se plantea el DIF mantiene una relación estrecha con las condiciones que viven las niñas, niños y adolescente en un centro educativo, lo que significa que no solo es tarea de la escuela ofrecer una educación inclusiva desde sus propios planes y programas de estudio, así como de sus propios recursos, sino que el DIF municipal es “corresponsable de la prevención, protección y atención....en un sentido de igualdad de oportunidades”, es decir, que todas y todos tienen derecho a una educación de calidad.

Ante la necesidad que la maestra presentaba, en primer momento se acercó con el directivo donde sólo le dice que sí el niño necesitaba atención especial pues que se le diera el apoyo, pero que solo ahí quedo en comentario; por lo que en segundo lugar se acerca con la madre de familia y comenta lo siguiente en la entrevista realizada:

...le digo a la mamá que buscara una atención psicológica, este que si no tenía pues posibilidades este hay otras instituciones a donde lo podía mandar, entonces este hable con la presidenta del DIF y buscamos al psicólogo, le buscamos una cita en el CRIR en Santa Úrsula y lo llevaron, ahí le diagnosticaron el trastorno que tenía, y también una edad cronológica de cuatro años con seis meses, por lo tanto, eso confirmaba mi diagnóstico que yo había hecho... (E 2 B ECC05JULIO18-4)

Es así como la maestra al mirar la dificultad de su práctica con el alumno que presentaba características especiales y diferentes a las de sus compañeros, realiza las acciones que se muestran en el dato para dar una solución ante lo que le acontecía. Acude al DIF municipal para acercarse a un psicólogo que la pudiera orientar para saber qué hacer; lo que obtiene en ese momento la maestra es el diagnóstico formal que corroboró la impresión que ya tenía la docente.

Una vez obtenido el diagnóstico, lo que seguía era buscar las formas en como incluirlo en el grupo, puesto que comenta que eso había sido el gran problema en su práctica, el no saber cómo trabajar con él y de qué manera hacerlo por lo que comenta

...no, no podía (se observa que la maestra piensa por un momento su respuesta y se le complica explicar) no podía yo seguir manteniéndolo al mismo nivel del grupo porque pues sus conocimientos, él tenía la edad un preescolar; pues entonces me di a la tarea de diseñar este... actividades para un preescolar, entonces no lo podía incluir a las actividades del grupo por su problema... (E 2 B ECC05JULIO18-5)

A pesar de que tenía un diagnóstico formalizado, la dificultad para incluir al alumno al grupo se hacía presente y ante eso la docente dice no estar de acuerdo con la inclusión; “yo no estoy de acuerdo con la inclusión, este yo estoy más de acuerdo en la idea de darles a los niños lo que necesitan de manera personalizada; y pues si mientras estén en un grupo están incluidos, mas no en las actividades...” (E 2 B ECC05JULIO18-3)

Lo que se muestra es una confusión de la maestra con la integración y la inclusión, la cual la primera gira en relación al “proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular” (Bless, 1996). Lo que implica que los alumnos aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños, en relación a lo que la maestra comenta de ofrecerle a cada uno lo que necesita gira también en torno a brindar los apoyos necesarios que implica la realización de adecuaciones para que las necesidades de los alumnos queden satisfechas. En cuanto a la inclusión, Implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos. “La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar

los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa” (Booth et al., 2000).

La diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. La integración escolar permite a los alumnos con discapacidades participar del aprendizaje junto con los demás alumnos que tienen otras posibilidades, en el ámbito de una escuela común.

La Educación Inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él.

Por lo que la práctica de la maestra en torno a la inclusión se queda en buenas intenciones, lo que hace que la inclusión de los alumnos con BAP, sea una mera simulación; para lo cual se pone en contraste por un lado lo que el discurso y concepto tienen como inclusión y por otro lado la práctica docente con sus dificultades que enfrenta en relación a la diversidad existente.

III.2.2 El CRIR...como otra institución que apoya el desarrollo de una educación inclusiva.

El Centro de Rehabilitación Integral (CRIR) Huehuetla es otra de las instituciones a las que la docente junto con la madre de familia acudieron para solicitar apoyo, esto porque el propósito del centro es que la población que acude al CRIR Huehuetla con discapacidad temporal y/o permanente, mejore sus condiciones físicas y/o mentales; llevándose a cabo una pre valoración por un médico especialista en rehabilitación, el cual realiza el reconocimiento físico de la persona para valorar si es candidato o no para la atención.

En relación a la cobertura del programa está definida por la población que potencialmente podría ser atendida en el CRIR, la cual se integra por los municipios de Huehuetla, San Bartolo Tutotepec, Tenango de Doria y Agua Blanca de Iturbide. Por lo que el caso del alumno fue remitido por la docente de grupo, en donde dicha institución lo valoró y dio un diagnóstico que necesitó ser canalizado al Hospital de Villa Ocaranza, "...lo canalizan al hospital de Villa Ocaranza y ahí pues le hacen el estudio y le descubren la esquizofrenia que tiene el niño... lo medican, mientras estuvo medicado el niño mostraba conductas diferentes ¿no?, el niño era pasivo al contrario de ser agresivo... (E 2 B ECC05JULIO18-5)

El que medicaran al alumno, para la maestra resultó benéfico pues de esta manera la conducta agresiva del niño se mantenía controlada y le permitía, de cierta manera, trabajar con él de forma individual (con actividades de preescolar) y con el resto del grupo con lo que el plan y programas de estudio que el grado escolar demanda. Lo que implica un reto para la docente trabajar con la inclusión ante la diversidad de alumnos que hay en el salón de clases.

Este tipo de acciones dan muestra clara, por un lado, la necesidad imperante de reconocer que las escuelas regulares simulan una educación inclusiva al no tener las herramientas adecuadas para brindar atención especial a los alumnos que se encuentran con Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y por otro, la identificación de Instituciones que están al servicio de la comunidad educativa para brindar apoyo en los casos donde se requiere con mayor particularidad, tales como el DIF, el CRIR y, de manera más directa y corresponsables, las Unidades de Servicio y Atención a la Escuela Regular (USAER).

De igual manera la docente también reconoce que al reflexionar sobre su práctica menciona lo siguiente:

...me faltooo (se observa que la maestra piensa su respuesta y su mirada se queda fija en un solo punto) saber más del tema ¿no?, definitivamente un curso escolar es muy corto primero para para conocer a un niño, y luego para conocer su problema y después para

buscarr soluciones, posibles soluciones y estrategias, materiales... (E
2 B ECC05JULIO18-9)

Este comentario realizado por la docente ofrece una metodología básica para desarrollar, no solo una educación inclusiva, sino un trabajo docente praxiológico, ya que identifica tres momentos cruciales: el primero, "...conocer a un niño...", este momento demanda, sin lugar a dudas, un diagnóstico completo de cada uno de los educandos; el segundo "...conocer su problema...", es decir, estudiar, reflexionar, entender y comprender las razones por las cuales los estudiantes tienen diferentes formas de aprender; y por último, "... buscar soluciones y estrategias..." a partir de conocer y reconocer el terreno que se está pisando así como de los recursos con los cuales se cuenta para ofrecer una educación de calidad, calidez y atención a la diversidad, es decir, inclusiva.

Bajo este discurso entiendo que, cuando la maestra fija la mirada hacia un sólo punto y piensa por varios segundos la respuesta, es porque en cierta medida había sido nula la reflexión de su hacer diario, lo que demanda el cambio positivo de la acción docente, ante lo que Tejada menciona como "el profesional de hoy que toma decisiones, flexible y libre de prejuicios, comprometido con su práctica, reflexiona sobre la misma y aporta elementos teóricos" (Tejada, 1995, p.26), lo que implica otro reto más para los docentes. Sin embargo, ante los datos obtenidos y ofrecidos en la presente investigación, da cuenta clara que el docente de escuela regular reconoce su falta de atención a los alumnos que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, en sus intentos por incluirlos a un grupo regular, terminan haciendo una integración que camuflan las diferencias y simula brindar una educación inclusiva.

III.3 Nuevo Modelo Educativo: la inclusión educativa un reto para el docente.

Ante el avance del nuevo siglo, en pleno apogeo de los fenómenos de la globalización económica y cultural y del arribo de las sociedades de la información y del conocimiento; la educación en nuestro país enfrenta grandes retos. Algunos

de ellos son: el mejoramiento de los logros del aprendizaje en todos los niveles y modalidades de educación pública, la construcción de una cultura de convivencia escolar sana en las escuelas de todo el país y, sobre todo, el reto de la educación inclusiva.

Es por ello que, la educación es algo más que ir a la escuela, y no puede centrarse solo en los conocimientos que debe ser transmitidos; exige reflexionar sobre la existencia humana, sobre la sociedad, sobre las relaciones de las personas, la desigualdad, la segregación, el abandono, el desinterés de las familias, de los propios alumnos y de los profesores; por lo que esto se vuelve un reto para los docentes antes, durante y después de ejercer su práctica.

De tal manera, podemos entender que la inclusión no es un estado, sino una búsqueda constante por establecer una cultura escolar que se esfuerce todos los días en derribar y minimizar las barreras que limitan el acceso de cualquier estudiante para alcanzar una educación que les garantice una vida digna y con bienestar. Estos esfuerzos de la institución escolar deben priorizar la identificación de estas barreras y construir alternativas que minimicen su impacto en la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Ésta es una tarea constante y permanente del colectivo escolar; ante esto una maestra comenta:

...honestamente quien hace los programas no tiene ni idea de que es lo que está sucediendo... como te habla de inclusión, como te habla de equidad cuando llega un niño que no ha comido... tenemos que cumplir desafortunadamente... los programas están mal diseñados, yo sé que lo hacen expertos, pero eso expertos les hace falta venir del otro lado y observar para poder contrastar lo que están escribiendo... contrariedades de la vida definitivamente. (E 2 B ECC05JULIO-14)

Lo que anteriormente comenta la maestra se interpreta como cierta molestia por lo que el sistema pide que se haga, pero para ella los medios, los recursos no son suficientes para dar solución a las diferentes problemáticas que se viven y que los docentes tienen que implementar acciones para resolverlos. Dichas problemáticas pueden agruparse directamente en el aula como la escases de

recursos y materiales, las relaciones entre profesor-alumno, la fragmentación del profesor ante el trabajo; y, por otra parte, las que se engloban a factores contextuales como aumento de exigencias sobre el profesor, cambio de expectativas respecto al sistema educativo, descenso en la valoración social del profesor, los cambios de contenidos curriculares, entre otros.

Ante esto Tejada retoma lo que Esteve reduce al malestar docente “...aglutinador del conjunto de factores de carácter negativo que afectan a la personalidad de profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que ejerce la docencia por imperativo del cambio social acelerado...” (Esteve, 1995, p. 47). Esto significa que el profesor se siente impotente ante la diversidad de problemáticas que se le presentan en el aula, principalmente aquellas en las que tiene poco o nulo conocimiento, y me refiero a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación ya que queda claro que en su formación académica no recibió esos conocimientos, sin embargo, debe cumplir con una currícula que responde a demandas sociales y que conflictúan su quehacer docente.

Lo anterior, a decir de Fernández “provoca una insatisfacción que repercute en su labor profesional, pero que, sobre todo, la afianza en la resistencia al cambio” (Fernández, 1992). Con ello uno de los retos a lo que conlleva es a contemplar la formación que los docentes, la cual como menciona Tejada al retomar a Escudero, dicha formación “sea pensada y abordada bajo la idea del cambio, bajo la perspectiva, y con el norte claro, de su contribución y proyección en dinámicas educativas y relaciones innovadoras” (Escudero, 1991, p.8). Ante esto se escuchar a un padre de familia decir “...yo veo que ahí en la escuela los docentes como que tratan de hacer entender o ponerse del lado de los niños junto con los demás alumnos y es motivo también como que de ponerse en el lugar del otro para que vayan aprendiendo de que todos somos diferentes...” (E 3 J ECC2AGOSTO18); quiero finalizar esta narrativa con esta cita empírica que muestra que el docente de escuela regular hace intentos “tratan de hacer entender”, sin embargo, terminan por confundir integración con inclusión, segregar o separar del grupo a los alumnos con BAP, entretenerlos con actividades sencillas, delegar responsabilidades a otras

instituciones, en conclusión, la simulación de la educación inclusiva en su trabajo cotidiano.

De este modo se refuerza la tesis central de esta investigación donde se sostiene que la inclusión educativa permanece como una simulación que oculta la reproducción de prácticas tradicionales, haciendo urgente la necesidad de replantear la formación, los apoyos y las políticas educativas desde una mirada crítica y real.

REFLEXIONES FINALES

A pesar de que la educación ha sido motivo de múltiples convenciones y declaraciones y que es de cumplimiento obligatorio de acuerdo con el artículo 3° constitucional; aún no son suficiente para dar apertura y una educación que dé respuesta a las necesidades de todos los alumnos, quedando atrás aquellos más vulnerables por situaciones de discapacidad, necesidades educativas o algún otro tipo de barrera que puedan presentar. Más que reformas y acuerdos es necesaria una reflexión de la práctica que cada docente realiza, de tal manera que pueda mirar sus áreas de oportunidad que le permita mejorar en su hacer diario, teniendo así a niños garantes de una educación que les permita tener una vida más digna.

No sólo la educación es la base del desarrollo del individuo, sino también de una sociedad democrática, tolerante y no discriminatoria; la búsqueda de democracia, de cultura y de paz, la protección del medio ambiente; en suma, la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos, de capacidades y valores específicamente humanos; aspectos que son posibles en un marco de educación de calidad para todos.

El docente es pues un agente importante para la educación de las y los estudiantes y en el que recae gran peso sobre este cometido de la sociedad, se le asume al docente como responsable de garantizar una vida digna para sus estudiantes, pero desafortunadamente existen situaciones que están fuera de su alcance como lo es el fenómeno de la globalización que ha generado un mundo donde las brechas y desigualdades son cada vez más grandes, ya sea por pobreza o por falta de acceso a la conectividad digital, permanencia escolar, entre otros; podemos afirmar que es destacado abordar el reto de enfrentar las diferentes formas de exclusión educativa y social.

La exclusión social tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social. Esto conduce a un número cada vez mayor de personas a quedar fuera de la sociedad y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos

derecho. Los más afectados por esta realidad son los menores de hogares pobres, indígenas, discapacitados o habitantes de zonas rurales. Lejos quedan los discursos y los buenos propósitos acerca de la calidad educativa ante tan lacerante realidad.

Los rasgos centrales de la política educativa reciente, y de los principales programas orientados a mejorar la calidad de los servicios y los procesos de aprendizaje, confirman que el principal desafío del Sistema Educativo Nacional radica en la distribución equitativa de oportunidades de acceso y logro educativo. La diversidad de acciones emprendidas por el gobierno federal para atender el rezago y la educación de los grupos más vulnerables no ha cerrado la brecha entre las escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, ni entre las escuelas de las entidades más desarrolladas y las menos desarrolladas.

Más de 30 años han pasado desde que nuestro país signó la Declaración mundial sobre educación para todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990, y muy lejos estamos de cumplir con la meta de una escolarización para todos los niños, las niñas y los adolescentes en aspectos de equidad; con la meta de Educación Inclusiva.

También es claro que las políticas diseñadas por los últimos gobiernos nacionales no han conseguido garantizar el acceso de todos los estudiantes a la educación gratuita, obligatoria y de calidad que menciona el artículo 3°. Ya sea por falta de planeación, por incompetencia o por corrupción, las políticas públicas al respecto han fracasado rotundamente.

Del mismo modo, resulta claro que esta generación de estudiantes, excluidos del sistema educativo nacional, tendrá un futuro marcado por la marginación, el subempleo y la falta de movilidad social con el eterno riesgo de la pobreza extrema, el reclutamiento por parte del crimen organizado y la victimización.

Estos riesgos no sólo son una violación a los derechos inherentes de la infancia de nuestro país, sino que significan un compromiso para todos aquellos que de una manera u otra estamos involucrados con la educación: trabajar para que ninguno de nuestros niños sea dejado atrás, sin importar la condición o barrera que

enfrente. Estos compromisos, tienen diferente cara según el actor y su espacio de responsabilidad.

Los padres de familia tienen el compromiso de mantener a sus hijos en la escuela y coadyuvar al logro de los aprendizajes, de estar al pendiente de que adquieran las competencias necesarias para alcanzar una vida plena y generar una participación activa con la educación de sus hijos. Por su parte, las escuelas tienen la meta de construir comunidades y ambientes de aprendizaje que favorezcan el acceso, la permanencia de los estudiantes en la escuela y el logro del perfil de egreso, y de contribuir al desarrollo pleno de sus estudiantes. Los profesores tienen el compromiso de poner en el centro de sus esfuerzos a los estudiantes, de profesionalizarse, de innovar en sus estrategias de enseñanza para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes, motivarlos y hacer del aprendizaje un elemento permanente en su vida; generar una praxis que les ayude a mejorar constantemente y tener mejores resultados.

La inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todos los alumnos y a todas las personas, pues la heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo socio-comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todos los alumnos. Se trata de una organización en sí misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad. También propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones; no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

Hoy es indiscutible y reconocido que la segregación escolar es una medida educativa discriminatoria y peligrosa, tanto para las personas individuales que la padecen, como para la sociedad. Del mismo modo, los agrupamientos de los alumnos que se realizan en las escuelas por razón de cultura, sociedad, género, lengua, capacidad, etc., no favorece el ordenamiento de la atención a la diversidad

y, por tanto, no facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Las medidas dirigidas a grupos de alumnos susceptibles de fracaso escolar, son claramente un ejemplo de regularizaciones que inciden en la creación de alternativas más paliativas que educativas, dejando intacto el sistema educativo a costa de crear itinerarios y caminos específicos para grupos de alumnos con características especiales. En los modelos y en las prácticas educativas desarrolladas para avanzar en el desarrollo de la equidad en las escuelas y en las políticas de integración escolar, así como para conseguir una sociedad más justa, han sido más bien “buenas intenciones” que aciertos y que estamos aún un poco lejos para sentir con satisfacción los logros alcanzados.

Conseguir cada vez más una Educación Inclusiva no es tarea fácil ni inmediata, pero resulta imprescindible aplicar proyectos educativos y experiencias inclusivas en las escuelas, para conseguir dejar atrás la retórica de las buenas intenciones y para aspirar a que la equidad y la calidad educativa no sean opciones contrapuestas. La Educación Inclusiva tiene como objetivo fundamental la atención equitativa de todo el alumnado, siendo un proceso en el que debe implicarse y participar toda la comunidad educativa.

Los valores que propugna la escuela inclusiva resultan de gran importancia en el mundo actual: la aceptación, la consideración de ser comunidad de aprendizaje, el sentido de pertenencia a la misma, las relaciones interpersonales y la valoración de la diversidad. La inclusión es un enfoque holístico que tiene que impregnar a la comunidad educativa al completo: al alumnado, al personal docente, a las familias y a la comunidad local. Esta visión amplia de la educación ha de orientarse a partir de tres dimensiones de la experiencia educativa: las prácticas escolares, las culturas y las políticas.

La Educación inclusiva cultiva los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, por lo tanto los docentes están en constante formación y actualización en el requerimiento de sus estudiantes independientemente de sus características personales, estructura familiar, grupo étnicos, lenguaje, identidad, culturas, cumpliendo con los objetivos y brindar una

educación de calidad y calidez, desarrollando al máximo su potencial su intelectualidad, en tecnología y en valores. Brindándoles las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal. a pesar de las limitaciones de los diferentes recursos del plantel, los docentes prestos a cumplir con las metas propuestas, elaborando herramientas para contribuir al proceso de aprendizaje de niños y jóvenes con discapacidad o necesidades educativas especiales, contribuyendo en la formación integral e interdisciplinaria contextualizada involucrando a toda la comunidad educativa en el quehacer diario, y finalmente, estudiantes con las habilidades, destrezas que sean capaces de convivir y sobresalir en este mundo globalizado.

Uno de los papeles que jugamos los implicados en el aspecto de la educación es que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas como aprendices, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

Todos pueden aprender, pero para que eso suceda, todos los estudiantes necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad. El desafío que subyace es cómo construir una escuela sin excluidos, una escuela habitable para todos los alumnos y alumnas sin importar sus condiciones ni barreras que estos enfrenten.

Es por ello que, la inclusión educativa de los alumnos en condición de BAP se mira favorecida con el acto de la reflexión en la propia practica como un hecho propiamente humano que implique la aceptación de todos por igual y poner las mejores condiciones de aprendizaje para los estudiantes; sin la necesidad de tener a otro para orientar sobre su hacer, abogando así de una verdadera praxis de la

práctica docente que permita áreas de oportunidad para los estudiantes y para el propio docente.

Sin duda una de las principales barreras que se enfrentan en los salones de clases son aquellas que abarcan aspectos de didáctica y actitudinales, ya que sin darse cuenta con el simple hecho de relegar de la diversidad ubicada en un salón de clases se están realizando prácticas excluyentes. Dichas acciones van desde realizar prácticas homogeneizadas sin considerar las condiciones y necesidades específicas, poca diversificación de las prácticas, mecanismos de evaluación homogéneos donde se desconoce del qué, para que, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar; ausencia de ajustes razonables, desvinculación del trabajo de enseñanza aprendizaje con padres, madres de familia y/o cuidadores; lo que se resume en una apatía, rechazo o indiferencia docente hacia la diversidad donde esperan grupos homogéneos como en un momento lo menciono la docente que den respuesta a lo que ellos esperan y desean, generando así estereotipos o etiquetación ante las diferentes condiciones y barreras que enfrentan los estudiantes, obteniendo con ello y sumado a lo que ya prevalece, una mera exclusión por su rendimiento académico, además de ser víctimas de abuso físico y/o emocional y discriminación por sus condiciones. Ante lo anterior ¿en dónde radica la congruencia humana con lo que está puesto en un marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación?, si bien enmarca ciertos dominios, criterios e indicadores por los que un docente debe conducirse, como aquel que realiza su práctica educativa a partir de los principios filosóficos, éticos y legales que garantizan el derecho a la educación de todas la niñas, niños y adolescentes desde el reconocimiento de su diversidad y como condición para acceder al goce de otros derechos humanos, enumerado como uno de los principales indicadores. En qué momento con las contradicciones de una normativa y con lo realizado en una realidad, se construye y contribuye para la transformación y mejoramiento social del país. Abogo y deseo que este ejercicio de reflexión y análisis deje atrás la SIMULACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS DOCENTES.

En lo personal esta tesis me brinda la oportunidad de reconocer que un proceso de investigación va más allá de un simple conocimiento teórico. El análisis,

la comprensión e interpretación del discurso y la práctica real me permitió desarrollar una mirada más crítica comprensiva y sensible frente a las condiciones reales del ejercicio docente. Aprender a interpretar las voces de las maestras y maestros con ayuda de la hermenéutica fue un descubrimiento valioso e interesante que me obligó a abandonar los juicios personales y comprender la inclusión como un proceso inacabado cargado de tensiones éticas, estructurales y personales.

Esta tesis busca beneficiar de la misma manera a otros actores del ámbito educativo. A los docentes en formación a partir de identificar sus propios desafíos y reflexionar sobre las prácticas que sostienen o cuestionan la exclusión en sus aulas. Los directivos y responsables de las políticas educativas encontrarán en este documento elementos para replantear estrategias de apoyo, formación y acompañamiento a los docentes, reconociendo y asumiendo que la inclusión real exige mucho más que normas y buenas intenciones.

En cuanto a los aportes a la educación, esta tesis ofrece una mirada crítica y reflexiva sobre la distancia entre el ideal de la inclusión educativa y la práctica real diaria. Con la postura de la simulación de las prácticas inclusivas, se reapertura el debate académico sobre la necesidad de replantear políticas de inclusión desde una mirada más realista, comprometida y sensible a las condiciones de los contextos escolares. Con esta postura se apela a la construcción de un discurso alternativo que reconozca la inclusión educativa no como una meta alcanzada sino como un anhelo que exige cambios estructurales acompañados de apoyos concretos para los que están en la primera fila de acción: los docentes.

Por último, esta investigación invita a cuestionarse, a incomodarse y, sobre todo, a seguir abriendo espacios para una educación más justa, donde las puertas no permanezcan cerradas ni se abran solo en apariencia, sino que se conviertan en verdaderos espacios para la participación, el aprendizaje y la dignidad de niñas, niños y adolescentes, y en suma, toda la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ACUERDO NÚMERO 05/04/24 por el que se emiten los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica. DOF: 08/04/2024.

AINSCOW, FARRELL Y TWEDDLE, 2000; DYSON, 2001; ECHEITA, 2006. 2008, ESCUDERO Y MARTÍNEZ, 2011. Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. Ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada en mayo de 2010. ISSN:1988–8430. LaEducacionInclusivaComoDerecho-3736956.pdf.

ANGROSINO, Michael. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Colección: Investigación Cualitativa. Editorial Morata. Madrid, España.

AYALA Carabajo, Raquel. (2008). La Metodología Fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la Investigación Educativa. Posibilidades y Primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa, Vol. 26, num. 2, 2008, pp. 409-430. Asoc. Interuniversitaria de investigación pedagógica, Murcia, España. ISSN:0212-4068.

BOOTH, T. y. Ainscow, M. (2000) Index for inclusión. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para Educación Inclusiva.

BLANCO, G. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 1-15 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España)

CAZDEN, Courtney. (1991) “la interacción entre iguales influencias contextuales” pp. 137-168. “el discurso en el aula” pp.626-665. En la investigación de la enseñanza. Editorial Paidós. Barcelona, buenos aires.

CIFUENTES, Rosa María (2011) "El proceso de la construcción del proyecto de investigación: armar el rompecabezas" 101 – 1057 en el diseño de proyectos de investigación cualitativa. Argentina: NOVEDUC.

CLARK, ch. (1986) "Procesos de pensamiento de los docentes" pp. 444-531. En la enseñanza de la investigación III profesores y alumnos. Barcelona Paidós – mec.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. 48a reunión Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008 UNESCO Oficina Internacional de Educación INFORME FINAL "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO")

DECLARACIÓN DE SALAMANCA y marco de acción para las necesidades educativas especiales aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad salamanca, España, 7-10 de junio de 1994

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. Artículo 26.

DURKHEIM, Emile. (1990) "La educación su naturaleza y su función" pp. 89-113 "naturaleza y métodos de la pedagogía" pp. 114-131, en educación como socialización. Ediciones Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, p.7. Barcelona. España.

ECHEITA, Gerardo y Mel Ainscow. Ponencia: "la educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente" (1-13). Universidad autónoma de Madrid (España), universidad de Mánchester (reino unido)

FILLOUX, Jean-Claude. (2001) "el juego de los deseos" (27-42) "poder y grupo" (55-67) en Filloux, Jean-Claude campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos aires: nueva visión.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. UNICEF (2006). Convención sobre los derechos del niño 20 de noviembre de 1989. UNICEF. Ed. Nuevo siglo. Madrid, España.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN en Dakar realizada en el año 2000.

GIMENO, sacristán j. (1988) "El currículum una reflexión sobre la práctica. Ediciones moratas. Madrid.

HARGREAVES, D. (1986) “la interacción profesor alumno” (125-203) en las relaciones interpersonales en educación. Madrid, Narcea.

JACKSON, Ph, w. (1991) “los afanes cotidianos”, en: universidad pedagógica nacional-hidalgo, en: **ant. Perspectivas para el análisis curricular**”, Pachuca 2020, SEPH-UPNH, folio 161 – 177.

LEE Shulman. (1989) paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea (9-84). En la enseñanza de la investigación i enfoques, teorías y métodos. Barcelona. Paidós-mec.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, reforma 07-06-2024. México, D.F.

LEY GENERAL PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DOF 30-05-2011. México, D.F.

LUNDGREN, p. (1992) teoría del currículum y escolarización. Ediciones moratas. Pág. 20.

MARTÍNEZ Ocaña, Bertha E. (2017) Revista champ okoko. Conferencia “La diversidad: el reto de la educación inclusiva.

MEJÍA Montes de Oca, Pablo. (2010) El arte de Investigar. Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F. ISBN 978-607-477-368-2.

NORMAS UNIFORMES SOBRE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD,1993.
https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/WvgFDuWoZ3-7Normas_uniformes_igualdad.pdf

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. ONU. (2015) Declaración Universal de los Derechos Humanos.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS para la educación, la ciencia y la cultura. Conferencia internacional de educación. “la educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Ginebra, 30 de abril de 2008.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (1960) Convención relativa a la Lucha contra la discriminación en la esfera de la Enseñanza, celebrada en el año de 1960.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2005).

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2008) Conferencia Internacional de Educación, desarrollada en Ginebra en noviembre de 2008.

RICOEUR, Paul (1995) Teoría de la interpretación. México Siglo XXI.

ROCKWELL, Elsie y Mercado, Ruth (1988), “la práctica docente y la formación de maestros”. Investigación en la escuela, no. 4, 1988.

RODRÍGUEZ, Martín (2010) “Mejora del currículum por medio de su evaluación” pp. 620-635 en Sacristán Gimeno saberes e incertidumbres sobre el currículum. España morata.

SCHÜTZ, Alfred (1974) “formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales”. En el problema de la realidad social. Buenos aires: amorrtortu.

SCHÖN, Donald. “De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción” pp.31-73. Modelos y límites de la reflexión desde la acción pp.237-249 a través de las profesiones en: el profesional reflexivo. Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2012). Glosario de términos en: Glosario de Términos sobre Discapacidad. Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. México. D.F.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2010) Programas de formación continua 2010-2011. En el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela II. México 2010.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO (2015) guía operativa para el funcionamiento de los servicios de USAER y CAM del estado de hidalgo. México.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2023). Estrategias para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Disponible en:

http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2324_s2_e_insumo_segunda_sesion_17_octubre_2023_17_25.pdf.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2022). USICAMM Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. México. D.F.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. SEP (2022) Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. SEP 2022, México. D.F.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. SEP, 2024. Orientaciones para la fase intensiva de CTE 2024-2025. México, D.F.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. DOF, México, D.F.

SHANNON, Robert; Johannes, James D. (1976). «Systems simulation: the art and science». *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics*. 6(10)

TAYLOR, S.R. y R. Bogdán (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

TEJADA Fernández, José (1988), los agentes de la innovación en los centros escolares, Málaga, España, Ed. aljibe.

THOMPSON, J. B. (1998). Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México: UAM-Xochimilco.

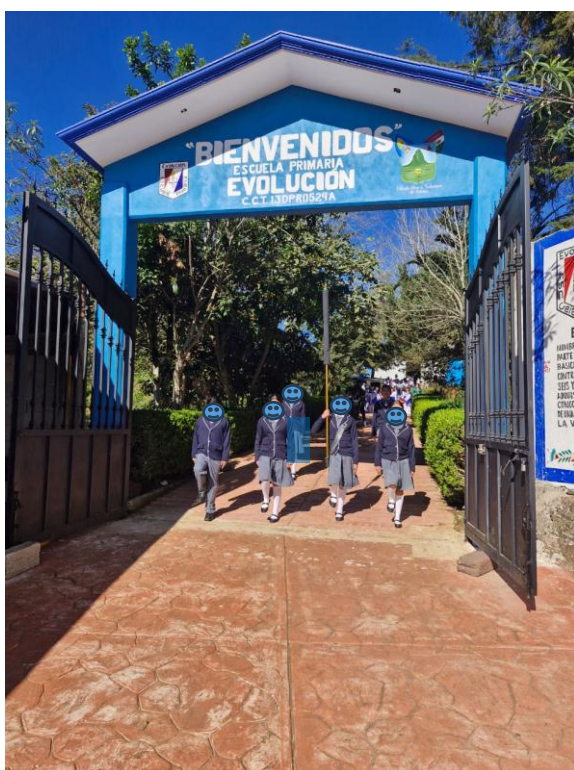
TRINIDAD De Hidalgo, Yarenis (2015). “La hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey” *Revista de Filosofía* 2015, Vol. 11 no. 1 ISSN 2178-1036 pp. 324. Amargosa, Bahia, Brasil.

Woods, Peter. (1987) “La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa”. Ed. Paidós. Barcelona, España.

ANEXOS

ANEXO 1. FOTOS DE LA ESCUELA

OBJETIVO: Ubicar de manera física el campo de la investigación, así como los sujetos que dieron voz y sentido a la tesis.



ANEXO 2. ENCABEZADOS DE ALGUNAS ENTREVISTAS REALIZADAS.

OBJETIVO: Mostrar el esquema que se utilizó para el diseño y aplicación de las entrevistas.

LUGAR: Tenango de Doria Hidalgo	ESCUELA: “Evolución” primaria general	FECHA: 05/07/18
TIEMPO DE ENTREVISTA: 1:02min	No. ENTREVISTA 02	E 2 B ECC05JULIO18
PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: rescatar algunos aspectos importantes relacionados con la maestra, con correlación a su formación docente, su propia práctica docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, trabajo de los CTE y Aprendizajes Claves.		DATOS

LUGAR: Tenango de Doria Hidalgo	ESCUELA: “Evolución” primaria general	FECHA: 02/08/18
TIEMPO DE ENTREVISTA: 13:35 min.	No. ENTREVISTA 03	E 3 J ECC2AGOSTO18
PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: Tener una visión del padre de familia hacia la escuela primaria donde se realiza la investigación; así como de su organización y de la inclusión de alumnos con alguna Necesidad Educativa Especial.		DATOS

LUGAR: Tenango de Doria Hidalgo	ESCUELA: “Evolución” primaria general	FECHA: 27/06/18
TIEMPO DE ENTREVISTA: 41 min.	No. ENTREVISTA 01	E 1 M ECC27JUNIO18
PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: rescatar algunos aspectos importantes relacionados con la maestra, con correlación a su formación docente, su propia práctica docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, trabajo de los CTE y Aprendizajes Claves.		DATOS

ANEXO 3. ENCABEZADOS DE ALGUNAS OBSERVACIONES.

OBJETIVO: Mostrar el esquema que se utilizó para el diseño y aplicación de las observaciones.

REGISTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

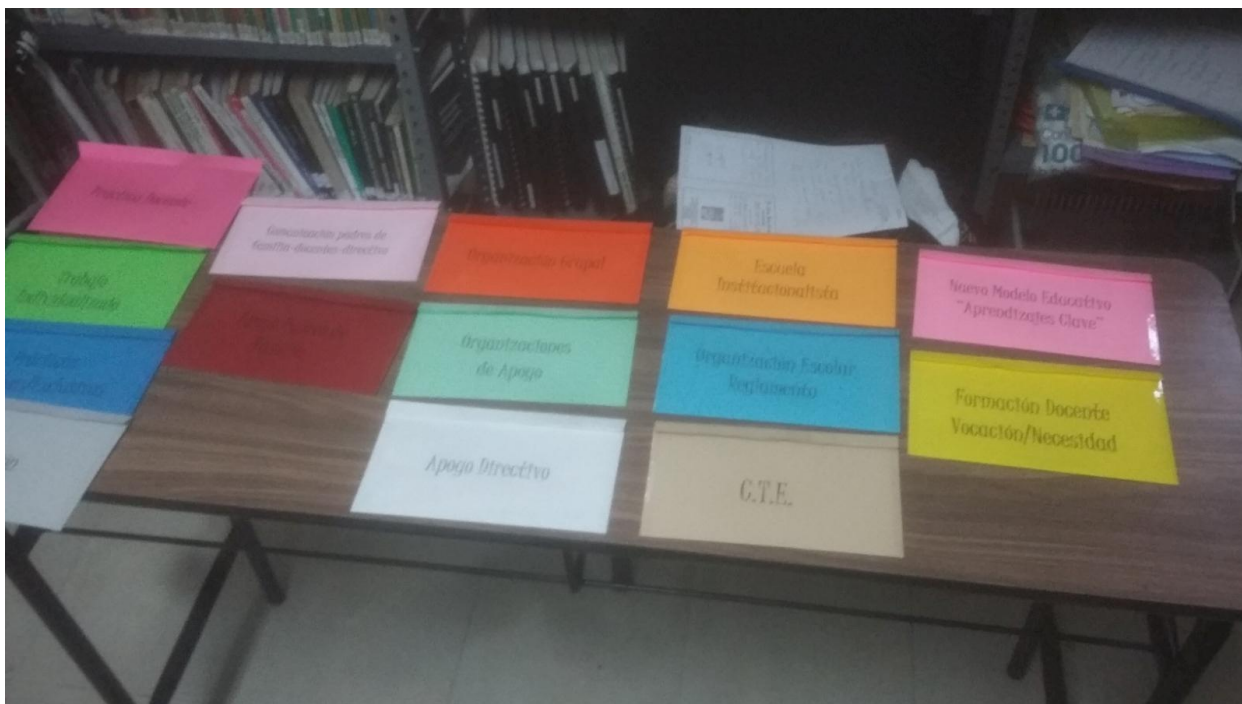
LUGAR: Tenango de Doria Hidalgo		FECHA: 07/05/18
ESCUELA: "Evolución"	NIVEL: primaria general	No. OBSERVACIÓN: 03
		OBS3ECC070518
TIEMPO OBSERVACIÓN: inicio: 11:00a.m. A 12:10p.m.		No. PARTIC.:
PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: Observar y describir como es la interacción de los diferentes actores (alumno-alumno, alumno-docente, docente-alumno, directivo-alumno, alumno-directivo, docente-directivo, directivo-docente, personal administrativo, intendencia) de la institución en el espacio del recreo.		
OBSERVACIÓN		INTERPRETACIÓN

LUGAR: Tenango de Doria Hidalgo		FECHA: 21/05/18
ESCUELA: "Evolución"	NIVEL: primaria general	No. OBSERVACIÓN: 04
		OBS4ECC210518
TIEMPO OBSERVACIÓN: Inicio: 12:00pm. Término: 12:45 p.m (45 minutos)		No. PARTIC.: 24
PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: realizar un registro del grupo donde se ubican los sujetos a observar y reflexionar sobre los aspectos del entorno (clima, iluminación, dimensión y forma, interferencias auditivas o visuales, visitas, simulacros, problemas con el mobiliario, problemas técnicos) del salón de clases donde se desarrolla la práctica docente como contextualización del espacio.		
OBSERVACIÓN		INTERPRETACIÓN

LUGAR: Tenango de Doria Hidalgo		FECHA: 22/05/18
ESCUELA: "Evolución"	NIVEL: primaria general	No. OBSERVACIÓN: 05
ASIGNATURA: español	CONTENIDO: Literatura Infantil	GRUPO: 4° "B"
		OBS5ECC220518
TIEMPO OBSERVACIÓN: inicio: 9:00am.- 10:20am. Aproximadamente: 1 hora y 20 minutos.		No. PARTIC.: 25 (24 alumnos y 1 docente)
PROPÓSITO DE LA OBSERVACIÓN: registrar algunos aspectos de la práctica docente de la maestra como; los hechos, acciones, diálogos, movimientos de los participantes, tiempo que tardan en la realización de las actividades silencios y murmullos, discusiones, uso de materiales, abordaje del tema, etc.; que permitan posteriormente una reflexión a las practicas inclusivas realizadas en ese grupo que apoyen la investigación.		
OBSERVACIÓN		INTERPRETACIÓN

ANEXO 4. EJERCICIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SÁBANA DE CATEGORÍAS.

OBJETIVO: Mostrar el esquema que se utilizó para la construcción y reconstrucción de la matriz de categorías.



CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

2.1 Práctica docente			
Dato empírico	Conceptualización	Primera interpretación	Dato teórico
... la maestra saluda a los niños...- ¡Buen día chicos!... ¡Buenos días maestra!... pide a todo el grupo que saquen el libro del cuento que hayan elegido... revisa el título y el autor de los mismos... comentan algunas otras situaciones diferentes a las de la tarea... bromea con ellos... OBS5ECC220518-1	♣ Práctica docente ♣ Interacción docente-alumnos	*Parte de la práctica que la docente realiza tiene relación con las interacciones que ella tiene con sus alumnos, de tal manera que eso mantiene la dinámica de la clase. *La práctica docente como uno de los quehaceres arduos de la labor que se realiza en el salón de clases. *Intervienen pensamientos, capacidades, habilidades, acciones.	Jackson, Philip. (1991) "Los afanes cotidianos". En la vida en las aulas, Morata Madrid. Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor alumno. En las relaciones interpersonales en educación. Madrid, Narcea.