



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Educación del alumnado con discapacidad visual en escuelas de nivel básico dentro de la Ciudad de México: de la inclusión formal hacia la inclusión sustantiva. Estudio de caso”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Víctor Santos Catalán

Dra. Alicia Estela Pereda Alfonso

ÍNDICE

Contents

Puesta en situación.....	1
El nuevo investigador.	2
Introducción.	8
Antecedentes de la investigación.	11
1. La educación especial en México.	17
1.1. El modelo asistencial.	18
1.2. El modelo rehabilitatorio o médico terapéutico	22
1.3. El modelo psicogenético-pedagógico	25
1.4. El modelo de Integración Escolar.....	28
1.5. El nuevo milenio y la educación inclusiva.....	37
1.6. A manera de síntesis.	41
2. Marcos referenciales de la educación inclusiva	45
2.1. El ámbito internacional.....	45
2.2. Marco normativo nacional	49
2.3. Nociones y desafíos de la educación inclusiva en América Latina	52
2.3.1 Entre integración e inclusión.....	55
2.3.2 Distintas nociones sobre la educación inclusiva	58
2.3.3 Lo político en la política de inclusión.....	60
2.3.4 Paradojas de la educación inclusiva.....	63
2.3.5 Los retos de la Educación Inclusiva.....	64
2.4 Exclusión educativa	67
3 Otridad, alteridad, experiencia y subjetividad. La construcción del otro	71
3.1 Alteridad y otridad: una aproximación conceptual	71
3.2. La construcción antropológica de la alteridad.....	72
3.2.1 La construcción del otro desde la diferencia	73
3.2.2 La construcción del otro desde la diversidad	75
3.2.2.1 El Funcionalismo	75
3.2.2.2 El estructuralismo.....	79

3.2.3	La construcción del otro por la desigualdad	81
3.3	La construcción de la subjetividad.....	85
3.3.1	La noción de experiencia	86
3.3.2	La noción de subjetividad	89
3.4	Alteridad y discapacidad. Dos perspectivas contrapuestas	93
3.4.1	El modelo médico.	94
3.4.2	El modelo social	95
3.4.3	Subjetividad y discapacidad.....	97
4	La estrategia metodológica.....	103
4.1	La construcción social del conocimiento.	103
4.2.	El método de estudios de caso.	106
4.3.	Sistema de acopio de la información.....	110
4.4.	La observación desde la ceguera. Oportunidades y riesgos	111
4.4.1.	Gestionar un narrador acompañante	113
4.4.2.	El vínculo empático entre investigador y narrador	114
4.4.3.	La responsabilidad de conducción de la investigación.....	116
4.4.4.	El distanciamiento entre observador y narrador	117
4.4.5.	Compensación de la visión	118
4.4.6.	La doble interpretación	119
4.4.7.	Los registros de observación en el diario de campo	120
4.4.8.	Las entrevistas.	121
5	Inclusiones y exclusiones en la escuela primaria.....	125
5.1	La escuela primaria.....	126
5.1.1	La especialista de UDEEI	127
5.2	El grupo de segundo A.....	132
5.2.1	El alumno Raúl	132
5.2.2	La maestra Natalia.....	135
5.2.3	El papá y la mamá del alumno Raúl.	138
5.3	El grupo de cuarto A.	140
5.3.1	El alumno Juan Pablo	141
5.3.2	La maestra Victoria.....	144
5.2.1.	La mamá de Juan Pablo	147

5.4	El grupo de cuarto B.	149
5.4.1	La alumna Aline.....	149
5.4.2	El profesor Alberto.....	151
5.4.3	La Mamá de Aline.....	153
6.	Inclusiones y exclusiones en la escuela secundaria	155
6.1.	La escuela secundaria.	156
6.1.1	El especialista de UDEEI.....	157
6.2.	El grupo de primero E.	161
6.2.1	La alumna Lidia	162
6.2.2.	La asesora del primero E.	163
6.2.3	El papá de Lidia.....	165
6.3	El grupo de segundo C.....	167
6.3.1	El alumno Giovanni.....	167
6.3.2	La asesora del segundo C.	170
6.3.3.	La mamá de Giovanni.....	172
7.	De la inclusión formal hacia la inclusión sustantiva. Condiciones que posibilitan su concreción	174
7.1.	La inclusión. De lo formal a lo sustantivo	174
7.2.	Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación desde la perspectiva de la inclusión.....	177
7.2.1	La respuesta del Estado.	177
7.2.2.	Las respuestas de las escuelas. Mediaciones intra-escolares	180
7.2.3.	Respuestas del profesorado desde sus aulas	184
7.2.4.	Las familias, las Barreras de aprendizaje y la inclusión educativa. .	187
7.3.	Concepciones respecto a la discapacidad y su impacto en la concreción de la inclusión formal en la inclusión sustantiva.....	190
7.3.1.	Concepciones entre docentes.	190
7.3.2.	Concepciones entre las familias	192
7.3.3.	Concepciones entre el estudiantado sin discapacidad.....	194
7.4.	Comunicación profesional y oportuna como mecanismo que permite establecer el trabajo colaborativo o la sustantivación de la inclusión	196
7.4.1.	Las comunicaciones entre docentes: entre la distorsión y lo profesional	196

7.4.2. Comunicaciones entre docentes/estudiantes.....	200
7.4.3. Comunicaciones entre las familias y las escuelas	201
8. Notas finales.....	204
8.1. El nuevo docente-investigador	205
8.2. El maestro de educación especial hoy	209
REFERENCIAS.....	217

Reconocimientos

Al término de este proceso formativo llamado Maestría en Desarrollo Educativo, pensarme y entenderme como un ser individual, aislado del entorno y capaz de ser infranqueable, me resulta imposible. Así, presentar y difundir este documento sin otorgar el reconocimiento que merecen todas las personas de quienes me rodeo, sería banal e injusto. Aquí, decido reconocer y no agradecer, porque de plantearlo así significaría que creo que me hicieron un favor. En su lugar, me siento seguro de que quienes decidieron estar conmigo lo hicieron por voluntad, cariño y amor.

Me es difícil establecer un orden de presentación, pues todas las personas a quienes me referiré son muy importantes para mí. Lo haré breve, pero desde el fondo de mi corazón reconozco que:

Es por mi mamá Georgina y por mi papá Federico, que estoy en este mundo físico y que por algunos de sus ejemplos, aprendí valores y actitudes que son los ejes orientadores de mi vida.

Es por mi hermana Guadalupe y por mi hermano Juan, que mis trayectorias de vida y escolar fueron menos hostiles durante mi infancia y juventud. Y que al dejar de hacer cosas para sí, y hacerlas para mí, recibí los apoyos que no pudieron ser de otro modo.

El apoyo, acompañamiento y la comprensión de mi esposa Itzel, fueron clave para culminar este proceso académico. Que su gran esfuerzo físico, es uno de mis pilares para seguir trabajando y estudiando. Y que por su visión tan aguda, pero tan humana de la vida, mi crecimiento personal y espiritual es constante.

La señora Rosa (mi suegra) me ha contribuido en cinco años lo que se crece humana y espiritualmente en una vida.

Por las orientaciones, consejos y acompañamiento que recibí de la maestra Alicia Estela Pereda Alfonso, este trabajo tomó la forma necesaria para ser aprobado. Y que principalmente en ella, más allá de la Doctora por grado académico, encontré a la mujer cálida, empática y amorosa que comprende la acción de educar como pocas personas lo hacen.

El equipo docente de la UPN que conformó mi jurado de titulación aparte de Alicia Estela (Arturo Cristóbal, Leticia, Norma y María del Pilar), también aportó enormemente a la construcción y presentación de este documento con sus observaciones, recomendaciones y correcciones. Y que especialmente en un paso previo a esta meta, el compromiso y esfuerzo a veces extralimitado de Norma Alcántara Gómez, fue clave en la edición del texto que me hubiera ocupado un año más hacer.

El apoyo que recibí del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología durante 24 meses, fue indispensable para la construcción, desarrollo y conclusión de la investigación.

De mis amigos y amigas que conocí en la maestría, y a quienes presento en orden alfabético para evitar que busquen en qué lugar jerárquico les coloqué: Amadeo; Anahí; Aurorita; Daniel; Efrén; el Doctor Irving; el Paco; GABASO; Isa; Jesús; la Betty; Mariana; Martha; Prior; Raúl; Tania Montero; aprendo día con día. Y que por aceptarnos y relacionarnos como lo hacemos, me apoyaron mucho con tareas, lecturas, búsqueda de información y con actividades recreativas extraescolares para que el Sistema Educativo no me hiciera desertar.

Todas las personas que fueron interlocutoras durante el trabajo de campo, con sus invaluable aportaciones, dieron en buena parte sentido a este texto pero sobre todo me acompañaron a entender que cuando de educación hablamos, estamos de cara a una pluralidad de realidades y que a su vez es singular cada una de ellas.

Mi sincero reconocimiento y cariño para ustedes:

Víctor Santos Catalán.

Puesta en situación

Imagina que un día como cualquier otro caminas por una avenida de nuestra gran ciudad. Terminaste tus actividades con un poco de tiempo de sobra, así que no llevas prisa; sí, por extraño que te parezca, no llevas prisa. Piensa que mientras caminas, lees un libro, mandas un *WhatsApp*, escuchas música, platicas con alguna amistad o qué se yo. En el recorrido que haces ves gente pasar, personas que van y vienen, niños, mujeres, hombres y ancianos, pero al mismo tiempo, y aunque ves a todos los demás, vas solo, concentrado en tu actividad, en un estado de ensimismamiento que te hace ser indiferente con tu entorno.

Entre toda esa gente que estás viendo, y que a su vez no lo estás haciendo, percibes una persona que camina con un objeto en su mano derecha. Lo desliza por el suelo de un lado para otro, y después de centrar tu atención un poco en él, identificas que es una persona ciega. Un hombre o una mujer, que sin ver como lo haces tú, camina como tú, anda en el mismo lugar que tú, y habla como tú. No sé cómo hayas reaccionado al verlo. Puede ser que te hayas acercado a preguntarle si necesitaba ayuda, pero también puede ser que no lo hayas hecho y en esa reacción tuya, está precisamente la cuestión interesante. Te has preguntado: ¿por qué al ver a alguna persona en situación de discapacidad reaccionas así? ¿Cuál es la concepción que tienes al respecto, tus prejuicios, creencias y por qué están todas ellas en tu mente? ¿De qué manera, familias y escuelas promueven y fomentan esa concepción?

Esta puesta en situación es para indicar que quien esto escribe, es una persona en condición de ceguera que en lo siguiente, articulará sus experiencias de vida, profesional y académica para visibilizar lo que actualmente sucede en torno de las personas con discapacidad visual en las escuelas de Educación Básica dentro de la Ciudad de México.

El nuevo investigador

Aparecí en este mundo físico, la tarde soleada del 9 de abril del año 1986, en el seno de una familia humilde; y como segundo hijo de una mamá y un papá provenientes del interior de la república. Ambos llegaron a corta edad a la Ciudad de México; mi mamá, por sus circunstancias económicas en el pueblo y mi papá, por las aspiraciones familiares de estudiar el nivel medio superior.

Mi mamá nació en un pequeño pueblo del estado de Guerrero y como ella dice: *aprendí a medio leer y escribir manuscrita, gracias a las chingas que me acomodaba mi mamá con su trencilla*. Mi papá, nació en un pueblo perteneciente a la región costa del estado de Oaxaca, donde ayudaba a mi abuelo con el cuidado de sus animales y donde cursó la primaria y la secundaria. Él dice que *no era malo para la escuela; aprendía fácilmente español, matemáticas, naturales y hasta inglés*. Llegó a México, como le llamaban al Distrito Federal, para estudiar en la preparatoria, terminando solo los primeros dos semestres en una vocacional.

Mis papás reconocen que no estaba en sus planes tenerme en ese momento, pero que si la vida así se los había presentado, adelante. Comentan que había alegría en el hogar, pero que también la necesidad de dinero para mantenernos se incrementó. Ellos trabajaban en la misma fábrica y, por cuestiones de tiempo, decidieron meterme a una guardería a mis tres meses de edad.

Tal vez a los siete u ocho meses después de mi nacimiento, un doctor les informó que yo no veía bien; que se necesitaban varios estudios para identificar la causa y tratar de encontrar una posible solución. Así sucedió. Me realizaron los análisis y se dictaminó el origen de mi discapacidad visual; no obstante, los médicos

determinaron que en ese tiempo, no existía solución alguna para la Toxoplasmosis congénita. Por supuesto que mis papás buscaron otras opiniones, en diferentes hospitales y con médicos tanto del sector público como privado; en todos ellos la respuesta siempre fue la misma. Su hijo es débil visual a causa de Toxoplasmosis congénita, y por el momento no existe operación o tratamiento para revertirlo. Solo uno de tantos doctores les dio una respuesta diferente; aparte de lo ya mencionado, les dijo que en mi situación era de suma importancia buscar algún lugar en el que me dieran atención escolar especializada.

Después de dos o tres años de esa recomendación, entré a un jardín de niños de la iniciativa privada para cursar solo los grados de segundo y tercero y como mis papás habían atendido a la sugerencia del último médico, inicié la primaria en el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales. Ahí, estuve como estudiante hasta el 4° de primaria; porque como en aquel entonces surgió el enfoque de la Integración Escolar (IE), me mandaron a concluir la a una escuela de educación regular cerca de mi casa. A partir de ese momento, he cursado mis estudios formales en escuelas comunes; 5° y 6° de primaria; la secundaria, preparatoria, la Normal de Especialización y ahora el posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Por supuesto que en este recorrido, he tenido dificultades de todo tipo: personales, académicas y sociales, pero todas han ido quedando superadas. Por citar tan solo algunos ejemplos, reconozco públicamente que aceptar y asumir mi condición de vida asociada a la ceguera me fue sumamente complejo; para hacerlo tuve que recibir acompañamiento profesional, mediante la interacción con otras personas en la misma situación de discapacidad y también con el paso del tiempo.

Respecto al ámbito académico, en el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles visuales, donde cursé de 1° a 4° de primaria, aprendí a utilizar herramientas específicas como el sistema de escritura Braille, ábaco Krámer y uso del bastón blanco; así como habilidades para la vida diaria. Sin embargo, estos recursos que me ofreció el Sistema Educativo, se quedaron cortos para que respondiera a los retos que enfrenté al cursar desde la secundaria hasta la actualidad. Además, al no haber recibido instrucción tiflotécnica de punta, o por lo

menos pertinente con mi condición de vida, el propio sistema educativo me generó lo que hoy llamamos una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

En las escuelas donde estuve 5°, 6°, secundaria y bachillerato, cuando me incorporaba como alumno de nuevo ingreso cada profesor me paraba al frente de mis compañeros y les explicaba que yo era un niño especial; que no veía igual que ellos y que necesitaba un trato diferente. Esa explicación que daba cada docente, me cerraba las puertas del mundo social pues con ella generaban una predisposición hacia el contacto temeroso, cuidadoso o protector hacia mí. Sin embargo, con el transcurrir de los ciclos escolares y con la interacción cotidiana, entre todos logramos una buena convivencia. No quiero decir que mis maestros fueran malos, o que de manera intencional sesgaran las relaciones sociales que intentaba establecer en el ámbito escolar; porque si bien es cierto que esta situación se dio de manera generalizada, muchos de ellos me brindaron acompañamiento moral y pedagógico muy útil, de tal suerte que hasta el día de hoy considero relevante.

Como ejemplos del acompañamiento pedagógico y moral que valoro enormemente:

Mi maestro de 6° de primaria, implementó en sus clases un círculo de lectura en voz alta para que yo accediera a los textos sin leerlos al no tenerlos en el sistema Braille. La maestra de matemáticas en la secundaria, aprendió a leer y escribir Braille para que con esa herramienta me aplicara los exámenes parciales, siendo yo su maestro en ese tema. O aquel profe de educación física, que al no tener pelotas adaptadas de fútbol, basquetbol o volibol; utilizaba como adecuación didáctica las bolsas de plástico con las que envolvía los balones para volverlos sonoros.

En mi trayectoria escolar, así como coincidí con maestros que me apoyaron fantásticamente, también lo hice con otros que actuaron diferente; de quienes, sin hacer una narrativa particular al respecto se les podrá imaginar por el hecho de mencionar que fueron lo contrario a los ya descritos. A todos ellos los uniformó su solución didáctico–pedagógica de llamar a mi papá o a mi mamá para darles quejas, o para indicarles cuáles iban a ser las tareas bimestrales con la finalidad de

adelantarlas. Tamaña labor. Mi madre, mayormente encargada de dar seguimiento a mis actividades escolares y casi analfabeta, tenía que escribir tareas que yo le dictaba para que los profesores pudieran leerlas; hacerme descripciones de mapas, planos y otros recursos cartográficos para que yo los representara mentalmente; bueno, hasta tenía que leerme y describirme las pantallas de la computadora cuando nos mandaban a hacer una investigación al café internet.

En mis 32 años de vida he coincidido en tiempo y espacio con personas que junto conmigo, le ganamos a esos retos impuestos por la relación ceguera-sistema educativo. Mis amigos de la infancia, maestros que se subieron al mismo barco a navegar conmigo; mis amistades formadas durante la maestría; mi compañera de vida; y claro, con las dos personas responsables de que yo esté aquí.

Ahora, como Licenciado en Educación Especial, he trabajado durante ocho años para la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su modalidad de Educación Especial (EE). Los primeros cinco en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como maestro en el área de aprendizaje en una primaria y los tres últimos, fueron como maestro frente a grupo en un Centro de Atención Múltiple (CAM). En ambos servicios, mis tareas implicaron interacción con alumnos en situación de discapacidad, comunicación permanente con sus familias y trabajo cooperativo con los equipos docentes. En esas experiencias, observé diferentes actitudes y acciones por parte de cada figura educativa implicada, que llamaron mi atención y que me llevaron a realizar esta investigación.

Durante los ocho años que llevo como maestro de Educación Especial, he observado que padres y madres de familia de alumnos con discapacidad sobreprotegen a sus hijos; no tienen claridad respecto a su escolarización, o pareciera que no les interesa y los llevan a la escuela para cumplir con un compromiso meramente formal. Pero, es igualmente justo presentar que así como he visto esas actitudes, también he visto cuestiones opuestas; es decir, padres y madres de personas en situación de discapacidad que demuestran asumir la condición de vida que enfrenta su hijo con plena responsabilidad. Estas familias procuran que los niños o niñas se hagan de experiencias que les permitan formularse ideas del entorno en el que se desenvuelven; priorizan la comunicación

asertiva con el personal docente encargado de la acción educativa y reconocen que, en el proceso de escolarización, su participación comprometida es fundamental.

También en las escuelas donde he trabajado, he observado que maestros de Educación Regular y de Educación Especial se muestran temerosos al relacionarse con el alumnado en situación de discapacidad e incluso los rechazan: que sus expectativas hacia el aprendizaje son bajas, o que se centran en lo meramente curricular; y que sienten que trabajar para una persona con discapacidad, lejos de implicarles un reto y mejora profesional, genera mayor esfuerzo didáctico y carga administrativa.

Desde la posición contraria, como maestro de apoyo al aprendizaje, en la primaria regular viví la exigencia de algunos compañeros maestros frente a grupo, para que a través de la cooperación y cada uno desde nuestras funciones educativas, diéramos oferta y respuesta pertinente a las demandas de aprendizaje planteadas por el estudiantado. Sin embargo la tensión entre creencias, pensamientos o actitudes no está presente únicamente en docentes o familiares. Del mismo modo, en mi trayectoria profesional, he percibido a alumnos con discapacidad que muestran cierto rechazo hacia sí mismos, pues se muestran agresivos con sus compañeros y caen en actitudes completamente opuestas como:

- a. Permitir ayuda excesiva por parte de sus compañeros, dejando que éstos, les hagan todo.
- b. Rechazar cualquier ofrecimiento de apoyo quedando en condiciones de desventaja para realizar las actividades que les indican sus maestros.

No creo que estar en una condición de vida determinada, como sordera, parálisis cerebral, ceguera, u otra, implique obligatoriamente recibir un trato sobreprotector de padres y maestros. No creo que todas las personas en situación de discapacidad, tengan poca capacidad para aprender; porque aquí cabría cuestionar ¿Aprender qué?, ¿aprender para qué? o ¿cómo aprender? Y mucho menos creo, que las personas con discapacidad sean meritorias de causar miedo, rechazo o malos tratos. Lo que sí creo, es que las personas en situación de discapacidad cuentan con un gran potencial académico, social y laboral que se desperdicia por anteponerles actitudes poco favorables. Lo sé porque yo soy uno de ellos y porque

hasta el día de hoy, he intentado ferozmente no hacer propias cualesquiera de las cuestiones que llevo descritas. Siempre procuro mediar el apoyo que me ofrecen las personas en la escuela y fuera de ella; no he permitido que la ceguera sea un pretexto para que los demás me solucionen todo lo que necesito, pero sí acepto y solicito ayuda en circunstancias que me colocan en desventaja.

Introducción

Como se lee hasta aquí, mis experiencias de vida y profesional me han permitido percibir actitudes hacia la discapacidad y hacia las personas que la reflejan, que no caminan sólo en un sentido. Desde una de las aristas se perciben actitudes que desde mi juicio, son positivas y favorecen el desarrollo personal, social, escolar y laboral de los sujetos con discapacidad. Y desde la otra, también desde mi juicio, se encuentran actitudes que aportan muy poco al desenvolvimiento pleno de las personas en cualquiera de sus esferas de desarrollo. Si yo hubiera encontrado nada más un tipo de actitudes, las que desde mi postura son positivas, o las que considero negativas hacia la discapacidad, el día de hoy no estaría interesado en realizar esta investigación.

Al inicio, mencioné que mientras cursé la primaria especial en Coyoacán, se implementó el enfoque de la IE y que como resultado terminé mis estudios de nivel básico, medio superior y superior en escuelas que no eran especializadas en el trabajo para estudiantes con discapacidad. También presenté que como estudiante integrado, viví actitudes positivas y negativas que impactaban en mi aprendizaje, en mi participación y en mi socialización. Y respecto a mi experiencia profesional, fui parte del tránsito de la forma en que se educa y escolariza a las y los estudiantes con discapacidad. Cuando me formé como licenciado en educación especial, estudié y aprendí lo relacionado con el enfoque de la integración y en el año 2009, cuando entré a trabajar, tuve poca oportunidad de contrastar mis aprendizajes con la realidad educativa. Para la SEP, a través de la Dirección de Educación Especial (DEE), ya no debíamos de entender la educación del estudiantado con discapacidad desde una mirada integradora; y por el contrario, sí entenderla desde la perspectiva de la Educación Inclusiva (EI).

Pero con base en las actitudes que observé en familias, otros docentes, estudiantes mismos y en el actuar del Sistema educativo, interpreté que la integración y la inclusión eran lo mismo, solo que con la última, nos apegábamos a lo políticamente correcto. En ese sentido, yo me preguntaba:

¿Por qué el cambio de enfoques?

¿Cuáles son las diferencias entre integración e inclusión?

¿Cuál es el significado de la Educación Inclusiva?

¿Qué necesitamos hacer las figuras educativas para decir que somos incluyentes?

¿Las prácticas que se dicen de inclusión en el lugar donde trabajo se desarrollan del mismo modo en otros centros escolares?

¿De qué manera impacta en las vidas de los sujetos con discapacidad el enfoque de la inclusión?

Estas inquietudes son las que dieron pie al surgimiento de la presente investigación. A lo largo del documento, se presentan aspectos relacionados con la educación escolar de las personas con discapacidad, no solo de la inclusión, sino otros que se identifican en nuestro país. Así, el trabajo se organiza en siete capítulos generales, donde al interior de cada uno de ellos, se encuentran pequeños apartados que perfilan gradualmente la información que se va exponiendo.

En el capítulo 1 se encontrará información relacionada con los modelos de la Educación Especial, desde los que se ha escolarizado a las personas con discapacidad a partir de la gestión presidencial de Benito Pablo Juárez García. Aquí, se exponen cinco modelos, las concepciones que se tuvieron respecto a los sujetos mencionados, las ideas referentes al significado de la Educación Especial, así como las acciones particulares que se emprendieron como parte de cada modelo. Esta información, permite el abordaje y comprensión del siguiente capítulo.

En el capítulo 2, se presentan y se analizan diferentes acontecimientos educativos que tuvieron lugar en el ámbito internacional a partir del año 1990, y se ponen en relación con nuestro ámbito nacional, para comprender cómo y por qué hablamos hoy de inclusión y no de otra perspectiva. Estos dos ámbitos, se constituyen en sí mismos como los referentes concretos que orientan, norman y regulan el actuar de todas las figuras educativas implicadas en el tema de la educación inclusiva. Y también, con base en autores extranjeros y nacionales, se abordan con mayor profundidad los diferentes significados que tiene hoy la Educación Inclusiva, sus cualidades, sus retos y sus contrapuestos; es decir, la exclusión.

En el capítulo 3, se ponen en interrelación las nociones de “subjetividad”, “alteridad”, “otredad” y “experiencia” y se ensaya el modo en que se conforman identidades individuales y colectivas desde el enfoque de la Educación Inclusiva, en relación con la concepción respecto a los sujetos con discapacidad. Para ello, se retoman diferentes perspectivas teóricas que, desde sus lugares específicos, entienden y construyen la noción del otro como parte de la diversidad.

En el capítulo 4, se argumenta la importancia que tiene en el ámbito de la educación realizar investigación de corte cualitativo, pues con ésta, se accede a aspectos de la vida cotidiana de las personas, los lugares o los acontecimientos como no se puede hacer de otro modo. Se expone el método de estudio de casos como metodología que permite el acercamiento a circunstancias particulares dentro de una realidad, reconociendo que cada una de ellas, es igualmente legítima y de importancia máxima. Se explica cuáles fueron las técnicas adoptadas para desarrollar el trabajo de campo y que permitieron tener interlocución con distintas figuras educativas. Y por último en este capítulo se pone en juego una posible guía metodológica, “La observación desde la ceguera”, para posteriores investigadores en condición de ceguera, la cual, se diseñó y sistematizó en paralelo al trabajo de campo.

En los capítulos 5 y 6, se retratan las diferentes realidades escolares que se viven al interior de cada centro donde se realizó la investigación. Éste se llevó a cabo en dos escuelas de Educación Básica (una primaria y una secundaria), donde se encuentran cinco casos de estudiantes con debilidad visual. Con una característica etnográfica, se profundiza en los aspectos particulares de cada aula y de cada caso, poniendo en juego elementos sociales, culturales, económicos y educativos que determinan las experiencias y prácticas cotidianas en torno de la inclusión. Además se exponen de tal modo que los posibles lectores, con la lectura entre líneas, pueden formular distintas hipótesis y/o explicaciones de lo que acontece.

En el capítulo 7 se realiza una interpretación, de tantas que se pueden hacer, en cuanto a las líneas y metalíneas que se presentaron en los capítulos 5 y 6. Se proponen dos categorías, inclusión formal e inclusión sustantiva, que permiten

organizar y estudiar los aspectos relacionados con la implementación de este enfoque. No obstante hacerlo de este modo, no tendría relevancia si las categorías propuestas no evidencian cuál es el sentido que cobran las acciones que se denominan incluyentes, en las vidas de los sujetos implicados. También se presentan aspectos de las distintas prácticas educativas que posibilitan el tránsito de la inclusión formal hacia la inclusión sustantiva; considerándolos a su vez, como huecos que escapan de las consideraciones ideológicas de la inclusión.

Por último, en las notas finales de este trabajo de investigación, se sintetizan los hallazgos realizados en dos sentidos: el primero, cómo la experiencia vivida que conformó al que hoy es docente investigador; y el segundo, cuáles son las formas personales de interpretar la implementación de la inclusión al término del trabajo. Es decir, mi reafirmación o reformulación de pensamientos e ideas como maestro de Educación Especial, para lo cual, me fueron de gran aporte trabajos de investigación o intervención que realizaron colegas referentes a la educación del alumnado con discapacidad visual.

Antecedentes de la investigación

En la búsqueda de trabajos relacionados con mi investigación, encontré el de Ramírez Echeverría (2015), quien realizó un estudio titulado “La identidad de los docentes de educación preescolar en torno a las reformas sobre inclusión educativa”¹. Se trata de una investigación cualitativa cuyos recursos técnicos son: cuestionarios, entrevistas de carácter semi-abierto y registros de visitas en el aula. Éstos últimos, con la finalidad de rescatar aspectos de la práctica cotidiana de las docentes de preescolar mediante la observación (Ramírez, 2015, p. 17).

La investigación, me brinda aportes de suma importancia para el trabajo que desarrollo, entre los cuales destaco que amplía la perspectiva sobre inclusión; que recupero en mi marco contextual, pues me deja ver una condición que tal parece, se ha obviado desde la construcción teórica de la educación inclusiva. Menciona que, así como los alumnos son diferentes, los docentes también lo son, y que éstos

adquieren, procesan y construyen nuevos conceptos a partir de sus experiencias de vida, de trabajo o de profesionalización. Con lo anterior vemos que, aparte de la gran diversidad en el alumnado dentro de cada aula y escuela, existe también gran diversidad en el profesorado y, aunque como tal, no es tema de investigación en este momento, sí es un aspecto que me resultó interesante (Ramírez, 2015, p. 7).

También la autora retrata que con frecuencia la labor del docente de preescolar en el aula regular, no contempla acciones específicas de apoyo a alumnos en situación de discapacidad y percibe que la mayoría de las ocasiones, es solamente asistencial para los alumnos con discapacidad que presentan necesidades especiales, como las nombra la autora, pues con base en su estudio las educadoras desconocen acciones que favorezcan el proceso de inclusión educativa. Asimismo encuentra como obstáculos para el desarrollo de aulas inclusivas, falta de preparación por parte de las docentes de Educación Preescolar, escaso interés por informarse de temas referentes a la discapacidad y retos que ocasiona la falta de apoyo por parte de especialistas o de los padres de familia. Figuras que en esta investigación son centrales (Ramírez, 2015, p. 8).

Por otro lado la autora reconoce que no toda la tarea inclusiva es responsabilidad única de los colectivos docentes, pues si bien la realidad educativa de cada aula se compone de múltiples factores que posibilitan la inclusión, también señala que es indispensable destinar mayores recursos económicos y humanos para lograr el cumplimiento de la política sobre Educación para Todos y que ésta es una cuestión que en la mayoría de las ocasiones escapa de la injerencia docente. No obstante me parece que junto a la asignación de mayores recursos humanos y económicos, para avanzar en el desarrollo de la educación inclusiva, se deben presentar procesos de profesionalización docente (Ramírez, 2015, p. 14).

Al respecto coincido con la autora cuando formula cuestionamientos tales como: ¿qué instrumentos o herramientas le brinda el Estado al docente cuando se crean nuevas políticas? ¿Cómo puede el docente intentar subsanar sus carencias para cumplir con las nuevas políticas si no tiene posibilidades de acceso a conocimientos especializados? y ¿cómo interviene el equipo de trabajo de cada escuela en la atención a la diversidad educativa? (Ramírez, 2015, p. 14). Tales

cuestionamientos, me son de utilidad en mi investigación, pues constituyen elementos a considerar como valiosos en la educación de personas en situación de discapacidad visual desde un enfoque de inclusión.

Otro trabajo de investigación que logré recuperar, y que me aporta elementos para mi propio estudio, es el realizado por Palacios y Rivera (2012) que se titula “La Autonomía del Aprendizaje en el Niño Débil Visual”. Dicho trabajo persiguió como objetivo central diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención que favorezca la autonomía del niño con debilidad visual de cuarto grado de primaria integrado a la escuela regular, para apoyar su proceso de aprendizaje. Y aunque yo no haré el diseño, la implementación ni la evaluación de un programa de intervención, rescato el favorecimiento de la autonomía en el aprendizaje del alumno débil visual como una persona en situación de discapacidad visual, pues esto, en esencia, es lo que tendría que suceder desde cualquier enfoque educativo.

A pesar de que nuestro sistema educativo privilegia la homogeneidad del estudiantado por encima de las diferencias y, asigna a los docentes como función prioritaria el cumplimiento del plan y programas de estudio homogéneos, las autoras plantean que todos los individuos sin excepción alguna, donde se da cabida al alumnado en situación de discapacidad o que tengan necesidades educativas especiales, como las denominan en su trabajo, deben tener la oportunidad de compartir y disfrutar de un clima de aula significativo. Este ambiente debe facilitarles situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en pleno respeto de sus derechos, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje; además, en un entorno que propicie las oportunidades de aprender de manera cooperativa (Palacios y Rivera, 2012, p. 9).

Coincido plenamente con el planteamiento anterior porque es sumamente pertinente en mi trabajo el indagar cómo se favorece la autonomía, el aprendizaje y la interacción social en alumnos ciegos o débiles visuales desde las escuelas donde cursan su educación básica bajo un enfoque inclusivo. Por lo tanto, considero que de la investigación citada puedo rescatar aspectos teóricos y conceptuales referentes a la autonomía y al aprendizaje, cuestión que estaré incorporando en el cuerpo de mi investigación. Por otro lado, un aspecto de este estudio que yo no

abordaré, es la descripción profunda sobre la discapacidad visual, sus tipos, patologías, características y anatomía del ojo humano.

Un trabajo más que logré rescatar y que realizó aportes significativos a mi investigación, es el de Hernández (2009) titulado “El uso del lector de pantalla Jaws para la integración laboral de personas con discapacidad visual”. En este trabajo el tema central es el de la integración laboral de las personas en situación de discapacidad visual, como lo muestra la autora en el título de su investigación. En él se identifican 2 centros de formación donde se imparten cursos especializados referentes al manejo de la tecnología y tiflotecnología para personas ciegas o débiles visuales. Yo sólo tenía conocimiento de uno de estos centros (Quetzalcóatl en la Universidad Pedagógica Nacional), pero con la revisión de este documento pude enterarme de la existencia de otro que visitaré muy pronto (Poeta en la Universidad La Salle).

Una preocupación sobre la cual he estado reflexionando con frecuencia, es la falta de cursos orientados hacia el conocimiento y manejo del lector de pantalla Jaws para personas en situación de discapacidad visual y sociedad en general; en el trabajo revisado, encuentro que la autora también identifica que es escasa la difusión de los mismos y que las personas que han tomado el curso se enteraron por conocidos, que estudian en las universidades donde están ubicados los centros o por medio de personas que ya han tomado algún curso de manera previa. No obstante, en esta revisión que realizo descubro que, de acuerdo con la autora, el que alguna persona en situación de discapacidad visual tome cursos para saber utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación mediante la Tiflotecnología, no representa garantía para su integración laboral como yo lo pensaba (Hernández, 2009, p. 74).

La autora concluye que en el estudio que realizó, la integración laboral de las personas en situación de ceguera o debilidad visual es poco probable por la falta de congruencia de la contratación de personal en algunas empresas, la escasa difusión realizada por los centros que cuentan con el lector de pantalla Jaws y la poca inversión en este tipo de tiflotecnologías dentro del ámbito laboral. Lo anterior representa una enorme contradicción con las pretensiones del modelo educativo

vigente, que dice preparar a los estudiantes para que logren insertarse al ámbito laboral. Entonces, es de mi interés, indagar si en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México donde realizaré mi investigación, se trabaja con los mencionados apoyos tiflotécnicos, para preparar a los alumnos respecto a su incorporación a su futuro ámbito laboral (Hernández, 2009, p. 75).

Por último, un estudio que logré recuperar y que realiza aportes significativos a mi trabajo de investigación, es el llevado a cabo por Leyva (2010), y que se titula “Ser diferente en la escuela primaria. Las significaciones de los docentes en torno a la diversidad”. La autora parte del objetivo de develar las significaciones que los docentes atribuyen a la diversidad y, cómo estas significaciones orientan y se hacen explícitas en la relación pedagógica que se establece en el espacio escolar; con lo que me permite ver que no todos los docentes ni los colectivos docentes tienen las mismas ideas respecto a las diversidades, a las diferencias y a todos los factores que las configuran, aunque todos ellos se encuentren desarrollando políticas de atención a la diversidad implantadas por las autoridades educativas en México.

Leyva se hace cuestionamientos centrales en su trabajo tales como: ¿de qué manera significan los docentes la diversidad en el espacio cotidiano de esta escuela? ¿Cómo se manifiesta en la cotidianidad de la vida escolar en las aulas el trato a las diferencias del alumnado? ¿Cómo han impactado las propuestas oficiales de atención a la diversidad en la escuela, la construcción que se hace de la misma en el espacio cotidiano? Y más aún ¿de qué forma la construcción de la diversidad en este espacio escolar orienta la relación pedagógica que se establece con el otro?

En respuesta a lo anterior, la autora afirma que cuando los docentes conciben la diversidad en términos categóricos ya establecidos, es decir, en un sentido lineal, corren el riesgo de invisibilizar el reconocimiento de otras diversidades presentes en el aula y que escapan de los términos de discapacidad o etnia. Lo anterior trae consecuencias negativas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues al no reconocer las diversidades en su amplitud se puede llegar a pensar que el resto de un grupo dentro de un aula determinada es homogéneo; por lo tanto, para Leyva Flores, es sumamente importante comprender cuáles son los significados que

le atribuyen sus colegas docentes al concepto de diversidad y, más aún, cuáles son los orígenes de determinadas concepciones.

El trabajo de Leyva me llamó la atención sobre un aspecto que para mí también es de vital relevancia: la necesidad de comprender las formas de pensar, actuar y concebir a los alumnos en situación de discapacidad visual por parte de los agentes educativos con quienes interactúan de manera cotidiana. Otro de los aportes significativos de este estudio, es que me muestra que al entender la exclusión educativa como plataforma de la educación inclusiva, tengo que considerar, siguiendo a Tenti (2007), dos dimensiones de la exclusión educativa:

La primera tiene que ver con la cobertura del sistema educativo; es decir, con la oferta de escolarización que presenta. Y la segunda, que se relaciona con los procesos de exclusión que se dan al interior de los propios espacios escolares, en función de los impedimentos que se presenten para lograr acceder al conocimiento y al aprendizaje. Para ello el autor precisa que tanto la exclusión escolar como la exclusión del conocimiento, son cuestiones que no se resuelven únicamente expandiendo la oferta escolar, ni modernizando los discursos educativos y que resulten políticamente correctos como lo hacía la política educativa tradicional.

Aunque en este trabajo no abordaré el problema de la exclusión educativa desde el punto de vista de la cobertura del Sistema Educativo Nacional, el texto de Leyva, me resultó útil para agudizar la observación durante el trabajo de campo en relación con los procedimientos que pueden derivar en situaciones de exclusión de conocimiento dentro de la escuela. Finalmente, el estudio realizado por Leyva Flores me presentó una tipología de la exclusión educativa que desconocía. Ésta es una referencia a Castel, citado por Echeita (2008), en la que se describen situaciones excluyentes que actualmente siguen visibles dentro de las aulas, las escuelas y el sistema educativo, acciones que someten a otras personas a experimentar situaciones de invisibilidad, de no contar, de existir muchas veces a costa de perder su dignidad. Estas modalidades de exclusión, se explicarán más adelante y son:

- a. Exclusión total.
- b. Medidas de encierro.
- c. Transfiguraciones.

1. La educación especial en México

Hablar de la educación escolar de personas con discapacidad visual en México, remite obligatoriamente a revisar lo que se conoce como Educación Especial y a las formas en que ésta se ha implementado en nuestro país a partir de los inicios de la época moderna. Así, mediante un ejercicio retrospectivo, en este capítulo se presentan los diferentes modelos educativos desde los que se ha implementado la educación de personas con discapacidad; cuáles han sido las concepciones que se han tenido sobre los sujetos, quienes por sus propias deficiencias han sido señalados sociohistóricamente como minusválidos, atípicos o discapacitados y, de la misma manera, presento cual ha sido la participación del Gobierno Federal a lo largo de la historia en la atención escolar de personas en situación de discapacidad.

Los inicios de la Educación Especial en nuestro país, tuvieron lugar entrada la segunda mitad del siglo XIX entre los años 1860 a 1870, momento en que la atención escolar para las personas en situación de discapacidad, se entendió y desarrolló bajo ideas de un modelo asistencial. Posteriormente, entre los años 70 y 80 del siglo XX, se implantó el modelo rehabilitatorio o médico terapéutico. El tercer modelo de atención, se inscribió desde una mirada psicogenética pedagógica para los sujetos con discapacidad entre los años 1980 a 1990. El penúltimo modelo de educación especial implantado, fue el de la integración escolar bajo la mirada de las necesidades educativas especiales. Y finalmente, entrado el nuevo milenio, los procesos de escolarización de personas en situación de discapacidad fueron circunscritos al modelo de la educación inclusiva, que es justo donde nos posicionamos hoy en día (SEP, 2010).

El documento “Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención” (2010), menciona que la educación escolar de personas en situación de discapacidad visual, estuvo presente

desde los inicios de la educación especial, incluso, identifiqué que la atención escolar al alumnado en condición de ceguera o debilidad visual, junto con los alumnos sordos o hipoacúsicos es de las principales en nuestro país. A continuación, describiré las características de cada uno de estos modelos con mayor detalle.

1.1. El modelo asistencial

Esta historia comenzó justo durante el segundo periodo presidencial de Benito Juárez García, entre los años 1868 y 1872, época en la que el gobierno y la sociedad no sabían qué hacer con la educación escolar de las personas en situación de discapacidad, quienes fueron vistos únicamente desde sus alteraciones de movilidad, falta de audición, carencias visuales e intelectuales y, en consecuencia, se les negó el reconocimiento social y su valía como personas. A raíz de lo anterior, surgió la Educación Especial y consigo las primeras acciones de escolarización para quienes fueron considerados como débiles y menormente dotados (SEP, 2010, p. 19).

Con base en este documento de la SEP (2010) durante este periodo de mandato, el presidente Benito Juárez “tenía como una de las prioridades de su gobierno extender la educación pública gratuita y laica a lo largo y ancho del país” (p. 24), por lo que dio pie a la creación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Este Ministerio estableció la obligatoriedad de la educación escolar, su gratuidad y su laicidad. La institución también pretendió formar una unidad en la enseñanza de conformidad, con la esencia de las leyes de reforma promulgadas durante el mandato anterior del presidente (SEP, 2010, p. 24). No obstante, los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad perseguidos por el presidente Juárez y su Ministerio, la educación escolar de quienes eran considerados minusválidos o impedidos, se desarrolló durante los siguientes cien años desde una visión caritativa (SEP, 2010, p. 25).

En este largo periodo, el gobierno de la República a través del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública junto con el Ministerio de Gobernación, la Lotería

Nacional y la iniciativa de algunos funcionarios hicieron donativos económicos e inmuebles destinados a la instrucción para personas en situación de discapacidad visual, auditiva e intelectual. Bajo el modelo asistencial, con base en el documento de SEP (2010) las escuelas de Educación Especial fueron entendidas como “Los establecimientos dedicados a la educación de los alumnos ciegos, sordomudos e idiotas” (p. 28) además de penitenciarías y correccionales, las cuales, se encargaron de enseñar profesiones u oficios.

Ahora sabemos que el inicio de la educación especial en México surgió desde el modelo asistencial, el cual consideraba a los sujetos como minusválidos e impedidos para realizar cualquier actividad productiva o intelectual y, justo desde ahí, surgió la necesidad de ampararlos. Tal fue así, que la creación de instituciones de atención escolar a personas en situación de discapacidad, estuvo dominada por la iniciativa privada. Estos espacios educativos fueron instalados en conventos, hospitales o casas particulares, convirtiéndolos en escuelas o asilos para dar respuesta a la creciente población (SEP, 2010, p. 42).

Durante esta época, el gobierno mexicano y su sociedad no sabían qué hacer con la educación escolar para las personas en situación de discapacidad, quienes eran vistos únicamente desde sus alteraciones de movilidad, falta de audición, carencias visuales e intelectuales y, en consecuencia, se les negó el reconocimiento social y su valía como personas (SEP, 2010, p. 19). Lo anterior arrojó como resultado que esta población no recibiera las mismas oportunidades escolares, ni ejercitara los mismos derechos legales. Como ejemplo, para las primeras personas en situación de discapacidad que se abrieron escuelas fue para los sordos y los ciegos. Ambos espacios ideados e impulsados por iniciativa personal del licenciado Ignacio Trigueros, quien en ese entonces estuvo asignado como alcalde de la ciudad de México. La Escuela Nacional para Ciegos Licenciado Ignacio Trigueros, fue instaurada en el año de 1870, solo tres años después de la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos. Esta escuela para ciegos, fue la primera a nivel nacional, aunque no se le dio ese carácter, sino que se le otorgó siete años después durante la presidencia de Porfirio Díaz; además, desde su creación fue la primera escuela de este tipo en América latina (SEP, 2010, p. 25).

El inicio de labores de la Escuela Nacional para Ciegos Licenciado “Ignacio Trigueros”, requirió acondicionar un par de habitaciones de un asilo, para lo que su fundador ofreció costear los gastos con recursos personales. Un año después de la apertura de la escuela, Trigueros, consiguió que el presidente autorizara que el gobierno asignara algunos recursos económicos, que permitieran a la escuela recibir y atender a los alumnos que a ella llegaran. Para el año 1872, con el apoyo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, así como con el apoyo del Ministerio de Gobernación, el fundador, logró que la Escuela para Ciegos se ubicara en el antiguo Convento de la Enseñanza (SEP, 2010, pp. 45-46). Así pasarían cerca de cincuenta años de trabajo de la institución, hasta que en 1918, se fundó la Asociación para Evitar la Ceguera en México; en 1922, apareció la Fundación Ignacio Trigueros, que apoyaba la educación de los ciegos; y para 1927, también se sumaría a la labor altruista la Junior League (SEP, 2010, pp. 42-48).

La fundación Ignacio Trigueros y la *Junior League*, recibieron en 1942 un donativo económico por parte de la embajada americana y del Comité Rockefeller para Asuntos Interamericanos, con lo que pudieron adquirir equipo y maquinaria especializada y, con ello, establecer el primer centro de impresiones en sistema Braille. En este lugar se desarrolló un trabajo muy amplio de impresión de libros y otros textos en puntos, tanto así que, en 1951, durante la Conferencia de la UNESCO en Montevideo, México fue nombrado Centro Oficial para la impresión de textos en Braille para toda Latinoamérica (SEP, 2010, p. 48).

Posteriormente, en 1955 la Junior League estableció un programa para la rehabilitación de ciegos adultos, ofreciéndoles capacitación laboral, servicio de biblioteca, alfabetización y programas recreativos. A partir de esta fecha y con esta acción, la liga cambió su nombre por el de Comité Internacional Pro Ciegos, que cinco años después inició un sistema de envío de libros en forma gratuita a las diversas instituciones de la República, con lo cual formaron sus propias bibliotecas con libros en sistema Braille. El Comité Internacional Pro Ciegos, también realizó en 1965, la primera campaña sobre el uso del bastón blanco en favor de las personas en situación de discapacidad visual (SEP, 2010, pp. 48-49).

Otro servicio encargado de la educación de las personas ciegas o débiles visuales, que tuvo aparición durante este siglo del asistencialismo, fue el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, en el año de 1952, y estuvo financiado por la Secretaría de Salubridad y Asistencia y por la Lotería Nacional. Así, el instituto dio inicio formal a sus labores pedagógicas en el año de 1955, con la asistencia de cincuenta y siete alumnos enviados por la Escuela Nacional para Ciegos, al igual que el personal docente y médico que en él laboraron (SEP, 2010, p. 50). Como el instituto tenía el carácter de nacional, al igual que la Escuela Nacional para Ciegos, comenzaron a llegar a él alumnos de todo el interior de la República; debido a esto la Dirección de Rehabilitación apoyó para la formación de hogares sustitutos subsidiados, los cuales funcionaron de una manera efectiva, hospedando al alumnado que estaba inscrito en el instituto (SEP, 2010, p. 51).

Posteriormente, durante 1963, la Organización de Invidentes Mexicanos, A.C. recibió de la embajada de la URSS, la donación de una impresora para la publicación de libros en Braille, que dicha organización había solicitado al gobierno soviético a través de su embajada. Esta organización, hizo entrega de la maquinaria al departamento de Tiflogía de la Biblioteca Nacional. En 1966, se firmó un convenio tripartito entre la Secretaría de Educación Pública, el Comité Internacional Pro-Ciegos y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, para imprimir los libros de texto en el sistema Braille. Así se logró la impresión en puntos de todos los libros de texto del Plan Educativo de Once años (SEP, 2010, p. 49).

Como parte de las últimas acciones emprendidas durante estos 100 años, se intentó dar respuesta a las dificultades que enfrentaban los adolescentes ciegos para ingresar a las secundarias de educación regular en el Distrito Federal, por lo que con financiamiento privado, se fundó la Secundaria para ciegos Ramón Adrián Villalba, en el año de 1965. En esta escuela secundaria, aunque era particular, el ingreso, permanencia y los servicios que prestaba eran gratuitos para el estudiantado. Un año después, el Comité Internacional Pro ciegos, abrió su taller protegido y en 1969 se dedicó a la elaboración de material para apoyar la educación

de las personas con discapacidad visual, así como a la capacitación del personal de la Escuela de Niños Ciegos en el Distrito Federal (SEP, 2010, p. 49).

Después de presenciar las anteriores acciones a través de las que se pudo ver que el sistema educativo dejó gran parte de la educación de personas en situación de discapacidad visual en manos de particulares y, que la participación que tuvo, fue más por beneficencia pública que por obligación. A partir del modelo rehabilitador, entre 1970 y 1980, los papeles se dinamizaron, con la creación de la Dirección General de Educación Especial; estos 10 años fueron clave en la apertura de nuevos servicios públicos para ampliar el abanico de lo que la Secretaría de Educación denominó atipicidades atendidas (SEP, 2010, p. 86).

1.2. El modelo rehabilitatorio o médico terapéutico

Este modelo surgió en la década de los años setenta del siglo XX y sus referentes internacionales fueron la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos del Niño; además, las aspiraciones de crecimiento y desarrollo económico que eran pretensiones mundiales. Dentro de nuestro contexto, este modelo se mantuvo vigente desde el año 1970 hasta 1980, década que coincide con el denominado del proyecto modernizador (SEP, 2010, p. 83).

Con el cobijo de la anterior idea progresista, destacan tres acontecimientos relevantes que marcaron la política educativa del momento. El primero es la reforma educativa impulsada por el presidente Echeverría, la cual se orientó a responder a las exigencias sociales después del movimiento estudiantil del sesenta y ocho; en segundo lugar, estuvo la universalización de la enseñanza primaria, donde José López Portillo priorizó la cobertura de este nivel educativo a todo el territorio nacional (SEP, 2010, p. 82). Finalmente en este periodo se inicia el proceso de descentralización educativa, que terminó poco después de 1990 (Arnaut, 1998, pp. 261-298).

También, a inicios de los años 70, y en este marco de modernización, surge la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que dependía de la

Subsecretaría de Educación Primaria y Normal de la Secretaría de Educación Pública. De acuerdo con el documento citado, esta instancia de gobierno se encaminó hacia la investigación de las mejores técnicas y métodos para diagnosticar y atender a las personas, quienes en el documento son señaladas como atípicas, conforme a sus necesidades y brindar apoyo a la educación preescolar y primaria (SEP, 2010, p. 84). Después que los sujetos en situación de discapacidad visual, intelectual o auditiva fueran concebidos como minusválidos o desfavorecidos durante 100 años, ya desde el modelo rehabilitador y también, durante el psicogenético, con la creación de la Dirección General de Educación Especial, se les nombró como atípicos.

Según la SEP (2010, pp. 86 y 145), al hablar de atipicidades entre 1970 y 1990, se debía entender que se hacía referencia a la deficiencia mental, ceguera y debilidad visual, inadaptación social, trastornos del aparato locomotor, problemas de audición y lenguaje, así como problemas de aprendizaje escolar, como clasifica el documento. De lo anterior resulta que en ese entonces, existían dos tipos de alumnos para el sistema educativo. Unos, los típicos que no estaban en alguna situación de las mencionadas y los atípicos que por sus características físicas, cognitivas o sensoriales, eran señalados así.

Con la creación de la DGEE, estos 10 años fueron clave en la apertura de nuevos servicios y para ampliar el abanico de lo que la Secretaría de Educación denominó atipicidades atendidas, las cuales ya fueron referidas. Todo ello, a través de Escuelas de Educación Especial, Centros de Capacitación para el Trabajo, Industrias Protegidas, Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos, Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos y Centros de Rehabilitación de Educación Especial (SEP, 2010, p. 86).

Para concretar esta labor surgieron diferentes servicios de educación especial que se encargaron de la atención educativa del alumnado que presentaba problemas de aprendizaje, de lenguaje o se encontraba en situación de discapacidad. En ese sentido, entre 1970 y 1980, la SEP (2010) concibió a la educación especial en los siguientes términos:

Se trata de una rama de la Educación que, mediante la aplicación coordinada de un conjunto de acciones, tácticas, organización, metodología, didáctica y nomenclatura específica, propicia el desarrollo integral y armónico de la personalidad, impulsando la formación de hábitos, destrezas y habilidades, y el desarrollo de capacidades y conocimientos en los niños atípicos (p. 98).

Durante este periodo los nuevos servicios de educación especial creados y, que se dedicaron a atender a los alumnos y alumnas con problemas de lenguaje y aprendizaje, fueron los Grupos Integrados A (GI) que llevaban por objetivo disminuir los índices de reprobación de los alumnos por mostrar dificultades en la lectura, escritura y matemáticas durante sus primeros dos grados de primaria. También hicieron presencia los Grupos Integrados B, cuyo funcionamiento consistió en trabajar con el alumnado que por sus características personales de capacidad o de conducta, requerían de una atención especializada permanentemente. Y los Centros Psicopedagógicos (CPP), que brindaban atención a contra turno a alumnos que cursaban de tercero a sexto grado de primaria, en quienes los maestros especialistas, médicos, psicólogos y trabajadores sociales identificaban problemas de conducta, adaptación y lenguaje para que posteriormente, éstos no se convirtieran en problemas de aprendizaje (SEP, 2010, pp. 100-103).

Además de los GI y los CPP, también fueron creados los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) como respuesta a la demanda nacional de atención rehabilitadora y educativa para los niños en situación de discapacidad visual, auditiva e intelectual. Estos centros, requirieron de la relación interinstitucional entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia, la SEP, a través de la DGEE y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Cada una de las instancias de gobierno mencionadas, se encargaba de aspectos específicos en el funcionamiento de los CREE, las áreas médicas, educativa y familiar correspondientemente (SEP, 2010, pp. 104 - 105).

Debido a lo anterior, la Escuela Nacional para Ciegos Licenciado Ignacio Trigueros, y el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, continuaron sus labores, solo que a partir de estos momentos, lo hicieron bajo un enfoque rehabilitador y mediante una atención multidisciplinar, tomando distancia

de su original concepción asistencialista. No obstante lo anterior, la mencionada escuela, siguió dependiendo económicamente de la dirección de rehabilitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública y, académicamente, se enriquece con personal especializado en la educación del ciego, que sí dependía de la DGEE (SEP, 2010, p. 106).

Por su parte, en el transcurso de los primeros cinco o seis años de la década, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, siguió dependiendo del sector salud, para que posteriormente, al igual que la Nacional de Ciegos, diera entrada a la DGEE en el ámbito académico. A partir de estos momentos, se dio servicio educativo a niños ciegos o débiles visuales desde su nacimiento, con procesos de estimulación sensorial y orientación a padres de familia (SEP, 2010, p. 107).

1.3. El modelo psicogenético-pedagógico

A inicios de la década de los 80 del siglo XX, la política educativa en la mayor parte del mundo promovió una idea de cooperación entre los países, intentando generar un orden mundial respaldado en la política y el comercio. En este tiempo, las naciones compartían preocupaciones que orientaron los siguientes ejes educativos: “La democratización de la educación, la modernización de la educación respetando la identidad cultural y el establecimiento de vínculos entre la educación y el trabajo productivo” (SEP, 2010, p. 120).

En el contexto nacional, México trató de dar solución a la necesidad que se enfrentaba para escolarizar a las personas, niños y jóvenes que se encontraban en situación de discapacidad. Por lo tanto, la DGEE extendió la atención escolar a personas con trastornos visuales, intelectuales, en la audición, el lenguaje, la conducta y el movimiento. En consecuencia, fundamentó sus programas de trabajo en un pensamiento psicogenético, creó nuevos servicios de educación especial y fortaleció los ya existentes dentro de las escuelas primarias para mejorar el apoyo brindado.

Desde esta perspectiva, la DGEE trazó y perfiló el nuevo actuar profesional de los servicios y maestros de la EE. A partir de los años ochenta, la educación escolar para quienes la SEP consideraba como atípicos, llevó y persiguió esencialmente un carácter integrador y normalizador. Esta nueva política educativa se fundamentó en tres principios centrales:

- a. Principio de integración escolar.
- b. Principio de sectorialización de servicios.
- c. Principio de individualización de la enseñanza.

Con base en los tres principios anteriores, la DGEE, estipuló que “La educación especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática” (SEP, 2010, p. 145). Ésta no se contrapone tajantemente a la educación regular, sino que comparte sus fines generales y sus principios; de necesitarlo, permite la participación de profesionistas de otras disciplinas; además, de acuerdo con las demandas específicas hechas por sus alumnos, se diseñaban objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados que eran implementados con carácter temporal o permanente dentro de las mismas escuelas de educación regular o en espacios destinados a brindar servicios de apoyo.

Lo que caracterizó la labor de la EE durante esta década, fue el trabajo que realizó basándose en la pedagogía especial, la que conceptualizó la SEP (2010) como:

Una rama de la pedagogía general que, en vista de los mismos fines de la educación regular, sistematiza la teoría y la práctica de la educación de acuerdo con las particularidades de los sujetos con requerimientos de educación especial, a los que estudian con la ayuda de las ciencias biológicas y sociales (p. 145).

Por lo anterior, se presentó el actuar de los servicios de EE en dos grandes grupos. El primero de ellos, fue el servicio que atendió a todas las personas que por sus características físicas o sensoriales se encontraban ante la necesidad de intervención de la EE como parte fundamental para su normalización y posible

integración. “Las áreas que se integraron en este grupo comprendían la deficiencia mental, los trastornos visuales, los trastornos auditivos y los impedimentos neuromotores” (SEP, 2010, p. 146).

Dentro de este primer grupo, los servicios educativos públicos que trabajaron para los alumnos con discapacidad fueron los Centros de Intervención Temprana, lugares donde se atendían personas que presentaban dificultades en su desarrollo físico, intelectual o emocional desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad y donde se buscaba prepararlos para su posterior ingreso a alguna escuela de educación regular o de ser pertinente, prepararlos para su futuro ingreso a una de las escuelas de educación especial de acuerdo con la especialidad que requería (SEP, 2010, p. 147).

Las escuelas de EE, que en el modelo anterior fueron llamadas CREE, estaban preparadas para trabajar específicamente en las áreas de deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos de la audición e impedimentos neuromotores, tal y como aparecen clasificadas en el documento; funcionaban de manera similar al de las escuelas primarias en tanto a horarios, uno matutino y otro vespertino y el trabajo al interior de los grupos se realizaba con poca cantidad de alumnos. En lo que respecta específicamente a la discapacidad visual, en este tipo de escuelas se partía de un trabajo de reconocimiento de alumnos o alumnas con una disminución visual tal, que les resultaba difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas utilizadas en las escuelas que no eran de educación especial (SEP, 2010, pp. 147-148).

Como ejemplo de lo anterior se pueden encontrar el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, con estimulación temprana, apoyo pedagógico y seguimiento de casos; además de los Grupos Integrados donde se atendían a alumnos en situación de discapacidad visual, cuya atención era transitoria y complementaria. En ambos servicios se sabe que la DGEE aplicó para ciegos y débiles visuales, programas de adaptación de recursos didácticos en los programas oficiales de jardín de niños y escuela primaria (SEP, 2010, p. 149). Además está la Escuela Nacional para Ciegos Licenciado Ignacio Trigueros, que continuó dependiendo del sector salud en la parte económica y de la DGEE en su

área académica. La Escuela Nacional sostuvo su estructura organizativa para la atención de población joven y adulta, solo que en el año de 1985 reestructuró su programa para la carrera de maso terapia que impartía, empleando los conocimientos de diversos profesionales de la salud y medicina para la rehabilitación (SEP, 2010, p. 153).

Y con respecto al segundo grupo, en éste se incorporaron todos los alumnos y alumnas que por sus características propias requerían de la intervención de la EE de manera transitoria o complementaria a su escolarización preescolar o primaria. Aquí se integraron las áreas de “Problemas de aprendizaje (específicamente en lengua escrita: lectura y escritura y/o en matemáticas); los problemas del lenguaje y los trastornos de la conducta” (SEP, 2010, p. 146). De manera complementaria a inicios de 1980, pese a que el trabajo de la EE siguió desarrollándose con el mismo criterio de diferenciación entre alumnos típicos y alumnos atípicos. La SEP en su modelo psicogenético, agregó que estudiaba las particularidades de los atípicos con ayuda de las ciencias sociales y biológicas.

Por último, en este modelo psicogenético, dentro del grupo de servicios que dieron atención de educación especial, pero que a diferencia del primero, su apoyo era transitorio o complementario, en la década de los ochentas se encuentran los GI, que estando ubicados dentro de las escuelas de educación regular, trabajaban para los alumnos con problemas de lenguaje, aprendizaje en español y matemáticas, además de sordos para nivelarlos curricularmente y reincorporarlos a sus grupos lo más pronto posible; también estaban los CPP, como la clínica de ortolalia y la clínica de la conducta, que de forma complementaria y a contra turno, recibían al alumnado que presentaba alteraciones emocionales o conductuales, y que una vez diagnosticadas, se intentaba prevenir que derivaran en problemas para el aprendizaje (SEP, 2010, pp. 157-169).

1.4. El modelo de Integración Escolar

La década entre los años 1990 y 2000, se convirtió en determinante para los ámbitos educativos internacional y nacional. Permeados por aspectos políticos, económicos

y sociales, los acontecimientos educativos que encuentran su aparición en la escena internacional son: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, impulsada por la UNESCO en el año de 1990; el documento “Una política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía”, promovido por el Consejo Europeo en 1992. La Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó en 1994 las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. En ese mismo año, se suscribió la Declaración Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovida por la UNESCO, de donde se desprendió el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales (SEP, 2010, pp. 172 - 187).

De acuerdo con la SEP (2010, p. 174), la Declaración Mundial que se llevó a cabo en Tailandia en 1990, promovió esfuerzos para mejorar la calidad de la educación básica que se ofrecía a la población de todo el mundo. Pero también, señala el documento que en esta Declaración, los países participantes buscaron “Los medios que resultaran más eficaces y económicos para satisfacer las necesidades básicas para el aprendizaje de diversos grupos desasistidos” (SEP, 2010, p. 174). Según el documento citado, las necesidades básicas de aprendizaje pueden entenderse de forma concreta como, la toma de decisiones por parte de los gobiernos para garantizar a las personas de grupos en situación de vulnerabilidad, la igualdad de acceso a la educación y eliminar toda forma de discriminación (SEP, 2010, p. 174).

Por su parte, en la Conferencia de Salamanca en 1994, se expusieron principios y políticas generales para impulsar la integración educativa en todos los países convocados; además, también se diseñó un marco de acción específico con encomiendas concretas para desarrollar el Modelo de Integración de los niños con necesidades educativas especiales. En la Declaración de Salamanca, se reconoció que cada niño tiene características y necesidades de aprendizaje propias, por lo que cada sistema educativo debe pensarse y ser diseñado en función de esas diferencias. Desde esta idea, la integración escolar tiene que darse a partir de poner especial atención en el alumnado que lo requiere y sus particularidades, y por lo

tanto, la integración escolar tiene que formar parte de las estrategias educativas generales (SEP, 2010, p. 175).

En el contexto nacional, la Reforma Educativa que había iniciado en 1989, culmina en mayo de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Fueron amplias las implicaciones organizativas y estructurales que se generaron de este Acuerdo, entre las cuales se encuentran: la creación de las Secretarías Estatales de Educación; la descentralización educativa que implicó que cada entidad federativa administrara y sostuviera las escuelas de educación básica; y también que cada estado contara con sus escuelas formadoras de docentes (SEP, 2010, pp. 172-181).

Casi todas las entidades federativas participaron de la descentralización educativa, a excepción del Distrito Federal, que en materia de educación siguió dependiente en su totalidad del Gobierno Federal. En esta localidad, los jardines de niños, escuelas primarias, escuelas secundarias, y escuelas formadoras de maestros continuaron con su estructura y funcionamiento como lo venían haciendo. Solo EE se reorientó y reestructuró para dar respuesta educativa a la población infantil con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, y para cumplir con los principios de Integración Escolar. Así, se presenta la creación de los CAM Básicos y Laborales y las USAER (SEP, 2010, pp. 182 - 183). Con la aparición de las USAER y de los CAM, la EE, se constituyó de esa forma en un servicio indispensable de apoyo a la educación básica, para impulsar el desarrollo de las potencialidades de individuos con problemas, así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social (SEP, 2010, p. 179).

En consecuencia, desde la década de los 90 se dejó de concebir a la EE por el lugar en que ésta se llevaba a cabo, y por el contrario, sí, por las necesidades a las que tenía que dar respuesta el sistema educativo. Por lo tanto, ésta, dejó de entenderse como “Una educación distinta para alumnos diferentes, para transformarse y conceptualizarse como el conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo” (SEP, 2010, p. 200). De acuerdo con el documento, este cambio se orientó a responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos.

En la cita anterior, la expresión “medios personales” se refiere a los profesionales de educación especial que laboraban en las USAER o los CAM y quienes posibilitaban el acceso al currículo por parte del alumnado que presentaba NEE. A su vez, “medios materiales”, refiere a todos los instrumentos que mediaban o facilitaban los procesos educativos, fundamentalmente los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de gestión escolar (SEP, 2010, p. 200). Hasta aquí, se advierte un profundo cambio en la estructura organizativa y operativa de la modalidad de EE. En principio de cuentas, después de la descentralización educativa, la DGEE perdió competencia a nivel nacional, por lo que limitó sus acciones y toma de decisiones únicamente al Distrito Federal y quedó solo como Dirección de Educación Especial (DEE).

Aunado a lo anterior, todos los servicios de EE que trabajaban para alumnos específicamente por su discapacidad, fueron transformados en los Centros de Atención Múltiple (CAM) donde se recibieron a alumnos con cualquier discapacidad o discapacidad múltiple; el cambio de funcionamiento generó gran controversia entre los colectivos docentes, padres de familia y autoridades educativas, ya que a partir de esos momentos, en los grupos formados estuvieron alumnos con diferentes discapacidades, y no solo una. Los espacios destinados a la enseñanza de oficios para las personas con discapacidad visual o intelectual, pasaron a ser los Centros de Atención Múltiple Laboral, que de igual forma comenzaron a recibir alumnos con discapacidad múltiple y/o trastornos graves en el desarrollo; además, los servicios de EE que brindaban apoyo transitorio a los estudiantes que lo requirieran, fueron agrupados en las USAER y, finalmente, educación especial dejó de trabajar con currículos paralelos diseñados y desarrollados en función de las particularidades del estudiantado, para adoptar los planes y programas de estudios generales que regían la educación básica.

Como fundamento de la nueva ideología educativa en educación especial, se retoma con fuerza el informe de Mary Warnock sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE), y se constituye como un referente básico en los principios de integración educativa en México. “Uno de sus logros más destacados, es el hecho de que en él ya no se habla de niños deficientes que deben recibir una

educación especial en centros o en aulas diseñados específicamente para ellos” (SEP, 2010, p. 173), cuestión que sucedía hasta el momento. Y por el contrario comienza a extenderse la idea de los alumnos que presentan NEE, con lo que se afirmó que la educación especial no estaba orientada únicamente a los alumnos con deficiencias, sino que era una estrategia de la que se desplegaba una amplia gama de medidas educativas para todos los alumnos, tuvieran discapacidad o no.

Sobre las NEE se precisó en el informe Warnock: son relativas, porque se presentan o no en función del nivel de competencia curricular promedio en un aula, así como en función de los recursos disponibles en la escuela; son interactivas, pues dependen de la relación establecida entre el niño y su entorno; y pueden ser temporales o permanentes, ya que si un alumno tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede requerir apoyos durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización SEP (2010, p. 199). También, se precisó que la atención de alumnos que presentan NEE implicaba: dotar al alumno de medios especiales para el acceso al currículo, tales como ajustes arquitectónicos o didácticas específicas; la elaboración de adecuaciones curriculares, modificando contenidos de estudio u objetivos de aprendizaje; y poner particular atención a la estructura social y al clima emocional donde participa la educación SEP (2010, p. 199).

Junto al concepto de NEE, el modelo de integración educativa adoptado por la Dirección de Educación Especial (DEE), llevó a autoridades educativas, docentes y sociedad en general a concebir a los sujetos ciegos, sordos, parálíticos cerebrales o deficientes mentales como discapacitados. En consecuencia, reconocer a las personas como discapacitadas, llevó implícitamente al trabajo multi profesional que implicaba la necesidad de diversas disciplinas de conocimiento, para abordar la problemática y ofrecer alternativas más integrales a los sujetos de atención (SEP, 2010, p. 193). Por lo anterior, se presentó un distanciamiento, al menos en la forma de referirse hacia las personas en situación de discapacidad, pues ya no se habló de minusválidos, anormales ni atípicos.

Como he señalado, para apuntar directamente hacia la integración educativa y, basándose en la profunda transformación del sistema educativo nacional, la

educación especial requirió definir cinco condiciones elementales que orientaron su funcionamiento:

- a. Terminar con su sistema de educación paralela que resultaba inaceptable bajo las ideas de integración.
- b. Ser una modalidad de educación básica para evitar la segregación del alumnado.
- c. Ofertar una educación de calidad bajo sus características de relevancia, cobertura, eficiencia y equidad.
- d. Establecer un sistema de integración gradual para garantizar el derecho por parte del alumnado al acceso a ambientes educativos lo más normalizados posibles y bajo programas de apoyo y seguimiento.
- e. Centrar el trabajo curricular en el mismo modelo educativo para la Educación Básica (SEP, 2010, p. 194).

Una vez entrada la última década del siglo XX, la educación especial se enfrentó a un nuevo cambio de posicionamiento. A partir de aquí, ya no se habló del modelo psicogenético, sino de la integración educativa y, con ello, el sistema educativo presentó su forma de actuar. Desde este modelo de integración educativa, desaparecen los servicios considerados como indispensables para los sujetos en situación de discapacidad (centros de intervención temprana, escuelas de educación especial por área de atención y centros de formación laboral por área). Del mismo modo, desaparecen los servicios complementarios (grupos integrados A y B, y los centros psicopedagógicos. Los primeros, fueron agrupados en los CAM, y los segundos, en USAER. Además, aparecieron las zonas de supervisión de educación especial (SEP, 2010, p. 201).

Durante el periodo comprendido entre 1990 y 2000, la educación especial se constituyó como un servicio indispensable de apoyo a la educación básica, para impulsar el desarrollo de las potencialidades de individuos con “problemas”, así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social” (SEP, 2010, p. 179). En el enfoque de la integración educativa, la Ley General de Educación de 1993, se torna fundamental para educación especial en dos sentidos esenciales.

1. Por primera vez en la historia, la población en situación de discapacidad, fue tomada en cuenta por la ley en la distribución del gasto público;

2. La atención de las personas en situación de discapacidad, debía priorizar el enfoque educativo (SEP, 2010, p. 183).

Con lo anterior, se dio por hecho que los dos aspectos referidos promoverían una educación no discriminatoria, al tomar la diversidad como referente ético y para brindar un trato equitativo a la población en situación de discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

Así, el proceso de transformación de la atención que brindaba educación especial a los sujetos que presentaban necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, se vio ordenado en los Artículos 39 y 41 de la Ley General de Educación. El primero “reconoció la educación especial como parte del sistema educativo nacional junto con la educación inicial y la educación para los adultos” (SEP, 2010, p. 183). Por su parte, el Artículo 41 se nutrió del principio ético del derecho equitativo, no excluyente, que a letra expresó:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, con o sin discapacidad, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social (p. 183).

Entrados los primeros años de la última década del siglo XX, se dejó de concebir a los sujetos en alguna situación de discapacidad como atípicos. Con respaldo en el modelo de integración educativa y en el *Informe Warnock*, elaborado y presentado en el año de 1978, a todos los que eran conocidos como atípicos, pasaron a ser reconocidos como discapacitados y quienes presentan necesidades educativas especiales, que pueden tener o no discapacidad (SEP, 2010, p. 173). Sobre las NEE, en dicho *Informe* se precisó: son relativas, porque se presentan o no en función del nivel de competencia curricular promedio en un aula, así como en función de los recursos disponibles en la escuela; son interactivas, pues dependen de la relación establecida entre el niño y su entorno; además, pueden ser temporales o permanentes ya que si un alumno tiene dificultades serias para

acceder al currículo, puede requerir apoyos durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización (SEP, 2010, p.199).

Junto al concepto de NEE, el modelo de integración educativa adoptado por la DEE, llevó a autoridades educativas, docentes y sociedad en general a concebir a los sujetos ciegos, sordos, parálíticos cerebrales o deficientes mentales como discapacitados. Lo anterior, llevó ineludiblemente al "...trabajo multiprofesional, que implicaba la participación de diversas disciplinas de conocimiento, para abordar la problemática y ofrecer alternativas más integrales a los sujetos de atención" (SEP, 2010, p. 193). Por otra parte, todos los servicios de educación especial que trabajaban para alumnos específicamente por su discapacidad, fueron unificados en los CAM, donde se comenzaron a recibir a alumnos con discapacidad múltiple; los espacios destinados a la enseñanza de oficios para las personas en situación de discapacidad visual o intelectual, pasaron a ser los Centros de Atención Múltiple Laborales, que de igual forma, comenzaron a recibir alumnos con cualquier discapacidad o discapacidad múltiple; además, los servicios de educación especial que brindaban apoyo transitorio a los estudiantes que lo requirieran, fueron agrupados en las USAER y, finalmente, educación especial dejó de trabajar con currículos paralelos diseñados y desarrollados en función de las particularidades del estudiantado, para adoptar los planes y programas de estudios generales que regían la educación básica.

En relación con lo anterior, la USAER se entendió como una estrategia que posibilitaría el mandato de una escuela abierta a la diversidad y, que a su vez, permitiría el arribo a una escuela común para todos y cada uno de los alumnos. La USAER se definió como: "La instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales" (SEP, 2010, p. 202), con o sin discapacidad, todo dentro de los marcos de la escuela regular y con miras hacia la integración educativa.

Por su parte, los servicios de educación especial que fueron considerados en los años setenta y ochenta como indispensables, donde se encontraban Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación

de Educación Especial, se constituyeron en los CAM-Básicos y CAM-Laboral donde ya no se agrupó más en un mismo salón de clases a los estudiantes que tuvieran una misma deficiencia, y por el contrario, se formaron grupos de acuerdo a su edad física, independientemente de su situación de discapacidad (SEP, 2010, p. 206).

En ese sentido, la SEP (2010) definió al CAM como: “La institución educativa que ofrece Educación Básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el marco de la Ley General de Educación” (p. 207). En el CAM básico se trabajaba bajo los planes y programas de la educación básica, desde educación inicial hasta educación primaria y en el CAM laboral, asistían jóvenes con discapacidad o discapacidad múltiple, para recibir capacitación para el trabajo. Con respecto a las escuelas pioneras en la atención escolar de sujetos en situación de discapacidad, es decir, la Escuela Nacional para Ciegos; la Escuela Nacional para Sordos; la Clínica de la Conducta; la Clínica de Ortolalia y el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, con la implantación del modelo de integración educativa, tuvieron que ser reorganizadas de tal suerte que la atención que brindaban a los niños y jóvenes en situación de discapacidad, apuntara directamente hacia su incorporación a la educación regular (SEP, 2010, p. 209).

Como ejemplo de lo anterior, la Escuela Nacional para Ciegos, Licenciado Ignacio Trigueros, deja de formar parte del sistema de salud para pasar a la DEE y, por lo tanto, al sistema educativo nacional, en el año de 1990. Así, esta nueva perspectiva educativa, llevó a la escuela a brindar una atención especializada para el aprendizaje, asesoría pedagógica y capacitación laboral. A cada alumno que en ella ingresaba se le otorgaba educación primaria, secundaria, carrera de técnico en maso terapia, enseñanza musical y educación física (SEP, 2010, p. 211). Por su parte, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, continuó dependiendo en lo educativo de la DEE y en lo médico del DIF, aunque oficialmente se dice que formó parte del sistema educativo nacional (SEP, 2010, p. 212).

1.5. El nuevo milenio y la educación inclusiva

La entrada del nuevo milenio, junto con la aparición en escena del enfoque inclusivo a escala mundial, ha estado permeada de variados acontecimientos internacionales: el Marco de acción regional para los países de América Latina y el Caribe, donde México y otros países participantes rindieron cuentas de los avances y desafíos con respecto al compromiso de una educación para todos, retomado en Tailandia 10 años atrás; el Foro Mundial sobre Educación, en que México representó a la región latinoamericana y el caribe, y de donde surgió el Marco de Acción de Dakar; la Cumbre del Milenio, que dio pie a la declaración del milenio; la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, de donde se origina la declaración de Cochabamba; y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad son muestra de ello (SEP, 2010, pp. 224-230).

De la misma manera, en los inicios del nuevo milenio, aparece en la escena educativa el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, elaborado por Booth y Ainscow en el año 2000, el cual fue ampliamente difundido por la UNESCO. La Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe de la UNESCO, lo retoma y traduce al español. En él, se precisa que la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso del alumnado con discapacidad a las escuelas de educación regular, sino también, con las acciones de eliminar o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrente cualquier alumno (SEP, 2010, p. 227).

En relación con lo anterior, se afirmó que las BAP pueden estar presentes por un lado en la escuela y, por otro, en la sociedad en general, como expresión de la falta de reconocimiento de la diversidad como un elemento inherente a los ámbitos educativo y social. No reconocer que los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, limita oportunidades de aprendizaje y de participación, y conduce a la exclusión y discriminación (SEP, 2010, p. 228).

Con posterioridad al *Índice de inclusión*, como referente para la educación especial en México y en el mundo, apareció el *Temario abierto sobre educación inclusiva*, publicado en español por la UNESCO en 2004. Para la SEP (2010, p. 229), uno de los aspectos más relevantes en el temario es que se reconoció a América Latina como una región con altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social. Pues, no obstante, la masificación de la educación, y el incremento en la obligatoriedad de la misma, “...persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado” (SEP, 2010, p. 229). Por lo tanto, el reto del nuevo milenio para la educación, implicó el equilibrio entre crecimiento económico y equidad. Pues según el documento, la globalización no podía arrojarse con el manto de la exclusión, sino que planteaba el desafío de sentar las bases de una educación “...cuya esencia radica en una ética de la diferencia, en la ética de la inclusión” (SEP, 2010, p. 224).

Así, desde el año 2000, se ha responsabilizado a los sistemas educativos como “...medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, poniendo especial énfasis, en la protección de los grupos vulnerables” (SEP, 2010, p. 225), con ello, garantizar a personas con o sin discapacidad que se encuentren en situación de vulnerabilidad, el pleno acceso a su escolarización básica, como parte de la ejercitación de sus derechos humanos elementales (SEP, 2010, p. 225).

Ya en el ámbito nacional, como producto de los movimientos internacionales sobre educación, durante las gestiones presidenciales de Vicente Fox y Felipe Calderón consecutivamente, se reconoció en los discursos políticos educativos que los niveles de pobreza, marginación y desigualdad presentes en nuestro país eran los factores que estaban siendo reproductores de procesos de exclusión e inequidad educativas. En consecuencia y para tratar de disminuir esas brechas en el acceso y la calidad, se presentaron los Programas Nacionales de Educación 2000–2006 y 2007–2012, que se desprendieron a su vez del Plan Nacional de Desarrollo de sus correspondientes sexenios. Del primero, destacan las cualidades de “...educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia” SEP (2010, p. 231); mientras que, del segundo, se desprendió la línea de acción “Articular la oferta de

servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad, con un nuevo marco de responsabilidades, para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos” (SEP, 2010, p. 242).

Los aspectos mencionados tocaron y trastocaron fuertemente el ser y quehacer de la educación especial en México. Así, para dar cumplimiento a lo establecido en los Programas Nacionales de Educación, y responder a las demandas sociales de la población con discapacidad, o sin discapacidad que presentaban NEE, “...el Gobierno Federal estableció el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa” (SEP, 2010, p. 234). En él, las autoridades educativas señalaron el camino a seguir para afianzar una cultura de integración, y contribuir a la constitución de una sociedad incluyente en que cada persona ejercite los mismos derechos legales y sociales.

También, para dar cumplimiento a lo establecido en los Programas mencionados, se publicó la Ley General de las Personas con Discapacidad. En ella jurídicamente la educación especial fue definida como “...el conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas que “padecen” algún tipo de discapacidad” (SEP, 2010, p. 265); y así, beneficiar su desarrollo integral, además de facilitar su adquisición de habilidades y destrezas para que puedan alcanzar las metas educativas prescritas en los planes y programas de estudio.

Debido a lo anterior, la DEE conceptualizó su quehacer como “...el conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados y de apoyo que se ponen a disposición del Sistema Educativo” (SEP, 2010, p. 265); pues así, todos los alumnos lograrían acceder al currículo de la Educación Básica, que como ya he señalado, desde el modelo de la IE, es retomado para la escolarización de personas en situación de discapacidad en los servicios de EE. En ese sentido, la inclusión, fue entendida por la DEE como: “Un proyecto educativo y de transformación social” (SEP, 2010, p. 246); con el que se daría respuesta a los procesos de exclusión presentes en la sociedad y más concretamente en las aulas; y que implicó, una nueva concepción y visión sobre la educación escolar.

Ahora bien, desde el enfoque de la inclusión se sigue entendiendo a los sujetos como discapacitados, pero se reconoce que la discapacidad no es inherente al individuo, sino que, ésta es producto de ponerlo en una situación de vulnerabilidad. Por otra parte, ya no se menciona en los discursos a alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y sí, se habla de personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (SEP, 2010, p. 249). Por último, después del enfoque de integración educativa, a partir que comienza el nuevo milenio, también, el sistema educativo, a través de la DEE, vuelve a tomar un posicionamiento diferente.

Finalmente, y desde este enfoque de inclusión, los servicios de educación especial que brindan atención educativa a alumnos con o sin discapacidad que enfrentan BAP, siguen siendo los mismos que se crearon desde el proceso de reorientación educativa. Como servicio de modalidad escolarizada, está el CAM básico y laboral; y como servicio de apoyo a la educación regular, están las USAER. Ambas instancias educativas, retoman para su trabajo cotidiano, los planes y programas generales que rigen la educación básica.

A finales de la primera década del nuevo milenio, la DEE conceptualizó al CAM como “un servicio escolarizado que ofrece Educación inicial, básica (preescolar, primaria y secundaria) y formación para la vida y el trabajo de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo” (SEP, 2010, p. 266). Y de las USAER precisó:

Es la instancia técnico operativa de Educación Especial que, en el marco de la Educación Inclusiva, tiene como propósito impulsar y colaborar en la mejora y transformación de los contextos escolares de educación básica, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela (SEP, 2010, p. 266).

Además, las USAER, se encargan de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales para ofertar una atención escolar de calidad a la población en situación de discapacidad, o que enfrenten BAP.

Con respecto a las escuelas pioneras de la educación especial, y que tuvieron su aparición durante los primeros 100 años de esta historia, siguen

brindando servicio educativo y de apoyo a personas en situación de discapacidad. De la misma forma que los CAM y las USAER retoman el currículo de la educación básica, éstas lo hacen para orientar su actuar hacia la consecución de las metas educativas nacionales por parte del alumnado. Lo que sí fue de nueva creación, es el Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO), que fue puesto a disposición de la DEE, de maestros, padres de familia y público en general, con la finalidad de brindarles orientación respecto a las herramientas y estrategias innovadoras en el ámbito de la atención educativa a personas con discapacidad y/o NEE (SEP, 2010, p. 276).

1.6. A manera de síntesis

Hasta aquí se presentaron los cinco modelos desde los que se ha posicionado la educación especial en México, las diferentes etiquetas desde las que se han concebido a los sujetos con alguna deficiencia, las significaciones que se le ha dado a la educación especial con el transcurrir de los años y los recursos puestos a disposición de la población, para recibir educación escolar. Esta presentación histórica permite ver cómo han sido los procesos de construcción social y escolar de personas sordas, ciegas o con cualquier otra condición de vida diferente a la mayoría de la población; además también permite ver cuál ha sido la participación de los gobiernos federales y los mecanismos empleados, para ofrecer educación escolarizada en particular a ciegos o débiles visuales.

Cada uno de los modelos de atención de la educación especial lleva implícita su concepción sobre los sujetos en situación de discapacidad y, en consecuencia, se han definido las pautas de acción educativa con las que se ha dado respuesta a sus demandas. Para sintetizar la información ofrecida, a continuación, se concentra en la siguiente tabla:

Modelos de atención.	Concepción sobre los sujetos.	Consecuencia Educativa	Servicios para la atención.	Concepción sobre educación especial
Asistencial	Minusválidos o impedidos	No se reconoce ni se garantiza el derecho a la	Escuela Nacional Licenciado Ignacio Trigueros.	Establecimientos segregados

		educación, pero sí hay que ampararlos.	Asociación para Evitar la Ceguera en México. Fundación Ignacio Trigueros. Junior League. Comité Internacional Pro Ciegos. Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales. Organización de Invidentes Mexicanos.	Dedicados a la educación de los alumnos ciegos, sordomudos e idiotas, así como las penitenciarías y las correccionales, o aquellos que enseñaban una determinada profesión u oficio.
--	--	--	--	--

Modelos de atención.	Concepción sobre los sujetos.	Consecuencia Educativa	Servicios para la atención.	Concepción sobre educación especial
Psicogenético pedagógico	Anormales	Se les intenta normalizar e integrar (educación especial permanente o transitoria). Y estudia a los sujetos desde las ciencias sociales y biológicas con el diseño y desarrollo de programas curriculares específicos cuando se requiere.	Centros de Intervención Temprana. Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales. Escuelas de Educación Especial. Escuela Nacional Licenciado Ignacio Trigueros. Grupos Integrados. Centros Psicopedagógicos Espacios de capacitación laboral.	La educación especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática; ésta, no se contrapone tajantemente a la educación regular, sino que comparte sus fines generales y sus principios. De necesitarlo, permite la participación de profesionistas de otras disciplinas; además, de acuerdo con las demandas específicas hechas por sus alumnos, diseña y desarrolla currículos especiales.

Modelos de atención.	Concepción sobre los sujetos.	Consecuencia Educativa	Servicios para la atención.	Concepción sobre educación especial
Rehabilitatorio o médico terapéutico	Atípicos	Se les concentra y atiende en espacios separados de las escuelas de educación normal, con el diseño y desarrollo de programas curriculares específicos de acuerdo con sus necesidades.	Escuela Nacional Licenciado Ignacio Trigueros. Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales.	Rama de la Educación que mediante la aplicación coordinada de un conjunto de acciones, tácticas, organización, metodología, didáctica y nomenclatura específica, propicia el desarrollo integral y armónico de la personalidad,

			Centros de Rehabilitación de Educación Especial Grupos Integrados. Centros Psicopedagógicos	impulsando la formación de hábitos, destrezas y habilidades, y el desarrollo de capacidades y conocimientos en los niños atípicos.
--	--	--	---	--

Modelos de atención.	Concepción sobre los sujetos.	Consecuencia Educativa	Servicios para la atención.	Concepción sobre educación especial
Integración educativa	Personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes o que presentan NEE	Se les comprende desde lo que pueden y no pueden hacer, no se les define como especiales por el lugar en que son educados, sino por los recursos que requieren en la enseñanza y para aprender, además, se trabaja con ellos los planes y programas de la educación básica.	Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (CAM 25). Escuela Nacional Licenciado Ignacio Trigueros. CAM-B. CAM-L USAER	La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Modelos de atención.	Concepción sobre los sujetos.	Consecuencia Educativa	Servicios para la atención.	Concepción sobre educación especial
Educación inclusiva.	Personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes o que enfrentan BAP.	Se les comprende desde los recursos y estrategias que requiere poner a su disposición el sistema educativo para su atención, y se trabaja con ellos los planes y programas que rigen la educación básica.	Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (CAM 25). Escuela Nacional Licenciado Ignacio Trigueros. CAM-B CAM-L USAER que a partir del 2015, fueron agrupadas junto con los CAPEP, en las UDEEI. CRIO	La educación especial es el conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados y de apoyo que se ponen a disposición del Sistema Educativo.

Después de explicar cada modelo de atención y de presentarlos de manera sintética, entraremos con mayor profundidad al paradigma de la Educación Inclusiva. El orden en que se presenta la información durante el siguiente capítulo,

permite comprender de dónde surge esta nueva perspectiva educativa y el modo en que se ha concretado en México.

2. Marcos referenciales de la educación inclusiva

Este capítulo describe las fuentes primarias que conforman el *corpus* documental de esta investigación. Incluye la legislación vigente tanto del ámbito internacional como nacional.

2.1. El ámbito internacional

A continuación se reseñan las pautas que orientan la educación inclusiva desde el ámbito internacional, muchas de las cuales han sido suscritas por el Estado Mexicano.

- ❖ **Declaración Universal de los Derechos Humanos.** El 10 de diciembre de 1948 en París, Francia, fue adoptada por la Tercera Asamblea General de las Naciones Unidas, representando un referente estándar a alcanzar por todos los pueblos y afirmando que los derechos humanos son "...el reconocimiento de la dignidad inalienable de los seres humanos, libres de discriminación, desigualdad o distinciones de cualquier índole". Asimismo, asienta que la dignidad humana es universal e inalienable (CNDH, 2016, párr. 23).
- ❖ **Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.** Esta Declaración surge del encuentro realizado del 5 al 9 de marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia. Constituyó el inicio del movimiento "educación para todos". Allí, representantes de la comunidad internacional se pusieron de acuerdo en "universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década". Se hizo énfasis en que la educación es un derecho

humano fundamental y se exhortó a los países a que intensificaran sus esfuerzos para mejorar la educación que impartían (UNESCO, 1990, párrafo 25).

- ❖ **La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad.** Realizada del 7 al 10 de junio de 1994 en Salamanca, España establece como principio rector que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. En este momento aparece y se generaliza el concepto de “Necesidades Educativas Especiales”; el nuevo concepto de Educación Especial plantea necesariamente una escuela abierta a la diversidad, capaz de garantizar condiciones normalizadoras que favorecen el desarrollo para todos los alumnos, sean cuales sean sus diferencias, sus características individuales y del entorno (UNESCO, 1994).
- ❖ **Foro Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.** Se llevó a cabo del 26 al 28 de abril de 2000 en Dakar, Senegal. Ahí, nuevamente, la comunidad internacional se reúne mundialmente y concluyen que muchos países están lejos de haber alcanzado las metas establecidas en Tailandia en el año 90. De este modo, todos los participantes reafirmaron su compromiso de lograr la Educación para Todos en el año 2015. Por otra parte, el foro ratificó a la UNESCO como la organización principal responsable de la coordinación de otros organismos y organizaciones para lograr estos objetivos.
- ❖ **Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.** Se trata de un documento de la autoría de Booth y Ainscow, que fue publicado en el año 2000 en la Gran Bretaña por la UNESCO con el que se pretendió lograr un profundo cambio de pensamiento en el ámbito de la educación internacional, ya que se superó la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales planteados en Salamanca, España, en 1994, y se avanzó hacia la inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Por tal motivo, el

concepto de necesidades educativas especiales ya no se emplea por considerarse un enfoque con ciertas limitaciones y carencias para resolver las dificultades educativas, con la posibilidad de ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.

El Índice de Inclusión es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Está orientado a construir comunidades escolares colaborativas, centradas en la promoción de mejores niveles de logro educativo en el alumnado. Este material convoca a docentes y a más profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, además de ayudarles a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas, para incrementar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas, al reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Su esencia radica en crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas.

- ❖ **Temario Abierto Sobre Educación inclusiva.** Publicado también por la UNESCO en el año de 2004, se sustenta en los principios de una educación inclusiva que surge al reconocer a la educación como derecho humano básico, siendo el andamio para la construcción de una sociedad más justa. De la misma manera, el Temario Abierto impulsa nuevas formas de gestión escolar para que las escuelas atiendan a todos los niños y las niñas de su comunidad, prestando especial atención a aquellos alumnos, niños y niñas en situación de discapacidad o pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas.

El Temario Abierto es un extracto de prácticas Educativas y que presenta lo que se ha hecho al interior de varios países, donde se identifican algunos de los principios subyacentes que orientan las prácticas Inclusivas en una amplia variedad de contextos; sin embargo, no tiene la intención de constituirse en “guía” para desarrollar un sistema inclusivo paso a paso. Por el contrario, se retoma como un ejemplo para que los tomadores de

decisiones en el ámbito educativo puedan orientar sus acciones hacia la inclusión basándose en la experiencia internacional.

- ❖ **Proyecto: “La Educación inclusiva en la Región Mesoamericana”.** Se planteó entre los países de la región mesoamericana durante el Congreso Mesoamericano de Educación inclusiva realizado del 20 al 24 de octubre de 2004 en San José, Costa Rica donde participaron los siguientes países: Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y México. Estas naciones, se integraron como la Red Mesoamericana de Educación inclusiva (REMEI), la cual ha venido desarrollando acciones de manera ininterrumpida, desde el año 2001 a cargo de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección de Educación Especial, en coordinación con la Secretaría de Relaciones Exteriores y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- ❖ **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.** Este evento se realizó el 13 de diciembre de 2006 en Nueva York y pretende dar un paso decisivo hacia el cambio de percepción sobre la discapacidad ya que anhela desaparecer las ideas y actitudes complacientes, condescendientes o meramente altruistas de la sociedad hacia las personas con discapacidad, a pesar de la Declaración Universal de los Derechos humanos en 1948. De la misma manera, insta a los sistemas educativos a promover la formación efectiva de personas en situación de discapacidad para que se les ofrezcan medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Dicha Convención, llevada a cabo por la Organización de las Naciones Unidas, es ratificada por el gobierno de México el 17 de diciembre de 2007.

2.2. Marco normativo nacional

A continuación, se presenta el listado de leyes del ámbito federal y documentos oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública que se analizarán en el transcurso de la investigación:

- **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** Artículo 1. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.
Artículo 3. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.
- **Ley General de Educación.** Artículo 2. Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.
Artículo 41.- La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género.

- **Acuerdo Secretarial 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica.** En el año de 2011 aparece el Acuerdo Secretarial 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria; y con el que se determina un mismo trayecto formativo que deberán cursar todos los alumnos y alumnas de México entre 3 y 15 años. En este documento, la RIEB se define como una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares de Desempeño Docente y de Gestión. La Articulación de la Educación Básica fue el inicio de una transformación que supuso se generaría una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, para que adquirieran las competencias que permitieran su desarrollo personal. (Acuerdo Secretarial 592, SEP, 2011, 3-7).
- **Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica.** El Plan de estudios 2011 es el documento rector que, en el marco de la Articulación de la Educación Básica, define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes. Además, propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global. El gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, consideró que el Plan de Estudios 2011 representó un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. De la misma forma, este documento buscó un compromiso mayor que transparentara las responsabilidades y los niveles de desempeño en el sistema educativo y reconoció la amplia dimensión social del proceso educativo. Elevar la calidad de la educación implicó necesariamente, mejorar el desempeño de todos los

componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo y, desde luego, el Plan y los programas de estudio. (SEP, 2011).

- **Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.** Es un documento de la DEE que se cimienta en 3 elementos clave para orientar el actuar de los profesionales de la Educación Especial, así, como la organización de los servicios que ofrece dentro de la Educación Básica en la Ciudad de México. El primero de ellos se enmarca en los principios de la educación inclusiva; por lo que recupera y hace suyos los referentes internacionales y nacionales que se han presentado desde la entrada del nuevo milenio. El segundo está conformado por el Acuerdo Secretarial 592 con el que se dio origen a la articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB. Y el último, se sitúa en la transformación de su gestión acorde con el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MASEE, 2011).
- **Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI (PTO).** Para hacer frente al compromiso por una Educación inclusiva y a los cambios que el actual contexto social de la política pública intersectorial demanda, la DEE, transforma, mediante una reingeniería de procesos a la USAER y al CAPEP en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Esta Unidad, es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar. No obstante, su aparición y puesta en marcha, implica el trabajo con otras poblaciones que no se remiten únicamente a estudiantes con NEE y/o con discapacidad, sino que, ahora visualiza a alumnos y alumnas indígenas, migrantes, con actitudes sobresalientes, talentos específicos, discapacidad y en situación de calle o enfermedad (SEP, 2015, p. 13).

La UDEEI, se conceptualiza como un servicio de la Educación Básica en la Ciudad de México que contribuye con las escuelas a garantizar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, ejerzan su derecho a una educación de calidad. Es un servicio educativo que cuenta con una serie de recursos teóricos, metodológicos y didácticos especializados que le permiten sumarse corresponsablemente con las escuelas para aumentar su capacidad de brindar una respuesta educativa pertinente a la diversidad de condiciones y características del alumnado. Los esfuerzos de la Unidad se enfocan de manera particular, en aquellos alumnos y alumnas que en una escuela determinada y en un contexto específico viven una situación educativa de mayor riesgo en relación al resto de sus compañeros (SEP, 2015).

2.3. Nociones y desafíos de la educación inclusiva en América Latina

Para hablar de educación inclusiva con claridad, es necesario comprender cuáles son las características políticas y sociales que retratan nuestras realidades, clarificar algunas de las diferencias entre integración escolar y educación inclusiva como políticas de atención a la diversidad, vislumbrar las vicisitudes que enfrenta la inclusión en la actualidad, las dimensiones de donde debe partir un proyecto político educativo de tal envergadura, así como los retos que ésta requiere superar para una atención a la diversidad que resulte pertinente. Así, vemos que para hablar de educación inclusiva, es necesario conocerla y comprenderla desde su constitución compleja. En relación con lo anterior, retomo las aportaciones de Blanco (2006) quien afirma: “América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual ha generado altos índices de exclusión (p. 1).

Dichas características políticas, sociales y económicas, han generado enormes problemáticas en materia educativa en el ámbito general, así como en el ámbito específico de la educación especial. En consecuencia, durante la década de los noventa, México junto con otros países del continente americano comenzó a implementar una serie de reformas en el ámbito de la educación especial, así como en la educación en general. Con ellas, las naciones pretendieron lograr el acceso universal de su población infantil a la educación básica y, de la misma manera, intentaron disminuir las desigualdades educativas y sociales existentes.

Una de las reformas emprendidas por los estados de América Latina, y de la que se habla constantemente en la actualidad, es la de la educación inclusiva, “Que ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas” (Blanco, 2006, p. 4). No obstante, estas no son características solo de las naciones americanas, sino que, también se observan en otros lugares del mundo distantes de nuestro continente. Por esto, desde el escenario mundial se exige y se busca garantizar el derecho a una educación de todas las personas en edad de cursar su educación básica.

Con lo anterior se entiende que el movimiento de la inclusión, deriva de los debates mundiales: Educación para Todos. Las necesidades Básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990), y el Foro Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (UNESCO, 1994). que si bien, ambos eventos abordan directamente la Integración Escolar, son los referentes significativos desde donde se perfila el movimiento de inclusión que surge hacia fines de los años noventa.

Desde la declaración histórica en Salamanca, España, se ha pensado que cualquier escuela debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos, independientemente de sus diferentes aptitudes y actitudes. Pero al menos en México, dice Guajardo (2009), que “La integración primero, y la inclusión educativa después, ha transitado por un modelo denominado de doble vía” (p. 15), aspecto que se ejemplifica con el actual funcionamiento de los CAM, al determinar qué alumno será enviado a una escuela de educación regular, de acuerdo con sus

posibilidades reales de aprendizaje, para que continúe con su proceso de escolarización; y, con el funcionamiento de las USAER, hoy denominadas UDEEI en las escuelas de Educación Básica, las cuales se encargan de apoyar a los docentes, así como de acompañar y fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos sin la necesidad de que pasaran por una de las escuelas de Educación Especial (DEE, 2011). Cabe agregar que este cambio de USAER y CAPEP a UDEEI se concretó exclusivamente en la Ciudad de México, ya que en los distintos estados de la República persisten las instituciones arriba mencionadas. Antes de que se hablara de educación inclusiva, la Integración Escolar en México, se orientó hacia la incorporación de alumnos o alumnas en las escuelas de “educación regular. Ya sea desde un inicio, o por la derivación de un CAM, en ambas situaciones el trabajo educativo se basaba en el currículo de Educación Básica. Cabe señalar que en México, la mayoría de los servicios de Educación Especial antes de su reorientación (1992 a 1999), contaban con currículos diferenciados para responder a las necesidades específicas del alumnado. La acción integradora, entonces, se presentaba en el momento en que intervenía Educación Especial para que los alumnos o alumnas accedieran a la Educación Básica en las escuelas regulares (Guajardo, 2009, p. 18).

Ahora bien, la educación inclusiva se ha colocado como uno de los temas prioritarios en las agendas educativas de los países de Latinoamérica y el Caribe. García (2006) señala: “Durante los últimos años se han realizado acciones en la región que han permitido un avance importante en la educación que reciben las niñas y los niños que tradicionalmente han sido excluidos y segregados por los sistemas Educativos” (p. 3).

Tal es así, que en México, con el diseño e implantación del Plan de Estudios 2011 como resultado de la Reforma Integral a la Educación Básica, se comienza a hablar de manera generalizada del término de inclusión. Es innegable pues, que al menos desde el plano imaginario y de acuerdo con Guajardo (2009), “Los enfoques de la integración hasta los de inclusión dados en el tiempo histórico desde Mary Warnock hasta la versión de la Conferencia Mundial de una Educación para Todos (EPT, 2000)” (p. 21), desde sus aspectos filosóficos e ideológicos han intentado

garantizar el derecho a la educación como un derecho humano inalienable, al menos de las personas con discapacidad, para que éstas reciban verdaderamente una educación sin exclusiones, o al menos, sin condicionamientos a la presencia de Educación Especial.

2.3.1 Entre integración e inclusión

No obstante que ha avanzado el trecho recorrido en el tema, sigue existiendo una cierta confusión a la hora de entender el concepto de inclusión, ya que como lo señala Cabero (2009), “son muchos los que entienden la Inclusión Educativa como sinónimo de Integración Escolar” (p. 62). Por ello, el autor considera importante señalar dos cuestiones:

- a. El objetivo de la inclusión es de mayor magnitud que el de la integración. La integración se centraba en el colectivo de alumnos que presentaran necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, promulgando el hecho de que estas personas debían educarse en los centros ordinarios, y recibiendo aquellas ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y autonomía personal. Sin embargo, la inclusión centra su énfasis en todos los alumnos independientemente de sus características personales, pues cualquier alumno, puede enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación (Cabero, 2009, p. 62).
- b. El centro de preocupación de la integración y de la inclusión también es diferente. La integración, se ha preocupado por mejorar y cambiar la Educación Especial, en vez de cambiar la cultura y la práctica de las escuelas ordinarias. Dicho esto, cabe destacar que la preocupación central de la inclusión, es transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado (Cabero, 2009, p. 62).

En relación con lo anterior, no hay que confundir la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales con la inclusión de poblaciones marginadas y excluidas por las condiciones de desigualdad. Al respecto:

La inclusión es un paso más allá de la Integración Escolar, ya que esta última incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo; por el contrario, la inclusión adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos Blanco citada por Guajardo (2009, p. 17).

Desde esta perspectiva, la inclusión debe de ser una política general diseñada y desplegada por la Secretaría de Educación Pública, y no solo por los profesionales enmarcados en Educación Especial, como sí lo fue la Integración Escolar.

Tradicionalmente, la tarea fundamental de la integración ha estado más en modificar la Educación Especial para fortalecer el proceso de integración, que en modificar las dinámicas en las escuelas públicas en general, de tal suerte que estén en verdadera posibilidad de atender la diversidad del alumnado y, en consecuencia, eliminar los diferentes obstáculos que en su interior se presentan. Al respecto, Soria Hernández y Murguía (2014) consideran importante señalar que “El foco de la inclusión es más amplio que el de la integración” (p. 34), ya que la integración en los países de América Latina y en otras partes del mundo, se vio íntimamente vinculada con los grupos de alumnos y alumnas que presentaban Necesidades Educativas Especiales y aspiraba a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en Jardines de niños, primarias y secundarias de Educación Regular.

A diferencia del enfoque integrador, al pensar en “educación inclusiva”, las situaciones problemáticas son responsabilidad del sistema educativo y de las escuelas como sus espacios más concretos y no así del alumnado, por sus características físicas o cognitivas. En ese sentido:

El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les brindan o no se les brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra (Blanco, 2006, p. 5).

Como señala la autora, algunos de los aspectos que pueden variar de un centro educativo a otro son: la falta de recursos materiales y profesionales, rigidez de la enseñanza, falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias. Aunado a lo anterior, otro de los problemas que enfrenta la perspectiva inclusiva es que aparece siempre íntimamente y erróneamente, mezclada con el concepto de Necesidades Educativas Especiales o el de discapacidad, cuando sabemos que no es así. “La Educación inclusiva debe ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 22), a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión que tiene lugar dentro y fuera de las escuelas.

Con la aparición del movimiento inclusivo se desplaza el concepto de NEE hacia el de BAP. Según Booth citado por Blanco (2006, p. 5), las BAP aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos educativos: las políticas, instituciones, personas, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. De tal manera, quien es responsable de las limitaciones en el acceso, el aprendizaje y la participación no es el alumno como tal, por sus características físicas, cognitivas o sociales; sino por el contrario, la responsabilidad debe recaer en el sistema educativo desde su compleja composición, en tanto ofrezca o deje de ofrecer herramientas pertinentes para superar todos aquellos factores que limiten el acceso al aprendizaje y a la participación de cualquier alumno con su medio.

En relación con lo anterior, conviene reflexionar como lo hace Guajardo:

Si se va a hablar de inclusión en lugar de integración, o si ahora se encuentran BAP y ya no NEE para colocar el obstáculo fuera y buscar su eliminación o remoción, en lugar de que las personas sean su propio obstáculo es correcto, siempre que no trastoquen la dignidad de las personas y sí, por el contrario, cada vez la respeten y la promuevan (Guajardo, 2009, p. 16).

En esa misma intención, resulta prudente cuestionar qué es la educación inclusiva, tal como lo hace García (2006):

A veces de manera aislada, como una voz que de pronto provoca una ligera disonancia en el coro, a veces con una pregunta directa, en otras como un reclamo abierto, la inquietud se repite: ¿de qué estamos hablando cuando decimos la palabra inclusión? ¿Qué es la educación inclusiva? Uno de los factores que contribuyen a esta inquietud teórica es la amplitud (tal vez vaguedad) del término educación inclusiva (García, 2006, p. 5).

Para algún alumno en situación de discapacidad, así como con cualquier alumno, con o sin discapacidad, otorgarle las ayudas o apoyos que requiere para facilitar su proceso educativo y su autonomía, tiene que ver directamente con el movimiento de la inclusión. Como señala Blanco (2006), la educación inclusiva, “representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad” (p. 5). Como bien sabemos, hay gran cantidad de alumnos y alumnas que no precisamente se encuentran en una situación de discapacidad, pero que también se les ha negado el derecho humano a la educación. La educación inclusiva tiene que ver con el acceso, la participación y logros de aprendizaje del alumnado en general, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones y no únicamente por la situación de discapacidad.

2.3.2 Distintas nociones sobre la educación inclusiva

Para abordar el significado de la educación inclusiva en profundidad retomo las palabras de Echeita (2013), para quien “Lo primero que ha de señalarse es que hablar de inclusión educativa (como de su antónimo exclusión educativa), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica” (p. 105), es decir, una práctica con muchas etapas o escenarios, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Y al igual que con muchas facetas o planos, también con muchas figuras involucradas; de tal suerte que nos permite diferenciarla de la integración escolar.

Un ejemplo de lo anterior, es la aproximación al concepto de educación inclusiva que nos ofrece Blanco (2000), diferenciándolo también de la integración educativa. Al respecto, la autora la define como “un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación” (p. 40). En consecuencia, no consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo. En relación con lo anterior, podemos observar que se trata fundamentalmente de la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación presentes, pero no solo para identificarlas, sino para eliminarlas, de tal manera que las desigualdades generadas por factores económicos, políticos o culturales no se constituyan en fuentes de inequidad educativa (Blanco, 2000, pp. 40-41).

Una noción distinta a la de Blanco, es la que presenta Bettatis citado por García Cedillo (2006) cuando menciona que “La educación inclusiva es un enfoque educativo que se basa en considerar a la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje que favorecen el desarrollo humano” (p. 6). Y añade que “La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (p. 6).

Finalmente, es importante tener presente la idea sobre educación inclusiva que prevalece en México desde hace una década aproximadamente, según la cual, la inclusión se entiende como “un proceso que implica que las niñas y los niños con necesidades educativas especiales sean atendidos en las escuelas y aulas regulares” (García Cedillo, 2006, p. 9), y que se diseñen las adecuaciones curriculares pertinentes para lograr las metas de la igualdad de oportunidades y la equidad.

Como se ha señalado, a partir de la década de los noventa, se han pensado e implantado estrategias que buscan beneficiar al alumnado colocado en una condición de vulnerabilidad, respecto a su acceso y permanencia en los sistemas educativos. Sin embargo, “son aún muchas las personas que, por diferentes causas, se encuentran en situación de desigualdad y que experimentan barreras para su

pleno aprendizaje y participación” (Blanco, 2006, p. 3). Y pese a que la educación inclusiva no debe estar centrada únicamente en el alumnado en alguna situación de discapacidad, la autora, agrega que el estudiantado con necesidades educativas asociadas a una discapacidad, son el grupo de estudiantes que se encuentra más excluido.

No obstante hoy en día, hay quien piensa que este movimiento de la inclusión escolar se trata de una nueva denominación que nos hemos inventado desde la educación especial, a fin de decir cómo es que tienen que ser educados los niños y niñas con alguna discapacidad en las escuelas (Cabero, 2009, p. 64); manifestando así que no hemos logrado comprender que la educación inclusiva demanda transformar el sistema educativo desde el plano organizativo hasta el curricular en general, y no únicamente, como una cuestión inherente al ámbito de la Educación Especial. Es decir que, no ha quedado claro que este movimiento, más que una modalidad educativa, es una política general que involucra a todas las figuras que participan en el ámbito de la educación.

2.3.3 Lo político en la política de inclusión

Pero la intención de entender la educación desde el paradigma incluyente, no surge de un vacío encontrado por la UNESCCO desde 1990; sino que es una forma de responder a las solicitudes hechas por diversos grupos sociales, que también a nivel mundial, se encontraban sujetos a procesos de rechazo, marginación o aislamiento. Como se presenta más adelante, en particular los sectores de personas en situación de discapacidad, a través del “Movimiento de Vida Independiente” y del “Modelo Social de la Discapacidad”, ejercieron presión para que se les concibiera de manera más real, justa y como sujetos de derechos. Esto último es lo que se constituye como lo político de la inclusión.

Se puede entender por lo político, a “todas aquellas prácticas que están sujetas a controversia, que forman parte de antagonismos y que, en general, nos permiten mostrar que lo social (naturalizado) es el resultado de relaciones de poder.”

(López, 2007, p. 59). En el entendido que, lo social naturalizado, se refiere a los modos de pensar y actuar que no corresponden al desarrollo ontológico de la sociedad, pero sí, que han sido introducidos a lo largo del tiempo con lo que aparentan ser naturales. Así, desde los citados Movimientos en el párrafo anterior, se pugnó para que a las propias personas se les reconociera como capaces de realizar las mismas actividades cotidianas, siempre y cuando, los Estados y las sociedades les dotaran de los recursos físicos, económicos y arquitectónicos para hacerlo.

Esto que fue un conflicto al que se enfrentaron los Estados Nación, trastocó el ámbito educativo, pues, les implicó el repensar los modos y los mecanismos para educar a las personas con discapacidad sin caer en acciones discriminatorias o excluyentes. En este sentido, con la noción de “lo político”, se busca poner en evidencia lo que oculta la armonía, encontrando y visibilizando las diferencias o conflictos que no se pueden ocultar entre los ciudadanos y entre sectores.

De frente a lo anterior se entiende que la educación inclusiva deba iniciar por el proyecto político pedagógico, que necesariamente arrope a todas las personas o grupos que por la situación de la desigualdad estén en riesgo de ser discriminados, marginados y/o excluidos del Sistema Educativo. No obstante, esto supone un proceso gradual y con el que estén de acuerdo las escuelas para facilitar su desarrollo. Asimismo, “...la educación inclusiva está comprometida con la inclusión social” (García, 2006, p. 6).

Pero entender la educación como una política educativa y social, requiere definir la noción de política. Se entiende por ésta, a “aquella lógica social que encuentra necesidad práctica y empírica de orden, y supone la categorización de un conjunto de actividades dirigidas al apaciguamiento y la estabilización, aunque sea temporal, de los conflictos sociales” (López, 2007, p. 57). Entonces, se comprende que solo a través del conjunto de normas o acciones regulatorias, las dinámicas sociales funcionan en sincronía y en paz.

Con base en esta perspectiva, la política de inclusión, es la estrategia adoptada e implantada por el Gobierno de México para ordenar y normar las actividades que se realizan en el ámbito educativo y, como tal, al buscar eliminar

las formas de discriminación o exclusión a las que sujeta a las personas con discapacidad, se orienta a calmar el conflicto o posible conflicto que altere la dinámica social cotidiana. Pero también, desde este punto de vista, la política, funciona como mecanismo de auto legitimación, pues se encarga por sí misma de justificar su existencia a través de “discursos despolitizadores”, de tal suerte que la dinámica social que estabiliza aparente ser normal y natural. Estos discursos, funcionan como reguladores del actuar social cotidiano, pero también como disolventes del conflicto y la controversia.

Como uno de los discursos despolitizadores que se utilizan con mayor frecuencia, está el que implanta la idea de que el conflicto y los antagonismos no existen. Así, a través de este mecanismo político, se hace creer a la sociedad que las desigualdades y los procesos de diferenciación social no existen, o que al menos, éstos han sido nivelados para avanzar hacia la conciliación y consecución de condiciones de igualdad (López, 2007, p. 53). En este sentido, al afirmar que la Educación Inclusiva es un derecho de todos, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, ya que de lo contrario, nos indicaría que estamos frente a una situación discriminatoria (Echeita y Ainscow, 2011, p. 25). Pero a su vez, se implanta en el imaginario social, que pese a condiciones específicas de discapacidad, los niños y las niñas, al estar en las escuelas de “educación regular” pueden y deben aprender lo mismo. Se puede decir entonces, que la inclusión es una condición indispensable en el siglo XXI para que los sistemas educativos garanticen el derecho a la educación.

El surgimiento del concepto de educación inclusiva, cobra sentido en el reconocimiento de que se trata de un valor social, que alude a un derecho inalienable de la persona, libre de disquisiciones técnicas como lo están el derecho a la vida o a la igualdad (Echeita y Homad, 2008, p. 1; Echeita, 2013, p. 113). No obstante, existen algunas barreras que obstaculizan su ejercicio pleno, y al comprender que la inclusión inicia como proyecto político-pedagógico, deben de ser eliminadas de manera prioritaria. Tales barreras son:

- a. Barreras políticas. Son las que se relacionan con leyes y normativas contradictorias al enfoque de la inclusión; y que por lo tanto, permiten la discriminación y/o la exclusión.
- b. Barreras culturales. Son las que se relacionan con ideas y pensamientos que no fortalecen los valores de respeto, dignidad e igualdad; pero que, son difundidas a través de los Estados Nación mediante sus prácticas cotidianas.
- c. Barreras didácticas. Son las que se refieren a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con los que se determina qué aprender y cómo enseñar desde una perspectiva única (López como lo cita Cabero, 2009, pp. 66-68).

2.3.4 Paradojas de la educación inclusiva

Paradójicamente, como lo dirían Echeita y Ainscow (2011, p. 24), no se entiende por inclusión, o no al menos en primera instancia, el abordar aspectos educativos relacionados con el género o la pertenencia étnica; particularidades que cuando son trabajadas en debates y reuniones, jornadas o congresos, son conceptualizadas como igualdad de género, educación intercultural, o educación antidiscriminatoria, pero, no como educación inclusiva. Sin embargo, a partir de la RIEB en México, y con el paso de USAER y CAPEP a UDEEI, sí se consideran estos criterios de diferenciación social como parte de la educación inclusiva.

Así como señala Echeita (2013), la educación inclusiva afronta una serie de paradojas, entre ellas, el autor destaca la dificultad para “incluir bajo su paraguas a todos los que, ciertamente desde distintos ángulos persiguen, sin embargo, la misma preocupación básica por una educación de calidad” (p. 104). En ese mismo sentido, la tarea central de la educación inclusiva se refiere a identificar todas las BAP, y así mismo, intentar eliminarlas, o al menos minimizarlas, “particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación” (UNESCO, 2000, p. 3). Además, en la educación inclusiva, los sistemas educativos desde su diseño, y en las escuelas,

tienen que dar cabida a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, cognitivas, afectivas o culturales.

Como puede verse, la intención de inclusión va encaminada a repensar profundamente los sistemas educativos, y en este sentido es en el que debemos concebir la educación inclusiva. Al respecto Echeita (2008) señala: “la inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora” (p. 13), de manera tal que las escuelas alcancen el objetivo de garantizar el acceso, participación y el aprendizaje de todos los estudiantes de su lugar de pertenencia contemplando a quienes estén más vulnerables a los procesos de exclusión.

2.3.5 Los retos de la Educación Inclusiva

La aparición de la noción de diversidad en el ámbito de la educación, se relaciona con una operación que aspira reconfigurar la representación homogénea, que por tradición, se asocia con los grupos presentes dentro de las aulas y de las escuelas. Su intención es deslizar la imagen del grupo único, hacia la multiplicidad de ideas o imágenes variadas, coloridas y pluralmente singulares, donde se ponen en relación distintas trayectorias, historias, contextos, culturas y prácticas sociales. Pero además, la noción de diversidad en este ámbito, es emparentada con las perspectivas de la integración educativa, y en la actualidad, con la de educación inclusiva (Skliar, 2008, p. 113). Así, desde la diversidad, lleva a comprender que en la conformación de un grupo áulico o escolar, intervienen distintos elementos que hacen de éste, una red heterogénea, situada espacial y temporalmente específica. El diseño e implementación de las políticas de inclusión y la atención a la diversidad, lleva a pensar en tres planteamientos básicos lanzados por Soria y Murguía (2014):

- a. Las autoridades federales, estatales y locales en cuestión de educación; deben asumir la inclusión, proporcionar los recursos necesarios o flexibilizar los ya existentes.

- b. Los colectivos docentes deben de tener los elementos pedagógicos y didácticos para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo de modo que todos los niños puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes.
- c. La disposición por parte de todos para reconocer, respetar y valorar la diversidad.

El trabajo desde y para la diversidad, es uno de los retos con mayor relevancia que enfrentan los centros educativos, así como sus colectivos docentes. Al pensar en sistemas educativos, planes de estudios y escuelas incluyentes; también, se debe aspirar a tener maestros inclusivos. Como señala Blanco (2006) “La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectivas responsabilizándose de la educación de todo el alumnado” (p. 13).

Desde el movimiento de la inclusión, se piensa que la diversidad es parte de la normalidad, y se enfatiza la valoración y el respeto de las diferencias. Al respecto Blanco (2006) plantea: “La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo y proyectos educativos más amplios y flexibles” (pp. 10-11) para que éstos, sean modificados de acuerdo con las necesidades del alumnado. Es necesario apostar por la generación de escuelas inclusivas, para que, formando en la diversidad, contribuyan a la creación de maneras de pensar y actuar de sociedades justas y solidarias.

Como se acaba de comentar, “...la atención a la diversidad en un contexto inclusivo actualmente, y desde hace unos años, constituye uno de los retos fundamentales y prioritarios a nivel internacional” (Cabero, 2009, p. 68). Y en ese mismo sentido, “las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada y fomentan la solidaridad entre todos los alumnos” (Blanco, 2006, p. 9).

Finalmente, de acuerdo con Echeita y Ainscow (2011) se puede entender que “el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de

necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación” (p. 23). Y que su propósito, se encamina a “permitir que 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, p. 14). En síntesis, como señalan Echeita y Homad (2008) “La Educación inclusiva, es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos de Iberoamérica” (p. 1).

En relación con lo anterior, no podría ser de otra forma si se quiere en verdad que la educación aporte a la creación y promoción de sociedades más justas, democráticas y solidarias. Por un lado, “...la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se llegue desde la periferia de la acción educativa” (Echeita, 2013, p. 107). Y por el otro, a esta aspiración, que a su vez es una gran tarea de todos, se le debe de agregar el mismo valor que al aprendizaje.

Para decirlo de otra manera, “...tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos con nuestros estudiantes” (Echeita, 2013, p. 110). Podremos saber si estamos situados en esa condición de inclusión, cuando identifiquemos claramente que el sistema educativo está funcionando como “...una vía para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, o de género, por nombrar algunas de ellas, y que lamentablemente muchas veces se reproducen al interior de las escuelas” (Blanco, 2006, p. 8).

Hasta aquí, el hablar de la diversidad, se ha convertido en una nueva práctica educativa que orienta sus palabras y su mirada hacia aquellos estudiantes que son percibidos como los extraños, pues, pese a que se reconoce la presencia de la diversidad, persiste la sensación de que ellos son los diversos, ellos poseen atributos que hay que denotar y remarcar como diversidad. Sin embargo:

Si la expresión diversidad no ayuda a borrar de una vez esa terca frontera que delimita y separa el nosotros y el ellos, el nosotros mismos y los otros, ¿No será que actúa exactamente en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un

peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica (y sólo una identidad) generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante? (Skliar, 2008, p. 109).

2.4 Exclusión educativa

Para hablar de inclusión en educación, resulta pertinente clarificar también otro concepto que se relaciona estrechamente, y que incluso, se utiliza como su antónimo.

Como se ha señalado, desde la perspectiva de varios autores, la inclusión en educación es un movimiento que intenta eliminar, o reducir, grandes procesos de aislamiento, marginación e invisibilización producto de la desigualdad y la inequidad. Como antónimo de la inclusión, la exclusión, comprende todos aquellos procesos que colocan en desventaja al alumnado al interior de sus escuelas, pues de una u otra forma, interfieren en el acceso, el aprendizaje y la participación.

Gairín y Suárez citados por Pérez (2015), señalan que "la exclusión es un proceso dinámico y cambiante que se configura a partir de procesos sociales propios de cada época y contexto" (p. 2). Así, lo que en el pasado fue considerado como exclusión, hoy puede no serlo, pero del mismo modo, lo que en el pasado no fue considerado como exclusión, hoy puede serlo. Es claro que, tanto los procesos de exclusión como los de inclusión, son cambiantes y dependen uno del otro. Además, desde esta lógica, la inclusión plena, vista como objetivo a alcanzar, o como punto de llegada por el sistema educativo, jamás será alcanzada, pues en tanto la inclusión diluya los procesos de exclusión, estos resurgen con nuevas formas de expresión, con lo que vuelve a limitar el aprendizaje y la participación del alumnado al interior de sus escuelas.

El desafío de la educación inclusiva, no sólo se encuentra en la pugna por la igualdad en todos los campos del desarrollo social, cultural, político y educativo que rodean a los individuos y a las colectividades. Sino que, también propone desatar el nudo para comprender el origen, el funcionamiento y las nuevas formas de

presentación que adquieren la exclusión, la equidad y la igualdad aplicadas en el ámbito de la educación. Para Bernstein citado por Ocampo (2015, p. 32), la inclusión es una condición previa de la educación democrática. Así, la inclusión educativa, plantea preguntas respecto de las relaciones de poder de la escolarización, testifica la injusticia y busca un acuerdo educativo que facilite los conocimientos, las destrezas y las disposiciones necesarias para un mundo mejor (Ocampo, 2015, p. 32).

El estudio de los procesos de aislamiento, marginación o invisibilización que interfieren en el aprendizaje y la participación del alumnado, son las razones por las cuales surge el movimiento de la inclusión en educación. Y de hecho, estas exclusiones, se observan y analizan desde dos grandes dimensiones, como lo señala Tenti (2009, p. 45). La primera es la exclusión escolar que se relaciona con la cobertura y obligatoriedad de la educación que imparten los sistemas educativos, y que como resultado impide el ejercicio del derecho a la educación a determinadas personas o sectores sociales. La segunda es la exclusión del conocimiento que va más allá y es más profunda que la exclusión escolar, pues en ésta mientras que a la mayoría del alumnado se le enseña lo prescrito en el currículo o lo que necesita aprender, a otros se les ignora por aspectos subjetivos. Por una parte, la exclusión desde cualquiera de las dos dimensiones señaladas puede ser tipificada de tres maneras diferentes, conforme al sentido que se le dé:

- a. Exclusión total. Se refiere a la desaparición absoluta de los individuos o grupos de su comunidad, así como sucedía en la antigüedad, donde a las personas con discapacidad se les mataba por considerar que formaban parte de castigos del diablo; o como también sucedió durante el holocausto, tiempo en el que se asesinó a las personas con discapacidad por ser considerados genéticamente imperfectos.
- b. Exclusión por encierro. Se refiere a la toma de medidas o construcción de espacios destinados al aislamiento de los sujetos, aunque sea dentro del espacio en común, y como ejemplo, el funcionamiento de las USAER desde su creación hasta el año de 2010, se basaba en el trabajo para el alumnado con discapacidad en espacios segregados llamados aula de apoyo; y

retomando la definición que otorgan Gairín y Suárez citados por Pérez (2015, p. 2), en aquel tiempo, el trabajo con el alumnado en situación de discapacidad dentro de las aulas de apoyo, no era considerado como exclusión, pero en la actualidad, entendida la educación desde el enfoque de la inclusión, sustraer al alumnado con discapacidad de su salón para trabajar con él dentro del aula de apoyo, sí se interpreta como excluyente.

- c. Exclusión por transfiguración. Se refiere a la pérdida o perversión del fin último de las políticas compensatorias cuando, en su lugar, se etiqueta o margina a los individuos; tal es así, que muchos de los docentes frente a grupo donde están alumnos con discapacidad, creen que si bien los alumnos tienen derecho a la educación, quienes deberían responsabilizarse de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, son únicamente los profesionales de la Educación Especial. O bien, dentro de las escuelas, todo el equipo docente, donde incluyo al personal de Educación Especial, se refiere al alumnado que recibe apoyo como: los niños de UDEEI, anteriormente USAER. Castell citado por Echeita y Duk Homad (2008, p. 10).

La exclusión como expresión de la desigualdad y de la inequidad, se sustenta en diversos factores políticos, económicos, sociales o culturales. La pobreza, el lugar de residencia, el género, la migración, la etnia o la discapacidad, son indicadores de que la exclusión aún existe (Pérez, 2015, pp. 5 y 6). Así, estos criterios de diferenciación social funcionan como pretexto para limitar el ingreso, el aprendizaje, la participación, la permanencia o el egreso de diferentes sectores vulnerables de la población.

Finalmente la educación inclusiva se entiende como una lucha permanente contra la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciosa que subyuga a todos los ciudadanos sin distinción alguna. Y por lo tanto:

La modernización del discurso de la educación inclusiva en el siglo XXI, contribuye a examinar y a reconceptualizar los modos tradicionales de pensar la inclusión y su relación con la exclusión. Es menester entonces, reconocer que la exclusión forma parte de la gramática de nuestro pasado. Es el telón de fondo de nuestra vida diaria. La exclusión está por todas partes y lleva ahí mucho tiempo.

Esto ayuda a explicar tanto su invisibilidad como su resiliencia en el tiempo Slee citada por Ocampo (2015, p. 60).

Hasta aquí se abordaron a detalle distintos aspectos relacionados con el enfoque de la inclusión. En primer lugar, como esta perspectiva surge y es impulsada desde el ámbito internacional por la UNESCO. Después, de qué manera el Estado mexicano ha articulado su marco normativo con los mandatos mundiales. En tercer lugar, se presentaron diferentes nociones al respecto de la Educación Inclusiva, las características contextuales que la originan, y los desafíos que en la actualidad enfrenta. Y finalmente se pusieron en relación las nociones de inclusión y exclusión que, como binomio inseparable, se dinamizan y definen entre sí.

Pero, para comprender aún más quiénes son las y los sujetos de la inclusión y de la exclusión, es necesario también estudiar de qué modo se les entiende y construye desde diversas posiciones. Tema que se presenta en el siguiente capítulo, retomando las nociones de “subjetividad”, “alteridad” y “otredad” para acercarnos a quienes son visualizados como diferentes, distintos, diversos o desiguales.

3 Otredad, alteridad, experiencia y subjetividad. La construcción del otro

En este capítulo, se abordan las nociones de “otredad”, “alteridad”, “experiencia” y “subjetividad” que participan en la construcción y representación del “otro” y de la “mismidad”. En primer lugar, se desarrollan las nociones de “otredad” y “alteridad” como categorías que, desde la Antropología, permiten estudiar y explicar al “otro” desde una perspectiva cultural. En segundo lugar, se desarrollan las nociones de “experiencia” y “subjetividad” que, desde la filosofía de la educación, explican los modos en que se conforman los sujetos individuales y colectivos. Y en tercer lugar, se ponen en relación las cuatro nociones para comprender de qué modo se ha construido y representado el concepto de discapacidad en dos paradigmas distintos, los cuales han influido en la educación escolar de las personas con discapacidad y, por tanto, en la configuración de subjetividades.

3.1 Alteridad y otredad: una aproximación conceptual

El Diccionario de la Real Academia Española presenta las definiciones de “otredad” y “alteridad” como sinónimos, para aludir a la condición de ser diferente. Ambas nociones son entendidas como una categoría antropológica, útil para explicar los contactos culturales entre sociedades distintas. Para Krotz (2004, p. 18), la otredad o alteridad no se reduce a una simple y sencilla diferenciación; no se trata solo de constatar que todo ser humano es único y que siempre se pueden encontrar algunas diferencias en comparación con otros.

En cambio, se trata de una forma particular de diferenciación, y se relaciona con la experiencia frente a lo extraño. Así, mediante la comparación con las singulares formas de ser, vivir y convivir de otro grupo humano, se adquiere la

experiencia de lo ajeno, de lo extraño propiamente dicho. El estudio de la “alteridad” se centra en aquellas personas que, desde el punto de vista del observador, se le parecen o se le asemejan; se centra también en aquella diversidad que sólo puede ser comparada con lo acostumbrado y de la confrontación surge un reto teórico y práctico que pretende comprender las distinciones (Krotz, 2004, p. 18).

No se trata de la adición simple de un ser humano más su cultura, o de una cultura más sus seres humanos; por el contrario, la intención, es percibir las relaciones en su forma más compleja. La “otredad” involucra volverse en todo momento a la pertenencia grupal propia, con lo que se fortalece la misma categoría de “alteridad”. Una de sus características inalienables es el etnocentrismo como condición humana que la posibilita, pues sin etnocentrismo, no existe la “otredad”. Es el modo que posibilita aprehender al “otro” como tal (Krotz, 2004, p. 19).

3.2. La construcción antropológica de la alteridad

En este apartado se presentan las principales teorías en las que se respalda la Antropología para explicar la “otredad cultural”. Los modos en que se ha entendido la relación nosotros/otros, además de presentar al “otro”, contribuyen a la creación de estereotipos respecto a él. Así, desde diversas perspectivas, en tanto campo de conocimiento, la Antropología construye y explica la “otredad” como hecho real y empírico.

Con base en Boivin, Rosato y Arribas (2004), son tres perspectivas teóricas que, desde el establecimiento de la Antropología como disciplina científica a mediados del siglo XIX, se encargaron de observar y estudiar la presencia de la “alteridad” social y cultural. Estos enfoques son:

- a. La construcción del “otro” por la diferencia. Aparece a finales del siglo XIX, cuando la teoría que domina el discurso antropológico es el evolucionismo.
- b. La construcción del “otro” por la diversidad. Se desarrolla en el periodo comprendido entre las dos guerras mundiales y se distingue por la aparición

en la Antropología del funcionalismo y el estructuralismo, teorías que explican la diversidad cultural.

- c. La construcción del “otro” por la desigualdad. Comienza a fines de la segunda guerra mundial cuando, a pesar de la fuerte presencia del evolucionismo, el funcionalismo y el estructuralismo, prevalece el neo-marxismo con la teoría de la desigualdad para explicar la “otredad cultural” como alternativa no occidental (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 8).

A continuación, se desarrollan con mayor profundidad cada uno de estos enfoques teóricos.

3.2.1 La construcción del otro desde la diferencia

Con fundamento en la teoría de la evolución humana, acuñada por Darwin a fines del siglo XIX, la Antropología responde a las interrogantes: ¿Cuál es el origen del hombre? ¿Qué es el hombre? Y ¿por qué las culturas difieren entre sí? Las respuestas a estos cuestionamientos son las que explican la presencia del “otro” en tanto ser individual y ser social.

Respecto al origen del hombre, se señala que, en tanto organismo vivo, se diferencia del mono gracias al proceso universal de cambio, el cual, por medio del mecanismo de selección natural, sobrevive y se adapta al mundo (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 27). De lo que se interpreta que el hombre es un organismo superior con capacidad natural de diferenciarse de los otros seres vivos. En relación con el segundo cuestionamiento, la Antropología explica que el hombre es un ser único, pues para Taylor citado por Boivin, Rosato y Arribas (2004, p. 28) entre los seres vivos la humanidad no tiene comparación, ya que su particularidad está en una esencia compartida, lo que en la Antigüedad se conoció como espíritu y ahora se reconoce como capacidad de generar cultura. Lo anterior muestra que el hombre es un ser social que trasciende las fuerzas de la naturaleza, a diferencia de otros organismos vivos.

Esta condición dual del hombre, entre naturaleza y cultura, supone una relación procesual que con el paso del tiempo presenta, como resultado, la transformación de lo natural en cultural como producto superior; ello, gracias a las propiedades de la mente humana. Tal es así que para Geertz citado por Boivin, Rosato y Arribas (2004), “en algún determinado estado de su historia filogenética, un cambio genético marginal de alguna clase permitió la aparición de una criatura capaz de producir cultura y de ser su portador” (p. 29). Así, se entiende que la cultura es el mecanismo utilizado exclusivamente por el hombre para adaptarse a su entorno y responder a sus exigencias.

La dualidad naturaleza-cultura es el argumento antropológico para explicar por qué las culturas difieren entre sí. Desde la teoría evolucionista, el paso del hombre de un ser natural a un ser cultural obedece a un proceso gradual, con un punto de partida y de llegada común para toda la humanidad. De aquí que se establecieran tres etapas generales en la evolución de las sociedades humanas: salvajismo, barbarie y civilización (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 29). Es decir, todas las sociedades tienen que pasar, necesariamente, por las primeras dos etapas para llegar a la tercera, y es desde ésta donde se mira al otro.

Pero, ¿cómo se construye la otredad desde el evolucionismo? Con base en lo anterior, la explicación y construcción del otro radica en la diferencia, es decir que quien observa y clasifica al otro pertenece a una civilización y, por lo tanto, es civilizado. A cualquiera que observa sin sus propias cualidades sociales y culturales, lo entiende como salvaje o bárbaro, según la etapa del desarrollo social en que considera que se encuentra. Esta construcción de la otredad, se fundamenta en dos mecanismos base: 1. El viaje en el tiempo del presente al pasado y 2. El descarte progresivo de las adquisiciones culturales.

El primer mecanismo, el viaje del antropólogo del presente al pasado, implica ir de la presencia a la ausencia o del “con” al “sin”. Se trata entonces de construir al otro a razón de comparar los recursos culturales e instrumentales, con los que cuenta la sociedad del observador contra los recursos culturales e instrumentales de la sociedad observada. El segundo mecanismo, el descarte progresivo de las adquisiciones culturales, implica ir de la distinción a la indistinción, es decir, que la

otredad se construye en función del descarte de los elementos que componen la sociedad moderna (instituciones, normas, funciones, roles, etcétera) en contraste con otras sociedades en las cuales no se distinguen sus elementos constitutivos (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, pp. 32 - 33). Así, se concibe al otro como atrasado, salvaje o bárbaro.

3.2.2 La construcción del otro desde la diversidad

Durante el periodo comprendido entre las dos guerras mundiales, y bajo la influencia de la teoría funcionalista, la Antropología propone un nuevo camino en la forma de estudiar, comprender y explicar la otredad. En esencia, la innovación radica en la manera en que participa el antropólogo en la investigación, pues, a partir de estos momentos, el estudio no lo hace desde fuera; en cambio, el investigador pasa a ser parte de la sociedad observada. Este giro metodológico y epistemológico, coloca a la observación participante como la marca registrada de la disciplina científica, desde sus orígenes hasta la actualidad, pues, implica que el investigador se sumerja dentro del campo para ser parte del mismo.

3.2.2.1 El Funcionalismo

Dentro del funcionalismo, la otredad se construye con base en el concepto de diversidad, que para Boivin, Rosato y Arribas (2004) se entiende como “variedad o abundancia de cosas distintas” (p. 54), noción que, como indican los autores, da paso hacia la discusión intensa entre las teorías funcionalista y evolucionista.

Junto con la introducción de la observación participante, otro de los aspectos que distinguen la construcción del otro por la diversidad, es que desde el funcionalismo, la Antropología debate con teorías propias. La visión antropológica evolucionista, discute con la filosofía y las ciencias naturales que, si bien son disciplinas afines, no dejan de ser externas. Es decir, para explicar la “otredad

cultural”, el funcionalismo debate con el evolucionismo para dar pasos hacia adelante, constituyéndolo en su punto de partida (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 54).

Para comprender a cabalidad este debate, conviene precisar en primer lugar, cuáles son los puntos de encuentro entre ambas teorías. Al respecto, evolucionismo y funcionalismo reconocen la universalidad de la naturaleza humana, tal es así que para Malinowski (como lo citan Boivin, Rosato y Arribas, 2004) “la especie humana desde el punto de vista biológico es una sola (UPB), lo que implica que todos los hombres tienen las mismas necesidades básicas” (p. 58), y de ahí que, tengan aspectos en común. Como todas las especies animales, el hombre es dependiente de condiciones orgánicas de reproducción, alimentación y defensa del propio entorno y de los otros seres vivos (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 55). Estos aspectos le permiten adaptarse y sobrevivir en el mundo.

En contraste con las otras especies animales, el modo en que el hombre se alimenta, se reproduce y se protege es lo que lo diferencia de las demás. Otro de los puntos en común entre funcionalismo y evolucionismo, y por el que se reconoce la universalidad de la naturaleza del hombre, es su capacidad innata para crear un ambiente artificial, a través del cual, satisface sus necesidades básicas. Este ambiente artificial, la cultura, dentro del funcionalismo es entendida como un “conjunto integral constituido por utensilios y bienes, por el cuerpo de normas que rige los diferentes grupos sociales, por las ideas, creencias y las costumbres” (Malinowski, como lo citan Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 55). Entonces, lo que convierte en humano al hombre es la utilización de utensilios, normas y costumbres con las que satisface sus necesidades biológicas.

Pero aquí surge un desacuerdo entre ambas posturas teóricas, porque para el funcionalismo lo que hace que las culturas difieran entre sí es el modo en que cada una da satisfacción a las necesidades universales. No entiende a la cultura como una sola, producto del proceso lineal de evolución, y sí, como culturas múltiples. Para Malinowski citado por Boivin, Rosato y Arribas (2004) las diferentes culturas, lejos de ser el resultado progresivo de aquéllas que les anteceden, “se vinculan entre sí, en función de ser cada una de ellas la manifestación concreta y

singular de la satisfacción de necesidades humanas universales, y de principios de organización, igualmente universales” (p. 59). Con base en esta idea, se introduce y explica la diversidad cultural, y también deja ver la idea de relativismo cultural.

Pero, ¿cómo se construye la otredad desde el funcionalismo? La respuesta a esta interrogante nos lleva a identificar dos mecanismos cognitivos. El primero de ellos está centrado en la satisfacción cultural de las necesidades primarias, la cual hace pensar en la creación de necesidades secundarias, por medio de las cuales se da respuesta a las primeras en los diferentes espacios. Estamos frente a la relación entre universalidad y particularidad, o lo que desde la misma teoría, es la correspondencia entre función e institución. Así, en tanto ser natural, todos los hombres enfrentan necesidades universales a las que requieren dar respuesta, no obstante, las formas en que las satisfacen, varían de cultura a cultura y dependen de las formas de organización y normas de convivencia.

Del mismo modo en que los evolucionistas afirmaron la diferencia, para Malinowski citado por Boivin, Rosato y Arribas (2004) la diversidad “es un hecho empíricamente constatable” (p. 60), es decir, que se puede observar en la vida cotidiana. Tal realidad, pone de manifiesto la heterogeneidad de modalidades culturales que adoptan las diferentes sociedades como formas concretas de respuesta. Por lo tanto, el estudio, explicación y construcción de la otredad se fundamenta en las diferentes formas en que las sociedades responden a las necesidades básicas universales que enfrenta el hombre.

Desde el funcionalismo, para estudiar y explicar la “otredad”, Malinowski viaja siempre en la contemporaneidad de su tiempo, y “llena” el mundo del Otro con atribuciones del Nosotros, es decir, de su propio mundo, tomando distancia del procedimiento evolucionista. Como se recordará, desde este enfoque, el investigador observa la “otredad” viajando hacia atrás en el tiempo, para despojar a sus sujetos de estudio, de sus propios atributos (Boivin, Rosato y Arribas, 2004 p. 51). Así, se presenta el deslizamiento del mecanismo cognitivo utilizado por los evolucionistas. De este modo, en lugar de desplazarse del “con” al “sin” de la carencia, de la ausencia, Malinowski va hacia el “con” como presencia. Este dispositivo, implica la operación de verter las cualidades de la sociedad o pueblo a

la que pertenece el investigador, sobre las del pueblo o sociedad que es observada; con esto, se buscan necesidades, funciones, principios institucionales y razonamientos que sean de carácter universal. Lo anterior no significa, de ninguna manera que, el llenado con atribuciones del Nosotros conduzca a la homogeneización de identidades o formas específicas. En este sentido, se trata de presencias heterogéneas en sus modalidades.

El otro mecanismo de construcción de la alteridad desde el funcionalismo, es el “con pero distinto”, donde las acciones y relaciones de la sociedad, comunidad, o grupo observado no son más pasos del proceso gradual que guía hacia la civilización de manera gradual y temporal; sino que son partes constitutivas de la sociedad observada, y por tanto, están organizadas e integradas en una totalidad funcional y significativa pese a que para el investigador, representen un contenido y ordenamiento desconocido y singular (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 51). Este mecanismo del “con pero distinto”, pone de manifiesto a la “otredad” gracias a esa singularidad puesta en juego desde el Nosotros del investigador.

Finalmente, desde el funcionalismo, la relación nosotros/otros en la construcción de la “alteridad” por la diversidad, queda lejos del argumento de la gradualidad y la acumulación de atribuciones culturales. Desde este enfoque, el Nosotros resulta relativo y manifiesta los posibles órdenes de prácticas, pero a su vez, el nosotros se constituye en referente. De acuerdo con lo anterior, surge la pregunta: ¿diverso en relación a qué o a quién? En este sentido, podemos plantear que para el funcionalismo, un pueblo o sociedad no es diverso u “otro” por sí mismo; lo que lo convierte en tal, depende de la percepción de quien lo observa. La “otredad” se constituye, en tanto esa presencia es diferente a la de quien tiene la posibilidad de nombrar y, por ende, la autorización de constituir al otro como un otro.

3.2.2.2 El estructuralismo

Desde la teoría estructuralista, Levi-Strauss, quien es su principal representante, también construye la otredad cultural a partir de la noción de diversidad; pero a su vez, postula dos distinciones del término: diversidad racial y diversidad cultural, con lo que amplía la perspectiva antropológica. Ambas nociones, se distinguen entre sí por la cantidad o número: existen más culturas que razas, con lo que se entiende que una raza no se constituye como cultura en sí misma. Otro rasgo que permite distinguir ambas nociones se relaciona con el interés que despiertan en los investigadores. Así, mientras que el interés por la raza se limita al estudio temporal y geográfico de su aparición, la diversidad de culturas, “plantea numerosos problemas, pues es posible preguntarse si constituye para la humanidad una ventaja o un inconveniente” y esta interrogante se subdivide, a su vez, en otras preguntas y problemas (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 61).

Al igual que en las perspectivas anteriores, para Levi-Strauss, el hombre por una parte es un ser biológico, y por otra parte, es un ser social. Esa capacidad biológica de adaptarse al mundo y de sobrevivir en él, lo sitúa como ser natural, pero su dimensión social lo lleva a cambiar de hombre, como especie, a humano. Es decir, el autor acepta la condición dual que afirmaron Taylor, Morgan y Geertz, así como la complejidad, para determinar en el hombre qué es natural y qué es cultural (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 61).

Para el estructuralismo, el hombre no llegó a ser hombre por el paso gradual del tiempo en sí mismo, ni por la evolución natural, como se afirma en el evolucionismo. Tampoco, concibe la noción de cultura como un producto superior de la naturaleza, al cual, solo el hombre accede gracias a sus capacidades cognitivas y emocionales, como se entiende desde el funcionalismo. Si bien Levi-Strauss reconoce, al igual que todos los anteriores, la dualidad naturaleza/cultura propia del hombre, postula que “la cultura sustituye, utiliza y transforma a la naturaleza, para realizar una síntesis de un nuevo orden” (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 62). Al respecto, Boivin, Rosato y Arribas (2004), señalan:

Levy-Strauss relaciona la noción de diversidad con la idea de unidad. Entiende que, en tanto permanente y general, la cultura es una sustancia del hombre, pero que encuentra la posibilidad de ser diversificada. En contraposición al funcionalismo, no estudia y presenta la otredad como forma particular de las culturas para relacionarse con la naturaleza y satisfacer sus necesidades básicas; y sí, la construye con base en la relación nosotros/otros. Más que resaltar las formas diversas de vida entre unas culturas y otras, estudia y presenta a la otredad por los puntos de intersección entre culturas y por lo que las articula en el espacio y el tiempo (p. 65).

En el mismo sentido, dentro del estructuralismo, la noción de diversidad cultural no se refiere únicamente a su variedad de formas, sino que es construida por distintas miradas y distintas actitudes que tienen los hombres respecto a ella. Así, se entiende que la noción de diversidad depende de la posición en la que esté el observador, y no tanto, de las formas de vida y convivencia que se consideran variadas o abundantes en espacios particulares (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 67). Entonces, lo relativo aquí no es una u otra cultura, sino la posición del que mira con los lentes del sí mismo.

Esta relativización de la posición del observador, presenta tres actitudes recurrentes en la construcción de la otredad:

- a. Actitud etnocéntrica. Consiste en que el observador quita valor o rechaza otras formas culturales de convivir y relacionarse dentro de los pueblos y entre pueblos, y ante lo inesperado, los sitúa como salvajes o bárbaros.
- b. Actitud del relativismo cultural. Consiste en enunciar indiscriminadamente la igualdad natural de todos los hombres, la fraternidad y el respeto mutuo en la convivencia; sin embargo, corre el riesgo de desconocer la propia diversidad.
- c. Actitud científica evolucionista. Proclama desde su discurso la diversidad, pero en los hechos, en su teoría, la desaparece, pues, trata a las diferentes culturas como etapas de un desenvolvimiento único que partiendo del mismo punto debe converger en el mismo fin.

Para el estructuralismo, los procedimientos cognitivos para la construcción de la alteridad cultural son los mismos que se siguen en el funcionalismo. Por un lado,

el “con como presencia”; y por el otro, el “con pero distinto”. Sin embargo, Levi-Strauss establece la siguiente precisión:

No existe principio general o proceso deductivo que permita anticipar los acontecimientos contingentes de que se compone la historia de cada sociedad, los caracteres particulares del medio que la rodea, los imprevisibles significados que escoge para dar a tal o cual acontecimiento de su historia, tal o cual aspecto de su hábitat, entre todos aquellos que ella hubiera podido retener para conferirles un sentido Levi-Strauss citado por Boivin, Rosato y Arribas (2004, p. 69).

Asimismo, para Levi-Strauss, cada cultura establece su propio sistema, un todo organizado por diferentes conductas y motivaciones con las que le da sentido. Todas y cada una de las diferentes culturas merecen especial atención para comprenderlas y explicarlas, pues cada una de ellas es un caso único (Levi-Strauss citado por Boivin, Rosato y Arribas (2004, p. 69).

3.2.3 La construcción del otro por la desigualdad

En esta perspectiva, la “otredad cultural” es construida por las relaciones de poder establecidas entre sociedades distintas, o bien, por las relaciones de poder que se dan entre distintos grupos al interior de la misma sociedad. Desde la teoría neomarxista, la cultura no se entiende como totalidad social, y sí, como un elemento de la totalidad, pero, que puede sobre determinarla. Además, también en la formación social intervienen otras instancias igualmente jerárquicas. Los conceptos de hegemonía y de causalidad estructural, resultan fundamentales para redefinir la noción de cultura que se vé influida por la fuerza de trabajo y la relación social. Uno de los componentes de la realidad social que se interrelaciona con la cultura, es la noción de hegemonía. Gramsci, precisa dos modos de dominación: coercitiva y hegemónica. Los dos mecanismos se basan en la dominación propiamente dicha; pero, uno de los mecanismos de control es físico y el otro simbólico. La coerción,

utiliza a la política en forma directa para contener o regular conflictos; pero, cuando la política no es eficaz por sí misma, se utiliza la violencia física y el control económico. La hegemonía, es un mecanismo de control sutil, mediante el cual, se direcciona política e ideológicamente el rumbo de la sociedad; es decir, una clase o sector, de manera articulada con otros, logra una apropiación diferencial de las instancias de poder, e impone espacios restringidos para que los sectores subalternos lleven a cabo sus aparentes prácticas independientes (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 99).

El otro componente social que contribuye en la formulación y establecimiento de la cultura, es la causalidad estructural. Esta noción, se considera un dispositivo clave que dio un giro a la teoría marxista en los años sesenta. Es una noción que explica la relación entre “causa/determinación” y es expresada por Althusser citado por Boivin, Rosato y Arribas (2004) como “una relación estructural sobre los diferentes niveles de una totalidad social” (p. 100). Esa totalidad social, o entramado de sistemas sociales, se estructura por la unidad específica entre fuerzas productivas y relaciones de producción. Así, Althusser deja ver que se articulan los conceptos de estructura y de causalidad para presentar la existencia de varias modalidades distintas de determinación.

Así, de la interrelación entre la triada hegemonía, causalidad estructural, y cultura propiamente dicha, desde el neomarxismo, se entiende que este último elemento, es un sistema social que se encarga de producir y reproducir sentidos y significados, tanto materiales como simbólicos, que representan la realidad social. Los productos culturales pueden ser hechos, representaciones o fenómenos, que funcionan como generadores o transformadores de la realidad (García Canclini, citado por Boivin, Rosato y Arribas (2004 p. 102). Este elemento de la sociedad, la cultura, es el resultado del modo en que se relacionan diferentes clases sociales en un momento histórico específico, de la producción material y económica, y de la manera en que se distribuyen y consumen los recursos.

La relación entre fuerzas productivas, trabajadores y herramientas de trabajo, caracteriza a la estructura o base económica y al tipo de relaciones internas; sin embargo, esa estructura, a su vez, influye en la totalidad de los distintos sistemas

sociales y en el tipo de articulación que existe entre ellos. Esta determinación estructural, implica que la relación establecida entre un tipo de fuerzas productivas y un tipo de relaciones de producción, tenga efectos dinamizadores en la superestructura; es decir, en la política y en la ideología. Pero, ¿cómo se construye al otro cultural desde las relaciones entre fuerza productiva y relación social?

Desde el neomarxismo, la otredad cultural es estudiada y explicada por la lente de la desigualdad. A diferencia de los anteriores posicionamientos que construyen al otro por la diferencia y por la diversidad, en esta perspectiva, la unidad psicobiológica del hombre sí es un punto de partida, pero no una causa única de sus semejanzas. Del mismo modo, el origen común o las necesidades básicas comunes, no profundizan en la explicación de las semejanzas culturales; las formas culturales semejantes pueden explicarse siguiendo dos caminos:

- a. Porque hay una lógica común, una estructura que compartieron siempre los hombres viviendo en sociedad, un conjunto de relaciones comunes a todas las culturas, más allá del tiempo o del espacio.
- b. Porque son productos de un hecho histórico reciente, como la expansión de un tipo particular de cultura que tiende a homogenizar, a hacer semejantes, algunos aspectos o rasgos culturales (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 103).

Por otra parte, desde el neomarxismo, también se hacen algunas proposiciones fundamentales respecto a la desigualdad cultural y que toman distancia de las explicadas por el enfoque de la diferencia y por el de la diversidad:

- a. La desigualdad también es considerada una realidad pero no está dada de manera natural sino como producto histórico coyunturalmente determinado. Es un punto de partida, pero sobre todo, un elemento a explicar.
- b. La desigualdad expresa y es producto de una relación de dominación coercitiva, hegemónica o colonial.
- c. La dominación se funda en una apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos, una parte se apropia de algo a expensas de otra. Esta apropiación genera relaciones sociales asimétricas que toman formas diversas (entre sexos, entre parientes, entre clases sociales, entre

sociedades) y que se expresan en formas culturales, económicas, políticas y sociales distintas.

- d. La desigualdad se fundamenta en una relación de dominación de algunos hombres, de algunos grupos y de algunas sociedades, sobre otros hombres, grupos y sociedades. Esa relación tiene una estructura común, pero no hay idea de graduación sino de transformación: cada forma distinta es una transformación de esa estructura.
- e. En los otros dos modelos, la especificidad de una cultura se explicaba por ser parte atrasada de la propia o por su ordenamiento funcional diferencial. En este modelo, la especificidad de una cultura se explica como producto del modo particular que toman las relaciones de dominación (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 103).

Desde la perspectiva de la desigualdad, el mecanismo cognitivo con el que se construye al “otro desigual”, es el “sin”. Este mecanismo, indica la percepción de la otredad como un despojo; pero no como consecuencia de una acción intencionada del investigador, sino como un hecho objetivo, “producido” por los hombres cuando se relacionan en una sociedad o entre sociedades. El despojo está, en tanto un grupo, una clase, una cultura, le quita algo, material o simbólico al otro que le garantiza su reproducción. Aquí, la relación Nosotros/Otros, no sólo significa que el otro desigual se apropia de atributos del Nosotros dominante, como llenando su propio hueco. Por el contrario, en esta relación nosotros/otros, el otro participa activamente, y a veces de modo determinante, en la conformación de los atributos del sí mismo subordinado. Los atributos del “otro” son coproducidos por la relación nosotros/otros (Boivin, Rosato y Arribas, 2004, p. 104).

3.3 La construcción de la subjetividad

Poner atención en la noción de subjetividad en el ámbito de la educación, encuentra sus orígenes en la modernidad eurocéntrica, cuya esencia o substancia, consiste en postular que el único fundamento indudable y cierto para la historia, la ética, la estética, la política, es decir, para las ciencias, es saberse sujeto como ser pensante, diferente de lo otro, y en relación sostenida y de dominio con la naturaleza. Así, a partir de esta concepción del ser como sujeto, el otro es representado como el semejante, aunque numéricamente diverso. Esta noción de sujeto libre e igual le deja a la educación, la tarea de poner la diferencia únicamente en el mérito, sin entender al otro como medio, sino solamente como fin en sí. De este modo, la relación entre los sujetos, se reduce al mero reconocimiento mutuo de la subjetividad, como manera de formar cuerpos y mentes disciplinadas para saber usar su razón en favor del progreso moral de la humanidad. En este sentido, la alteridad queda planteada como mera diversidad de individuos semejantes y para aseverar las semejanzas o la igualdad, se piensa en un sujeto a *priori*, en un estado natural y libre de toda contaminación de la experiencia.

La filosofía de la educación, al plantear su relación con la subjetividad y la alteridad, se encuentra hoy involucrada en el debate entre quienes postulan la reconstrucción del paradigma moderno, para corregir sus desvíos históricos, desde una concepción de la subjetividad como dialógica y de la justicia como equidad, y quienes postulan una crítica deconstructiva de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos desde una ética del cuidado de sí. Desde ambos lugares, se plantea la relación sujeto-otro que permite superar el mero individualismo moderno, ya sea por la insistencia en la competencia comunicativa, por la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, o por entender que el cuidado del otro se sigue del cuidado de sí, permitiendo juegos de poder en la comprensión de la libertad. Lo anterior, parte de que la educación, ha sido habitualmente teorizada como una forma de socialización, como medio para incorporar a los individuos a un todo social (Cullen, 2016, Párr, 6-8).

Ya en la época moderna, se asignó a la educación una tarea

homogeneizadora de la diversidad numérica de individuos, pues, deben incorporarse a un contrato social desde dos supuestos:

- a. Por un lado, la afirmación del derecho natural de todos a ser libres e iguales.
- b. Por el otro lado, el reemplazo de las jerarquizaciones naturales por jerarquizaciones sociales en función de las necesidades de la sociedad civil y de la sociedad política, es decir, en función de las necesidades del mercado y del Estado.

Desde los supuestos anteriores, la subjetividad tiene que ser construida conforme a un único modelo de pensar, actuar y decir, reduciendo el carácter singular del otro simplemente al semejante, porque aunque se trata de un individuo numéricamente distinto, participa de una experiencia común, o como lo escribe Cullen (2016): “Al igual, por el común estado de naturaleza o posición originaria” (Párr. 9-11). En este punto podemos preguntarnos de qué manera, la experiencia participa en la construcción de la subjetividad y si es posible una experiencia común.

3.3.1 La noción de experiencia

Para Walter Benjamín citado por Forster (2009, p. 132), el concepto de experiencia, se entiende desde las irrupciones que hace el otro en la mismidad y en la comprensión del mundo por parte del sujeto. Para el autor, la experiencia, es un lugar desde donde el ser se sale de la dominación racional, pues, su perspectiva es la de nombrar lo pronunciable en lo impronunciable, ir más allá del límite impuesto como límite, observar en los conceptos lo que queda del otro lado de sus fronteras, o aquello que de la cosa se le sustrae al sujeto y que, sin embargo, lo atraviesa. Esta concepción de la experiencia implica un quiebre en la percepción y comprensión que se tiene respecto al mundo, por lo que se antoja imposible la existencia de sujetos a priori, en estado natural o libres de toda experiencia.

En este mismo sentido de quiebre, se entiende que la experiencia es eso que me pasa; no que pasa a la distancia sino que pasa en mí (Larrosa, 2009, p. 14). Al respecto, Larrosa (2009, p. 14), señala que el “eso” en la experiencia, significa un acontecimiento, o algo que ocurre y que no soy yo, que no está en mí y que no

depende de mí; y como tal, no se encuentra en mí ser, mi saber, mi discurso, mi poder ni en mi voluntad. El “me” en la experiencia, coloca el lugar de su impacto del “eso” en mí; pero, como su efecto es en la mismidad, implicando un doble movimiento, de salida y de entrada, altera mi ser, mi saber, mi discurso, mi poder y mi voluntad. Y el “pasar” en la experiencia, significa una aventura que tiene algo de incertidumbre que supone un riesgo y un peligro; pero, también significa que el sujeto de la experiencia no es agente, sino paciente, pasional en la propia experiencia.

Estas características de la experiencia, el “eso”, el “me” y el “pasar”, encuentran en sí mismos principios que los caracterizan. De acuerdo con Roberto Larrosa estos principios son:

- a. El “eso” en la experiencia cumple con tres principios:
 - Principio de exterioridad. Porque lo que acontece está fuera de mí, es extranjero y es extraño.
 - Principio de alteridad. Porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo, no otro yo u otro como yo, sino algo totalmente otro.
 - El principio de alienación. Porque eso que me pasa, al ser ajeno a mí, perturba mi mismidad (Larrosa, 2009, p. 14).
- b. El “me” en la experiencia, también cumple con tres principios:
 - Principio de reflexividad. Porque ese “me” también es un pronombre reflexivo, donde el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena.
 - Principio de subjetividad. Porque el lugar donde ocurre la experiencia es en el sujeto, pero se trata de un sujeto que permita el “pasar” de la experiencia.
 - Principio de transformación. Porque el sujeto que permite el “pasar” de la experiencia, queda expuesto a la mutación de sus pensamientos, de sus ideas y de sus acciones (Larrosa, 2009, p. 14).
- c. El “pasar” en la experiencia cumple con dos principios:

- Principio de pasaje. Porque la experiencia como acontecimiento, y como aventura, implica un riesgo que viene de afuera hacia adentro, y por tanto, un peligro.
- Principio de pasión. Porque en su experiencia el sujeto no es activo, y sí es pasivo; aquí, la experiencia no se hace, sino se padece (Larrosa, 2009, p. 16).

De acuerdo con Agamben, además de los principios que conforman los componentes de la experiencia, el acontecimiento por el que se construye la subjetividad no es uniforme, y de ahí propone tres formas de experiencia:

- a. La primer representación de la experiencia es la del sentido común; pero, para el autor, ésta ha sido rebasada o sustituida. Porque el sentido común, o la experiencia común, es una vivencia que remite a la vida, a la particularidad de una existencia, a la posibilidad de volver narrativa a una determinada vida. De cierto modo, es transmitir y perpetuar los hechos, pues, la acumulación, los años, el paso de la vida, se vuelve experiencia, estableciendo una relación entre ésta y la sabiduría.
- b. La segunda forma de experiencia es la que dominó el conocimiento del mundo hasta el siglo XVII, y es la experiencia sensible. En este modo de hacerse de la experiencia, se halla la puesta en juego de los sentidos propiamente dichos, pues, el orden del mundo se comprende a través de lo que se ve, lo que se escucha, lo que se toca, o lo que se huele, para crear el saber. Para el autor, la experiencia de los sentidos posibilita la comprensión concreta del mundo, y se escinde cuando se produce la revolución científica de la modernidad, y con el advenimiento de un lenguaje matemático que reduce la experiencia sensible a error.
- c. La tercera forma de experiencia es la que se asocia con el experimento, con la creación de condiciones de posibilidad, con la formulación teórica, y con la reducción matemática de la diversidad del mundo. Aquí, pierde relevancia la imaginación, la sabiduría y la corporeidad, pues se trata de la construcción de la ley científica como necesaria y universal. Así, con el establecimiento de este modo de experiencia como verdadera, se

desplazan las dos anteriores, la del sentido común y la de la sensibilidad Agamben citado por Forster (2009, pp. 119 a 123).

Sin embargo, la noción de experiencia, en tanto elemento que posibilita la construcción de la subjetividad, cumple en todo momento un carácter de singularidad. En contraposición al experimento, que resulta homogéneo y que es generalizable, la experiencia es siempre única. Su singularidad se debe a que cada quien recibe, interpreta y representa la experiencia de manera particular (Larrosa, 2009, pp. 29 – 33).

Además, otro aspecto que distancia la experiencia del experimento, es que mientras el segundo es por definición anticipable, aunque sea en términos relativos, la experiencia no puede ser anticipada. En esta última, no se puede prever cuál va a ser el resultado de la vivencia particular, a qué lugar nos llevará, ni de qué modo va a transformarnos. Por tanto, la experiencia sugiere apostar por lo que no se sabe, por lo que no se puede, y quizá, por lo que no se quiere. En palabras de Larrosa (2009), “La experiencia es un quizá. O, lo que es lo mismo, la experiencia es libre, es el lugar de la libertad. Podríamos llamar a eso, entonces, el principio de libertad de la experiencia, o el principio del quizá” (p. 33).

3.3.2 La noción de subjetividad

A fin de entender de qué modo se da la construcción de la subjetividad, Skliar y Téllez (2008) proponen girar el cuestionamiento, ¿qué es el sujeto?, por el de ¿cómo hemos sido y somos constituidos?, buscando así un distanciamiento de las explicaciones biológicas que tienden a homogeneizar a los individuos, para encontrar los aspectos contingentes que los constituyen. A su vez, con este giro, también proponen cambiar los términos del debate, pues, para ellos, lo que hay que discutir no es la conciencia del sujeto que piensa, que habla, que siente, que hace, que desea sino discutir respecto a las condiciones que hacen posible que el sujeto, individuo y colectivo piensen lo que piensan, digan lo que dicen, sientan lo que sienten, hagan lo que hacen, deseen lo que desean. Se trata entonces, de poner al

sujeto en contexto, estableciendo las relaciones de espacio, tiempo y totalidad social para escudriñar en su comprensión. Para Foucault (como lo citan Skliar y Téllez, 2008), esto sería "producir una historia de los modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura" (p. 32), con lo que podamos entendernos y entender a los otros. Para tal fin comprensivo, Foucault distingue tres hitos fundamentales en su trabajo intelectual:

- a. El primero se orienta a indagar aquellos dominios del saber que buscan entrar a los ordenamientos de la ciencia, los cuales objetivan al sujeto como sujeto hablante, como sujeto productivo, o como ser vivo.
- b. El segundo se orienta hacia el análisis de los mecanismos que objetivan al sujeto como ser fragmentado, donde el autor, plantea las dicotomías entre locura y cordura, enfermedad y salud, criminal y buen chico.
- c. El tercer hito se orienta al análisis de las formas que objetivan a los sujetos para el reconocimiento de sí mismos en relación a su constitución como sujetos de acción moral, para el autor, estas son las tecnologías del "yo" (Skliar y Téllez, 2008, pp. 34 – 36).

La noción de lo verdadero, así como lo que se entiende por discurso de la verdad, tiene una poderosa influencia en las prácticas cotidianas que se desarrollan en el ámbito de la educación, determinando como genuinas las únicas formas de pensar, actuar y hablar. La normalización, y naturalización del conocimiento, de los cuerpos y de las mentes, es uno de los rasgos que distinguen a la educación, pues, la implantación de la cultura hegemónica como históricamente legítima, es el dispositivo propio de los sistemas de reglas de verdad (Skliar y Téllez, 2008, p. 62). Se trata entonces, de visibilizar la forma en que el poder de lo verdadero institucionaliza sus objetivos, caminos y resultados, para normalizar las identidades individuales y colectivas mediante su aparato disciplinario. Así, se producen e ideologizan comportamientos y pensamientos que construyen la subjetividad.

De este modo, los ideales educativos apegados a los principios de la modernidad: razón, verdad, progreso y universalidad, contienen lo que se considera el núcleo duro de la aventura educativa. Estos postulados, son los que dirigen el proyecto de construir al "otro", engañosamente como sujeto libre, pues, construirlo

desde el saber-poder, significa tener control sobre sus decisiones, orillándolo a que libremente satisfaga el deseo de adherirse al docente. Precisamente, ese meta deseo educativo es el que anula el lugar de la “alteridad”, ya que se pretende hacer al “otro” de acuerdo con los modos de pensar y actuar que los demás esperan de él (Skliar y Téllez, 2008, p. 57). Pero justo aquí, es donde irrumpe el giro en la construcción de la subjetividad que proponen los autores, y que se señaló párrafos anteriores.

Para Skliar y Téllez (2008, p. 78), como resultado del giro a la pregunta, y de los puntos de discusión en el debate, se entiende que el “otro” ya no parece estar sólo en un afuera permanente, ni esperanzado en la promesa de una integración a un “nosotros”. Ahora, la irrupción del “otro” genera confusiones, incertidumbres, y desequilibrios en el ser y saber de la mismidad. Al no intentar aislar al sujeto de sus condiciones contingentes que lo constituyen, se ganan pasos hacia el lugar de la alteridad en la relación con los “otros”, consigo mismo y con el mundo del que forma parte.

En los encuentros caracterizados como relaciones de “alteridad”, el “nosotros” es alterado por las experiencias vividas que transforman el modo en que percibimos el mundo, lo que pensamos de él, y el modo en que lo representamos e interpretamos. No obstante, dar paso a la “alteridad” implica, en principio, tener la disposición para reconocer que algo nos afecta, para hacer algo con ello, y ahí es donde surge el quiebre en el modo de representar e interpretar la realidad. Se puede decir entonces, que éstas relaciones de “alteridad”, son experiencias formativas que deconstruyen y reconstruyen la mismidad (Skliar y Téllez, 2008, p. 130).

En este sentido, el sujeto gana también la posibilidad de construirse a sí mismo, al ser reconocido tanto como singular, como plural, como heterogéneo y como múltiplemente constituido. Con ello, el vínculo entre identidad y emancipación pretende garantizar la traslación desde el lugar de la necesidad, el trabajo, la escasez y la explotación, hacia el lugar de la libertad, la abundancia, la equidad y el pleno despliegue de la soberanía humana. El desplazamiento del lugar del sujeto, determinado como originario de la verdad universal, hacia el sujeto contextualizado y

contingente, representa el adiós al sujeto a priori que se constituyó como modelo a seguir.

Pero, los modos en que se relaciona el sujeto consigo mismo, no son resultado de su libre voluntad para hacerlo, sino de las circunstancias contextuales que determinan la urdimbre de hábitos, normas, tradiciones, actitudes, reglas y pensamientos que se ponen en juego en la construcción de la subjetividad. Al respecto, Foucault (como lo citan Skliar y Tellez 2008, p. 138) reconoce dos modelos de subjetivación moral:

- a. El tipo de subjetivación moral que privilegia y se apega a las reglas o códigos institucionalizados, lo que implica necesariamente el énfasis en las instancias de vigilancia y sanción. Entonces, en este modo, la anatomía de la subjetividad se forma por el cuerpo jurídico, reglas y normas con las que el sujeto convive.
- b. El tipo de subjetivación moral que se orienta hacia la ética, donde el énfasis es colocado por el sujeto mismo, del lado de los modos en que se relaciona con los demás. Así, se dibuja el espacio ético, donde lo institucionalizado pese a que no desaparece, pierde potencia fiscalizadora y corresponde al sujeto mismo la responsabilidad de construirse.

La intromisión interpelante del “otro” en la mismidad, crea una nueva y original relación del sujeto consigo mismo que le resulta discrepante. En palabras de Lévinas citado por Skliar y Téllez (2008) “el otro en cuanto otro, no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio. El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos” (p. 104). Así, se percibe que el yo es capaz de resistirse a la absorción del “nosotros”, pero tal capacidad no representa peligro. El hecho de que la mismidad sea refractaria al poder del “otro”, tampoco significa que la mismidad tenga una fuerza superior al otro. Y pese a que se considere al “otro” como un cuerpo objeto, o como un sujeto cercano pero exterior, no es él quien se convierte en otro yo, sino el yo en un “otro” al reconocerlo.

Por ello, no se presenta una relación conflictiva entre el sí mismo y el “otro”

si su corporeidad, espacialidad, temporalidad y espiritualidad son invisibilizadas en términos de ignorarlas. El modo en que se pretende la comprensión de la subjetividad, significa que la relación con el “otro” es un contacto disruptivo, donde se le reconoce como semejante y como exterior al mismo tiempo (Skliar y Téllez, 2008, p. 104). Para los autores, esta relación en la construcción de la subjetividad se define de la siguiente manera:

El estar-juntos es hospitalario y hostil a la vez y, por eso mismo, hay convivencia, hay relación con el otro, hay relación de alteridad; y por ello quizá haya que vencer la tentación de esa pobre imagen de convivencia como mera ecuación del estar-juntos (y, entonces, como lo ecuánime, como lo equivalente, como lo equitativo) (Skliar y Téllez, 2008, p. 181).

En otras palabras, la conformación de la subjetividad, tiene lugar cuando se presenta una relación perturbadora entre un yo, la “mismidad”, y un otro, el “otro” distinto al yo. Esta relación tiene dos rostros diferentes que se complementan entre sí; desde una de sus caras, es cálida y protectora, con lo que recibe agradablemente a quienes participan en ella; y desde la otra, la relación es de oposición y discrepancia, por lo que vuelve a cada presencia en conflictiva la una para la otra. Así, tanto la “mismidad” como la “otredad”, encarnan ambos rostros y se entretejen para desfigurarse y reconfigurarse en dos nuevas presencias que, en tanto renovadas, únicas y heterogéneas, son singulares. Pero, ¿qué relación guarda todo ello en la construcción del otro cuando se encuentra en situación de discapacidad?

3.4 Alteridad y discapacidad. Dos perspectivas contrapuestas

Como se expone en el Capítulo I de este trabajo, la educación especial en México, desde sus orígenes hasta la actualidad, se ha desarrollado desde cinco enfoques distintos, a saber:

a. Asistencial

- b. Médico-terapéutico
- c. Psicogenético-pedagógico
- d. Integración
- e. Inclusión.

Al interior de cada uno de ellos, se encuentran construcciones y representaciones de los sujetos con discapacidad, no solo visual sino en términos generales que, por una parte, orientan la relación pedagógica, el vínculo nosotros/otros en el ámbito escolar y, por la otra, perfilan el actuar del sistema educativo hacia los modos que se consideran más adecuados para darles respuesta. Sin embargo, cada enfoque no es totalmente particular o específico, pues, los primeros cuatro que se presentan en el tiempo histórico, se incluyen en un marco más amplio: el sujeto visto y construido desde el déficit; mientras que el último, el de la inclusión, adhiere a una perspectiva distinta: el modelo social de la discapacidad.

Veamos ahora de qué manera cada uno de estos marcos generales, contribuye a perfilar la relación pedagógica. En primer lugar, se aborda el modelo médico por ser el que ejerce mayor influencia y después se trabaja con el modelo social de la discapacidad, que se propone como un giro de 360 grados respecto a la concepción y comprensión de los mencionados sujetos.

3.4.1 El modelo médico

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2018) la discapacidad es “un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación” (párr. 1). De esta definición se entiende que la persona en sí misma es quien porta la discapacidad como resultado de su insuficiencia mental, física o social y, por lo tanto, es necesario curarla o rehabilitarla. Con estos procesos, se pretende regresar al sujeto su condición de normalidad (como si no lo fuera) para que con ello tenga la capacidad de permanecer vivo. Para contribuir con la pretendida adaptación, que en cada caso y en todo momento se da de manera

individualizada, el establecimiento de medidas compensatorias resulta clave, pues, con ellas, si bien las deficiencias de la persona no desaparecen, justamente se compensan.

La anterior definición, también, sugiere dos tipos de personas que habitan el mundo: normales y anormales, con las implicaciones ideológicas que cada uno de estos conceptos lleva consigo. En ambos procesos, rehabilitación y normalización, se observan formas de subjetivación que sitúan al individuo en determinado espacio y tiempo jerárquico. Al entenderlo como deficiente, lo subordina al que es eficiente; al limitarlo en sus actividades, se le responsabiliza por no poder realizarlas, además de que se le posiciona como sujeto dependiente de otro y, al restringirle la participación social, se le sitúa dentro de una especie de camisa de fuerza que no le permite interactuar, instaurando así, otros dos tipos de personas: quienes tienen la libertad y quienes no la tienen. Al respecto, conviene precisar que, tanto la rehabilitación como la normalización, no son procesos que se dan en sí mismos sino que necesariamente son encabezados por alguna institución o persona que funja como modelo a seguir por su normalidad (Pastor, 2004).

3.4.2 El modelo social

Contrario al modelo médico, se encuentra el modelo social que defiende que la discapacidad es una construcción social, por lo que mueve la problemática desde una perspectiva individual a una colectiva. La idea principal es que no es el individuo quien tiene que normalizarse sino la sociedad es la que debe responder a las distintas necesidades, proporcionando accesibilidad, para que las personas con discapacidad puedan tener una vida independiente y libre de discriminación por su condición física, intelectual, sensorial o de conducta. A su vez, este modelo resalta la importancia de la participación activa de las personas con discapacidad, no sólo en su vida cotidiana, también como académicos, o bien, desde los movimientos sociales, actividades que no necesariamente están separadas.

Este modelo no es uno en sí mismo, sus diferentes autores, lo explican desde

diversas áreas del conocimiento e interpretan el concepto de discapacidad de distintas maneras. Se debe señalar que a pesar de las diferencias que hay en las interpretaciones del concepto, persiste una idea que es inherente a ellas: la sociedad es la que discapacita, no es la condición biológica lo que determina a la persona con discapacidad, sino las barreras que el entorno le crea.

En concreto, se puede decir que los derechos civiles, la desmedicalización y la desinstitucionalización fueron algunas de las demandas principales de este movimiento (Romañach, 2006). Esto tiene sentido, ya que para alcanzar el objetivo primordial que es la vida independiente, habría que salir de la segregación que propician las instituciones; además, dejar la mirada médica que propone cura a través de la rehabilitación y medicación. Lo que se requiere, como propone Vidal (2003), es que las personas se convenzan a sí mismas de que pueden fijarse metas y objetivos y que pueden conseguirlos.

Así, para el movimiento Vida Independiente, implica protagonismo de las personas con discapacidad y la participación en todo lo que les afecte, con ayuda mutua y con la confrontación con el sistema sanitario, social e institucional, que se habían encargado de desdibujar la importancia de reconocer a las personas en situación de discapacidad como agentes activos de la sociedad (Vidal, 2003).

En este punto, cabe recuperar los cuatro supuestos básicos de la Vida Independiente propuestos por Vidal (2003):

- a. Que toda vida humana, independientemente de la naturaleza, complejidad y/o gravedad de la discapacidad, es de igual valor.
- b. Que cualquier persona, cualquiera que sea la naturaleza, la complejidad y/o la gravedad de su discapacidad, tiene la capacidad de tomar decisiones y se le debería permitir tomar esas decisiones.
- c. Que las personas que están “minusvaloradas” por respuestas sociales a cualquier forma de deficiencia acreditada - física, sensorial o cognitiva- tienen el derecho a ejercer el control sobre sus vidas.
- d. Que las personas con deficiencias perceptibles y etiquetadas como “discapacitadas” tienen el derecho a participar plenamente en todas

las actividades: económicas, políticas y culturales, en la forma de vida de la comunidad en definitiva, del mismo modo que sus semejantes no discapacitados (p 67).

De manera similar al enfoque adoptado por el movimiento estadounidense, la perspectiva británica se caracteriza por el trabajo académico más que político en la esfera de la discapacidad. De hecho, Mike Oliver fue quien presentó al movimiento como el Modelo Social de la Discapacidad, promoviendo la filosofía de vida independiente acompañada de la idea de que la discapacidad es una forma específica de opresión social (Romañach, 2006). Oliver (1993) argumenta que el movimiento de las personas con discapacidad está relacionado con la calidad de vida de éstas, sin embargo, hay muchas personas que se enfrentan también a privaciones materiales y desventajas sociales, propone, pues, que estos también sean puntos de atención para el movimiento.

A modo de síntesis, la discapacidad para la perspectiva británica es una realidad producida o creada a partir de las estructuras económicas y políticas de la sociedad. Las personas con discapacidad constituyen, por tanto, un grupo social oprimido (Ema López, 2006, p. 7). Se explica que las personas con discapacidad sufren las consecuencias de una organización de trabajo competitivo y mecánico al que se pretende explotar lo más que se pueda, por eso, la condición en la que están las lleva a la desvalorización y marginación social Oliver citado por Ema López (2006). Lo anterior, nos lleva a pensar que esta perspectiva se opone, por un lado, a las explicaciones que da el modelo médico cuando dice que las personas son excluidas debido a su limitación personal, y por otro, a la perspectiva interaccionista que argumenta que la exclusión se debe a las prácticas y actitudes discriminatorias de otras personas hacia este grupo. Es el sistema de organización social basado en el trabajo, propio de la economía capitalista, el que margina a esta población.

3.4.3 Subjetividad y discapacidad

Después de esta apretada presentación de los dos modelos que orientan la relación

nosotros/otros, es indispensable analizar de qué modo se concibe a los sujetos en cuestión desde el enfoque de la educación inclusiva, el cual supone dejar atrás la concepción tradicional anclada en el modelo médico. Primero, se revisará de qué maneras lo plantean los autores desde el ámbito internacional. Y después, se realizará lo correspondiente respecto de la educación inclusiva que adopta la SEP a través de su Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica. Con ello se expone el acercamiento o distanciamiento de este enfoque educativo del modelo social de la discapacidad.

El primer aspecto a destacar es que una parte de los planteamientos de la educación inclusiva expresan reconocimiento y dan cabida a la alteridad. Tal es así que, a diferencia del enfoque de la integración educativa, la preocupación central de la inclusión es transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender a la diversidad de necesidades de todo el alumnado (Cabero, 2009, p. 62). Por el modo en que se manifiesta esta idea, se posiciona en este caso a las personas con discapacidad en un tiempo y en un espacio tal, donde no son solo ellos quienes giran en torno a las características de los sistemas educativos en general, ni de las escuelas o aulas en concreto, sino que también estas instancias consideran las especificidades propias de los sujetos con la intención de responder a ellas.

En el mismo sentido de dar cabida a la alteridad, se afirma que el enfoque de la inclusión deja atrás a la integración educativa, pues ahora se adaptan los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos, al contrario de cómo se desarrolló el enfoque anterior (Blanco, citada por Guajardo (2009, p. 17). Así, se entiende que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, quienes juegan un papel fundamental son los alumnos, porque al enfatizar la adaptación de los sistemas de enseñanza significa el reconocimiento de diversas formas de aprender y estudiar, pero, también implica que los colectivos docentes tienen apertura a transformar sus prácticas cotidianas en función de los requerimientos del estudiantado.

El segundo aspecto por destacar es que, desde algunos planteamientos de la educación inclusiva, parece quedar desdibujado el sujeto diverso. Desde la

declaración histórica en Salamanca, España, se dice que cualquier centro educativo está en la posibilidad, y de hecho, en la obligación de proporcionar una buena educación a todos los alumnos, independientemente de sus diferentes aptitudes y actitudes (UNESCO, 1994). Planteado así, se genera la sensación de que las actitudes y aptitudes particulares de los sujetos son colocadas en un lugar donde no tienen importancia ni injerencia en sus vidas; pero además, también, se espera que todas las escuelas estén preparadas para recibir y responder a las exigencias específicas de la diversidad, lo cual, parece despojar a los sujetos de sus experiencias previas que los configuran como singulares. Es como si con un manual de ¿cómo atender al alumno ciego?, se estuviera en posibilidad de recibir y responder a las particularidades de todos los alumnos ciegos.

En relación con lo anterior, cuando se piensa en educación inclusiva se afirma que las situaciones problemáticas son responsabilidad del sistema educativo y de las escuelas como sus espacios más concretos y no así del alumnado, por sus características físicas, sociales y/o cognitivas. Así, los avances del alumnado no dependen sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les brindan o dejan de brindar (Blanco, 2006, p. 5). Tal es así que se introduce el término de BAP para afirmar que los obstáculos que enfrenta el sujeto son el resultado de la interacción en los contextos donde se desenvuelve; es como si la persona fuera etérea y su existencia concreta no cobrara sentido.

Para finalizar, se presenta otro planteamiento sobre la educación inclusiva que pone en evidencia que la idea de diversidad es la de un único sujeto, sin espacio y sin tiempo. Para García (2006) “la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (p. 6). Con esto, se vuelve a ilustrar que el sujeto diverso, diferente o desigual, intenta ser aislado de las experiencias y circunstancias que lo han conformado.

El sistema educativo mexicano, toma como referentes internacionales de la educación inclusiva a los autores citados anteriormente, pero, también se basa en los postulados que define la UNESCO a través de sus eventos mundiales. A partir de ellos, las nociones respecto a este enfoque se expresan de la siguiente manera:

Para la SEP, resulta importante impulsar con su Principio Pedagógico 1.8 la inclusión para atender a la diversidad, pues en él reconoce que “La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (p. 35). Así, al reconocer la diversidad presente en México, la Secretaría dice ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Este aspecto cobra especial relevancia porque trata de disminuir la desigualdad en el acceso a las oportunidades y las diferentes formas de discriminación a las que están sujetos los alumnos y las alumnas con discapacidad. De este modo, utilizando a la educación como vía, se vuelven visibles los que hasta antes estaban invisibilizados por cuestiones de marginación o desigualdad.

Sin embargo, lo anterior se contradice en el mismo Plan de Estudios 2011, pues presenta la intención de formar un solo sujeto con el desarrollo de la educación inclusiva. Al respecto, el documento enfatiza que, con este enfoque, se reconocen en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes (SEP, 2011, p. 16). Sin embargo, en la misma página de donde se retoma la cita anterior, se encuentra que el favorecimiento de este enfoque se debe al cumplimiento del objetivo que apunta hacia el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso. Es decir que la SEP impulsa la educación inclusiva como un mecanismo de contención, o de disciplinamiento de los cuerpos y de las mentes, para que todas y todos los sujetos, sin importar sus características particulares, observen el cumplimiento de las mismas competencias para la vida y los mismos rasgos del perfil de egreso.

En el mismo sentido de la creación del sujeto homogéneo, la SEP (2011) plantea que “los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento” (p. 26). Pero además, el documento afirma que en este sentido, es necesario reconocer todas las formas en que se manifiesta la diversidad para comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a

estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés. De lo anterior, se desprenden dos aspectos que resultan claves en el análisis:

- a. Se reconoce que previo a la entrada de los sujetos a la escuela, ya se tiene definido el modo en que deberá pensar, hablar, actuar y lo que tendrá que aprender. Pero, además, se reconoce que los sujetos que entran a la escuela ya han sido parte de procesos de socialización y de disciplinamiento, por lo que ya cuentan con nociones respecto a lo que se espera de ellos.
- b. El reconocimiento de la diversidad se expresa en términos de comprender cómo aprende el que aprende, para que de ahí se le acerque al conocimiento que es significativo. Es decir que, aquí no se reconoce a las diversidades como elementos enriquecedores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por el contrario, se reconocen las diversidades para acercarlas a un único conocimiento significativo, o lo que es lo mismo, a la transmisión de la cultura hegemónica.

Hasta aquí, parece que si bien tanto los postulados internacionales, como la concreción que de ellos realiza el sistema educativo mexicano, muestran aspectos que colocan a los sujetos de la diversidad en una posición visible, y se reconoce la alteridad implícita en la relación “nosotros/otros”, el enfoque de la educación inclusiva aún queda lejos de cumplir con lo pretendido desde el modelo social. Como se señaló, este modelo pretende visibilizar a los sectores sociales que, por cuestión de discapacidad, son puestos en los márgenes de la participación política, académica, social y cultural. El modelo social, también pretende que se formen sujetos libres, y que se les permita participación democrática y equitativa en todas las esferas sociales donde se desenvuelven. Estas aspiraciones se perciben de forma borrosa, para no decir que no se observan en los planteamientos anteriores. Si bien, ya no se pone el acento en los aspectos médicos que sugerían la rehabilitación y capacitación de los sujetos no estéticos, no bellos y no naturales, se encuentran nuevas formas de invisibilizarlos.

Utilizar las nociones de “subjetividad”, “alteridad” y “otredad”, hasta aquí, ayudaron para explicar los modos en que se construye al “otro” que se observa

como discapacitado. No obstante, para entrar más a fondo en el tema, es necesario el acercamiento con los sujetos directamente implicados, pues, de otro modo, sería quedarse en el plano de lo escrito, lo oficial y lo discursivo. Por tanto, en el siguiente capítulo, se expone la metodología utilizada para acercarse a docentes, estudiantes y sus familias, como los directamente implicados en la educación de personas con discapacidad visual desde el enfoque de la inclusión.

4 La estrategia metodológica

Este capítulo describe la metodología que permitió reunir información relevante a fin de responder a las preguntas que orientaron este trabajo, a saber: ¿cómo se entienden las nociones de educación inclusiva desde la perspectiva de docentes y estudiantes de escuelas de Educación Básica?, ¿de qué manera se desarrolla la Educación Básica con alumnos en situación de discapacidad visual desde el enfoque inclusivo? y ¿cuál es la significación que le dan los sujetos implicados a la educación inclusiva?

El capítulo inicia con una reflexión en torno de las características de la construcción social del conocimiento que orientaron el trabajo de campo; luego expone el método de estudio de caso, el cual permitió acercarse al conocimiento cotidiano de los interlocutores que participaron en esta investigación. A continuación, el capítulo presenta los instrumentos de indagación utilizados durante el trabajo de campo y detalla las potencialidades de cada uno. Por último, ofrece una descripción y reflexión sobre las posibilidades y límites de la observación participante desde la condición de ceguera del investigador.

4.1 La construcción social del conocimiento

Desde la sociología del conocimiento, la realidad de la vida cotidiana es una interpretación que hacemos las personas en función de nuestras experiencias. De cierto modo, para cada uno de nosotros, la realidad es un mundo que se origina en nuestras acciones y pensamientos, y son éstos, los que sustentan nuestra experiencia como verdadera (Berger y Luckmann, 2003, p. 32). De ahí que la importancia de mi investigación se fundamente en recuperar la significación que le otorgan el personal docente, alumnos y familias a la educación básica del alumnado

en situación de discapacidad visual, desde el actual enfoque de inclusión en la Ciudad de México.

Así, este trabajo aborda realidades subjetivas e inter-subjetivas, construidas socialmente, que son dependientes de factores espaciales, temporales, y experienciales diferenciados unos de otros. En pocas palabras, estoy hablando del conocimiento de sentido común.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2003, p. 33), el sentido común guarda varias interpretaciones pre científicas y cuasi-científicas sobre la realidad cotidiana de los sujetos. Por lo tanto, para describir la realidad del sentido común en torno a la educación inclusiva, me referiré a ellas sin que sean incuestionables, y colocándolas siempre en contextos relacionales de espacio y tiempo. Si es válido decirlo, la única realidad universal es que el mundo está conformado por realidades múltiples. En esto que se percibe como relativismo, lo que guardan en común tantas realidades existentes, es la realidad de la vida cotidiana. Ya señalaron Berger y Luckmann (2003, p. 33) que a ésta, por su ubicación privilegiada, podemos llamarle “suprema realidad”.

En relación con lo anterior, los autores afirman que “La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está ahí, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa” (Berger y Luckmann, 2003, p. 35). Reconocer como válida la realidad de los otros me lleva, también, al reconocimiento de que los otros no tienen las mismas percepciones ni perspectivas sobre el mundo cotidiano que compartimos, pues, cada uno de nosotros estamos conformados por diferentes experiencias sociales, económicas y culturales.

Ahora bien, la realidad del sentido común en torno a la educación inclusiva ya fue objetivada y organizada sin mí por maestros, alumnos, y padres de familia de personas ciegas o débiles visuales. En este sentido, lo más cercano a mí son los espacios donde se desarrolla la educación desde el enfoque de inclusión, o lo que llamaron Berger y Luckmann (2003) “zona de vida cotidiana”. Para comprender este concepto es necesario aclarar que, desde la perspectiva de los autores, los sujetos experimentan la vida cotidiana con distintos grados de proximidad y lejanía, lo que

determina distintas “zonas” de realidad. La más próxima es la que se puede manipular directamente desde la corporalidad: es el mundo por excelencia en el cual se está profundamente interesado y donde predomina un interés pragmático. Aunado a lo anterior, la zona de vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, por lo que esta investigación, enriquecerá la realidad que construimos en conjunto con mis interlocutores.

En ese sentido, el acercamiento más importante con los sujetos para conocer, describir, e interpretar la realidad en torno a la educación desde un enfoque inclusivo fueron los encuentros cara a cara. En ellos, los otros estuvieron presentes Aquí y Ahora de manera compartida; de tal suerte que el resultado de nuestra coexistencia espacial y temporal, fue un intercambio continuo entre mi experiencia y la suya (Berger y Luckmann, 2003, p. 39). Con base en la reflexión de los autores citados, el contacto con los otros en la interacción cara a cara, es sumamente flexible. Por lo tanto, no impuse pautas rígidas en los encuentros. Como sujeto a la realidad cotidiana, al acercarme al campo no estaba libre de ideas o juicios previos respecto al problema de investigación; los que podían constituirse en obstáculos para establecer los encuentros cara a cara. Pero fue gracias a la reflexividad durante el proceso de investigación cuando logré confrontar mis ideas y juicios previos, de lo cual doy cuenta en los registros del Diario de campo.

De antemano, por mis experiencias previas, mi acervo de conocimiento incluía tipificaciones de cada uno de los interlocutores a los que me acerqué. Es decir que, desde mi sentido común, había formulado estereotipos respecto a las formas de hablar, pensar y actuar, por parte de maestros, alumnos y padres de familia. Y del mismo modo, sabía que los otros poseían expectativas sobre la investigación y mi rol, resultantes del conocimiento de sentido común, es decir, del que se construye intersubjetivamente en la cotidianidad. La realidad de la vida cotidiana, contiene esquemas tipificadores en cuyos términos, los unos con los otros, nos aprehendemos y nos tratamos en los encuentros cara a cara. Así, la asertividad para gestionar y sostener espacios de diálogo en buenos términos, resultó vital (Berger y Luckmann, 2003, p. 40).

En relación con lo anterior, las reflexiones de Berger y Luckmann (2003, p. 40), me orientaron para discernir un aspecto importante en mi trabajo de investigación. No todos los que estaban donde realicé mi trabajo de campo eran mis semejantes, es decir, individuos con quienes pude interactuar “cara a cara” pero otros ocupaban la posición de contemporáneos, es decir, de quienes comparten el mismo espacio y tiempo pero de cuya existencia tuve conocimiento de manera indirecta, es decir, por comentarios de otras personas. Por lo tanto, mis experiencias fueron directas e indirectas.

Pero gestionar espacios que me permitan acercarme a docentes de educación básica, a los alumnos en situación de discapacidad visual y a sus familias, requirió un acercamiento al campo mediado por algunas autoridades educativas que oficiaron de “porteras” a fin de orientarme en la definición del método más adecuado de investigación y la selección de los interlocutores. Luego procedí a elegir las técnicas para abordar el trabajo de campo y los instrumentos a fin de reunir información medular para responder a las preguntas de investigación.

En lo que sigue, se describe el método de estudio de casos y las tipologías desde las cuales se lo concibe como un método de investigación. En paralelo, se muestra el posicionamiento adoptado para desarrollar este trabajo.

4.2. El método de estudios de caso. El origen del término estudio de casos, lo encontramos en la psicología y en la medicina, afirmó Gundermann (2001, p. 252), y del mismo modo, precisó que nos ceñimos a él cuando los fines que perseguimos se enmarcan en la investigación social. Además, Álvarez (2010, p. 2), indicó que, el estudio de caso cada vez es más empleado en la investigación de procesos educativos. No obstante, lo anterior resulta útil a los dos paradigmas que más conocemos dentro de la actividad investigativa, cuantitativo y cualitativo.

Se considera que un caso es algo específico, tiene un funcionamiento específico; es un sistema integrado. Como tal sigue patrones de conducta, los cuales tienen consistencia y secuencialidad, aunque el sistema tiene límites. Su uso,

sin embargo, no es privativo de una orientación de investigación. Se emplea tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa (Gundermann, 2001, p. 253).

Son cuatro formas generales desde las que se entiende el estudio de casos:

- a. El que pretende construir teorías generales como resultado del trabajo de una comunidad científica.
- b. El que persigue construir teorías específicas como producto de la contrastación entre teoría general y realidad.
- c. El estudio de caso entendido como entidad empírica, general, convencional, y anterior respecto a una investigación particular.
- d. El estudio de caso entendido como entidad empírica, entendida no como general, sino como específica, y que se presenta como tal en el transcurso de la investigación (Gundermann, 2001, pp. 252 - 254).

Y es justo en este último modo de concebir al estudio de caso donde me posiciono como investigador, y, en consecuencia, posiciono mi trabajo; pues la elección del método ha surgido de las condiciones espaciales, temporales y estructurales de los lugares en que realizo mi trabajo de campo. Además, no pretendo analizar en esencia el enfoque inclusivo, sino las formas en que se desarrolla y la significación que le dan docentes, alumnos y padres de familia implicados.

Pero hablar de estudio de casos no significa lo mismo en todas las actividades de investigación, pues depende del posicionamiento desde donde se mire y de los fines que se persigan con su utilización. Así, el estudio de caso, como muestro, puede utilizarse para conocer partes o expresiones de un todo más amplio; pero también, puede ocuparse como herramienta metodológica de una investigación que combine diversas estrategias. Respecto a los primeros dos tipos de estudio de caso que presento, es decir, con los que se pretende llegar a generalizaciones teóricas o conceptuales, Gundermann, citando a Luckmann (2001, p. 261), señala que éste hace distinción entre ilustración, situación social y estudio de caso, para que de este modo, se llegue a la creación teórica o conceptual.

La ilustración, es la descripción de un evento u ocurrencia relativamente simple, por la cual, la operación de un principio general se ilustra claramente. Las situaciones sociales son disposiciones de eventos que el analista es capaz de conectar entre sí y que tienen lugar en un espacio relativamente breve; pero, además, su estudio permite mostrar principios generales de organización social. Y en el estudio de casos prolongados, el elemento procesual cobra relevancia al mostrar secuencias de eventos desplegados en el tiempo, donde los mismos participantes se ven envueltos en relaciones y roles sociales que se dinamizan y cambian (Gundermann, 2001, p. 261).

En el mismo sentido, Gundermann, citando a Eckstein (2001, p. 262), presenta otras cinco categorías desde las que se entiende al estudio de caso para teorizar o conceptualizar:

- a. Estudios configurativo-ideográficos en que el material es básicamente descriptivo y provee pistas acerca de las relaciones entre elementos, pero no guarda una relación directa o intencionada con planteamientos teóricos más generales.
- b. Estudios configurativo-ordenados en que se busca interpretar patrones o configuraciones de elementos en términos de postulados teóricos generales. El esquema de evolución desde los datos hasta la teoría es similar al empleo del método comparativo.
- c. Estudios de casos heurísticos que, al contrario de los anteriores, se escogen deliberadamente para el desarrollo de teoría. A diferencia de los ideográficos, se vinculan menos con las configuraciones concretas de elementos que con la construcción de teoría, y esta relación es más activa y premeditada que en el caso de los estudios de casos ordenados.
- d. Pruebas de plausibilidad. Éstas son estudios de casos en los que se busca someter a examen teorías que se han formulado previamente por vía de estudios de caso u otros medios. Constituyen estudios dirigidos a la expansión o desarrollo de un esquema interpretativo o planteamiento teórico relacionado con él o los fenómenos representados por el caso.

- e. Estudios de casos cruciales que son situaciones en las que es posible rechazar una proposición teórica, incrementarla o reforzarla. Como señala el autor, un problema serio es reconocer un caso en el que previamente pueda establecerse su carácter con fines teóricos estratégicos (Gundermann, 2001, p. 262).

Las categorías anteriores, muestran distintos caminos y procedimientos para el uso del estudio de caso, como herramienta de estudio que permite revisar o contrastar teorías. Procedo ahora, a presentar el uso del estudio de caso como herramienta metodológica en la investigación.

Emplear el estudio de caso como herramienta metodológica, es el segundo uso que se le da al mismo en el proceso de investigación. Desde este posicionamiento, las técnicas que se priorizan para recuperar información son la observación, la entrevista en profundidad y el análisis de contenido que contribuyen a disminuir la alteración de situaciones cotidianas (Gundermann, 2001, p. 276).

Gundermann (2001, p. 276) también afirma que la información que se privilegia con las entrevistas, observaciones y el análisis de contenido, es aquella que cobra mayor sentido de relevancia y de pertinencia en el acontecimiento estudiado. Por tanto, la observación y la entrevista son las técnicas que me permitirán recuperar, y analizar información de la mejor manera posible, pues al utilizarlas, disminuirán las modificaciones que se den en la realidad de la vida cotidiana por el hecho de estar presente ahí como investigador.

Pero al hablar en mi investigación de conocimiento del sentido común, o de la realidad de la vida cotidiana, ¿de qué manera el material o la información recuperada en mi estudio es válida para hacer algunas generalizaciones? Al respecto, Gundermann (2001, p. 277) plantea que la respuesta se encuentra en la distinción entre inferencia estadística y generalización analítica. Por un lado, las inferencias estadísticas se llevan a cabo con base en una muestra que haya sido extraída de una base de información, es decir, se trata de una muestra representativa. Y por el otro lado, el análisis que permite generalizar se adopta en el estudio de caso, pues, los sujetos o el acontecimiento analizado es representativo de una dinámica más grande (Gundermann, 2001, p. 277).

Así entiendo que la generalización analítica no significa rebasar una teoría basada en el análisis del estudio de caso. Quiere decir que antes, o durante el desarrollo de la investigación, se establecen ejes de análisis, o moldes conceptuales, que permiten la sistematización e interpretación de los hallazgos.

4.3. Sistema de acopio de la información

Tanto en la escuela secundaria, como en la primaria, las técnicas que estoy empleando son observaciones y entrevistas para recuperar información significativa. Con las observaciones reúno información referente a la interacción del alumnado en situación de discapacidad visual con sus compañeros de grupo, otros alumnos de las escuelas, así como con docentes u otros adultos de la comunidad escolar.

Del mismo modo, las observaciones hechas me permiten conocer de qué manera los alumnos desarrollan sus actividades académicas dentro del salón de clase y, al mismo tiempo, me permiten conocer cómo enseñan los maestros a los alumnos débiles visuales. Esta actividad de observación, la realizo en forma estable durante el desarrollo del recreo en cada escuela y de manera rotativa, en diferentes clases que se llevan a cabo dentro de las aulas durante el horario escolar.

Finalmente, las observaciones me son útiles para profundizar en el conocimiento del alumnado en tanto pensamientos y sensaciones, pues con ellos no realizo entrevistas formales sino diálogos espontáneos. Pero para que las observaciones tengan un fuerte sentido en mi investigación, estoy capturándolas en mi diario de campo, pues éste, es uno de los instrumentos de investigación muy poderoso, tanto así que, como señala Restrepo (2016) en una investigación en desarrollo, gran parte del éxito obtenido se fundamenta en la realización de un buen diario. Esta técnica, me es útil porque me ha permitido realizar anotaciones de información o de acontecimientos, relacionados estrechamente con mi tema de investigación. Del mismo modo que el diario me permite registrar información, me sostiene en reflexión permanente; en sí, es una forma de inmortalizar la experiencia,

organizar la información, e interpretar provisionalmente cada suceso (Restrepo, 2016, p. 16).

Con las entrevistas que realizo, recupero información respecto a cómo aprenden los alumnos en situación de discapacidad visual, de qué manera enseñan los docentes a alumnos débiles visuales; además, comprendo el significado que tiene para las familias de estos alumnos, que sus hijos sean educados desde el enfoque de inclusión en las escuelas de Educación Básica dentro de la Ciudad de México. Para realizar las entrevistas, mis interlocutores han sido docentes frente a grupo, especialistas de la UDEEI, y papás o mamás de los alumnos débiles visuales que en cada escuela están inscritos.

Ahora bien, pese a que Gundermann (2001) haya señalado que desde el estudio de caso como herramienta metodológica, la entrevista en profundidad es una de las técnicas que más convienen para recuperar información, en este trabajo, no utilizo la técnica como tal por dos cuestiones fundamentales. No es parte de mis objetivos presentar relatos de vida ni retratos auto-biográficos; y tampoco cuento con el tiempo suficiente para entrevistarme con mis interlocutores, de tal modo, que se cumplan las características de entrevistas en profundidad.

En cambio, la entrevista etnográfica, como una de las primordiales estrategias de la investigación antropológica, junto con la entrevista en profundidad, es una técnica poderosa para recuperar información oral. Del mismo modo que la entrevista en profundidad, la entrevista etnográfica se sitúa bajo una mirada cualitativa, recupera información mediante la comunicación verbal y, según Sprandley citado por Guber (2001, p. 35), dicho instrumento se define como una conversación amistosa con los informantes. En esta conversación, las preguntas no tienen un formato estructurado y son contestadas ampliamente por las personas, pero sin olvidar que es el investigador quien guía el curso de la entrevista hacia puntos del tema que resultan de su interés.

4.4. La observación desde la ceguera. Oportunidades y riesgos

En este apartado presento mi experiencia al realizar observaciones correspondientes a mi trabajo de campo, y con ello, planteo una perspectiva amplia respecto a la observación como herramienta para la investigación de corte cualitativo. También, sin tener la intención de elaborar un manual para realizar observaciones de campo desde la ceguera, enumero las acciones que llevé a cabo y que me permitieron reunir información pertinente a la investigación. Finalmente, resalto que el modo en que incorporé el trabajo de campo a mi formación como investigador es diferente, y por lo tanto, puedo acercarme o distanciarme de otras experiencias de observación cualitativa.

Desde una noción de primer orden, se asocia la actividad de observar con el hecho concreto de mirar, acción que se ejecuta orgánicamente con los ojos, y desde este pensamiento, se deja fuera de participación a las personas en situación de discapacidad visual. ¿Cómo es posible que una persona que no ve haga observaciones? Sin embargo, para realizar actividades de observación, así como para cualquier actividad de la vida cotidiana, ver es importante, pero no lo es todo. Observar, también quiere decir estar atento a lo que se escucha, a lo que se siente, a lo que se huele y a lo que se saborea. Dentro del campo de la investigación cualitativa, hacer actividades de observación como investigador en situación de discapacidad visual, no se ciñe estrictamente al sentido de la visión, sino que exige la puesta en juego de habilidades sensoriales, sociales, emocionales y temperamentales, que en su conjunto, posibilitan la interacción con los interlocutores, el desplazamiento dentro del campo y la recolección de información pertinente a la pesquisa. A partir del trabajo realizado, en este apartado retomo algunas experiencias y aprendizajes que están centrados en los siguientes aspectos:

- a. Gestionar un narrador acompañante.
- b. El vínculo afectivo empático entre investigador y narrador.
- c. La conducción responsable de la investigación.
- d. El distanciamiento entre observador y narrador.
- e. Compensación de la visión.
- f. La doble interpretación.

- g. Los registros de observación en el diario de campo.
- h. Las entrevistas.

A continuación, procederé a desarrollar cada uno de estos puntos.

4.4.1. Gestionar un narrador acompañante. Como observador en condición de ceguera, al inicio de la investigación enfrenté la necesidad de apoyarme de una persona sin discapacidad visual, para que con su acompañamiento, desempeñara el rol de narrador. Esto tuvo dos intenciones específicas. La primera, fue formarme la noción topográfica del espacio, y con ello, saber dónde encontrar rampas, escaleras, patios, baños y otros espacios físicos dentro de las escuelas. Posteriormente, este conocimiento del espacio me permitió desplazarme con certidumbre y certeza dentro de las instalaciones.

Y la segunda, fue formarme una noción de cómo está organizada la escuela para conocer qué grupo estaba en cada salón, el nombre de su profesor o profesora, dónde se encontraba el alumnado en situación de discapacidad visual, la mayor cantidad posible de nombres de personas, la función que desempeñaban, así como las relaciones de poder existentes entre los equipos de trabajo. En términos concretos, dentro de esta segunda intención, el narrador abrió las puertas para la construcción de otras relaciones sociales.

En esta investigación, las personas que me acompañaron como narradoras fueron las mismas que dentro de las escuelas se desempeñaban como profesionales de la educación especial. En la escuela primaria, entre la profesora especialista de UDEEI y yo, sin que hubiera negociación de por medio, dimos por hecho la relación entre ambos. Por el contrario, en la secundaria, el profesor sí me cuestionó respecto a su papel dentro de mi investigación, por lo cual, yo le pedí que me acompañara a conocer la escuela, me hiciera descripciones físicas y explicaciones sobre la organización del lugar.

Pero la gestión de un narrador acompañante también brinda la posibilidad de vincularse con personas que no forman parte de las relaciones sociales dentro del campo de investigación. Sin embargo, ello no está exento de desventajas. Por un

lado, porque el narrador incorpora su perspectiva, su punto de vista, su interpretación, al hacernos descripciones y explicaciones y, por otro, porque él enfrenta la desventaja de abrirse las puertas a la par del investigador, condición que supone mayor tiempo para la introducción al campo de trabajo.

Cabe señalar que si hubiera realizado la investigación en alguna de las escuelas donde he trabajado previamente, no hubiera sido necesario contar con un narrador acompañante para el conocimiento del espacio porque, en ese caso, al formar parte de la comunidad por observar, hubiera dominado la movilidad dentro de la institución y conocería cómo se configuran las redes sociales. A su vez, en mi carácter de investigador en situación de discapacidad visual, hubiera contado con el reconocimiento de los integrantes de la comunidad, quienes tendrían conciencia respecto de mis alcances, limitaciones y posibilidades.

4.4.2. El vínculo empático entre investigador y narrador

Del modo en que lo señalan diversos autores (Taylor y Bogdan, 1987; Chanfrault-Duche, 1988; Guber, 2016) dentro de la investigación de corte cualitativo, el vínculo que se genera entre el investigador y sus interlocutores es clave para la obtención de información. La misma condicionante está presente en la relación del investigador con discapacidad visual y el narrador acompañante, pues la interacción construida de tal modo permite mayor cercanía y profundidad en los diálogos que se entablan entre los participantes. Para que este proceso narrativo sea empático y honesto, el investigador debe tener claridad sobre las relaciones de poder implícitas que se juegan en el binomio observador-narrador acompañante.

En la experiencia de mi investigación sucedió que la profesora de UDEEI, en el caso de la primaria, actuaba como si ella fuera responsable de conducir el trabajo, en consecuencia, durante mis primeras visitas, ella tomaba las decisiones sobre los grupos que íbamos a observar, organizaba mis horarios de entrada y de salida de la escuela, disponía el orden de las visitas a las aulas, y yo era quien estaba en un segundo plano, es decir, se invertían los roles. Así, cuando ella no podía

acompañarme, me sugería que la esperara en el salón hasta que se desocupara. Interpreto esta actitud desde dos puntos de vista: por un lado, como una manera de controlar la información que yo podía obtener y, así, evitar que encontrara algo que pudiera resultar perjudicial para ella o para la escuela y, por otra, debido a mi condición de discapacidad visual, probablemente ella actuaba de manera sobre protectora. Asimismo, como la maestra estaba más familiarizada con los interlocutores, ella era quien llevaba la voz cantante: me presentaba ante los colegas, les explicaba en qué consistía la investigación y sólo me hacía partícipe para buscar la confirmación de sus dichos con la frase: “¿Verdad maestro?” Esta actitud fue recurrente tanto con los colegas como con los familiares del alumnado. Nuevamente, se jugaba una relación de poder donde yo ocupaba una posición pasiva. Así, en lugar de limitarse al rol de narradora-acompañante, ella tomaba un protagonismo que interfería con mi trabajo.

Como mencioné anteriormente, desde un inicio no negocié nuestros roles, tal como sugiere Chanfrault-Duchet (1988) al referirse a los contratos narrativos que anteceden la interacción entre el investigador y sus interlocutores. Por esa razón, esta experiencia me brindó un excelente aprendizaje sobre este aspecto, es decir, la negociación previa como condición inicial ineludible para concretar el proceso de investigación. Sin embargo, con el paso del tiempo, conforme me adentré en el espacio, fui conociendo más cómo moverme, cómo encontrar los lugares y a los profesores y alumnos, y de este modo logré contener a la maestra. Cuando me percaté de esa situación adopté otra estrategia: aunque ella me pedía que la esperara, comencé a adelantarme y le proponía que nos encontráramos en algún pasillo o le sugería que me alcanzara al concluir sus tareas como especialista. Finalmente, llegó un día en que coloqué mi mochila dentro del salón de UDEEI y le notifiqué que iba directo a los salones. En ese momento, cada quien logró asumir el rol que le correspondía y ya no fue necesaria su presencia constante.

Otro aspecto que fortaleció el vínculo entre investigador y narrador-acompañante surgió al mostrar interés por lo que le acontecía, no solo en los aspectos que conciernen a la investigación, sino también, en ámbitos profesionales y personales. De hecho, resultó útil compartir con el narrador, a modo de

concordancia o discordancia, experiencias previas que nos acercaban, pues ello, fue el pie que permitió caminar hacia el horizonte de la confianza. Como en el desarrollo de este trabajo de campo, mis narradores también fueron mis interlocutores, la afectividad y empatía jugaron un papel clave para trascender de la simple descripción de los escenarios hacia sus valoraciones sobre hechos y acontecimientos.

Al respecto, conviene precisar que este vínculo empático no apunta a desviar la intención de la relación, pues se corre el riesgo de desplazar el objetivo de investigar por el de socializar, sino por el contrario, el vínculo generado es únicamente una de las llaves para abrir la puerta a lo desconocido. En el caso de esta investigación, en ambas escuelas, el equipo de Educación Especial fue quien me abrió las puertas para adentrarme a las realidades cotidianas, y a su vez, la profesora y el profesor, fueron mis narradores. Para lograrlo, conocí y compartí con ellos, experiencias profesionales y personales que les indicaron que no solo estaba ahí para observar, sino también para aportar, aprender de ellos y sentir como ellos.

4.4.3. La responsabilidad de conducción de la investigación

Cuando se realizan observaciones de campo y se está en situación de discapacidad visual, está latente el riesgo de que el narrador se haga a la idea de que la condición visual es sinónimo de incapacidad o imposibilidad. Bajo esta concepción, la persona acompañante puede dar por hecho que le corresponde la toma de decisiones y la dirección del curso de la investigación. Por lo tanto, conviene al observador, reflexionar sobre quién toma las decisiones y quién orienta las acciones.

Como mencioné anteriormente, en la escuela primaria, durante los primeros días de trabajo, el desarrollo de mi investigación parecía ser conducido por la profesora especialista, y además, estaba sujeto a su disponibilidad y disposición. Como ella me describía y comentaba lo que sucedía durante los recreos, dentro de los salones y en otros espacios de la escuela, cuando no podía hacerlo, me solicitaba que la esperara dentro de UDEEI. Sin embargo, esta intención de control,

que bien pudo ser proteccionista por mi ceguera, la medié con el pasar del tiempo, con la interacción cotidiana, donde cada vez me desplazaba con mayor seguridad dentro del espacio y con mi determinación por retomar la conducción de mi trabajo. Toda vez que yo ya conocía relativamente bien el espacio, que caminaba sin dificultad por los patios, encontraba los salones que requería y que asociaba las voces con los nombres de personas participantes en mi investigación, comencé con la recuperación de la conducción de mi trabajo. Ya estuve en condiciones de orientación y movilidad para llegar al salón de UDEEI, saludar a quienes estuvieran presentes, colocar mis pertenencias en una silla y dirigirme al patio de la escuela o a los salones, dependiendo de las exigencias de la propia investigación, y así, ya no había la necesidad de que la profesora especialista me acompañara y narrara todo el tiempo.

El conocimiento físico del lugar, y el conocimiento de las personas que en él están, posibilitan al investigador para que se haga un mapa mental que le permite desplazarse con seguridad y certeza al interior del espacio. A su vez, el contacto frecuente con las personas que forman parte de la cotidianidad, en este caso de la escuela, le permite asociar un determinado tono de voz con un nombre para identificar personas, a las que tal vez, ya conocía por comentarios previos. Así, estas son las dos condicionantes que en los inicios de la investigación, pueden interferir con el investigador en la conducción de su propio trabajo.

4.4.4. El distanciamiento entre observador y narrador

Si bien el investigador con discapacidad visual requiere de la narrativa de su portero, para el momento intermedio de la investigación le conviene tomar distancia de él, entendida en un sentido positivo, es decir, cuidando de no herir susceptibilidades ni de provocar que el narrador acompañante se sienta excluido o utilizado. Para esos momentos, ya se cuenta con nociones respecto a la estructura física y simbólica del espacio y de las relaciones que en su interior se presentan. No se trata de entrar en conflicto con quien acompaña, ni de pedirle que ya no lo haga, pero sí, de abrir

espacios individuales entre el investigador y otros interlocutores, para que ellos opinen y den a conocer sus pensamientos y actitudes con total confianza y privacidad.

En otras palabras, para la recolección de información con otros interlocutores, la presencia del narrador puede ser un obstáculo para que ellos hablen y actúen como habitualmente lo harían. En ambas escuelas, conversé con docentes de grupo y con familiares del alumnado, quienes me brindaron información y actuaron como no lo hubieran hecho en presencia de los especialistas. En relación con lo anterior, en la primaria, cuando me encontré a solas con las profesoras de los grupos segundo A y cuarto B, me recibieron en sus aulas con una actitud menos recelosa y me brindaron información de mayor profundidad que incluía algunas discrepancias e incomodidad frente a la maestra de UDEEI. Y en la secundaria, el papá de la alumna, valoró el trabajo del profesor especialista en forma negativa, juicio que pudo ser distinto si el maestro hubiera estado presente.

Por otra parte, en la secundaria aceité demasiado la llave que abrió la puerta a lo desconocido, de tal suerte que, por momentos, se superpuso lo trivial sobre lo profesional. Así, empaticé tanto con el profesor, que me enojé e indigné porque no le asignaban un espacio pertinente para que desarrollara sus funciones de especialista, y no es que se tenga que apagar el interruptor de lo emocional; pero esta disolución de fronteras, sesgó mi postura en aquellos momentos. La sobre empatía de la que hablo, interfirió en cierta neutralidad en mis valoraciones sobre el trabajo que realiza el profesor especialista, resultándome difícil reconocer y aceptar sus áreas de mejora y la falta de elementos laborales. Solo mirando hacia atrás, logré sacar al Víctor profesor para regresarlo al investigador.

4.4.5. Compensación de la visión

En el caso de la discapacidad visual, uno de los sentidos que aporta mayores elementos es el auditivo, pues a través del oído se percibe casi toda la información que se registrará e interpretará. Por medio de la audición se reciben estímulos

ambientales, pero también, indicadores actitudinales de los interlocutores. Para los analistas del lenguaje, estudiar la escritura, la oralidad y la gestualidad es de suma relevancia, pues, a través de estos componentes, encuentran la congruencia o la incongruencia entre pensamiento y acción.

Ante la imposibilidad de ver de qué manera gesticulan los interlocutores mientras hablan, poner atención a sus tonos de voz, al sentido que le imprimen a sus palabras y al entusiasmo de la interacción, resultan vitales. Por ejemplo, cuando la especialista de la UDEEI y yo pedimos permiso a la profesora Nora del segundo A para estar dentro de su grupo y observar los aspectos centrales de mi investigación, ella nos respondió que sí, que podíamos estar sin problema; pero, el tono de voz de sus respuestas y el modo en que lo hizo, indicaron lo contrario. La voz de la profesora del grupo expresaba inconformidad o quizá resignación, pero que no tenía argumentos, o valor, para impedir nuestra presencia. También, estar atento a los estímulos auditivos que me lanzaban mis interlocutores, me permitió percibir momentos de incomodidad o cansancio durante las entrevistas. Así, aunque no fuera de manera visual, yo identifiqué en qué momentos era conveniente cambiar de preguntas o sugerir la interrupción de las charlas.

4.4.6. La doble interpretación

Contar con un narrador que conoce las relaciones que se dan dentro del campo de investigación y que también forma parte de la cotidianidad del espacio, exige que el observador en situación de discapacidad visual sea cuidadoso con lo que anota en sus registros de observación. Las descripciones y explicaciones que hace el acompañante están influidas por juicios previos, valoraciones e ideas, que le sirven para subjetivar la realidad. Así como para el investigador resulta fundamental distanciarse de sus juicios previos respecto al objeto de estudio, también, resulta fundamental tomar distancia de la experiencia vivida por el narrador.

Así, mientras que la profesora especialista de la UDEEI en la primaria me enfatizaba todo el tiempo que al personal docente y directivo de la escuela le hacía

falta sensibilidad para el trabajo con la diversidad, yo no percibía lo mismo. Conmigo, la directora, las profesoras frente a grupo y el personal de asistencia, se mostraron atentos y dispuestos a apoyarme, al menos, con lo que tiene que ver con mi desplazamiento dentro del espacio y la localización de personas. Por el contrario, logré percibir que, más allá de que al personal le hiciera falta sensibilidad para el trabajo con la diversidad, están presentes una serie de condicionantes profesionales, ambientales y estructurales que sí obstaculizan la atención a la diversidad.

Por una parte, llamo condicionantes profesionales, a las características y cualidades, formación profesional y profesionalización, con que cuentan los docentes para responder a las exigencias específicas de su labor, que en este caso, es la atención del alumnado con discapacidad visual. Por otra parte, llamo condicionantes ambientales a las características físicas de las escuelas en su totalidad, a las características físicas específicas de las aulas y al clima que se genera en su interior derivado de las interacciones sociales. Y por otra parte, llamo condicionantes estructurales a las circunstancias laborales en que las y los maestros, desarrollan su trabajo cotidiano sin que exista mediación intra escolar para la atención del alumnado con discapacidad visual.

4.4.7. Los registros de observación en el diario de campo

Una técnica de las que eché mano durante mi investigación para capturar la información obtenida, fue la escritura del diario de campo. Este poderoso instrumento, aparte de inmortalizar la experiencia cotidiana, posibilita la reflexión permanente del investigador. Tal es así, que gran parte del éxito o fracaso de los hallazgos durante la pesquisa, dependen de los registros de observación en el diario de campo (Restrepo, 2016). Así, la escritura sistemática del mismo es indispensable.

Cada uno de los días en que realicé observaciones al interior de los centros educativos, me hice un espacio para escribir en mi computadora, descripciones e

interpretaciones de lo que en ellas sucedía. Al término de mis participaciones, casi siempre, me iba a mi casa o a la universidad a hacer las anotaciones correspondientes, y cuando no logré que fuera así, escribí únicamente notas claves que me permitieran recordar los hechos en otro momento. Yo no logré registrar la información dentro de los mismos centros, pues ello, me demandaba un lugar específico para sentarme, encender la máquina, abrir el archivo electrónico y escribir, acciones y condiciones que, a diferencia de quien trae una pluma y un cuaderno bajo el brazo, restaban tiempo y agudeza a la propia investigación.

Otra opción para hacer registros de observación es la escritura del diario de campo en sistema Braille, alternativa que no adopté por dos cuestiones fundamentales. La primera fue mi falta de destreza para escribir y leer en puntos, pues al utilizar la computadora adaptada desde hace ya varios años, de manera involuntaria, desplacé esta habilidad básica por la del manejo de la tiflotecnología. Pero éste no fue el único argumento por el que no opté por el diario de campo en Braille, sino que también, había que pensar en mi asesora de tesis y en los lectores de mi trabajo, que pueden o no saber leer el sistema, y en el caso de no saberlo, estaríamos de cara a un obstáculo para el análisis de la información.

4.4.8. Las entrevistas

La otra técnica en que me apoyé para reunir información fueron las entrevistas que, a modo de conversación, sostuve con profesores y padres de familia del alumnado en situación de discapacidad visual. Este instrumento resulta igualmente poderoso para la recolección de datos, solo que a diferencia de los registros escritos de observación en el diario de campo, la entrevista permite capturar la información oral que brindan los interlocutores (Taylor y Bogdan, 1987; Guber, 2001). Luego entonces, registros de observación junto con entrevistas capturadas en audio, fueron las herramientas que me permitieron desplegar la metodología de Estudio de Casos.

Como expuse, el personal de Educación Especial que trabaja en cada escuela, desempeñó un doble rol durante mi investigación. Los especialistas de la UDEEI, a la vez que fueron mis narradores acompañantes, también, fueron mis interlocutores, al otorgarme información respecto a la vida cotidiana de las escuelas, al alumnado, profesorado y padres de familia. Fueron estos agentes quienes me presentaron a los tutores de los estudiantes, y de hecho, fue gracias a ellos que tuve mis primeras relaciones con las familias, pues me hablaron sobre ellas e hicieron las primeras citas.

Para concretar las entrevistas, tomé en cuenta la propuesta de Chanfrault-Duchet sobre el sistema interaccional del relato de vida. Al respecto, la autora presenta al contrato del habla como la etapa de la investigación en que se sostienen encuentros entre investigador e interlocutor, donde se toman acuerdos a fin de obtener uno o varios relatos de vida. Esta actividad ritualizada, o también llamada por ella como fase del preámbulo, no es solo un paso más que el investigador debe cumplir para dar formalidad a su trabajo, sino que es de tal importancia que, representa ese "umbral" que permite acceder al relato de vida. Tal es así, que de la aprobación del interlocutor depende la realización o no de los futuros encuentros (Chanfrault-Duchet, 1988, p. 6).

Pero el contrato de habla no es sustantivo en sí mismo. Se trata en realidad, de un sistema articulado de otros contratos que se enmarcan en él, los cuales, pone en juego el investigador para que su participante, acepte presentar su información a modo de relato de vida. Este conjunto de contratos de múltiples condiciones que rigen la interacción, se conforma por: El contrato investigativo, el contrato narrativo y el contrato autobiográfico (Chanfrault-Duchet, 1988, p. 7).

- a. El contrato investigativo. Constituye el punto clave del contrato de habla general, pues es aquí, donde el interlocutor decide participar o no en la investigación, y además, permite o no, que su información sea utilizada para una eventual publicación.
- b. El contrato narrativo. Constituye el momento, o los momentos, en que se define entre los involucrados el modo de conversación en que se llevarán las

entrevistas, pero también, donde se entiende que durante los encuentros, la participación y construcción de diálogos es recíproca.

- c. Finalmente, el contrato autobiográfico. Es el momento cuando el investigador, precisa al interlocutor que le corresponde hablar sobre sí mismo. Así, este contrato reconoce como persona al narrador, dimensión que dentro del ámbito de la investigación, le confiere toda su autenticidad al procedimiento (Chanfrault-Duchet, 1988, p. 8 a 11).

Una vez cubiertos los contratos de habla con cada interlocutor (Chanfrault-Duchet, 1988), el desarrollo de las entrevistas se presentó sin dificultad técnica alguna. Todo el profesorado que requerí, accedió a entrevistarse conmigo y me otorgó autorización para grabar las conversaciones. Los espacios donde las realizamos, fueron diversos, pues las llevé a cabo dentro de los salones de clase, en los patios de las escuelas, en la entrada de las mismas o dentro de las aulas de UDEEI. Pero además, dependieron de los momentos de descarga del profesorado, pues las desarrollamos por las mañanas, durante los recreos, en horarios de educación física para los grupos o hacia el término de la jornada laboral.

Con las mamás y papás del alumnado en situación de discapacidad visual, también logré desarrollar las entrevistas prácticamente sin dificultades técnicas. Solo ocurrió que el papá de la alumna en la escuela secundaria, por más que traté de persuadirlo, no permitió que grabara la conversación aduciendo que temía por las consecuencias que podía ocasionar a su hija, en caso de que la información trascendiera. De cara a su negativa, durante la conversación realicé notas clave en un documento electrónico, que posteriormente me permitió recordar y escribir a profundidad la información que el señor me había brindado. Dentro de esta categoría de interlocutores, los espacios fueron los mismos: en la primaria el salón de UDEEI, y en la secundaria, la biblioteca escolar.

Para capturar en audio las conversaciones de los interlocutores, el recurso que utilicé con mayor frecuencia fue el celular. Hacerlo así, me permitió ser flexible y espontáneo en relación con los lugares y los horarios. Finalmente, también utilicé la computadora para desarrollar esta actividad durante las primeras entrevistas, solo que de manera circunstancial, hasta que descubrí que me convenía hacer uso del

móvil. Previo a uno de mis días de investigación, mi computadora tuvo dificultades para funcionar, y como yo tenía programada una entrevista con la mamá de una alumna, decidí solucionarlo de esta manera.

Configurar esta investigación como un estudio de caso, y retomar las entrevistas, registros de observación y diálogos informales como instrumentos de apoyo, permitió hallar información y evidencias que explican las diferentes realidades que se viven en torno a la educación del estudiantado con discapacidad visual desde el enfoque de la inclusión. Tales elementos, son los que se presentan en los siguientes dos capítulos, y que por fines de organización, se segmentan por nivel educativo.

5. Inclusiones y exclusiones en la escuela primaria

En este capítulo, se presenta la información recuperada a través de los registros de observación, y de los encuentros cara a cara con los interlocutores que participaron de la investigación. Dicha información, da cuenta de los modos distintos en que alumnos, alumnas, docentes, y padres de familia viven la educación escolar desde el enfoque de la inclusión. Se presentan también, aspectos que se consideran avances en torno al desarrollo de la educación inclusiva, aspectos que representan acciones de exclusión, y algunos otros que, son considerados como situaciones en los límites, pues al no ser incluyentes, pero tampoco excluyentes, pasan desapercibidos por quienes participan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La información que se presenta, está organizada en cuatro apartados generales, los cuales, a su vez, contienen las descripciones y exposiciones de los actores implicados en cada uno de los grupos que se aborda. La distribución de la información queda de la siguiente manera:

- a. La escuela primaria. También se presenta a la especialista de la UDEEI.
- b. El grupo de segundo A. Participan el alumno Raúl, la maestra Natalia, la mamá y el papá del estudiante.
- c. El grupo de cuarto A. participa el alumno Juan Pablo, la maestra Verónica y la señora Ana, mamá del alumno.
- d. el grupo de cuarto B. Participan la alumna Aline, el maestro Alberto y la señora Esperanza, mamá de la alumna.

5.1 La escuela primaria

Este centro educativo es dependiente de la SEP, labora en turno discontinuo y se ubica en una colonia de la Delegación Tlalpan al sur de la Ciudad de México. Algunas características contextuales del lugar donde se encuentra la escuela son: Calles anchas y pavimentadas; iluminación artificial en funcionamiento; predios de superficie que se percibe superior a los 200 m²; y los hogares construidos en ellos, están hechos con cimientos fuertes. Sin embargo, por información recuperada a través de comentarios espontáneos, se sabe que dentro de los predios, en muchas ocasiones viven dos o más familias en pequeños espacios internos; esta forma de agrupamiento, corresponde a las filiaciones sanguíneas entre padres e hijos, y hermanos o primos. También, se sabe que existen familias de tres o cuatro integrantes que rentan pequeños departamentos al interior de las propiedades, sin que sean parte de la familia.

El inmueble que funciona como primaria es de tamaño grande: Tiene dos patios centrales y dos edificios, delimitando los espacios pedagógicos de los administrativos. Como parte de la vida cotidiana del lugar, la entrada del alumnado y del personal que labora se realiza por la puerta que está en uno de los costados, y al finalizar la jornada, la salida se lleva a cabo por la puerta que lleva hacia otra calle; es decir que, la entrada y la salida es por accesos distintos. Algunos alumnos y alumnas, llegan y se retiran en el microbús que funciona como transporte escolar, otros tantos, lo hacen en taxi o vehículo particular, y el resto, camina hacia su casa o hacia las avenidas principales donde toma el transporte colectivo. Uno de los dos patios, es utilizado para las actividades correspondientes a la asignatura de educación física, el cual, funciona como canchas de futbol y basquetbol. El otro patio, se utiliza también para actividades deportivas, pero, entre las diez y las once de la mañana, se destina al recreo del alumnado en dos tiempos de media hora.

Las condiciones de accesibilidad de la primaria que se relacionan con la educación inclusiva son mínimas. La escuela tiene rampas de acceso en ambas de sus puertas, y del mismo modo, cuenta con adaptaciones arquitectónicas para ingresar a uno de los patios centrales, no así, al destinado para las actividades de

educación física; el acceso a éste, solo es a través de escalinatas. También están presentes dos escaleras, una de concreto y una metálica, la cual, es considerada de emergencia. En ambos caminos, faltan rampas que permitan arribar a las plantas elevadas a personas que utilizan sillas de ruedas, muletas, andaderas, bastones y demás apoyos para la movilidad. Por lo que se refiere a otras formas de accesibilidad, como señalizaciones en Braille, canaletas en alto o bajo relieve, acústicas o luminosas, simplemente no figuran.

La matrícula total registrada en la escuela, es de 750 alumnos y alumnas distribuidos en 18 grupos, tres por grado escolar; y tal cantidad de estudiantes, es la que originó que el recreo escolar se realice en dos momentos distintos; la primer media hora, salen al patio los grupos de primer a tercer grado, y la segunda media hora, salen los grados de cuarto a sexto distribuidos en nueve grupos.

Con respecto al primer edificio del inmueble, que se conforma de una planta baja y tres pisos elevados, se distribuyen 16 de los 18 grupos, una biblioteca escolar, un aula de medios digitales y un salón de usos múltiples. En el segundo de ellos, que se conforma por una sola planta, se ubican los espacios de dirección escolar, Bodegas con material de limpieza, bodegas con material de educación física, dos grupos de primer grado y el espacio de la UDEEI. Este último, funciona como sede o dirección desde donde se organizan y desarrollan las actividades de la totalidad de la unidad, por lo tanto, la especialista Samanta, comparte el lugar con su directora, con el apoyo secretarial, con la trabajadora social y con la psicóloga, cada que estas dos últimas asisten a la escuela.

5.1.1 La especialista de UDEEI

Como parte de la estructura general de las escuelas de Educación Básica en la Ciudad de México, en este centro está presente personal de educación especial en favor del desarrollo de la educación inclusiva. La maestra Samanta es quien de manera cotidiana desempeña las tareas de especialista de la UDEEI, y desde sus palabras, sus funciones como especialista son: *orientar y acompañar a los profes*

de los grupos para eliminar las BAP que enfrentan los chiquitos con discapacidad, palabras con las que alude al equipo docente y al alumnado respectivamente.

La formación profesional de la especialista es en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, tiene tres ciclos escolares trabajando para el sector público, los mismos que ha desempeñado en esta escuela en el área de aprendizaje. Su experiencia laboral también está formada por el trabajo que desempeñó por varios años para la iniciativa privada, hasta que se decidió a hacer su examen de ingreso a la SEP y lo aprobó. Las características del alumnado que apoya son muy diferentes, pues, en la escuela se encuentran alumnos con discapacidad intelectual, visual y con alteraciones en el lenguaje, distribuidos en distintos grados y grupos.

Para la maestra Samanta, en esta escuela no existe la educación inclusiva, pues, como lo expresa: *Existe mucha falta de sensibilidad hacia la diversidad entre el equipo docente, directivo y personal de apoyo que conforma la comunidad escolar.* Y son dos argumentos fundamentales en los que sustenta su afirmación:

- a. Frente a esta situación, responsabiliza a la directora del plantel que, por sus actitudes, es quien genera la falta de sensibilidad hacia la diversidad. La especialista explica que por un lado: *La directora trata de manera dura y déspota a los maestros y personas de apoyo, a todos les habla con un tono de voz muy alto pero no les grita; con los maestros es inflexible para la entrega de planeaciones didácticas que deben ser presentadas en la fecha indicada y no les concede tiempo extra.* Justo esta segunda actitud de la directora de la escuela, es la que para la especialista causa la falta de sensibilidad hacia la diversidad, pues, como la líder no otorga prórrogas a su equipo para entregar las planeaciones, éstos, optan por no registrar en las mismas las adecuaciones que cada estudiante requiere.
- b. De manera concreta con el colectivo docente, durante las exposiciones y explicaciones en las juntas bimestrales referentes a cuestiones de discapacidad o “problemas de aprendizaje”, sus reacciones muestran cierto rechazo. Frente a la posibilidad de que en la primaria ingresen alumnos o alumnas con discapacidad motriz o visual, gran parte del equipo docente

responde a la maestra Samanta: *Pues tú te haces cargo de ellos porque eres la especialista.*

Por otra parte, conforme a lo que presenta la maestra Samanta, el equipo docente de la escuela está fragmentado en pequeños grupos conformados por afinidades. Así, están los que se creen intelectuales, “las comadres” y las señoras que se encargan de la conserjería. Al preguntarle por el significado de estas expresiones, la maestra Samanta manifiesta que los intelectuales, son aquellos que creen que estudian mucho y que lo saben todo; las comadres, quienes “hacen la barba” a la Directora, es decir, tratan de agradarla para obtener sus favores, sin reparar en las acciones que deban realizar para lograrlo y, por último, las señoras que se encargan de la conserjería y del mantenimiento de la escuela, quienes forman su propio grupo, sin relacionarse con docentes ni alumnos, casi como si estuvieran en su propio mundo.

Junto a los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual o alteraciones en el lenguaje que están inscritos en la escuela, se encuentran dos niños y una niña con discapacidad visual que tienen baja visión. En el grupo de segundo B, está Raúl; en cuarto A, Juan Pablo y en cuarto B, se encuentra Aline. De cara a la atención educativa del alumnado con discapacidad visual, la maestra Samanta dice que participa en la toma de decisiones que coadyuvan en su aprendizaje. Para lograrlo, a través de exposiciones y explicaciones, orienta a las maestras y maestros de los grupos en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, y de manera particular, lo hace con cada docente dentro de su aula, formas de trabajo que algunos docentes reafirman y otros niegan.

En relación con la atención de Raúl en segundo A, la maestra Samanta conoce solo su trayectoria escolar dentro de la primaria, la cual, se remite al curso de primer grado. Pese a que dice participar en la toma de decisiones que favorecen el aprendizaje del alumnado, evidencia tener con la profesora del grupo un tipo de comunicación que no concuerda con su enunciación. Por un lado, la relación profesional entre maestras se ve interferida por juicios previos sobre la profesora del grupo; las ideas de la especialista, son de índole personal y la llevan a tipificar a su compañera de manera despectiva como “fresa”, expresión que alude a la forma

de vestir de la maestra de grupo, con ropa de marcas reconocidas y de costos elevados, así como por su manera de hablar con un tono que Samanta asocia con sectores de clase alta. Por el otro lado, la maestra Natalia manipula la información, de tal modo que provoca que no exista contacto entre la especialista y la familia de Raúl. En el apartado donde se presenta al grupo, se retoma este aspecto con mayor profundidad.

En referencia a Juan Pablo del cuarto A, el trabajo de Samanta como especialista la lleva a definirlo como un alumno que no causa problemas al profesorado frente a grupo. Según la maestra, este aspecto genera que las profesoras no le pongan la atención personalizada que requiere, pues aunque no le hagan caso, él se queda quieto en su lugar, en silencio y trazando líneas sin sentido en su cuaderno, actitudes que atribuye a su discapacidad intelectual, epilepsia y estrabismo; solo hasta que las maestras recuerdan su existencia, acuden a orientarlo respecto de la actividad que debe trabajar. Esto lo describe la especialista al brindar información del trabajo realizado durante los ciclos escolares precedentes en la primaria.

En la actualidad, Samanta menciona que por parte de la maestra del grupo, el alumno tampoco recibe la atención personalizada que necesita, solo que aquí, lo imputa a su poca experiencia docente. Ello, lo considera así porque las características conductuales del alumnado en general, aunado a la novatez profesional, hacen que la maestra ocupe la mayor parte de su tiempo en silenciarlos, en indicarles que se sienten y en pedirles que se concentren en las actividades académicas.

Con respecto a la mamá del alumno, la maestra Samanta considera que la señora está desilusionada porque el niño no aprende como los demás, tal es así, que en pocas ocasiones envía los materiales que se le solicitan para favorecer el desempeño dentro del salón, por ejemplo, un lápiz más grueso, un cuaderno de cuadro grande y lentes de armazón. Además, cuando el niño lleva esos materiales no son los requeridos. Aunado a lo anterior, la mochila del “chiquito”, como la maestra nombra a Juan Pablo, pesa más por la cantidad de comida que trae de casa, que por los útiles escolares que guarda, porque solo carga con un cuaderno.

En el caso de la alumna Aline del cuarto B, la especialista muestra conocimiento profundo de su trayectoria escolar en la primaria, relatando varios acontecimientos en el tiempo histórico. Por ejemplo: En el segundo grado, la especialista detectó que Aline no veía bien por sus lentes con demasiada graduación, pero también, ya existían antecedentes desde el primer grado, cuando se le había reportado que no aprendía a la par de sus compañeros del grupo. Actualmente, la maestra califica a Aline como alumna de desempeño escolar promedio dentro del grupo, pues no es de las sobresalientes, pero tampoco de las alumnas de más bajo rendimiento. Tal es así, que sus calificaciones en las asignaturas de español y matemáticas rondan entre los ochos y los nueves.

Entre la maestra Samanta y el profesor del grupo, describen su comunicación como buena, vitoreándose entre sí; no obstante, existen indicios que apuntan hacia lo contrario. Por ejemplo: Entre ellos, cabe destacar que el profesor desconocía la discapacidad visual de Aline y pensaba que tenía “problemas de aprendizaje”. Fue hasta los inicios del trabajo de campo de la presente investigación, cuando el maestro mostró su desconocimiento y manifestó su creencia. En el mismo sentido, la especialista y la mamá de la alumna consideran que sostienen buena comunicación; la maestra caracteriza a la señora como muy cooperadora y comprometida con el aprendizaje de su hija; y la mamá, posiciona a la especialista como pieza clave en los avances escolares y emocionales de la niña.

Como parte de su trabajo dentro de estos tres grupos, y para los tres alumnos en particular, Samanta participó al inicio del ciclo escolar en la toma de decisiones respecto al trabajo pedagógico para el alumnado con discapacidad visual. En conjunto con el profesorado frente a grupo se tomaron las decisiones de:

- a. Sentar al alumnado en cuestión, al principio de las filas centrales en sus respectivos grupos y frente al pizarrón.
- b. Emplear en el trabajo cotidiano dentro del aula los macrotipos, determinación que no se concretó porque a la escuela llegaron materiales erróneos y no fueron sustituidos.
- c. Particularmente para Juan Pablo, se le cambió su cuaderno de escritura de tipo francés por el de forma normal.

d. Particularmente para Aline, se decidió trabajar en favor de su autonomía, tratando de disminuir lo que maestros y maestras consideran como sobreprotección de su mamá.

Y a continuación, se presenta cuáles son los modos y las formas en que esas decisiones generales se implementaron dentro de cada aula en particular; como se modificaron, o se tuvieron que haber modificado en función de los casos específicos; y por tanto, de qué manera se da el desarrollo de la Educación Inclusiva.

5.2 El grupo de segundo A

Este grupo está situado en uno de los salones que corresponden a la planta baja de la escuela, es uno de los tres del segundo grado y está a cargo de la profesora Natalia. La cantidad de estudiantes que lo conforman es de 36, de los cuales, 19 son niñas y 17 niños de seis y siete años de edad. Cada estudiante tiene mesa y silla propias para sentarse, sin embargo, la maestra tiene organizado el mobiliario en cinco filas en binas, solo la fila central es de un alumno detrás de otro. Y a diferencia de otras aulas, ésta no tiene al frente la plataforma de concreto, donde por costumbre se localiza el escritorio del maestro o la maestra.

5.2.1 El alumno Raúl

Se trata de un alumno con discapacidad visual que está inscrito en el grupo de segundo A. El niño, nació prematuro, a las 27 semanas de gestación, pesando 1.350 kg y con 29 cm de estatura. Para compensar aquellas desventajas lo colocaron en incubadora, lugar donde con las luces le dañaron su visión por descuido médico, según afirman los padres. En consecuencia, desde aquel tiempo hasta la actualidad, los restos visuales del alumno son de 15% en el ojo izquierdo y 50% en el ojo derecho.

Raúl cursó dos grados del jardín de niños, escuela donde las educadoras no refirieron a sus papás algo relacionado con la discapacidad visual. El primer ciclo en que estuvo ahí, la vida escolar del alumno transcurrió prácticamente sin acontecimientos extraordinarios. Fue hasta el segundo ciclo escolar cuando su mamá se dio cuenta de que “algo estaba mal” pero jamás pensó en dificultades visuales. Esto lo percibió a partir de que Raúl no lograba escribir su nombre al igual que su hermana mayor, quien es más grande por 1.5 años, y quien funcionó como parámetro para la señora.

Cuando Raúl cursaba su primer grado de la primaria, la profesora responsable del grupo llamó a la señora para explicarle que habría un programa por parte de la Delegación para otorgar lentes a los estudiantes que lo necesitaran, y que ella registraría al alumno porque sospechaba de sus dificultades visuales. Los encargados del programa delegacional no identificaron cuál era la graduación precisa que requería el alumno, razón por lo que la profesora volvió a citar a la mamá de Raúl y le comentó lo ocurrido, al tiempo que le recomendó llevarlo con un especialista en la visión. Así, en el Instituto de Servicios de Seguridad Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), donde la señora es derechohabiente, fueron varios especialistas que no encontraron la graduación exacta que requería Raúl, hasta que otro oftalmólogo con especialidad en pediatría acertó la graduación correcta.

Durante aquel ciclo escolar, los padres indican que la profesora de primer grado apoyó mucho al alumno y a ellos mismos para la realización de tareas en casa y de actividades escolares dentro del aula. Cuando se trataba de trabajos dentro del salón, corregía a Raúl en su cuaderno y él repetía la actividad remarcando lo que su maestra le había escrito. Y en el aspecto de las tareas para casa, la maestra entregaba las indicaciones por escrito a los papás, o cuando ellos no entendían algo se comunicaban por medio del *WhatsApp*. La familia encuentra que esa forma de trabajo ayudaba a que el alumno avanzara en su aprendizaje, de tal modo que esperaban trabajar de la misma manera durante el segundo grado hasta que el alumno se emparejara con sus compañeros, aspecto que no se concretó así debido al cambio de docente frente al grupo.

En la actualidad, Raúl está ubicado dentro del salón en la fila de en medio y hasta delante de la misma con la intención de favorecer su visión. La especialista de UDEEI, recomendó en el Consejo Técnico Escolar que, a los alumnos o alumnas con baja visión se les sienta cerca y de frente al pizarrón para no ponerles en desventaja. Pero, existen indicios de que la determinación concreta fue tomada por la maestra del grupo en aislado, y desde su sentido común, pues para ella, “si el alumno no ve hay que sentarlo hasta adelante”. No obstante su localización, Raúl no alcanza a copiar bien lo que está escrito o dibujado en el pizarrón, ello, a pesar de la utilización de sus lentes y de su posición estructural dentro del espacio.

El artículo 41 de la Ley General de Educación, hace la referencia a que la educación especial, en este caso representada por la maestra de la UDEEI, atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje, y en un contexto educativo incluyente, donde uno de sus principios es la igualdad sustantiva. Sin embargo, este aspecto no se encuentra presente en la atención pedagógica que recibe Raúl, ya que colocarlo en el lugar donde se encuentra, aporta poco para que perciba bien los esquemas en el pizarrón. En este sentido, la igualdad sustantiva que menciona el artículo, se refiere a la toma de decisiones diferenciadas que respondan a las particularidades de cada alumno o alumna, pues, el hecho de estar en situación de discapacidad visual, no siempre se soluciona mediante la cercanía con los objetos o sujetos para percibirlos mejor.

En el segundo grado, Raúl sigue sin escribir su nombre en el cuaderno y sin leer como lo hace la mayoría de sus compañeros de grupo. Cuando el alumno se sabe observado por la profesora o por la maestra especialista parece concentrarse en sus actividades escolares, pero cuando encuentra el momento oportuno, platica con su compañera de adelante o con su compañero de atrás, saca algunos muñecos para jugar y se levanta de su asiento para ir con alguien más. En el momento en que cualquiera de las profesoras lo nombran y lo invitan a regresar a su lugar, parece volver a concentrarse en su libro o cuaderno, ciclo que se reitera durante toda la jornada escolar.

Por las observaciones que se realizaron dentro del aula, Raúl sabe el nombre de casi todas las grafías del alfabeto, y además, menciona el nombre de ellas cuando conforman una palabra; sin embargo, aún no puede mencionar la sílaba que se forma uniendo una consonante con una vocal, “m” “a”, “ma”. Sin que lea los textos de los libros, cuando la maestra lee en voz alta y pregunta información referida a la lectura, él participa activamente ya sea porque la profesora lo cuestiona o por iniciativa personal. En lo referente a la asignatura de matemáticas, resuelve de manera autónoma sumas y restas que no requieren transformación, si éstas demandan la conversión de diez a uno, las realiza con ayuda de su maestra; y por el contrario, se le dificulta participar cuando la docente hace cálculo mental de manera grupal.

En la mayoría de las ocasiones, Raúl se acompaña durante el recreo de dos o tres de sus compañeros de grupo. En esas ocasiones, come sus alimentos, camina por alrededor y a través del patio, juega con su pequeño grupo de amigos a corretearse y a atraparse. Casi siempre se junta dentro y fuera del salón con sus mismos tres o cuatro compañeros, se relaciona poco con otros niños y a las niñas casi no les habla, aunque esto no es privativo de él, sino que es una dinámica presente en la totalidad del alumnado del grupo.

5.2.2 La maestra Natalia

La profesora Natalia es la encargada del segundo A. Ella, utiliza un tono de voz alto para dirigirse al alumnado. Casi todo el tiempo coordina las actividades de aprendizaje desde el frente del aula, haciendo dibujos y esquemas en el pizarrón que a la vez explica. En otras ocasiones, dirige la clase desde su escritorio mientras revisa y califica, en cuadernos o libros, las tareas que los alumnos han realizado. Pocas veces camina entre el estudiantado y sus lugares para verificar u orientar el trabajo y, por el contrario, lo hace desde su escritorio invitándolos a que se acerquen a ella.

Desde la misma posición, la maestra lee en voz alta textos de los libros, enfatiza las líneas que considera de mayor relevancia y pide al grupo que lo

remarquen con su marcatextos. De la misma lectura, cuestiona a los alumnos respecto a: personajes presentes, relaciones temporales entre antes y ahora, y busca que el grupo ejemplifique la información con eventos de su vida cotidiana. En relación con Raúl, la maestra lo pasa a su escritorio, donde le lee el texto para hacerle preguntas que considera corresponden a comprensión lectora.

La maestra Natalia se presenta a sí misma como resistente a brindar acompañamiento personalizado a Raúl, pues considera que éste, más que necesitarlo, *no quiere trabajar o es “flojo” porque sí puede hacerlo*. A diferencia de la profesora del ciclo escolar anterior, quien escribía en el cuaderno del alumno para que él remarcara, la maestra Natalia es terminante en su decisión de no trabajar de ese modo. Solo desde su escritorio, lo presiona para que deje de platicar con alguno de sus compañeros, para que guarde los muñecos con los que se distrae y para que se concentre en el trabajo que ella ha indicado.

De frente a esta realidad, la práctica docente de la maestra Natalia se constituye en sí misma como una BAP que interfiere en el aprendizaje de su alumno. Según Booth (como lo cita Blanco, 2006, p. 5), las BAP aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos educativos: las políticas, instituciones, personas, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas; de tal modo que, no es Raúl quien porta la dificultad de aprender, sino en quien tiene impacto la relación educativa entre docente y estudiante. Tal y como lo señala López (como lo cita Cabero, 2009, pp. 66-68), una de las tres barreras que impiden la atención a la diversidad dentro de las escuelas es la didáctica, la cual se refiere a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que, en este caso, son interferidos por la docente.

Al referirse a la relación con la madre de Raúl, la maestra Natalia la caracteriza como una mujer que lo apoya poco, pues cuando hay tareas para la casa, es la señora quien las escribe en el cuaderno, trabajo que la maestra siente que no ayuda al niño para mejorar su aprendizaje. También, manifiesta que la señora le solicita que “USAER”, como nombra a la UDEEI, no apoye a su hijo para evitar conflictos.

En relación con las dificultades que surgen entre ambas docentes, Natalia considera que el apoyo que la especialista brinda al alumno es excesivo, y sustenta su afirmación en la idea de que la maestra tiene tiempo para dedicarlo únicamente a él, y entonces: *Le explica las preguntas cuantas veces lo necesite, y además, es ella quien escribe las respuestas en el examen, cosa que Raúl no puede hacer.* Entonces, dice Natalia: *Yo no voy a ponerle calificación de nueve aunque eso saque en el examen, porque la realidad es que el alumno no avanzó tanto.* El conflicto al que la maestra alude, y del cual atribuye la responsabilidad a la especialista, surge cuando la mamá de Raúl se acerca para cuestionarle: *Maestra, ¿Por qué si mi hijo sacó nueve en el examen bimestral de español, le puso siete en la boleta?* Este cuestionamiento queda sin respuesta, la maestra mantiene la calificación asignada y los padres interpretan esta actitud como un acto de discriminación. Pero además, esta situación genera una BAP que obstaculiza el aprendizaje del menor.

Esa situación de conflicto, es originada por la manipulación de información que realiza la maestra Natalia. La especialista, le entrega citatorios y solicita que se los haga llegar a la mamá de Raúl, pero, por alguna razón, no terminan en manos de la señora. La mamá, solicita a la profesora del grupo entrevistarse con la especialista, pero, esta petición, no llega a Samanta y genera en la señora la idea de que a su hijo se le niega el servicio de educación especial. Natalia, piensa que si Raúl requiere atención individualizada para aprender, tiene que ser responsabilidad total de Samanta, pues, considera que ella tiene todo el tiempo para dedicárselo absolutamente al alumno.

De acuerdo con Castell (como lo citan Echeita y Duk Homad, 2008, p. 10), uno de los tipos de exclusión más comunes es por transfiguración. Tal hecho se refiere al deslizamiento de los objetivos que persiguen las políticas compensatorias, en este caso inclusión, y consiste en etiquetar o marginar a los individuos por su circunstancia particular. La transfiguración ocurre cuando los docentes frente a grupo, donde están alumnos con discapacidad, consideran que si bien tienen derecho a la educación, quienes deberían responsabilizarse de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje son exclusivamente los profesionales de la Educación Especial, así como lo retrata la maestra Natalia.

5.2.3 El papá y la mamá del alumno Raúl

La señora Jessica trabaja por las noches como enfermera en el ISSSTE, y el señor Alberto, se encuentra desempleado pese a que sabe desempeñar oficios de servicio a comensales, carpintería, cocina y belleza. Ambas figuras familiares, se presentan beneficiados con la estancia de su hijo en la primaria, pues, si hubieran tenido que inscribirlo en una escuela especial para niños con discapacidad se les dificultarían las cuestiones de dinero para los transportes y tiempo para los traslados. En este sentido, el artículo tercero constitucional que reconoce el derecho a la educación significa uno de los pasos más importantes para los niños y niñas en situación de discapacidad, pues así, se evitan obstáculos como los que la familia menciona.

Pero también, Los papás del alumno se presentan como carentes de autoridad con su hijo, ya que, en el momento de solicitarle que lleve a cabo sus tareas escolares, el niño no les hace caso, se esconde o se va para el lugar donde vive su abuelita. Cuando logran que Raúl les atienda, necesitan estar en un espacio libre de distractores como televisión, juguetes u otras personas porque de lo contrario, para Raúl es difícil concentrarse en la actividad, aspecto que llevó a la mamá a sospechar que el niño tenía “problemas de atención”. Como la mamá explica: *Raúl se distrae si pasa la mosca, se le queda viendo y no me hace caso, pero también si tiene una goma a la mano, la agarra y la convierte en muñeco para jugar con ella.* Para atrapar la atención del niño, su mamá le indica que si con su otra hija le funcionaron los pellizcos y los gritos con él también le funcionarán. Ante estas intimidaciones, Raúl la mira temeroso y a veces llora.

Por el contrario, el papá promete a su hijo comprarle juguetes para incentivarlo a que trabaje. Cuando cualquiera de esos mecanismos funciona, es la señora quien lo apoya con la realización de tareas de lectura y escritura, porque las que requieren dibujar o colorear, aunque a Raúl no le gustan, las hace por sí solo en presencia de su mamá. Respecto a la escritura, la forma en que la señora apoya a su hijo es dictándole palabras letra por letra y ayudándolo a pronunciar las sílabas que se forman, y en la lectura, ella le lee los textos y le hace preguntas en repetidas ocasiones para que memorice la información.

La mamá del niño se presenta resistente a que tome medicamentos específicos para regular su déficit de atención. De cara a la sospecha que tuvo hace tiempo, llevó a Raúl a un hospital de salud mental, donde el psiquiatra le indicó que posiblemente el menor tenga fuerte déficit de atención y les recomendó medicamentos, situación que no tuvo seguimiento, pues la señora dejó perder las citas que tenía con diversos argumentos. Ella, reconoce explícitamente su resistencia al posible déficit y a la toma de medicamentos porque en su experiencia de trabajo, ha conocido varias compañeras y compañeros con hijos que toman medicamentos para controlar el mismo trastorno, pero desde su punto de vista: *Esos tratamientos no sirven para nada maestro, pues solo hacen que los niños parezcan dormidos y dejen de hablar; solo responden sí o no y están quietos todo el tiempo.* Como una forma de resistencia al diagnóstico y a los tratamientos psiquiátricos, la señora llevó a su hijo a un hospital del ISSSTE para que los doctores con quienes trabaja le realizaran electroencefalogramas y electrocardiogramas durante los meses de octubre y noviembre de 2017 con la esperanza de obtener un diagnóstico diferente.

Al analizar la relación temporal antes-ahora, los papás del alumno se encuentran molestos con la profesora Natalia ya que aparte de no tener buena comunicación con ella, consideran que tiene actitudes de discriminación hacia su hijo. Por una parte, valoran positivamente el trabajo que realizó la profesora del primer grado, pues el que le señalara constantemente en su cuaderno lo que tenía que repetir le ayudaba a aprender y a emparejarse con sus compañeros. También, refieren que la comunicación entre la maestra y ellos era buena porque les entregaba las tareas por escrito y les explicaba en que consistían, actividad docente que, según ellos, les permitía entender las tareas y ayudarlo a Raúl de mejor forma. Por otra parte, en el ciclo escolar actual, sienten que la profesora Natalia se desespera con el alumno pues tanto en reuniones para firma de calificaciones y otros espacios, les menciona sistemáticamente que Raúl, aparte de tener problemas de aprendizaje, es flojo y no quiere trabajar. También, consideran un acto de discriminación hacia su hijo el hecho de que la maestra borre lo escrito en el pizarrón sin esperar a que termine de copiar, y mencionan que la labor de la

docente: *es esperar a todos y no nada más a algunos*. Además, manifiestan que la maestra es injusta para poner calificaciones, ya que comentan: *Siempre pone a Raúl puros seis y siete en su boleta cuando en los exámenes saca ochos, nueves y a veces dieces; y cuando los alumnos realizan trabajos y tareas en equipo, la profesora no le asigna la misma calificación que a sus compañeros, siempre es más baja aunque participe de la misma forma*. Finalmente, los papás califican a la maestra como desinteresada en el aprendizaje del alumno y ponen de manifiesto la deficiente comunicación entre las docentes y la familia, lo cual perjudica el aprendizaje de Raúl.

5.3 El grupo de cuarto A

Este grupo es uno de los tres del mismo grado, se encuentra ubicado en el primer salón del segundo nivel de la escuela y está conformado por un total de cuarenta estudiantes de manera proporcional entre niños y niñas. El alumnado está organizado en cinco filas formadas por binas de estudiantes, pues las mesas de que se dispone son en forma trapezoidal y cada quien tiene su silla individual. En la parte frontal del aula hay una plancha de concreto sobre la cual se ubica el pizarrón y el escritorio de la profesora. El clima de aula que generan es indisciplinado, pues al entrar al salón se percibe mucho ruido, casi todos los estudiantes están fuera de sus asientos y varios de ellos corren dentro del espacio.

5.3.1 El alumno Juan Pablo

Es un alumno con discapacidad visual e intelectual, tiene nueve años de edad y cursa el cuarto grado de su educación primaria. Por la información que brindó la mamá del alumno durante una de las entrevistas, al nacer, Juan Pablo tuvo falta de oxigenación en la parte izquierda de su cerebro, lo cual ocasionó sangrado interno que llevó a infartos neuronales. La hipoxia, como consecuencia de la falta de una vacuna, fue la detonante de las situaciones de discapacidad dañando las zonas cerebrales que se encargan de la visión y de la cognición. Desde su nacimiento hasta la actualidad, recibe atención médica en el Instituto Nacional de Pediatría (INP), donde es atendido en las áreas de oftalmología, psicología y foniatría con terapias de aprendizaje.

Juan Pablo estudió dos años en el nivel preescolar, y durante aquel tiempo, recibió atención por parte del Centro de Apoyo Psicopedagógico a la Educación Preescolar (CAPEP). Las educadoras, decían que se esforzaba en la escuela, pero que por alguna razón, no aprendía, motivo por el que lo canalizaron al servicio. El CAPEP, apoyó al alumno en los dos ciclos escolares con ayuda individualizada dentro del aula para que realizara sus tareas, con ejercicios individuales a modo de terapia de aprendizaje en espacios separados del resto del grupo, y con reuniones frecuentes con la madre de familia.

Cuando el alumno entró a la primaria, escuela donde actualmente estudia, pasaron dos ciclos escolares antes de que las maestras y la familia observaran avances en su aprendizaje. Durante primero y segundo, Juan Pablo siguió como en el preescolar, no escribía, no leía y tampoco reconocía los números, pero, como da a conocer su mamá, fue a partir del tercer grado cuando comenzó a avanzar en sus procesos de escritura, lectura y pensamiento matemático, aunque la entrevistada no ofrece mayor información al respecto. Por las observaciones realizadas dentro del aula, y por los acercamientos con el alumno, Juan Pablo escribe palabras si se le dictan letra por letra, sabe el nombre de cada grafía, pero aún, no forma sílabas por sí solo. Con ayuda de sus manos y de material concreto, resuelve sumas y restas que no requieren transformación. Además, identifica las principales figuras

geométricas, y menciona algunas de sus características cuando se le solicita a través de preguntas cerradas.

Dentro del salón del cuarto A, Juan Pablo se encuentra ubicado con una de sus compañeras en el primer lugar de la cuarta fila, tomando como referencia la entrada del salón, y así, queda cerca del escritorio de la maestra y de frente al pizarrón para verlo mejor. La decisión de colocarlo ahí, fue tomada por la profesora del grupo a razón de la orientación que recibió por parte de la especialista de la UDEEI, pero, solo es útil para Juan Pablo si utiliza sus lentes de armazón. Por diversas razones, el uso de sus ayudas ópticas se ve interrumpido frecuentemente, y, por lo tanto, el ajuste razonable implementado cobra poco sentido.

En los aspectos de disciplina para el trabajo y de comportamiento cotidiano, Juan Pablo contrasta con el resto de sus compañeros, pues, durante la jornada escolar permanece en su lugar, quieto y en silencio. Trabaja en un juego de fotocopias que la profesora le entregó desde el inicio del ciclo escolar, donde colorea figuras geométricas, hace dibujos y relaciona columnas por criterios de semejanza o diferencia. Observa fijamente su cuadernillo, mueve su lápiz, golpea las hojas con la goma de éste y por lapsos parece ausente cognitivamente, ya que se queda inmóvil, con su mirada perdida o fija en las fotocopias y parece no escuchar cuando se le habla; solo regresa a la actividad si alguna de las maestras, de grupo o especialista, se acercan a él, le llaman por su nombre en dos o tres ocasiones y en voz alta, y le explican la consigna a desarrollar.

La profesora del grupo considera que Juan Pablo es dedicado en sus trabajos y que le interesa aprender. El alumno es de pocas palabras, casi a cualquier cuestionamiento responde moviendo su cabeza para asentir o negar, y cuando habla, solo dice sí o no con tono de voz muy bajo. Pese a que la situación ha disminuido, aún, varios compañeros se aprovechan de su tranquilidad para molestarlo, pasando por detrás de él para darle un golpe, empujándolo mientras camina y regañándolo, incluso con gritos cuando se demora en realizar la tarea. También ante estas actitudes de sus compañeros, el alumno se mantiene pasivo, no les dice nada y tampoco los reporta con su maestra, quien se entera de lo que pasa porque lo observa o porque algunas niñas le avisan. Frente a las acciones de

agresión que la profesora se entera, regaña a quienes fueron los agresores, sin que exista otra sanción más allá de las llamadas verbales de atención. Mucho menos, despliega mecanismos que se orienten hacia la reparación del daño.

Como señala García, “La educación inclusiva es un proceso que implica que las niñas y los niños con necesidades educativas especiales sean atendidos en las escuelas y aulas regulares” (García, 2006, p. 9), acotando que la inclusión, requiere que se diseñen las adecuaciones curriculares pertinentes para alcanzar la equidad e igualdad de oportunidades. A su vez, para Blanco (2006, p. 9), con este enfoque se pretende la completa participación del alumnado; y además para la autora, las escuelas inclusivas contribuyen a una educación más personalizada, a la vez que fomentan la solidaridad entre todos los alumnos. No obstante, en la experiencia concreta de Juan Pablo esto no es así. Ambos autores, dan por hecho que la presencia de algún alumno en situación de discapacidad en el aula trae consigo un clima favorecedor, idea que se pone en cuestión con la realidad que se vive en el cuarto A. De acuerdo con las descripciones recibidas de la narradora acompañante, Juan Pablo no se relaciona con muchos niños durante los recreos escolares; casi siempre se acompaña de otro alumno más pequeño que él, y cuando no es así, se queda solo; camina poco dentro del patio, pues prefiere sentarse en algún escalón y comer los alimentos que lleva a modo de lonche; únicamente se desplaza hacia algún puesto de comida o golosinas, pide, paga y vuelve al lugar donde estaba para seguir comiendo.

En uno de los diálogos espontáneos con el educador físico que para el grupo trabaja, él, cuestiona el beneficio que tiene para la vida del estudiante su presencia en esta escuela. El maestro, considera que por no tener la misma motricidad y capacidad cognitiva que el resto de sus compañeros, Juan Pablo debería estar en una escuela diferente, donde le dieran atención personalizada y acorde a sus necesidades, aludiendo a las escuelas de educación especial. De acuerdo con sus comentarios argumentados con su experiencia cotidiana, el plantel no cuenta con la preparación especializada para responder a los requerimientos reales del estudiante. Y además comenta: *No entiendo a la familia y su necesidad de tener a su hijo aquí.*

Esta forma de pensar por parte del educador físico, analizada desde el enfoque de la educación inclusiva, representa una de las tres categorías de exclusión que establece Castell. Para el autor, la exclusión por encierro, es aquella que se relaciona con la toma de medidas o creación de espacios destinados, exclusivamente, al aislamiento de los sujetos aunque sea dentro del espacio en común (Castell, como lo citan Echeita y Duk-homad, 2008, p. 10). Este aspecto que no trasciende del pensamiento del profesor, propone un debate ético, pedagógico y humano.

Si bien la idea que expresa el maestro sí se interpreta como exclusión desde el actual enfoque educativo, es necesario, recuperar también el sentido que cobra la presencia de Juan Pablo en esta escuela, tanto para él como para su familia. La trayectoria escolar que ha vivido el alumno, y en relación con la respuesta educativa que recibe en la actualidad, posiblemente el maestro tenga razón en sugerir que otro espacio más especializado sería de mayor utilidad para el alumno. En este sentido, cabe cuestionar, ¿La escuela está para que el alumnado aprenda lo que quiere el Estado que aprenda? O está para que el alumnado aprenda lo que necesita aprender en función de sus particularidades y para interactuar con su entorno.

5.3.2 La maestra Victoria

Esta docente es la responsable del grupo de cuarto a, es una docente muy joven, puede ser que la más joven del equipo docente de la escuela y como tal, es éste el primer ciclo escolar en que ejerce la profesión. Su práctica cotidiana es diversa pues por momentos, dirige las clases desde su escritorio pero no sentada en la silla, sino recargada en él, lugar desde donde realiza lectura en voz alta de diferentes textos, y solicita al alumnado que remarquen las ideas que considera principales, cuestiona a los estudiantes y coordina participaciones. Escribe y explica desde el pizarrón, sobre todo en las asignaturas de español y matemáticas, cuando los contenidos de estudio se relacionan con figuras geométricas o tablas de información. Camina entre

los lugares del alumnado mientras ofrece explicaciones orales, lee textos en voz alta e invita a los estudiantes a concentrarse en las actividades.

Además de lo anterior, la profesora Victoria utiliza un tono de voz alto prácticamente todo el tiempo para desarrollar las clases, pues de otro modo, las indicaciones y explicaciones que brinda no se escucharían por el ruido que genera el estudiantado. Constantemente, estimula a los niños y niñas a sentarse en el lugar que les corresponde, con frecuencia les hace la onomatopeya shhhh para pedirles que bajen el volumen de su voz, y en repetidas ocasiones, les indica que guarden sus juguetes y que se ocupen en las tareas que dispone. La maestra muestra cierta desesperación o frustración de cara a este reto docente, ya que por momentos guarda silencio y respira profundo para recobrar energía. Estas situaciones la han desmotivado, al grado que en alguna ocasión manifestó que posiblemente pida cambio de centro de trabajo porque no se siente a gusto.

En relación con el alumno Juan Pablo, la maestra Victoria se presenta a sí misma como mediadora de su aprendizaje, pues, ante las características del aula busca quien apoye al estudiante. Le brinda orientación y supervisión individual en pocas ocasiones, porque en cuanto se concentra en él, sentándose junto a su lugar, explicándole la actividad paso por paso y motivándolo a ejecutar cada una de las operaciones, el resto del grupo se dispersa y abandona la actividad escolar, condición que limita el apoyo que debe darle al alumno.

Por un lado, la maestra se define como comprensiva de la situación visual y cognitiva de Juan Pablo, y por esa razón, manifiesta que busca actividades diferentes que le permitan entender los contenidos de estudio de manera más sencilla, pero también, con respecto a la relación de Juan Pablo con el grupo, expresa que pretende sensibilizarlos para que comprendan que él, trabaja y aprende de manera diferente y, además, para que dejen de molestarlo con golpes, empujones o gritos. Por el otro lado, la maestra se posiciona como corresponsable del aprendizaje de Juan Pablo, y no como única responsable, señalando el compromiso que no cumple la familia respecto de la realización de tareas en el hogar y materiales de apoyo. Pese a que se presenta a sí misma con una actitud

comprensiva hacia la discapacidad del alumno, desconoce que aparte de la discapacidad visual, también está en situación de discapacidad intelectual.

Cuando la maestra Victoria refiere que entiende las dificultades de aprendizaje de Juan Pablo, lo hace asociándolas a la discapacidad visual. Así, ella piensa que: *el alumno “no aprende bien” porque no vé bien*. Pero no está dentro de sus horizontes la presencia de la discapacidad intelectual del alumno. Tal situación, evidencia falta de comunicación entre ella y la especialista, pues, a decir de la mamá, Samanta está enterada de la afección cerebral de su hijo. Y, de hecho, sí lo menciona la especialista dentro de la narrativa donde presenta al estudiante. Existe la posibilidad de que si la profesora del grupo fuera informada de la situación, cambiaría su forma de trabajo hacia Juan Pablo, para lograr una atención escolar más productiva y satisfactoria.

Los obstáculos que interfieren en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que son el resultado de la interacción de los estudiantes con los diferentes ámbitos que rodean su existencia, son los que se constituyen en BAP, explica Booth citado por Blanco (2006, p. 5). El equipo docente de una escuela, debe tener las herramientas y los recursos pedagógicos y didácticos para centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo para todos los niños (Soria y Murguía, 2014). Y en este sentido, podríamos decir que existe una barrera didáctica que obstaculiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje relacionados con Juan Pablo, pero, no es la práctica cotidiana de la maestra en sí misma, sino la formación docente que recibió por parte del Estado, la cual carece de fundamentos teóricos y metodológicos que le permitan identificar y trabajar para el alumnado con discapacidad. Como consecuencia, asocia las dificultades de aprendizaje de su alumno con la discapacidad visual, pero, para los docentes formados desde la Educación Especial, estos aspectos son claramente dissociables.

Pese a que dentro de las categorías o tipos de exclusión que señala Castell no incluye la de participación, la realidad que vive Juan Pablo muestra la existencia de esta limitante. En contraste con el origen de la barrera didáctica que no es generada por la maestra del grupo, ella sí le impide la participación en determinadas actividades, enfrentándolo así a una BAP. Dejarlo sin ser parte del grupo que bailó

públicamente en el festival del día de las madres, con el argumento de que sus movimientos motores son torpes, lo ejemplifica.

5.2.1. La mamá de Juan Pablo

La señora Ana, asiste con regularidad a los llamados que le hacen las maestras del grupo y la especialista Samanta tanto para firma bimestral de calificaciones, así como para otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje de su hijo. Para la señora, es muy importante que su hijo esté en esta escuela y que no haya encontrado obstáculos para inscribirlo a razón de sus discapacidades.

La forma de comunicación que ha establecido con la profesora del grupo, a parte de las conversaciones directas, es por vía electrónica mediante el WhatsApp, herramienta que considera de utilidad, pues, a través de ella le solicita orientaciones y explicaciones para apoyar a su hijo con la realización de tareas en casa. Estas actividades, por lo general, son las que se encuentran en un compendio de ejercicios que la profesora entregó a la señora para que en casa las resuelva junto con el niño; sin embargo, en repetidas ocasiones, la señora no comprende las instrucciones escritas en las hojas, y, ante ello, es que se comunica con la maestra, investiga en internet o le pregunta a sus sobrinos más grandes.

La señora Ana asentó el horario de las 15:00 a las 17:00 horas para trabajar con su hijo las tareas escolares, momentos en los que éste, le solicita que no lo ponga a escribir, mostrándose fastidiado. La mamá, considera que durante el cuarto ciclo escolar en la primaria, su hijo ha conseguido los más grandes avances respecto a los procesos de lectura y escritura, pero también, respecto a su concentración en las actividades que realiza. Aunque se muestra renuente, y requiere varias peticiones de participación, hasta el condicionamiento de no ver la televisión, la mamá, pone a Juan Pablo a que tienda su cama, ordene sus zapatos, barra la casa y recoja la basura. Lo único que no se le solicita, es lavar los trastes porque son de cristal y como lo dice la señora: “por sus movimientos puede quebrarlos y lastimarse”.

El papá de Juan Pablo se involucra poco en las cuestiones escolares de su hijo, pues pasa todo el día trabajando, pero cuando llega a participar, lo hace de forma contradictoria a la señora. Por un lado, cuando existen reportes de que al niño lo molestaron física o verbalmente sus compañeros de salón, el papá le indica que se defienda y que también les pegue. Por el contrario, ante las mismas situaciones, la señora se presenta como mediadora y señala a su hijo que debe acudir a la maestra del grupo, a la especialista de la UDEEI o a la directora de la escuela, para que a cualquiera de estas figuras de autoridad les avise y tomen las acciones correspondientes.

Finalmente, la situación económica de la familia es un factor que interviene en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de Juan Pablo. A razón de que el dinero que se gana ya no alcanza para pagar la renta del hogar donde viven, los papás del alumno están evaluando la posibilidad de cambiar de domicilio hacia el Estado de México, pues allá, un familiar les prestaría una casa. El único aspecto que equilibra la balanza, es que al parecer las escuelas que les quedarían cercanas no tienen el “programa”, como la señora refiere al servicio de educación especial: “el apoyo que aquí tiene mi hijo le ha sido de mucha ayuda y si nos vamos, se cortarían su proceso y volveríamos a empezar”.

La exclusión como expresión de la desigualdad y de la inequidad presente, se sustenta en diversos factores políticos, económicos, sociales o culturales. La pobreza, el lugar de residencia, el género, la migración, la etnia o la discapacidad, son indicadores de que la exclusión aún existe (Pérez, 2015, pp. 5 y 6). Así, estos criterios de diferenciación social, funcionan como pretexto para limitar el ingreso, el aprendizaje, la participación, la permanencia o el egreso de diferentes sectores vulnerables de la población, como lo experimenta la madre de este alumno.

5.4 El grupo de cuarto B

Este grupo se encuentra ubicado en uno de los salones del tercer nivel de la escuela, es uno de los tres que conforman el grado, y está conformado por cuarenta alumnos de manera proporcional entre niños y niñas, los cuales, ocupan mesas en forma de trapecio para sentarse en binas. De manera regular, el mobiliario junto con el alumnado están organizados por el profesor en cuatro filas generales, pero la distribución no es estática, pues también forman pequeños grupos a manera de hexágono o tres equipos numerosos, situación didáctica que depende de la actividad que disponga el maestro. Además, al frente del aula se encuentra una plataforma de concreto sobre la cual se ubican el escritorio y el pizarrón, espacio que parece delimitar el campo de acción del profesorado.

5.4.1 La alumna Aline

Aline es una alumna de nueve años con baja visión que forma parte del cuarto B, nació en San Rafael California, Estados Unidos y llegó a México, junto con sus padres, poco antes de cumplir su primer año de vida. Tanto su madre como su padre, tienen fuertes errores de refracción que les exigen utilizar lentes de armazón con mucho aumento, razón por la cual, la pediatra de la niña les recomendó que la llevaran a revisión oftalmológica para descartar una posible miopía o discapacidad visual. En aquella revisión que realizó el especialista en Estados Unidos, se indicó a los padres de la niña que ella no tenía dificultades visuales, motivo que los confió a no dar mayor seguimiento médico.

Aline inicia su proceso de escolarización en un jardín de niños de la SEP cercano a su actual domicilio, escuela en que durante los dos ciclos escolares en que estuvo ahí, fue tipificada por las educadoras como alumna distraída, floja y desinteresada. Durante esa parte de su trayectoria escolar, Aline no mencionó a su mamá que no veía bien, y del mismo modo, sus educadoras no lo percibieron, o por lo menos, no lo comentaron con la señora en las reuniones que sostuvieron con

ella. En aquel entonces, la baja visión de la alumna posiblemente estuvo presente, pero tal vez, fue invisibilizada por las tipificaciones mencionadas.

Entró al primer grado de su educación primaria en la misma escuela donde hoy cursa el cuarto grado, centro educativo que se localiza prácticamente enfrente de su hogar. Fue aquí donde se presentaron los primeros indicios de su baja visión, pues, ella le comentaba a su profesora de grupo que no distinguía muy bien lo que escribía en el pizarrón, y del mismo modo, en su hogar comenzó a pedir a su mamá que le prestara sus lentes para ver bien la televisión. Fue a partir de estos acontecimientos que, la mamá de la alumna, se acercó a la profesora del grupo en que estaba su hija para comentarle lo que estaba sucediendo en casa, y a la vez, la profesora comentó a la señora lo que estaba pasando dentro del aula. Poco después de aquel momento, Aline comenzó a recibir seguimiento médico en el Hospital “Dr. Luis Sánchez Bulnes” de la Asociación para Evitar la Ceguera en México (APEC), institución que la atiende hasta la actualidad y donde le recetaron el uso de lentes de armazón.

En la relación espacio-tiempo, el uso de lentes ha representado para Aline un obstáculo en su interacción social. Antes, la alumna no quería entrar a la escuela por el temor de que sus compañeros y compañeras la señalaran como fea o como ciega, pero además, varios de los estudiantes se dirigían a ella como “La cuatro ojos”, señalamiento que la hacía sentir mal. Esa forma de relacionarse entre estudiantes, la llevó a reaccionar de forma agresiva ante los insultos, pues, empujaba y golpeaba a quien la ofendía.

Parte de la trayectoria escolar de Aline, a partir de la determinación de su discapacidad visual, ilustra que no siempre las ideas románticas respecto a la convivencia en la educación inclusiva se presentan como se espera. De acuerdo con Blanco (2006, p. 9) desde la educación inclusiva se asegura la completa participación del alumnado y, en ese marco, se contribuye a una educación personalizada y se fomenta la solidaridad entre todos los alumnos. De tal modo que, parece que el clima de aula favorable al desarrollo de la educación inclusiva se da por descontado; sin embargo, los primeros tres grados de la educación primaria de Aline demuestran que no es así.

De manera progresiva, la interacción entre Aline y su grupo se ha transformado, favorablemente. Ahora, casi todos los compañeros dejaron de ofenderla y en las ocasiones en que esto se presenta, ella acude al profesor del grupo o a la profesora especialista para hacer el correspondiente reporte, es decir que, su primera reacción ya no es agredir a quien la ofende. Actualmente, ella solicita ayuda a algunos de sus compañeros o compañeras cuando lo necesita, y también, recibe los apoyos cuando se los ofrecen. Durante los recreos del grupo, Aline está con dos de sus compañeras con quienes camina por el patio, come sus alimentos y platica, en pocas ocasiones corre o se relaciona de manera brusca, y también, en pocas ocasiones se junta con niños durante el recreo.

Al interior del salón de clases, Aline se sienta en la segunda mesa de la fila central en el espacio; pero, no necesariamente se mantiene de frente al pizarrón. Utiliza sus lentes de armazón para ver lo escrito por el profesor, para leer textos de sus libros y para escribir en su cuaderno. Cuando por situación didáctica queda lejana al pizarrón, alguno de sus compañeros o compañeras, la apoya dictándole o prestándole su cuaderno para que copie.

Estas decisiones que permiten la participación de la alumna, son asumidas corresponsablemente entre la maestra especialista y el profesor del grupo. Aparte de las orientaciones generales que brinda Samanta en los Consejos Técnicos Escolares, ambos docentes particularizan las acciones en función de las posibilidades reales de la alumna y sus características visuales, pues, el hecho concreto de la discapacidad visual no siempre se favorece con la cercanía entre sujeto y objeto.

5.4.2 El profesor Alberto

Es el responsable del aprendizaje del cuarto B. Dirige sus clases desde el frente del aula, ya sea desde su escritorio o haciendo anotaciones y explicaciones en el pizarrón. El tono de voz que emplea es alto cuando realiza lecturas de los libros de texto, al moderar las participaciones orales del alumnado y para volver a centrar la

atención de los estudiantes en la actividad. Revisa y califica cuadernos y libros en su escritorio, acercándose poco a sus lugares, pero permitiendo que los niños acudan a su escritorio para manifestarle sus dudas.

En relación con la alumna Aline, el profesor Alberto se presenta a sí mismo como un intermediario en el proceso de aprendizaje y en la interacción con sus compañeros. La primera mediación que realiza es entre el desarrollo personal de la alumna y lo que interpreta como sobre protección de la mamá, atribuyéndola a su discapacidad visual. Considera que la actitud de la señora se constituye en una limitante del aprendizaje y de la interacción social, pues sus constantes asistencias con la especialista de la UDEEI para quejarse de que otros niños y niñas empujan a su hija y la llaman “ciega o cuatro ojos”, coartan las oportunidades de Aline para integrarse como parte del grupo. Desde la perspectiva del maestro, la señora evita que su hija tenga contacto frontal con sus compañeros y aprenda a “defenderse”. Para contrarrestar esta situación, él trabaja con Aline y con el grupo en general para que los conflictos que se presenten entre ellos, por ejemplo, cuando la empujan a propósito o sin querer, cuando le piden prestados algunos materiales escolares y luego no quieren regresárselos, o cuando la señalan como “ciega o cuatro ojos”, se solucionen a través del diálogo y la negociación entre los implicados y la autoridad del aula, actividad que, según el maestro, ha incrementado la seguridad y la mejor relación de la alumna con sus compañeros. Según López citado por Cabero (2009, pp. 66-68) son tres categorías de BAP las que interfieren en la atención a la diversidad, y una de ellas es la cultural. En este sentido, podríamos afirmar que la mamá de la alumna se constituye en una limitante de esta naturaleza al considerarla frágil y necesitada de protección, con lo cual reproduce las ideas de sentido común que acompañan a la noción de discapacidad.

Otro aspecto donde el profesor ha mediado, es en el vínculo de Aline con varios de sus compañeros y compañeras. Con la intención de que ella incremente sus interacciones, aplica una estrategia de rotación de lugares entre los niños, es decir, cada determinado tiempo los sienta en sitios distintos y con parejas diferentes para que se conozcan y se relacionen. Esta decisión ha favorecido la integración de la alumna en el grupo, pero también, ha tenido un impacto positivo en la totalidad

de los estudiantes porque ya no se relacionan únicamente en pequeños grupos, como pasaba al inicio del ciclo, sino que ahora todos se vinculan entre sí. El otro aspecto donde el profesor se presenta como mediador, es en el aprendizaje de Aline, y para hacerlo, planea y desarrolla actividades que requieran el uso de material concreto como cartulinas, colores, material recortable y la elaboración de maquetas, actividades y materiales con los que el maestro reconoce que Aline trabaja de buena manera. Pero además, le explica las actividades cuantas veces ella lo requiera, le permite acercarse a él para que le manifieste sus dudas, y también, le da la oportunidad de acudir con algún compañero para que le explique. Sin embargo, el profesor reconoce que una educación más pertinente para la alumna, tiene que ser distinta a la que desarrolla hoy. En primer lugar, cree que conviene excluir parte de los contenidos curriculares que prescribe el programa de grado, porque abordarlos todos implica no respetar el estilo y ritmo de aprendizaje de Aline. En segundo lugar, propone identificar con claridad cuáles contenidos sí son de relevancia para la alumna. Y en tercer lugar, priorizar de forma gradual los contenidos seleccionados para que Aline los aprenda conforme a sus avances. Pero no obstante, no encuentra la posibilidad de llevarlo a la práctica, pues también tiene que atender a las demandas del grupo y a las especificidades de otros estudiantes, que, al igual que la alumna, requieren atención y orientación específica.

5.4.3 La Mamá de Aline

La señora Esperanza se presenta a sí misma, como una mujer que está atenta a lo que acontece en relación a la educación de su hija, acude a los llamados que le hace la profesora especialista de la UDEEI, cada bimestre se presenta a la junta de firma de boletas y sostiene comunicación constante con el profesor Alberto. Anteriormente, sobre todo durante el segundo y tercer grado escolar que cursó Aline, la señora acudía con mucha frecuencia a la escuela para denunciar que su hija padecía agresiones físicas y verbales por parte de sus compañeros de grupo. Pero a la vez que hacía la denuncia, anticipaba al profesorado que si la niña

golpeaba o era agresiva con sus compañeros, sería porque ya estaba harta de que los demás la ofendieran. Principalmente, la profesora con quien más acudía para hacer los reportes, que se puede entender como depositaria de quejas, es la profesora especialista de la UDEEI, y a través de ella, es como las responsables de los grupos se enteraban de la frecuencia con que la señora acudía al plantel.

Ahora la cuestión es un tanto distinta, pues sigue asistiendo a la escuela con frecuencia, pero ya es únicamente cuando alguien del equipo docente se lo solicita. La señora, reconoce que como parte de los resultados del trabajo realizado entre el profesor Alberto y la especialista Samanta, aparte de los avances curriculares, su hija ha mejorado mucho en su autoestima y en su seguridad personal, aspecto que favorece las relaciones sociales de la niña con sus compañeros, con sus profesores y con otros adultos que se encuentran dentro de la escuela.

Por otra parte, cuando la señora se presenta a sí misma parece asumir cierta responsabilidad por la baja visión de su hija. Siente que dejó pasar mucho tiempo antes de llevar a Aline a atención oftalmológica en México, y también, cree que si lo hubiera hecho antes no hubiera avanzado tanto “la enfermedad de su hija”, expresión esta última que utiliza para nombrar a la discapacidad visual. Finalmente, la mamá de la alumna parece desconocer en profundidad, o por lo menos, se reserva información relacionada a la baja visión de la niña, solo menciona que tiene estrabismo en el ojo izquierdo.

Hasta aquí, se describieron los diferentes modos en que cada figura educativa en esta escuela, actúa en función de la inclusión del estudiantado con discapacidad visual, y como se percibe, no son los mismos en cada caso particular. Ahora, en el siguiente capítulo, se describen los hallazgos hechos en la escuela secundaria, y que, como ocurre en la primaria, cada caso es diferente y se encuentra permeado de diferentes circunstancias contextuales que los singularizan.

6. Inclusiones y exclusiones en la escuela secundaria

En el presente capítulo, se expone la información que se reunió mediante la utilización de los registros de observación y de las entrevistas que se sostuvieron con cada uno de los interlocutores. Esta información, muestra aspectos relevantes a considerar para el desarrollo de la educación inclusiva, pues, toman cierta distancia de las principales ideas postuladas que sustentan este enfoque. En primer lugar, la escasa, y a veces nula, participación del personal de la UDEEI quien representa a la educación especial. En segundo lugar, la valoración que se tiene al interior de la escuela, y por parte de maestros y maestras, respecto del docente especialista. En tercer lugar, se pone de manifiesto un gran vacío que enfrenta el enfoque de la inclusión, al no contar con algún documento que oriente el criterio de los padres de familia, con relación al desempeño del profesorado. Y por último, en cuarto lugar, el aspecto que se destaca es que, en esta escuela, parte del desarrollo de la educación inclusiva recupera las particularidades de la alumna y el alumno con discapacidad visual, cuestión que parece estar vetada por quienes escriben y piensan sobre inclusión.

La información se presenta organizada de la siguiente manera:

- a. La escuela secundaria. También se presenta al maestro Octavio, especialista de la UDEEI.
- b. El grupo de primero E. Participan la alumna Lidia, la maestra Lidia y el señor Saúl, papá de la alumna.
 - c. El grupo de segundo C. Participan el alumno Giovanni, la asesora Victoria y la señora Margarita, mamá del alumno.

6.1. La escuela secundaria

La escuela secundaria observada, es perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, labora en turno discontinuo, y se encuentra en una colonia de la Delegación Tlalpan en colindancia con la Delegación Magdalena Contreras. El lugar donde está ubicada, sugiere que las familias habitantes forman parte de una estratificación sociodemográfica que se considera como clase baja. Las calles son amplias, pero muchas de ellas no tienen pavimento, y las que sí, están desatendidas y llenas de baches. Existen bases de transporte colectivo, alumbrado público, muchos negocios locales tanto fijos como ambulantes, y constantemente falta abastecimiento del agua potable. Los predios habitados que se observan en los alrededores de la escuela, van de los 100 a los 200 m², y las construcciones están entre la obra negra y la obra terminada.

Como parte de la vida cotidiana en el turno matutino, las puertas de la escuela se abren a las 6:50 am, para que en un lapso de quince minutos, los alumnos y las alumnas ingresen y se acomoden en sus respectivas aulas. Las clases que imparten los docentes de las diferentes asignaturas y talleres, van de los cincuenta a los cien minutos. El receso que toma el estudiantado, es de las 10:20 a las 10:40 am, y la matrícula de casi 800, sale al mismo tiempo y en el mismo patio. El turno matutino termina a las 13:10 pm, y el vespertino, inicia a las 14:00 pm.

El inmueble donde funciona la escuela, se conforma por dos edificios de cuatro plantas cada uno, conectados entre sí por puentes en cada piso. En las plantas bajas, se localizan las áreas administrativas como la dirección, la subdirección, la oficina de orientación, consultorio médico, una sala de juntas, una biblioteca escolar y el aula de medios. En las tres plantas superiores de ambos edificios, se distribuyen quince grupos, cinco por grado escolar y los espacios de laboratorios, talleres de costura, computación, electricidad y danza. Existen dos patios grandes al frente de los edificios, uno de ellos, se utiliza como espacio deportivo y como estacionamiento; y el otro, se ocupa para los recesos y otras actividades que desarrollan los profesores fuera de sus aulas.

Con respecto a los ajustes arquitectónicos relacionados con la educación inclusiva, la escuela está carente en tal tema. Tiene una rampa de acceso en la puerta que se utiliza para entrar y salir, dos declives que permiten arribar a uno de los patios centrales, pero al otro, solo se entra mediante escalinatas de concreto. A las plantas elevadas de los edificios, solo se logra llegar mediante el recorrido de la escalera central, que es de concreto, o, a través de la escalera de fierro, que es definida como de emergencia; en ambas estructuras, se observa la ausencia de medidas de accesibilidad que permitan el desplazamiento a alumnos, alumnas, profesores, trabajadores u otras personas que requieran subir.

6.1.1 El especialista de UDEEI

Como parte de la estructura general de las escuelas de Educación Básica de la Ciudad de México, en este centro labora personal de educación especial en favor del desarrollo de la educación inclusiva. El maestro Octavio, es quien cotidianamente desempeña las tareas de especialista de la UDEEI, y en sus palabras: *Su labor es orientar a los maestros de los grupos para que sepan trabajar con los “chicos”, término con el que alude al alumnado con discapacidad.*

La formación profesional del maestro Octavio es en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Su experiencia laboral en educación especial se conforma por seis años, de los cuales, uno lo desempeñó como psicólogo de la unidad y cinco años como apoyo del aprendizaje, uno en jardín de niños, dos en primaria y dos en secundaria. Adicionalmente, se desempeña como maestro de computación en el turno vespertino dentro de la misma escuela.

Para el especialista de la secundaria, el cambio de enfoque educativo, el de integración por el de inclusión, representa un reto que los maestros frente a grupo no logran resolver adecuadamente. El aspecto de la educación inclusiva que menos han asimilado, es el cambio en torno al funcionamiento de las aulas de apoyo, espacio donde se llevaba al alumnado que lo requería y se le regularizaba. Para el

maestro, esta forma de trabajo generaba la idea de que ese alumnado pertenecía a la educación especial, y no era su responsabilidad como docentes frente a grupo. El giro actual de la educación inclusiva, donde la idea es que todos son alumnos de la misma escuela y están bajo la responsabilidad de todos los trabajadores presentes, representa un gran conflicto profesional, pues, argumentan que cómo van a trabajar para ellos si no son especialistas.

El discurso de corresponsabilidad en el aprendizaje del alumnado en situación de discapacidad que enuncia Octavio y que, además, es el más apegado a las nociones institucionales, se contradice con las acciones y actitudes desplegadas por el mismo especialista cotidianamente dentro de la escuela. Por un lado, manifiesta que la inclusión implica que los equipos docentes asuman su corresponsabilidad en el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes en el centro educativo; pero, por otro lado, en relación con la alumna y el alumno con discapacidad visual presentes en la secundaria, se observa poca o nula intervención desde su papel como especialista. En los párrafos siguientes se profundiza en esta cuestión.

En relación con la trayectoria escolar de la alumna Lidia del primero E, aunque Octavio conoce solo parte de su historia académica, pues, desconoce que fue apoyada por UDEEI mientras cursó la primaria, él considera que “la chiquita”, refiriéndose a la estudiante, “no necesita de mucho apoyo porque trabaja bien y es muy funcional”. Para el especialista, el hecho de que la niña ocupe sus lentes con demasiado aumento le ayuda a leer, escribir y realizar otras actividades de manera normal. Lo que sabe respecto de su aprendizaje, participación e interacción dentro y fuera del aula, se remite a referencias que le han hecho otros maestros, pero, no porque él esté involucrado como especialista en la situación. Cabe señalar que Lidia no forma parte de la matrícula oficial de estudiantes que reciben apoyo de educación especial, y por lo tanto, solo se le da seguimiento, término que engloba las acciones de observación, diagnóstico y determinación, para decidir si requiere o no de atención especializada.

Al igual que otros docentes de la escuela, Octavio se enteró de la discapacidad visual de Lidia casi cinco meses después de que entrara al primer

grado de la secundaria, en enero de 2017, y, solo fue porque el papá acudió a la escuela para notificarlo. El especialista se muestra poco interesado en participar colaborativamente con el colegio de profesores de primer grado en los aspectos que se relacionan con la enseñanza y el aprendizaje de Lidia. Si bien, la asesora del grupo y otros docentes no piden su intervención, él tampoco toma la iniciativa y sus actitudes no favorecen el intercambio entre colegas, pues, según sus palabras: *No pasa nada, yo no me lo tomo personal, y, es mejor que todo fluya.*

Del mismo modo, Octavio muestra que tampoco existe relación entre él y el padre de familia de la alumna. Por un lado, las dos referencias que hace del señor son:

- a. *Como también trabaja en una secundaria de prefecto conoce el sistema.*
- b. *El señor le pide a su hija un nivel de exigencia más alto que el que le piden los propios maestros de la escuela.*

Por el otro lado, en una entrevista que mantuvimos, el señor se mostró molesto con el docente y con el equipo de maestros en general, pues, desde su percepción, el especialista no hace su trabajo como debe de hacerlo, y los otros maestros, no le ponen la atención suficiente a su hija, reclamamos que sustenta en la situación, donde les informé respecto a la discapacidad visual.

En relación con el alumno Giovanni del segundo C, el trabajo desplegado por el maestro Octavio es similar al que realiza con la alumna Lidia. El especialista conoce parte de la trayectoria escolar del estudiante y de su situación visual, tiene contacto frecuente con él, pero, no es por cuestión de aprendizaje ni de discapacidad, sino porque el alumno constantemente recibe reportes por mal comportamiento. Al igual que como califica a Lidia, el maestro, conceptualiza a Giovanni como un alumno muy funcional dentro de la escuela, y explica que sus características visuales no imponen un gran reto a los maestros, pues, todas sus actividades las realiza de manera normal, como la otra niña. Giovanni sí está incorporado oficialmente a la matrícula de alumnos apoyados por UDEEI, puesto que parte de su diagnóstico médico apunta hacia la posible ceguera.

El trabajo colaborativo entre Octavio como especialista y la academia de profesores de segundo grado es escaso, por no decir inexistente, y como ocurre con el colegio de primer grado, las actitudes que muestra no favorecen la

cooperación profesional. El tipo de relaciones que se observan entre el profesor y las maestras de Giovanni son de tipo personal más que laboral, percibiéndose que, entre ambas partes, no hay interés en trabajar conjuntamente. Las academias de primero y segundo grado, así como otros profesores y profesoras, acuden a él para que les oriente respecto a cuestiones de cómputo o internet, pero, no para plantear dudas relacionadas con las funciones de especialista, trabajo que desempeña durante el turno matutino.

En la información recuperada, no figura relación entre el especialista y la madre del alumno, pues, ninguno de los implicados hace referencias respecto al otro. Octavio, solo muestra desconocimiento del por qué la mamá de Giovanni acude frecuentemente a la escuela, la ve constantemente ahí, pero, no sabe el motivo de su asistencia. La señora, valora positivamente el trabajo de los especialistas que intervinieron en la primaria, pero, no brinda información respecto al trabajo realizado por Octavio en la secundaria. A partir de ello, se deduce que la relación es nula.

Finalmente, durante el actual ciclo escolar, el especialista no ha recibido un lugar fijo ni adecuado para desempeñar sus funciones. Ha compartido oficina y escritorio con las orientadoras, también lo ha hecho con el doctor, ha ocupado un espacio que corresponde al turno vespertino, en ocasiones utiliza un rincón de la biblioteca escolar, y otras tantas, deambula por la secundaria buscando un espacio disponible para instalarse. Al señalar el punto con él, reacciona resignado, y dice desconocer las razones de dicha inestabilidad; pero también, evita enfrentar la situación con el director o la subdirectora, instalándose en el “no te preocupes, no pasa nada”, y “yo no me lo tomo personal”.

El PTO, señala que la estructura organizativa y operativa de la UDEEI, se conforma por un director o directora, un apoyo administrativo, y por siete u ocho docentes especialistas, distribuidos uno por escuela de Educación Básica en la Ciudad de México (SEP, 2015, p. 16). Y en relación con el proceso de atención educativa que brinda, establece que sus contextos de incidencia son los escolares, áulico y socio-familiar, y que ello, es mediante el despliegue de un trabajo especializado, que se realiza en colaboración con directivos, docentes, padres de

familia o tutores del alumnado (SEP, 2015, p. 6). Sin embargo, la revisión de la documentación, y el estudio de la vida cotidiana de la secundaria, muestran la existencia de vacíos entorno a las dos orientaciones anteriores.

- a. El documento citado, da por hecho que el personal que representa a la educación especial, será bien recibido y valorado por los equipos docentes de las escuelas de Educación Básica; por lo tanto, no prevé una situación adversa, ni garantiza que los especialistas de la UDEEI reciban espacios adecuados para desplegar sus funciones.
- b. Existen al menos dos aspectos que pueden condicionar el trabajo colaborativo entre los docentes especialistas y las familias del alumnado que enfrenta BAP. 1. La disponibilidad o disposición por parte de las familias, para trabajar en equipo con especialistas o docentes de grupo. 2. El tipo o forma de apoyo que requiere el alumno o alumna en particular, ya que las BAP surgen de la interacción del alumnado con los ámbitos que inciden en sus vidas, se pueden dar los casos en que el trabajo requiera solo el impacto en los contextos áulico o escolar.

6.2. El grupo de primero E

El grupo de la secundaria donde se encuentra la estudiante Lidia, está ubicado en la segunda planta del centro, es uno de los cinco grupos que conforman el primer grado escolar y se conforma por una matrícula de 45 estudiantes, 20 niños y 25 niñas. Cada aprendiz cuenta con su silla para sentarse, muebles que tienen su propia paleta al frente para colocar el cuaderno o libro y papelería debajo para guardar lo que no se ocupe en el momento. La distribución y organización del alumnado y sus sillas es en filas, las cuales, dejan un pasillo reducido entre sí para el desplazamiento de aprendices y profesorado. La cantidad de alumnos en este grupo genera una sensación de hacinamiento que no permite la libre movilidad de los presentes, ya que cuando alguien requiere pasar, otro debe moverse; tal es así, que el espacio restante entre el frente de

las filas y el pizarrón del aula es mínimo. Por esa razón, los docentes de asignaturas se ven limitados en sus desplazamientos.

6.2.1 La alumna Lidia

Lidia es una de las niñas que se encuentran dentro del grupo de primero E, tiene doce años y está en situación de discapacidad visual por baja visión. Se desconoce si recibe seguimiento médico por parte de alguna institución pública o privada, pues, ni el especialista, ni el papá, brindan información al respecto. Lidia, fue apoyada por la UDEEI durante su educación primaria, información de la que no se lograron recuperar mayores elementos. Actualmente, usa lentes de armazón, que a la distancia, se perciben con mucho aumento y le son útiles para escribir sin dificultad en sus cuadernos, leer los textos de los libros, utilizar las computadoras del taller de computación y para caminar dentro del salón, por los pasillos de la escuela y en los patios de la misma.

Respecto a la organización del alumnado dentro del grupo, Lidia se sienta en el segundo lugar de la tercera fila contando desde la entrada del aula, posición que la coloca cercana y de frente al pizarrón. Con ello, los maestros y maestras, lograron que logre ver el pizarrón y copiar en su cuaderno lo que ahí esté escrito. Muestra un desempeño académico promedio en relación con el resto de sus compañeros, pues, como lo mencionan algunos de sus profesores: “no es la más inteligente, pero tampoco la peor”. Sin embargo, a diferencia del resto de sus compañeros, cuando comete errores de escritura, gráficos, ortográficos o gramaticales, desprende la hoja del cuaderno, la rompe y reinicia su trabajo. Durante la jornada escolar, se mantiene en silencio y en su lugar, por eso, los maestros casi nunca se dirigen a ella para llamar su atención o invitarla a que se concentre en las actividades escolares.

Sentar a Lidia en el segundo o en el tercer lugar de la fila, fue una determinación tomada por el profesorado que conforma la academia del primer grado; dicha decisión, fue el producto de la interacción cotidiana con la alumna. Sin que exista la participación del maestro especialista, el equipo docente, descubrió

que si sienta a la niña hasta adelante, ve distorsionado el pizarrón; pero que, si la sientan en el cuarto sitio o más atrás, ya no alcanza a percibirlo. De este modo, determinaron que las distancias idóneas para favorecer su visión, son las existentes entre el segundo o tercer lugar y el frente del aula. Además, tiene un compañero monitor que se encarga de apoyarla cuando lo requiere: le dicta lo que no alcanza a leer del pizarrón, le presta sus apuntes si se queda atrás, y le explica los temas que no entiende.

Lidia se relaciona poco con sus compañeros. Dentro del aula, solo conversa por momentos con un niño y con una niña, estudiantes que se sientan junto a ella. Oralmente, no participa por iniciativa propia frente al grupo, solo lo hace cuando algún maestro se lo solicita, pero se le nota insegura al titubear, al bajar la mirada y al emplear un tono de voz muy bajo. Casi todos los días se queda sin usar el receso para descansar y para comer, porque como rompe sus trabajos y vuelve a elaborarlos, el tiempo no le alcanza para terminar y los maestros le indican que debe quedarse durante el receso. Sin embargo, cuando sale a los descansos, se junta con las dos mismas personas que dentro del salón, caminan por el patio y comen sus alimentos.

6.2.2. La asesora del primero E

La profesora Lidia es la asesora del grupo de primero E, y a su vez, es quien les da clases correspondientes a la asignatura de español. Ella, se presenta a sí misma como consejera de la estudiante, pues, durante el ciclo escolar: “ha platicado mucho con ella para que se cuide como mujercita”, expresión que utiliza para referirse a su aspecto físico y a su higiene íntima. La maestra caracteriza a Lidia como tímida, introvertida e insegura en las clases de español por conocimiento directo, y en casi todas las otras asignaturas, por los comentarios que hacen los demás profesores durante las academias que realizan.

Aunado a lo anterior, la maestra caracteriza a Lidia como buena alumna por acatar todo lo que se le indica, por no protestar bajo ninguna circunstancia, y por no

generar desorden dentro del salón. En términos muy concretos, parece que la profesora la considera buena alumna por ser sumisa. La docente reconoce los avances que Lidia ha tenido en los temas de autocuidado, seguridad en sí misma y en interacción con otros niños o niñas. Sin embargo, donde no registra la presencia de logros es en el terreno académico, pues *con todo y que le echa ganas, nada más no mejora en la calidad de sus trabajos*. Pero la calidad a la que se refiere la profesora se orienta hacia la forma de los productos, limpieza, legibilidad y entrega en tiempo, con lo que descarta los elementos que expresan avances en el aprendizaje.

En relación con el alumno monitor que apoya a Lidia dentro del salón de clases, fue ella quien lo sugirió a la academia del grado, pero deja entrever que, aparte de ayudar a su compañera, los maestros le depositaron la responsabilidad de la enseñanza ya que “le explica cuantas veces sea necesario lo que no entiende”, aspecto del que se tendrían que encargar los docentes de las asignaturas.

La estrategia del alumno acompañante es una opción viable para particularizar la enseñanza, pero en esta experiencia concreta, los objetivos de la medida se distorsionaron. Dentro de las explicaciones expuestas por la asesora respecto al funcionamiento del alumno monitor, esta menciona que él, se encarga de explicar a Lidia lo que no haya entendido cuantas ocasiones sea necesario, con lo que se muestra un deslizamiento de la responsabilidad de la enseñanza. Esta estrategia, no implica que quien brinda su apoyo supla las funciones docentes, así como se percibe en este caso. En lugar de buscar apoyo para la estudiante, lo que se busca es en quién delegar las responsabilidades docentes implicadas en el proceso de enseñanza.

Por una parte, la maestra Lidia menciona que la alumna es muy “funcional” para la escuela, que no obstante su “problemita”, como refiere a la baja visión, trabaja muy bien y no le implica mayor reto al equipo docente de la secundaria. Y, por otra parte, reconoce que si las características visuales de la alumna fueran de ceguera o cercanas a ella, no sabría qué hacer como maestra de español en el grupo ni como asesora del mismo frente a la academia del primer grado. Conoce la existencia del sistema de escritura Braille, pero lo desconoce en su totalidad para

fines de escribirlo o leerlo; y piensa que en ese caso, lo primero que haría sería acudir a “este departamento de UDEEI” para recibir alguna orientación.

6.2.3 El papá de Lidia

El señor Saúl se presenta a sí mismo durante la entrevista realizada como desconfiado, tal es así que fue el único interlocutor que no accedió a la captura en audio de la conversación. El argumento que expuso sólidamente, fue: “usted puede decirme que la información está bajo resguardo, pero, estoy seguro que de una u otra forma llegará a manos de los maestros”. Asegura que al ser orientador de una secundaria, ha visto cómo los maestros “agarran de bajada”, es decir, se desquitan con los alumnos que se quejan de ellos y aunque no sean los propios niños sino sus papás quienes los reportan con el directivo, “igual se ensañan y les bajan calificaciones o les dejan mucho más trabajo”, en un acto de represalia.

El señor no particulariza su experiencia, y sí la generaliza como totalidad en el sistema educativo mexicano y, desde ahí, se comprende que no permitiera grabar la información que brindó. Considera que la corrupción en el magisterio es tan grande que cada quien, expresión con la que engloba a docentes, directivos y otros trabajadores de la educación, hacen lo que quieren sin que existan sanciones por no cumplir con sus deberes. Incluso, asemeja la corrupción del sistema educativo con la que para él existe en la Secretaría de Seguridad Pública.

Al respecto de la noción de corrupción que el señor presenta, él mismo describe:

- a. *En la escuela donde trabajo, yo he sido testigo de cómo los maestros agarran de bajada a los alumnos y alumnas que los reportan por no dar clases o por ir al salón solo a perder el tiempo. Si los papás van a la dirección de la escuela y le comentan al director, los maestros se enteran y la agarran contra los niños, dejándoles más tarea de lo normal o bajándoles calificaciones. Pero la verdad es que esto no*

tiene caso, porque como esos maestros son amigos del director, no les llaman la atención ni les pasa nada.

- b. Entre los maestros se comunican para avisarse lo que pasa con los alumnos o con sus familias. Si algún niño o papá se queja de un maestro con otro maestro, luego luego se avisan para agarrarla en contra de ellos. También, es por eso que yo prefiero que no se grabe lo que digo, porque de una u otra manera, la información llegará a otros oídos y no quiero que la agarren en contra de mi hija.*

El fallecimiento de la mamá de Laura cuando ésta era una niña, ocasionó que sea el señor quien se encargue de todas las cuestiones referentes a su hija, incluyendo las escolares. La responsabilidad que el señor siente, y el temor de que a su hija “le pase algo malo”, provocan que actúe de manera inflexible, que no le permita salir sola a la calle y que le exija niveles de desempeño escolar excelentes, pues según él, *así ganará seguridad en sí misma para enfrentarse a la vida*. Estos mismos aspectos, responsabilidad y temor, parece que son los generadores de sus molestias hacia el equipo docente. Lo que el señor Saúl interpreta como incumplimiento del deber por parte del especialista, y como falta de atención hacia su hija por los maestros de la escuela, más bien, expresan su inconformidad porque no la cuidan como él lo haría.

La valoración que hace el señor Saúl respecto al trabajo del maestro especialista, sugiere la presencia de un hueco en torno al desarrollo de la educación inclusiva. De acuerdo con el documento de la SEP (2015, p. 6), el proceso de atención educativa brindado por la UDEEI, debe ser a través de la puesta en marcha de un trabajo especializado, que se realiza en colaboración con directivos, docentes, padres de familia o tutores del alumnado atendido. No obstante, impera la necesidad de algún manual, o documento orientador de las familias, donde se indiquen rasgos o fundamentos para el trabajo en colaboración dentro del marco de la inclusión. Así, los juicios positivos o negativos de las familias respecto al deber ser de los y las especialistas, se ceñirían a dichos puntos de referencia, y no a la interpretación personal con base en sus deseos.

6.3 El grupo de segundo C

Es uno de los cinco grupos que conforman este grado escolar en la secundaria; se ubica en la segunda planta de la escuela, justo enfrente del primero E, y se conforma por un total de 44 estudiantes, cantidades equilibradas entre niños y niñas. Cada aprendiz cuenta con su silla para sentarse, muebles que tienen su propia paleta al frente para colocar el cuaderno o libro y papelería debajo para guardar lo que no se ocupe en el momento.

Al igual que en el grupo de primero E, la distribución y organización del alumnado y sus sillas es en filas, acomodo que es una generalidad en todos los grupos, y deja un pasillo reducido entre ellas para el desplazamiento de alumnas, alumnos y profesores. La cantidad de personas dentro de este espacio, genera una sensación que se interpreta como hacinamiento, que impide la libre movilidad de los presentes; así, cuando alguien quiere pasar entre las filas, estudiante o docente, requiere que alguien se mueva. Además, la condición de hacinamiento genera que el espacio restante entre el frente de las filas y el pizarrón del aula sea mínimo; por tanto, los docentes de asignaturas se ven limitados en sus desplazamientos.

6.3.1 El alumno Giovanni

Dentro del grupo de segundo C, el estudiante Giovanni está sentado en el primer lugar de la quinta fila, contando a partir de la entrada del aula, con lo que queda cercano y de frente al pizarrón. Durante las jornadas escolares se muestra participativo en las actividades de cada profesor de asignatura, copia en su cuaderno lo que escriben en el pizarrón, resuelve las actividades de sus libros de texto, realiza la lectura de textos en voz alta cuando se le solicita, y participa oralmente cuando conoce la respuesta del cuestionamiento o para exponer sus ideas. Los recursos didácticos que utiliza para desarrollar sus actividades académicas, son los comunes que se consiguen en cualquier papelería; es decir que sus cuadernos, libros, lápices, plumas, colores, juego geométrico, entre otros, no requieren de adaptaciones específicas para favorecer su debilidad visual.

La discapacidad visual en Giovanni por “cratocóno”, hizo presencia a partir de sus diez años de edad, mientras cursaba el quinto grado de la educación primaria. En aquel tiempo, su rendimiento escolar bajó impactando en sus calificaciones bimestrales, las cuales pasaron de ocho y nueve puntos a seis y siete. A partir del sexto grado, recibió el acompañamiento especializado por parte del equipo de la UDEEI, quien realizó con él, trabajo de fortalecimiento emocional y orientación a la maestra de grupo respecto a la discapacidad visual y a las características específicas de la patología presente. Junto con el inicio de la utilización de lentes de contacto, la labor de los especialistas en la escuela, desde la valoración de la mamá, fue de utilidad para que Giovanni recuperara gradualmente su nivel de desempeño académico.

Entró a la escuela secundaria en el turno vespertino, horario que la mamá gestionó para que se le cambiara al matutino, y argumentó que las características visuales de su hijo requerían de iluminación natural. El día que Giovanni realizó su examen de ingreso a la secundaria, acudió sólo a la escuela, ya que su mamá tuvo mucho trabajo y no pudo acompañarlo; además, en esas fechas, sus lentes de contacto estaban en proceso, no llevó unos de armazón que tenía y, en consecuencia, los aplicadores del examen no percibieron su debilidad visual.

Los dos ciclos escolares que Giovanni ha cursado en la secundaria, han sido similares con relación al desempeño escolar descrito, a la atención pedagógica que recibe y en la interacción con el resto de sus compañeros del grupo. Cada vez que concluye las actividades indicadas por su profesor o profesora en turno, se muestra inquieto, pues, voltea hacia su derecha, izquierda y hacia atrás, platicando y riéndose con los respectivos compañeros; además, se levanta de su lugar, se aleja y acude al sitio de otras personas lejanas a él, comentándoles algo y provocándoles carcajadas. Los “problemas” con el alumno, como lo nombran los profesores, no son respecto a la enseñanza ni a su aprendizaje, pero sí, en cuestión actitudinal.

En apretada síntesis, los principios ideológicos de la educación inclusiva señalan que, este movimiento intenta erradicar los procesos de exclusión producto de la desigualdad social, política y económica a los que se enfrenta el alumnado con discapacidad (Blanco, 2006; Echeita y Duk-Homad, 2008); que la atención a la

diversidad en escuelas comunes, representa un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (García, 2006; Guajardo, 2009); y que, la educación inclusiva como proyecto político, es el paso por donde se debe iniciar la atención de los niños y niñas menos favorecidos (Echeita y Ainscow, 2011). Al mismo tiempo, estas nociones, apuntan hacia el respeto a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, hacia una atención sensible a la diversidad por parte de los colectivos docentes, y hacia que, la educación de todos y todas en espacios comunes, es la mejor vía para favorecer el aprendizaje y la sana convivencia.

Pero, justo en este último señalamiento, el que refiere la mejor vía para favorecer el aprendizaje, está latente otro aspecto que se pone en cuestión. Los principios señalados, no posicionan a los propios individuos como pieza clave en el desarrollo de la educación inclusiva, en su óptimo aprendizaje, y en el fomento de una sana convivencia. Parece que el alumnado en cuestión, en este caso, con discapacidad visual, no juega un papel relevante en sus propios procesos de aprendizaje, que no tiene motivaciones intrínsecas, o que no tiene características específicas de cognición. De manera similar, los dos estudiantes con discapacidad visual en esta escuela, recuperan ese papel clave en su aprendizaje, ya que sus características visuales y cognitivas, son las que agilizan su inclusión. Lo favorable en este sentido, es que ninguno de los dos encontró obstáculos para inscribirse aquí, pero, la escuela y los docentes, no han enfrentado la necesidad de modificar sus estilos de enseñanza ni los recursos didácticos que emplean cotidianamente.

En contraste con los constantes reportes y llamados de atención que recibe por “llevarse brusco” con sus compañeros, interacción basada en gritos, golpes y empujones, durante el receso escolar se muestra distinto. Reunido en un grupo que la mayoría de las ocasiones se conforma por cinco o seis estudiantes, camina por el perímetro del patio y a través de él, come sus alimentos y bromea con los demás, y acude a la cooperativa para comprar bebidas o golosinas. Por tanto, las actitudes referidas constantemente por el profesorado, se presentan exclusivamente dentro del salón de clases.

Por un lado, Giovanni menciona estar consciente de que sus actitudes son las que interfieren para obtener calificaciones más altas, pero, lo justifica diciendo

que siente demasiada energía dentro de él y no lo puede evitar. Por otro lado, se presenta a sí mismo como defensor de sus compañeros y compañeras, a quienes mayormente molestan sus amigos, y como parte de su rol de defensor, incorpora el fuerte contacto físico para detener a los agresores. Las acciones violentas que ejercen algunos de los niños del grupo sobre los demás, le molestan y las detiene porque las siente como “abusos injustos”. Y por otro lado, considera que los maestros son injustos con él, pues, si bien él acepta que no se comporta de manera correcta, lo regañan y castigan “hasta por lo que no hago”.

6.3.2 La asesora del segundo C

La maestra Victoria es la responsable de coordinar el trabajo docente para este grupo entre los profesores de segundo grado. Del mismo modo en que lo hacen otros maestros y maestras, las referencias que brinda respecto a Giovanni, apuntan a la manera en que éste se relaciona con sus compañeros del grupo. La asesora, se presenta a sí misma como docente que agotó todas las posibilidades que conoce para mejorar la convivencia del alumno: platicar con él, citar a su mamá, levantarle sanciones por escrito y suspenderlo de uno a tres días, son las acciones que ha llevado a cabo.

Respecto al aprendizaje del alumno, la asesora Victoria menciona que no presenta dificultades y no requiere de adaptaciones a sus materiales de trabajo. Las únicas consideraciones que el equipo docente debe tomar se presentan cuando no acude con sus lentes de contacto porque su capacidad visual disminuya demasiado. En esos casos, los maestros o maestras le dictan lo que escriben en el pizarrón, le solicitan a algún compañero o compañera que lo apoye en la clase, o le dan la oportunidad de realizar sus anotaciones en casa y entregarlas en las clases siguientes. En la toma de estas decisiones, no figura la participación del especialista de la UDEEI, y como tal, las acciones emprendidas son encabezadas por la asesora Victoria.

Como la maestra refiere, Giovanni no representa un gran reto docente para la escuela, pues, con sus apoyos ópticos y con los materiales escolares que utiliza puede aprender muy bien. Pero también, el hecho de que el alumno sea considerado funcional para la escuela, hace que los maestros implicados en el segundo C, no tengan que modificar su estilo docente cotidiano. En contraste, la asesora presenta la experiencia escolar que se vivió hace años al recibir a un alumno y a una alumna que sí estaban en condición de ceguera, circunstancia que puso en dificultades a la escuela. Las incertidumbres más grandes que se enfrentaron en aquel tiempo, fueron: ¿Cómo les vamos a enseñar? ¿Cómo le vamos a hacer con el Braille? ¿De qué manera ayudarlos a que se desplacen por la escuela sin que corran riesgos? Ante la situación, el personal de educación especial, que en aquel entonces trabajaba como itinerante de acuerdo al modelo de integración educativa, fue quien orientó y acompañó el ingreso, la participación y el egreso de los alumnos de la escuela, despejando las anteriores dudas profesionales.

No obstante, de frente a la posible presencia de algún alumno o alumna en condición de ceguera en la secundaria, la asesora del grupo, indica que no cuenta con las herramientas necesarias para darle atención educativa pertinente; y desde su valoración, la generalidad del equipo docente tampoco las tiene. Cabe señalar que, para la maestra, en este caso hipotético, sería necesaria la participación de personal de educación especial, así como sucedió hace años; es decir que, para ella, no existe el maestro Octavio de la UDEEI como representante de educación especial, y que en dicho caso, sería él, quien puede y debe orientar el aprendizaje y la enseñanza del alumnado con discapacidad.

6.3.3. La mamá de Giovanni

La señora Margarita se presenta a sí misma, como una mujer preocupada e interesada en los acontecimientos que ocurren en la vida de su hijo, y acude constantemente a la secundaria, ya sea por convocatoria de los maestros o por iniciativa personal. Para ella, es muy importante que su hijo esté en esta escuela a pesar de su discapacidad, ya que, como el “cratocóno” se presentó hace pocos años, y sus características actuales de visión, permiten que Giovanni realice sus actividades sin dificultad, desconoce las escuelas especializadas en el trabajo para alumnos con discapacidad. En este sentido, la aplicación del artículo tercero constitucional, representa un apoyo para la señora y para su hijo, quienes no encuentran obstáculos relacionados con el ingreso a las escuelas de Educación Básica en la Ciudad de México.

La actividad de comercio informal de la señora, es un obstáculo al que se enfrenta, pues, la falta de dinero ocasiona que no sea operado Giovanni. El trasplante de córneas que su hijo necesita, es un procedimiento altamente costoso que no puede cubrir, y como su actividad laboral no le proporciona el derecho a la seguridad social, se encuentran en lista de espera en el Hospital “Dr. Luis Sánchez Bulnes” de la Asociación para Evitar la Ceguera en México. Cuando llegue su turno, Giovanni recibirá la operación que requiere, y pese a que también tendrá que pagar, es la única opción que tiene la señora. Mientras tanto, la formación cónica de las córneas del joven avanza, y si llegara a la ceguera, el trasplante pasaría de ser necesario hoy, a ser improductivo mañana.

Pérez (2015), señala que la pobreza, junto con otros aspectos estructurales, son factores que aún están presentes en la educación del alumnado con discapacidad, y que en algún momento de sus vidas, pueden representar procesos de exclusión. Pero, el caso concreto del alumno Giovanni, amplía la perspectiva de la autora, pues las condiciones económicas que enfrenta la familia, no constituyen una barrera que impida el ingreso, la permanencia, la participación o el egreso del alumno de la secundaria; pero sí, la falta de dinero, y del derecho a la seguridad social, ponen en riesgo su situación visual. Como se explicó, si la espera de la

operación se prolonga en demasía, se pone a Giovanni en posibilidad de llegar a la ceguera, y de ser así, el trasplante de córneas que requiere perdería utilidad.

De cara a las dificultades que la señora enfrenta, encuentra en las actitudes de su hijo el aliciente que requiere para “seguir echándole ganas”. Giovanni es optimista, le dice que todo estará bien, y que de esta situación ha aprendido muchas cosas de la vida; de ahí, la señora “saca fuerzas para seguir adelante, aunque por momentos, y a solas, esté triste”. Para ella, es muy importante que cada quien, de acuerdo al rol social que desempeña, se ocupe de las responsabilidades que le corresponde; “como mamá, del dinero para la operación y de otras cosas de la casa; y él como hijo, de la escuela, de ayudar en lo que le corresponde y crecer feliz”. Pese a que menciona platicar con él respecto a su mal comportamiento en la secundaria, lo comprende y lo justifica; para ella, su hijo “no hace nada diferente a lo de los otros niños”, y piensa que, son cuestiones normales que corresponden a su edad.

Hasta aquí, se describieron los diferentes modos en que cada figura educativa en la escuela secundaria, actúa en función de la inclusión del estudiantado con discapacidad visual, y como se percibe, no son los mismos en cada caso particular. No obstante, la descripción de los casos observados en la primaria y en la secundaria, contiene entre líneas mayor información que permite avanzar en la comprensión de estas experiencias educativas. El tratamiento minucioso de la información que representa las meta-realidades que se viven, se presenta a continuación en el siguiente capítulo.

7. De la inclusión formal hacia la inclusión sustantiva. Condiciones que posibilitan su concreción

En este último capítulo, se revisan los hallazgos derivados del análisis de la información que se reunió en el trabajo de campo desde la perspectiva de la inclusión. Los aspectos que se presentarán posibilitan considerar los descubrimientos como las condiciones mínimas para que la educación inclusiva transite del ámbito de lo formal hacia lo sustantivo. En este sentido, la información se organiza bajo los siguientes subtítulos:

- a. La noción de inclusión. De lo formal a lo sustantivo.
- b. Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación desde la perspectiva de la educación inclusiva. Respuesta del Estado, las escuelas, aulas y familias: de lo formal a lo sustantivo.
- c. Percepciones entre docentes, estudiantes y familias respecto de la discapacidad y su impacto en la educación inclusiva.
- d. Comunicación profesional y oportuna para el establecimiento del trabajo colaborativo entre docentes, docentes/estudiantes, y familias/docentes, en relación con la inclusión sustantiva.

7.1. La inclusión. De lo formal a lo sustantivo

Para comprender la distinción conceptual entre las categorías de “inclusión formal” e “inclusión sustantiva” que se proponen en este capítulo, conviene iniciar con la clarificación de las nociones de “igualdad formal” e “igualdad sustantiva” que sirvieron de base para formular el par conceptual que nos ocupa. Una de las primeras discusiones para distinguir las implicaciones entre ambos términos,

aparece algunos meses antes, e incluso durante el desarrollo de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Pekín en el año de 1995. Como punto de partida, se pensó que mientras el concepto de “igualdad” exige tratar idénticamente a todas las personas, el de “equidad”, posibilita tratarlas de manera diferenciada dependiendo de sus necesidades particulares. Y en este sentido, se creyó que al situarse desde la “equidad” y no desde la “igualdad”, quedaría claro que la intención no era que las personas recibieran un trato igualitario, sino un trato real y justo (Facio, s/f, Párr. 4-5).

No obstante, la distinción entre las implicaciones de los términos “igualdad formal” e “igualdad sustantiva” requiere de mayor profundización. Al respecto, cabe señalar:

a. La “igualdad” es un derecho humano. Tal y como lo plantea la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés), así como todos los instrumentos legales internacionales de derechos humanos, el derecho humano a la “igualdad” siempre debe entenderse en vinculación al derecho a la “no discriminación”.

b. La “igualdad” tiene implicaciones legales para los Estados Nación. La declaración y reconocimiento de la “igualdad” como un derecho humano en los instrumentos jurídicos y legales de los Estados Nación, se puede denominar como “igualdad formal”. No obstante, el ejercicio de este derecho requiere que cada gobierno implemente acciones específicas y concretas para eliminar la discriminación a la que puedan estar sujetas las personas. A esta particularización, es a la que se le conoce como “igualdad sustantiva” o “igualdad real”.

c. La “igualdad” permite el trato idéntico o diferenciado entre las personas. De acuerdo con la teoría de los derechos humanos, la “igualdad” implica tratamiento no discriminatorio entre las personas, es decir que, exige el ejercicio pleno de los derechos humanos por la ciudadanía, sin distinción de raza, sexo, edad, capacidad u otra distinción. Sin embargo, para cumplir con ello, se requiere que a veces se les dé un tratamiento idéntico a hombres y mujeres, y en otras ocasiones, las personas

reciban un tratamiento distinto cuando es necesario, ya sea por características específicas o por la histórica desigualdad de poder entre géneros o grupos sociales. Esta distinción conceptual, que permite el trato igualitario o diferenciado entre las personas, pero, que desde ambas formas se orienta hacia la eliminación de todas las expresiones de discriminación y exclusión; también, posibilita estudiar la implementación del enfoque de la inclusión pensada desde los ámbitos de lo formal y lo sustantivo. Ello, a raíz de la revisión documental en el capítulo 2 y del análisis de la información que se expuso en los capítulos 5 y 6. Pues para que la educación inclusiva, cobre verdadero sentido en las vidas de las figuras educativas implicadas, y, en particular en el alumnado en situación de discapacidad visual, es necesario emprender acciones específicas que trasciendan la mera ratificación de acuerdos internacionales, la modificación y aplicación de leyes, o la puesta en marcha de currículo que, pese a enmarcarse dentro del enfoque de la inclusión, es homogéneo y persigue la formación de un sujeto único.

Como se revisó, el efecto esperado al situar la educación en la perspectiva incluyente, es la transformación de las políticas en materia educativa, así como las prácticas y la cultura escolar; y no, únicamente la recepción e integración del alumnado con discapacidad para hacerlo funcional. Por tanto, con base en la distinción entre los términos de “igualdad formal” e “igualdad sustantiva”, en este texto, se piensan como categorías de análisis la “inclusión formal” e “inclusión sustantiva”, pues éstas, permiten el estudio de las realidades que se viven al interior de cada centro educativo estudiado. En este sentido, los ejes propuestos se entienden de la siguiente manera:

- a. La inclusión formal. Hace referencia al diseño y cumplimiento de leyes, normas o disposiciones oficiales sin que haya mediación alguna; es decir, que se aplican de manera igualitaria conforme a las prescripciones legales.
- b. La inclusión sustantiva. Son los procesos, tomas de decisiones y acciones con las que se analizan y organizan las maneras de atención específicas que se brindan al interior de cada centro educativo y aula; pero que, a diferencia de la inclusión formal, se piensan y se desarrollan en función de las características y posibilidades reales del alumnado, que en este caso con discapacidad visual.

A continuación, se utilizarán estos ejes de análisis para revisar algunos aspectos de la vida cotidiana en las escuelas y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a fin de analizar cómo las prácticas e interacciones de los agentes educativos permiten u obstaculizan este tránsito de la inclusión formal a la sustantiva.

7.2. Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación desde la perspectiva de la inclusión

Para responder a la tarea de atender educativamente al alumnado con discapacidad se requiere la participación activa de diversos agentes implicados en este ámbito. Todos los esfuerzos destinados a eliminar las BAP que enfrenta o puede enfrentar cada estudiante, se interpretan como una expresión de inclusión educativa. Pero, ¿cómo es la intervención de cada participante en el proceso educativo?, las acciones que implementa cada agente, ¿a qué forma de inclusión corresponden?

7.2.1 La respuesta del Estado

La creación de condiciones de inclusión y calidad para cumplir con la eliminación o minimización de las BAP que enfrenta el alumnado en situación de discapacidad ha exigido que el gobierno de nuestro país siga una vía clara. Como se presentó en el capítulo 2 de este trabajo, México ha suscrito y ratificado diferentes acuerdos internacionales que se relacionan con el enfoque de la inclusión a partir del año de 1990.

Para concretar los señalamientos que se desprendieron de cada evento en sus marcos de acción, el Gobierno Federal articuló sus documentos jurídicos, que en particular se observan en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en la Ley General de Educación; y en la Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad. Así, reconoció desde el ámbito

normativo que la educación es uno de los derechos humanos inherentes a todas las personas, y que éste, debe ejercitarse sin distinción alguna y en igualdad de oportunidades. Con la misma intención de concretar estos compromisos internacionales, la Secretaría de Educación Pública diseñó y puso en marcha la Reforma Integral a la Educación Básica, de donde desprendió el Acuerdo Secretarial 592 y el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica (RIEB).

Con lo anterior, se pone en evidencia que la implementación de la educación inclusiva por parte del Estado, es fuertemente impulsada desde el ámbito de lo formal. No obstante, también se perciben indicios para que su implementación transite hacia lo sustantivo. Como ejemplo se encuentra la puesta en marcha de las UDEEI, que dentro de las escuelas de Educación Básica en la Ciudad de México, y en corresponsabilidad con ellas, buscan responder a las particularidades del alumnado en riesgo de discriminación o exclusión. No obstante, y como se expone más adelante, la presencia de estas unidades dentro de las escuelas primarias y secundarias, por sí mismas no garantizan la inclusión sustantiva.

Otra de las acciones implementadas por el Sistema Educativo que indican la intención de sustantivar la inclusión, es la capacitación que la Dirección de Educación Especial (DEE) brinda a su personal que la representa en las UDEEI. Como lo expresan los especialistas que laboran en cada escuela donde se realizó la investigación, la DEE, les ha convocado para introducirles en el conocimiento y manejo del sistema de escritura Braille. Sin embargo, la información que comparten, también pone en evidencia algunos huecos en relación con la formación que reciben:

- a. En la capacitación para conocer y manejar el Braille, a los especialistas de las UDEEI sólo se les enseña a leerlo y escribirlo; sin embargo, se presentan a sí mismos como carentes del conocimiento metodológico necesario para enseñárselo al alumnado que lo requiera.
- b. Los especialistas de las UDEEI no reciben por parte de la DEE orientación relacionada con los distintos modos en que se puede brindar respuesta educativa al alumnado con baja visión; los únicos recursos que esta instancia pone a disposición son los libros amplificadas que técnicamente se conocen como

“macrotipos”. Así, aunado a condiciones que se asocian a la distinta formación profesional de cada especialista, el Sistema Educativo fomenta que la toma de decisiones para la atención del estudiantado con baja visión, parta del sentido común y de los estereotipos relacionados con la discapacidad visual.

c. Una herramienta tecnológica que pueden utilizar las personas con discapacidad visual, tanto para actividades académicas y/o recreativas, son los revisores de pantalla, como Jaws o NVDA. Éstos, permiten el uso óptimo de equipos de cómputo, pues, a través de respuestas de voz, las personas ciegas o débiles visuales tienen acceso al entorno gráfico de la ventana de Windows. No obstante, ésta, es otra de las capacitaciones que la DEE no da al personal que la representa. Ello, se hizo evidente cuando los especialistas de las UDEEI me conocieron, mostrando su sorpresa por la forma en que utilizo mi computadora.

d. En los planes de formación de las escuelas normales de donde egresan maestros para la educación primaria, apenas existe una asignatura que se relaciona con la educación inclusiva. Por esta razón, la SEP tendría que planear la formación y actualización permanente del personal docente de educación básica, especialmente cuando el Estado mexicano ha suscrito compromisos que se vinculan directamente con la inclusión en las escuelas y salones de clase, compromiso que debe acompañarse de la capacitación del personal que llevará a cabo esta tarea. Específicamente, se requiere un cambio en las percepciones de los docentes, en relación con la discapacidad, así como una verdadera transformación de la cultura escolar porque, la inclusión no debe pensarse o planearse sólo para los alumnos sino para los docentes y sus familias.

e. Desde el mismo enfoque de la inclusión, es necesario delimitar y especificar con mucha claridad cuáles son las funciones, roles, responsabilidades y ámbitos de acción que competen a cada uno de los agentes educativos que intervienen en los procesos de enseñanza, detección, y eliminación de Barreras para el Aprendizaje. Esto, porque junto a la experiencia profesional propia, en el trabajo de campo se observó que es un aspecto que, al no estar totalmente claro, genera sensaciones de molestia e insatisfacción entre el profesorado frente a grupo, especialmente, porque hoy no es tarea de los especialistas de la UDEEI llevar al alumnado en

situación de discapacidad a un aula separada para enseñarles a leer, escribir, sumar o restar, como lo siguen solicitando los maestros y maestras titulares de grupo.

En una suerte de balance, resulta claro que las acciones desplegadas para la implementación del enfoque de la inclusión, y por tanto, la eliminación de BAP por parte del Estado, tienen mayor peso en el ámbito de lo formal. Pero además, en el Acuerdo secretarial 592, en el Plan de Estudios 2011, y en el Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI, se menciona únicamente a la escuela en singular, es decir, parece que el Estado, pese a que reconoce la diversidad y la pluralidad que ésta alberga, entiende que la noción de escuela es un modelo único al que todos los centros escolares deben apegarse; y de hacerlo, mejorarán la calidad de la oferta que ponen a disposición del estudiantado.

Con la noción de la escuela única que se percibe, es pertinente cuestionar: ¿Así se generará una sociedad democrática, y se atenderá a la diversidad como elemento que enriquece los procesos de aprendizaje y de enseñanza?, ¿con esta noción se favorece el tránsito de la inclusión de lo formal hacia lo sustantivo?

7.2.2. Las respuestas de las escuelas. Mediaciones intra-escolares

En la vida cotidiana de las escuelas donde se realizó la investigación, pese a que sí existen, es poco probable encontrar a docentes o directivos que se manifiesten explícitamente en contra del actual enfoque de la educación inclusiva. En sus documentos oficiales, como el Plan Estratégico de Transformación Escolar, y en sus discursos orales expuestos tanto en reuniones de Consejo Técnico como en juntas para firma de calificaciones, las frases: *Nosotros como escuela incluyente, o Todo esto que hacemos es en pro de la inclusión*, dominan la escena. No obstante, sus discursos se encuentran totalmente apegados a la noción de la inclusión formal, pues a lo que se refieren con lo anterior, es a la mera recepción del alumnado en situación de discapacidad y a su colocación dentro de distintos grados y grupos. Sin embargo, para que la inclusión sustantiva caracterice el actuar diario de estas escuelas, se requiere de trabajo sistemático y mediación intra-institucional.

Parte de las tareas principales de quienes dirigen las escuelas de Educación Básica donde se tuvo acceso, consiste en organizar los grupos de estudiantes y determinar qué maestros o maestras quedarán al frente de ellos. La distribución responde a las características específicas de cada grupo y al perfil docente de quien fue asignado, y de este modo, los directivos procuran favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en cada espacio particular. De manera general, la repartición del alumnado dentro de los grupos corresponde a la matrícula estudiantil por grado escolar y se busca que, dentro de cada aula, esté presente una cantidad promedio de niños y niñas. Pero, ¿qué sucede cuando en alguna de estas aulas es incorporado un estudiante con discapacidad?

El ingreso, aprendizaje, participación, permanencia y egreso de las y los estudiantes con discapacidad dentro de las aulas observadas en la primaria y en la secundaria, requiere que desde la dirección de las escuelas se valoren diferentes aspectos intra-escolares que contribuyan, por un lado, al aprendizaje del alumnado y, por el otro, al quehacer docente cotidiano. La inclusión sustantiva que permita superar las BAP, no solo implica incorporarlos a los grupos para sumarlos al promedio de la matrícula escolar, y así ser parte del juego engañoso de la igualdad y la equidad. Para concretar la inclusión no es suficiente contar con el mejor maestro o maestra para efectos del control de grupo, la enseñanza de la lectura, la escritura o las matemáticas. La educación situada en el enfoque de la inclusión sustantiva, exige ir más allá de estos aspectos para la toma de decisiones por parte de quien dirige cada escuela.

En los casos donde al profesorado se le encarga trabajar para disminuir las BAP, es importante valorar la experiencia profesional de la que se ha apropiado cada docente. Junto con los criterios mencionados para la asignación de grupos en las escuelas, parece que la experiencia profesional es otro de los elementos que cobran alta relevancia en la tarea de recibir y trabajar en y desde la diversidad. Así como se halló en la investigación, una de las maestras en la primaria se ve a sí misma superada por la falta de disciplina del alumnado, entonces ella ocupa la mayor parte del tiempo de las asignaturas invitándoles a guardar silencio, a retornar a sus asientos y a concentrarse en las tareas que les indica. Tal circunstancia

requiere total atención de la maestra a la generalidad del grupo, y por tanto, está imposibilitada para destinar pequeños momentos de trabajo personalizado con su alumno con discapacidad.

Frente a esta situación, sería necesaria una intervención de la autoridad escolar para mediar y, de ser posible, evitar esta situación a la que se enfrenta la maestra. La mediación intra-escolar en cuestión, y con la que se favorecería la inclusión sustantiva, consiste en no colocar a docentes de nuevo ingreso como responsables de los grupos que imponen más de un reto educativo, pues, como se observó, asignar a una maestra que comienza a formar su experiencia docente a un grupo con esas características, trae consigo dos fracasos en torno a la particularización de las experiencias que se le brinda al alumnado:

a. La dinámica del grupo supera la capacidad docente para regular y ordenar su trabajo cotidiano y como efecto, la inclusión sustantiva del alumnado con discapacidad no puede concretarse, quedándose en el terreno de lo formal pese a que la maestra cuente con cierto conocimiento de sus necesidades específicas.

b. Estar consciente del nulo control del grupo y de la falta de recursos escolares y profesionales para brindar una atención educativa de calidad al alumnado con discapacidad, genera en los y las docentes frente a grupo sentimientos de frustración, que incluso les llevan a valorar su permanencia dentro del sistema educativo. Esto no significa responsabilizar a el o la docente de manera exclusiva por la situación descrita ya que ésta expresa las pocas o nulas gestiones institucionales e intra-escolares que permitan, por un lado, sustantivar la inclusión conforme a las especificidades del estudiante en situación de discapacidad, y por el otro, generar las condiciones más favorables para que los nuevos docentes inicien su experiencia profesional.

Otra de las mediaciones que podrían coadyuvar a la sustantivación de la inclusión, es gestionar desde el contexto escolar que los maestros y las maestras frente a grupo que trabajen para estudiantes con discapacidad, cuenten con los espacios y los tiempos idóneos para solventar sus tareas administrativas, técnicas y pedagógicas. En la mayoría de los casos observados, la enseñanza al alumnado que enfrenta BAP necesita de la supervisión u orientación personalizada hacia las

y los estudiantes dentro de los grupos para que desarrollen sus tareas académicas de la mejor forma posible. Y en este sentido, las maestras y maestros titulares, requieren de tiempo para responder a las demandas mencionadas con anterioridad sin descuidar al grupo en general; pero esta condición no se presenta sin el arbitraje directivo. Por citar un ejemplo:

Si el promedio de estudiantes por grupo es de 36, en el caso de tener a algún estudiante con discapacidad resulta pertinente que desde la dirección de las escuelas se determine que en el grupo mencionado, el número total de estudiantes sea inferior al promedio, lo que implica un recorte razonado de la matrícula. Así, se posibilitaría que los maestros o maestras frente a grupo, busquen y encuentren tiempos útiles para centrar su atención en quien mayor trabajo específico les demanda.

En relación con lo anterior, otra mediación intra-escolar que puede aportar a la inclusión sustantiva, se vincula con la toma de acuerdos internos entre profesorado y directivos. Debido a que a cada docente se le exige entregar su planeación didáctica en tiempo y en forma como uno de los requerimientos institucionales, y que además de organizar y dosificar los contenidos de estudio para un periodo determinado se les solicita registrar los ajustes razonables y/o apoyos específicos que se implementarán en relación con el alumnado con discapacidad, es pertinente negociar la apertura de espacios para realizarlo. Por ejemplo:

Pese a que desde los lineamientos de la Guía Operativa se exige la presencia del profesorado frente a grupo durante el desarrollo de las asignaturas de educación física, promotoría de lectura y otras actividades curriculares, estos espacios pueden resultar oportunos para que aquellos docentes que atienden al alumnado con discapacidad o que enfrenten BAP planifiquen y ajusten su trabajo.

Como parte de esa labor, se espera que la toma de decisiones se realice de manera conjunta entre profesores frente a grupo y especialistas de la UDEEI. Tal trabajo colaborativo requiere de espacios y tiempos particulares que en función de lo posible, estén libres de la atención grupal cotidiana, pues de otro modo, el ambiente de aula se constituye en un obstáculo para dialogar, analizar los casos y establecer acuerdos.

La gestión de estas condiciones internas de trabajo corresponde tanto al profesorado implicado como a las autoridades escolares en posibilidad de tomar decisiones al respecto. No obstante, la situación idónea es que desde los marcos jurídicos y normativos que orientan el actuar de los profesionales de la educación y de las escuelas de Educación Básica dentro de la Ciudad de México, se tomen en cuenta los planteamientos anteriores para que no queden al margen de la normativa vigente en las escuelas, y para que su implementación no quede sujeta a voluntades personales. Mientras tanto, se entiende que cada mediación expuesta surge de las realidades que se observaron en cada centro escolar, donde no se han dado estos pasos para pasar de la inclusión formal a la sustantiva.

7.2.3. Respuestas del profesorado desde sus aulas

Trabajar en las escuelas de Educación Básica para alumnos y alumnas con discapacidad desde el enfoque de la inclusión, demanda observar, analizar, y responder a los requerimientos particulares de cada estudiante inscrito. Carece de sentido la aplicación indistinta de los Artículos Tercero Constitucional, 41 de la Ley General de Educación, o la presencia y participación de especialistas de UDEEI, si para el trabajo diario no se contemplan las especificidades de quienes se espera que aprendan. Para que los y las docentes logren eliminar o minimizar las BAP, el trabajo que diseñan e implementan tiene que partir de las posibilidades y potencialidades concretas que demuestran los estudiantes dentro de las aulas y los centros educativos.

Todas y cada una de las situaciones de discapacidad en que está el alumnado, pese a que se encuentren dentro de la misma clasificación médica, implican retos escolares distintos, los cuales, radican fundamentalmente en aptitudes y actitudes propias de cada aprendiz, así como en características singulares de la discapacidad. Así, el hecho de que dentro de alguna escuela o aula estén presentes varios alumnos con discapacidad, no significa que a todos se les

tiene que responder educativamente del mismo modo. Como se presentó en los cinco casos analizados en capítulos anteriores, cada estudiante, no obstante la situación de discapacidad visual en que está, dispone de capacidades, habilidades, destrezas, y circunstancias contextuales que posibilitan o impiden el aprendizaje. En esto último cabe un cuestionamiento filosófico, ético y político que queda abierto, y que a su vez, invita a la reflexión: desde la educación inclusiva ¿Aprender qué y para qué?

Como se observa en los casos estudiados por la investigación, para cumplir con parte de la encomienda de eliminar o minimizar las BAP, existen ajustes razonables, estrategias docentes, actividades áulicas, y materiales concretos que se pueden implementar de modo igual o similar en todos los casos. Por ejemplo, solicitar a las familias y al alumnado la utilización de lentes con aumento, ya sean de armazón o de contacto, contribuye a la mejora de su percepción visual, y si no en el aprendizaje, por lo menos, sí lo hace en su movilidad. Bajo un clima de aula amigable para la audición, además de la lectura de textos en voz alta, el desarrollo de clases apoyadas en altas descripciones orales de gráficos, esquemas, u otros recursos visuales que se emplean cotidianamente con la generalidad del grupo, fortalece la atención y concentración de quienes lo requieren. Y también, cuando las condiciones de empatía lo permiten, el trabajo en parejas o en pequeños equipos, favorece la resolución de problemas pedagógicos y el esclarecimiento de dudas que surjan en el alumnado, sin que ello signifique para él o la docente deslindarse de su labor de orientar y supervisar de modo personal las acciones que realiza el estudiantado con discapacidad.

Sin embargo, como parte de las ideas de sentido común, el profesorado toma decisiones por igual en todos los casos de discapacidad visual; es decir, que siempre son las mismas sin valorar los aspectos específicos de cada situación, y que no siempre son las que mayormente convienen para fortalecer el aprendizaje y la participación de los y las alumnas. Por ejemplo, colocar al estudiantado en un asiento cercano y de frente al pizarrón del aula resulta de utilidad en algunos casos específicos, pero no en todos, como lo demuestran la alumna en la primaria y los estudiantes en la secundaria quienes, con el empleo de sus ayudas ópticas,

perciben de buena forma el pizarrón desde cualquier ubicación dentro de sus aulas. Gestionar e implementar el uso de los libros de texto gratuito en macro-tipo, favorece el aprendizaje sólo si este material es el idóneo y responde a las particularidades visuales de quien lo utiliza. Pese a que durante la investigación no se observó lo contrario, por experiencia profesional previa se sabe que para algunos alumnos resulta conveniente la implementación de imágenes, letras o esquemas en micro-tipo, es decir, material en tamaño reducido en lugar de aumentado.

En una evaluación que permita determinar cuáles son las decisiones que se encaminan hacia la inclusión sustantiva en relación con el combate de las BAP que enfrenta el alumnado, intervienen aspectos personales de la visión. En todo trabajo de esta índole, se torna indispensable considerar cómo son las características del campo visual de la persona, su agudeza perceptual, y el modo en que realiza otras actividades cotidianas fuera de la escuela, a fin de conocer cuál es la visión funcional con que se cuenta para trabajar dentro del aula. Incluso, existen situaciones de discapacidad visual que no se ven favorecidas con ninguna de las medidas anteriores, y por lo tanto, lo conducente es la enseñanza y uso del sistema Braille como alternativa para acceder al aprendizaje escrito. Por ejemplo, tal circunstancia se encuentra latente en la trayectoria escolar del estudiante de secundaria, pues, su diagnóstico médico refiere posible ceguera en el futuro pero, al momento de concluir la investigación no se habían tomado medidas como las propuestas, preventivas frente al pronóstico médico.

En breve síntesis, la toma de decisiones del profesorado para atender al alumnado con baja visión, y por tanto, reducir las BAP que enfrenta, no se basa en un conocimiento de todas estas variantes y posibilidades que implican considerar la diversidad dentro de la discapacidad. Así, desde la perspectiva de los docentes especialistas de la UDEEI y frente a grupo, por carecer de la formación adecuada, la atención pedagógica del alumnado con debilidad visual es percibida como única; es decir que no hay diferenciación alguna, cuando la inclusión sustantiva implica, precisamente, la atención personalizada y el reconocimiento de la diversidad en la discapacidad.

7.2.4. Las familias, las Barreras de aprendizaje y la inclusión educativa

Parte del éxito o fracaso en las escuelas para eliminar o minimizar las BAP que enfrenta el alumnado con discapacidad, radica en las expectativas que tenga la familia respecto al aprendizaje de su hijo o hija. La claridad en cuanto a las posibilidades curriculares del alumnado depende del trabajo que realicen los y las maestras de las escuelas con las familias, no solo del o la especialista de UDEEI, sino los directivos escolares y el profesorado frente a grupo. La presencia o ausencia de orientación por parte de los profesionales de la educación, como se observó en los casos estudiados, deriva en tres posiciones concretas desde donde se instalan las familias para establecer lo que esperan de su hijo o hija pero, además, de la escuela. Cabe señalar que en mi experiencia profesional como docente de educación especial, he podido observar estos posicionamientos a los que me refiero pero, en los casos investigados para este trabajo, ratifiqué mis conocimientos previos aunque estos se ampliaron porque no había asociado previamente que estos posicionamientos implicaban expectativas distintas de las familias en relación con sus hijos o hijas y con la escuela.

El primer posicionamiento, consiste en altas expectativas escolares; el segundo de ellos se relaciona con bajas expectativas escolares; y el tercero, ubica a las familias en la realidad del educando respecto a su aprendizaje. Los dos primeros posicionamientos donde se colocan las familias, también, están relacionados con la poca o nula aceptación de la discapacidad del estudiante. Si bien ello obedece al precario o inexistente trabajo de los profesionales de la educación, también, es la expresión concreta de la falta de trabajo integral que realiza el Estado mexicano a través de sus instituciones, ya que, en estos casos, también resulta prioritaria la atención de las familias en otros ámbitos que sí se relacionan con lo educativo, pero que son distintos. Como puso en evidencia este trabajo de investigación, junto con las y los educadores, es necesaria la participación de otros profesionales como psicólogos, tanatólogos, trabajadores sociales y sociólogos que, en su conjunto, acompañen a las familias a renegociar las esperanzas depositadas en las personas con discapacidad. La insuficiencia o

inexistencia del trabajo integral en la atención de personas con discapacidad, también es una expresión del camino que falta por recorrer para llegar a la inclusión sustantiva pues impacta negativamente en la eliminación de las BAP.

Cuando las expectativas de las familias son superiores a las posibilidades reales de su hijo o hija, ellas mismas se constituyen en una de las BAP que enfrentan los y las estudiantes. La exigencia cotidiana de madres o padres hacia sus hijos, lejos de favorecer el aprendizaje, lo obstaculiza, pues, solicitar niveles de desempeño excelente, perfección en la elaboración de tareas dentro y fuera de la escuela, esperar que las personas con discapacidad aprendan como los demás, así como no otorgarles los materiales escolares adaptados que se le solicitan y que facilitarían el trabajo académico cotidiano, a la vez que obstaculizan el trabajo de los y las maestras, generan altos niveles de frustración en el alumnado, quienes no saben de qué modo manejarlos. Y a su vez, las altas expectativas escolares generan en las familias mismas, sensaciones de insuficiencia profesional por parte de quienes laboran en la escuela para su hijo o hija, llevándolos a levantar constantes quejas y reportes en contra del profesorado.

Desde la posición contraria los efectos son similares, pues, cuando las expectativas de aprendizaje que tienen los padres o madres son bajas, también se instauran como una de las Barreras que enfrenta el estudiante y que se requiere superar. En esta situación, es característico que las familias tengan poca presencia y participación en las actividades relacionadas con el aprendizaje de su hijo o hija, casi no asistan a las reuniones para firmar calificaciones bimestrales, y del mismo modo sucede cuando el profesorado de grupo o especialista les convocan a reuniones individuales. Aquí, la intervención poca o nula de la familia no aporta al aprendizaje del estudiantado: no les apoyan en la realización de tareas en casa, no les otorgan los materiales específicos que les son necesarios, los envían a clases con el material escolar incompleto, y pues, en síntesis, la escuela no cuenta con su apoyo.

En ambas situaciones, altas o bajas expectativas respecto al aprendizaje, se observa la constante en el incumplimiento del material diferenciado necesario que la escuela requiere para el trabajo con el alumnado. Ya sea que cuando se solicita

material especializado, las familias no cumplen con él y, en su lugar, entregan el que es idéntico al del resto de los y las estudiantes; o bien, sencillamente no es entregado por las familias con cualquier pretexto, excepto cuando se justifica por razones económicas que sería la única situación atendible. De cualquier modo, se encuentra latente el rechazo a reconocer que su hijo o hija, efectivamente está en una situación de discapacidad y requiere de apoyos específicos. Así, las familias con quienes se tuvo interlocución se encontraban instaladas en la noción de la inclusión formal, esperando que sus hijos o hijas al formar parte de la primaria o secundaria, participaran, se relacionaran y aprendieran como el resto del estudiantado sin discapacidad.

Como contraparte de las situaciones anteriores, cuando las familias establecen expectativas en apego a las posibilidades reales de sus hijos o hijas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje desplegados por las escuelas, son apoyados para la eliminación o disminución de las BAP que enfrenta el alumnado con discapacidad. Sea por el trabajo multi-profesional realizado con pertinencia para las familias, o sea por factores de resiliencia propios de las personas, los padres y madres aceptan y asumen las situaciones particulares en que están sus hijos. Cuando las familias formulan expectativas reales de aprendizaje, su participación con las escuelas es responsable y comprometida; asisten sistemáticamente a las reuniones bimestrales para la firma de calificaciones, a las convocatorias individuales hechas por el profesorado frente a grupo y especialista; en función de sus posibilidades, cumplen con los materiales escolares específicos que les son solicitados, buscan actividades complementarias que refuercen el aprendizaje de sus hijos; y de requerirlo, dan seguimiento médico a los aspectos de discapacidad presentes. Ello, resulta lo más conveniente tanto para la escuela como para los sujetos con discapacidad que se encuentran en los centros escolares para aprender, pues, la participación y apoyo que reciben no se constituye en un obstáculo educativo; y por el contrario, esta situación desde donde las familias que compartieron información comprenden la educación y a sus hijos e hijas, es de beneficio para el desarrollo de la inclusión sustantiva.

7.3. Concepciones respecto a la discapacidad y su impacto en la concreción de la inclusión formal en la inclusión sustantiva

Como se observó en los casos estudiados, este es otro aspecto que influye en la tarea de eliminar o minimizar las BAP como se requiere desde el enfoque inclusivo. Diferentes ideas, pensamientos y modos de actuar están presentes en docentes, estudiantes y familias involucradas; y como resultado, los procesos de socialización, aprendizaje y enseñanza no siempre se ven fortalecidos.

7.3.1. Concepciones entre docentes

La atención del alumnado con discapacidad está influida por las percepciones o concepciones que tengan los y las docentes respecto a los educandos en cuestión. Las formas de actuar frente al alumnado, las actitudes que demuestran los docentes, y las palabras que utilizan para referirse a los sujetos, evidencian lo que al respecto piensan y sienten. Si de por sí, la idea de alumno conlleva una concepción del otro como carente de luz, nombrar al alumnado con discapacidad como “chiquitos”, “alumnitos”, o “los niños con esos problemitas”, les posiciona en una relación de inferioridad que define las formas de trabajo con ellos. Tal actuación docente, más allá de relacionarse con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se encamina hacia la sobre-protección, minimización, invisibilización, e ignorar al alumnado y sus situaciones específicas; y además, se apega hacia la noción de inclusión formal.

La amorosidad planteada como lo hace Skliar (2009), tiene que ver con relacionarse con el “otro” que nos altera de manera empática, respetuosa y comprensivamente. Se trata de acercarnos a él para transformarlo, y a la vez, acercarnos a él permitiendo que nos transforme. Bajo este principio, tiene que regirse la educación entendida desde el enfoque de la inclusión, para que se disminuyan y equilibren las relaciones de poder y desigualdad en la interacción estudiantes y docentes. Evitar la concepción del alumnado con discapacidad en el

marco de una relación jerárquica, permite que las y los maestros frente a grupo, o de educación especial, observen de manera más real las necesidades educativas, sociales e individuales de su alumnado. Una mirada donde se permita que el sujeto con discapacidad sea el centro y quien indique lo que requiere, que levante la mano y que alce la voz para decir -aquí estoy-.

La concepción anterior, forma parte de los principios básicos que posibilitan la inclusión sustantiva, pues de lo contrario, prevalece una visión que parte desde la mismidad docente. Desde esta postura, donde los y las docentes no se permiten ser interpelados por el alumnado, se observa una especie de rechazo hacia las situaciones de discapacidad presentes. En su lugar, las maestras y maestros, clasifican al estudiantado como flojo, distraído o desinteresado en el trabajo escolar. Esto, es un mecanismo de justificación empleado para encubrir las obligaciones profesionales que dejan de cumplir, y en su lugar, las actitudes de los y las estudiantes, así como los resultados de su aprendizaje, son explicados por las consecuencias de sus inatenciones profesionales, tal y como se presenta en el grupo de segundo grado de la primaria.

La atención del alumnado desde el enfoque de la inclusión también está permeada por las ideas del docente respecto a los estereotipos que se relacionan con la discapacidad; y junto a ellas, se encuentran las formas esperadas de comportamiento dentro del aula por parte de los sujetos., Por falta de formación profesional, o por falta de orientación especializada, el profesorado espera que dentro de los salones los y las alumnas con discapacidad sean quienes alteren las dinámicas del aula. Es una suerte de espectáculo, donde el sujeto más distinto es quien más llama la atención por su notoria diferencia. Cuando así sucede, el alumnado con discapacidad es visible y recibe atención, no necesariamente pertinente, pero la recibe. Entonces, a partir de los resultados de esta investigación cabe el siguiente cuestionamiento:

¿Qué sucede si el alumnado con discapacidad es el que menos llama la atención del docente, tal como sucede con algunos estudiantes que participaron en este trabajo?

Los alumnos y alumnas con discapacidad que se encuentran dentro de las aulas de escuelas “regulares”, que no irrumpen las dinámicas grupales, y que se mantienen en la invisibilidad por sus actitudes y aptitudes propias, parece que no son meritorios de recibir atención educativa pertinente por parte del profesorado. Si el alumnado en cuestión no es inquieto, no es escandaloso, o no se destaca por sus diferencias físicas, recibe poca atención de su maestro o maestra. Pese a que sus particularidades en cuanto a estilo y ritmo de aprendizaje demanden orientación personalizada y supervisión permanente para el desarrollo de sus actividades, el alumno con discapacidad obtiene escasa respuesta, cuando no es nula. Es decir, conforme a los casos estudiados, cuando el alumnado con discapacidad lejos de llamar la atención se mantiene quieto y en silencio, se encuentra en fuerte riesgo de ser ignorado, y si acaso, de ser incluido únicamente desde la formalidad.

7.3.2. Concepciones entre las familias

De acuerdo con lo observado en los casos de la investigación, y conforme a la interpretación de las entrevistas que se realizaron, los diferentes pensamientos e ideas que tienen las familias respecto a las situaciones de discapacidad en que están sus hijos o hijas, también hacen mella en las formas pedagógicas con que las escuelas responden a las demandas del alumnado que enfrenta BAP. Esto que se relaciona estrechamente con las expectativas de aprendizaje que formulan, determina las maneras en que padres y madres colaboran con el profesorado frente a grupo y especialista para favorecer el aprendizaje y la participación. De este modo, las percepciones que tienen las familias con quienes se tuvo interlocución respecto a las situaciones de discapacidad en las que se encuentran sus hijos o hijas, determina en gran parte el modo en que padres y madres se involucran con las escuelas, y por tanto también intervienen en la concreción o no de la inclusión formal.

Los diferentes modos de concebir a la discapacidad por parte de las familias se manifiestan a través del trato cotidiano con sus hijos, en el cumplimiento o incumplimiento de las solicitudes que les hacen las escuelas, y mediante la valoración positiva o negativa del trabajo realizado por docentes frente a grupo y de UDEEI.

En dos de los tres casos que se estudiaron en la primaria, las madres del alumnado con discapacidad contribuyen poco o nada en el aprendizaje de los estudiantes. Por sentir que las situaciones de discapacidad son un problema inherente de quienes la reflejan, las madres de familia no ayudan a sus hijos e hijas en la realización de tareas escolares en el hogar, no proporcionan los materiales de trabajo que la escuela les solicita, y acuden escasamente a las convocatorias que les hacen docentes frente a grupo y especialista. Y en su lugar, dotan excesivamente de comida al alumnado para que se entretenga en las clases y no esté solo durante los recreos, les exigen que aprendan lo mismo y a la velocidad que el resto del grupo donde están inscritos, e incluso, les someten a estímulos de intimidación y agresión para que realicen sus tareas y aprendan como lo hicieron sus hermanos menores o mayores.

Dentro de la misma escuela, está presente en una de las madres de familia la asociación de la baja visión con una condición de fragilidad y carencia. Desde esta forma de concebir a la discapacidad, se desliza el cuidado necesario de la persona hacia su sobre-protección, una forma de actuar que, como se observó, interfiere en la interacción de la menor con el resto de sus compañeros y compañeras. Al constituirse la familia como una de las BAP a eliminar o minimizar por la escuela, a la vez que se complejiza el análisis de la interacción de la estudiante con sus contextos, el trabajo y tiempo que se requiere para superar los obstáculos es mayor.

Otra forma de entender la discapacidad por parte de las familias es la que padres o madres relacionan con adjetivos de imperfección e irresponsabilidad. Esta idea que se observó en la secundaria, enfrenta a los y las estudiantes con baja visión a exigencias de estudio mayores a las que la propia escuela impone, y por tanto, el ritmo de trabajo e impacto positivo en el aprendizaje disminuye. Ello, es

justificado por la familia con argumentos tales como: *Le exijo así para que sea cada vez mejor, de este modo aprenderá a defenderse en la vida, y, con esta disciplina se superará a ella misma.*

Pero además, cuando desde las familias se entiende así a la discapacidad, todo el trabajo cotidiano que implementan los equipos docentes para favorecer el aprendizaje es minimizado y valorado negativamente.

7.3.3. Concepciones entre el estudiantado sin discapacidad

De acuerdo con lo evidenciado durante la investigación, las formas en que las y los alumnos que son compañeros de estudiantes con discapacidad comprenden esas situaciones particulares, son distintas en cada aula y actúan de diferentes maneras ante ellas. Esa multiplicidad de concepciones determina las pautas para relacionarse entre estudiantes, y por tanto, define los modos en que interactúan. Ello, aparte de orientar las interacciones grupales entre el alumnado, impacta positiva o negativamente en los modos en que son incluidos los estudiantes con debilidad visual en las escuelas observadas.

Como se observó en la vida cotidiana del grupo de segundo en la primaria, la concepción que tiene la docente frente al grupo respecto a la discapacidad del estudiante se ha extendido en la generalidad de los alumnos y las alumnas dentro del aula. Tal es así que la mayoría del alumnado señala a su compañero como flojo, distraído y desinteresado en cumplir con las actividades que la profesora propone. Sólo una o dos de las niñas empatizan con su situación, pues, se acercan a él, le ofrecen apoyo y no lo tipifican del mismo modo en que lo hacen los demás y la maestra. Pese a que las ideas presentes entre los y las niñas no obstaculizan las interacciones grupales, como resultado de esa concepción, el impacto en el aprendizaje del alumno es negativo, ya que por clasificarlo como flojo, distraído o desinteresado, recibe menos apoyos de los que necesita.

La situación de discapacidad de las y los estudiantes, también, puede ser entendida por la generalidad del estudiantado como merecedora de violencia física

y verbal hacia quienes la reflejan. Como ocurre en los dos grupos de cuarto grado, la alumna y el alumno con discapacidad están sujetos a recibir ofensas verbales, agresiones físicas y/o maltrato emocional. Esas acciones generan sensaciones de desgano, temor, o coraje en el alumnado que enfrenta BAP, y así, las interacciones grupales que se establecen no aportan a la creación de ambientes óptimos para fomentar su participación y aprendizaje. De este modo, la inclusión de estos alumnos que se encuentran en cuarto grado de la primaria, solo se queda en el plano de lo formal, pues no están rodeados de ambientes áulicos que los acepten y comprendan como son.

De cara a lo anterior, se encuentra la ausencia de trabajo orientado hacia la sensibilización y empatía con las situaciones específicas que viven el y la alumna, pero, no únicamente por parte de los profesores actuales sino, también, por parte de maestras, maestros frente a los grupos en los ciclos escolares precedentes, así como de la comunidad escolar en su conjunto. En estos dos casos, las figuras directamente implicadas en la labor de la inclusión deberían responder a la siguiente interrogante: Si se conoce la situación escolar del alumnado, ¿por qué no han actuado en consecuencia?

Finalmente, otra de las concepciones respecto a la discapacidad presente en el alumnado, es la que entienden como identificador o sustituto de la personalidad. Como se observa en la trayectoria escolar de la alumna en la secundaria, ella no es identificada por sus compañeros y compañeras con su nombre ni con su comportamiento, y en su lugar, cuando hacen alguna referencia, es la que se relaciona con la que no ve bien. En consecuencia, la presencia de la alumna dentro del salón queda invisible; sin embargo, su aprendizaje no está obstaculizado por esa concepción, sino por aspectos de los contextos escolar y familiar ya descritos.

La mayoría de los casos estudiados durante la investigación, ponen en tela de juicio los postulados de la educación inclusiva, los cuales afirman que la atención del alumnado con discapacidad en escuelas “regulares” favorece el clima de las aulas y la atención de la diversidad. Sin embargo, en los casos estudiados, la presencia y participación de personas con discapacidad dentro de los grupos genera climas hostiles que no aportan a la eliminación o minimización de las BAP que

enfrentan, y sí se convierten en obstáculos para la libre participación y aprendizaje óptimo. Quizá, para lograr que algún día las aulas sean verdaderamente acogedoras del alumnado en situación de discapacidad se tenga que invertir la lógica de su funcionamiento. En lugar de buscar la normalización del sujeto específico, y que de este modo se adapte a su entorno, habría que trabajar sobre el entorno para que se adapte al sujeto diferente, diverso o desigual.

7.4. Comunicación profesional y oportuna como mecanismo que permite establecer el trabajo colaborativo o la sustentación de la inclusión

Este es otro aspecto de los que se desprenden del estudio de casos hecho durante la investigación, y al igual que en los aspectos anteriores, las figuras educativas que participan e influyen son distintas. El trabajo en equipo entre escuelas y familias, requiere de comunicación profesional, centrada en orientaciones educativas y pedagógicas; y de confianza entre docentes y familias, donde éstas, permitan conocer aspectos de sus dinámicas particulares, para que con base en ello, las inclusiones sean más cercanas a las múltiples realidades en que se encuentra el estudiantado con discapacidad, y por tanto, cobren mayor sentido en sus vidas.

Finalmente, pero no menos relevante, destaca la comunicación entre docentes y alumnado, para que con cercanía y profundidad, el conocimiento de ambos sea mayor. De este modo, el trabajo que despliegue el profesorado y que reciban los y las estudiantes sea más certero. Las comunicaciones que se establecen entre docentes, docentes/estudiantes, y familias/docentes, aportan a la implementación de la educación inclusiva. Por tanto, conviene iniciar con el cuestionamiento: ¿Qué se privilegia en la comunicación cotidiana en las escuelas para hacer real la inclusión sustantiva?

7.4.1. Las comunicaciones entre docentes: entre la distorsión y lo profesional.

En vinculación con la mediación intra-escolar que se requiere para que la inclusión sustantiva de los y las estudiantes se concrete, los modos de comunicación mediante los cuales interactúa el personal docente, especialistas y directivos de las escuelas, también resulta vital para que este aspecto se logre. Los diálogos, consensos, disensos, y toma de acuerdos entre el profesorado frente a grupo y especialistas de la UDEEI, son aspectos esenciales que, desde la comunicación profesional, aportan al mejor conocimiento del estudiantado con discapacidad. Como se observó durante la investigación, al interior de las escuelas, más allá de la comunicación existente por criterios de amistad o por conveniencia entre docentes y directivos, el desarrollo de las escuelas y aulas inclusivas requiere que, por lo menos, en algunos momentos de la jornada laboral, los diálogos tengan como centro y objetivo la concreción de la inclusión sustantiva para los y las estudiantes para que, como consecuencia, también se mejore su aprendizaje y su participación.

Si entre el equipo o equipos docentes de las escuelas y sus directivos se privilegian las conversaciones por criterios de amistad o conveniencia, queda en evidencia que el discurso de la educación inclusiva es entendido sólo como una imposición u ocurrencia de las autoridades en el ámbito educativo formal. Por lo tanto, las comunidades escolares se muestran desinteresadas, no encuentran el sentido de la inclusión sustantiva; rechazándola y negándosela a quienes deberían ser los destinatarios finales.

La comunicación profesional entre docentes frente a grupo y personal especialista de la UDEEI también es vital para el logro de la inclusión sustantiva, a fin de que la tarea de identificar y superar las BAP que enfrenta el alumnado con discapacidad sea exitosa. Resulta insuficiente que el profesorado recite, casi de memoria, los discursos sobre la inclusión y el trabajo colaborativo que enuncian los documentos oficiales, cuando sus prácticas cotidianas indican lo contrario. Ciertamente es que como primer paso se requiere reconocer en el "otro-profesional" sus fortalezas, sus debilidades y sus aspectos de mejora para trabajar en equipo, y, pese a que esos elementos se descubren a través de la comunicación personal, si no se da el paso hacia el siguiente escalón, los diálogos son improductivos para la labor educativa. No basta decir que el compañero o compañera es excelente en su

trabajo, que las propuestas e ideas que planteó son muy buenas y útiles para la inclusión, que todas las decisiones se toman en colaboración, y otras expresiones autocomplacientes que encubren la realidad.

Por lo menos, en los casos específicos de alumnos y alumnas con discapacidad que se estudiaron, todo el profesorado tiene que contar con el conocimiento respecto a las circunstancias de aprendizaje, de socialización, emocionales, familiares y/o económicas en que se encuentran los sujetos para los que trabajan; pues con estos elementos, la inclusión sustantiva encuentra mayores posibilidades de llevarse a cabo. En el caso de los aspectos que se desconocen, pero que resulta indispensable indagar, ya sea que el profesor de grupo o el especialista los recupere a través de la familia o de cualquier otra institución, tiene que compartírselos a con sus compañeros o compañeras tomando todos los recaudos necesarios para respetar la dignidad e intimidad de las familias. De no ser así, y de existir información relevante para apoyar al estudiante, la cual no fue compartida entre el personal docente involucrado en su atención, se interpreta que la comunicación profesional entre docentes no es tan buena como se describe en las comunicaciones orales que ofrecen. O también, podría interpretarse que quien resguarda la información y no la hace pública, tiene intenciones de controlar la escena o mantener cierto coto de poder.

La comunicación profesional entre docentes, además de trascender las interacciones meramente personales, requiere cumplir con otra cualidad fundamental en el desarrollo de la educación inclusiva. Los diálogos entre los profesores y profesoras, los análisis de casos específicos, las propuestas de trabajo y la toma de decisiones pedagógico-didácticas, tienen que realizarse en los tiempos y los lugares destinados para ello. Puede ser que la comunicación que establezca el profesorado sí sea profesional, y se relacione con la enseñanza o el aprendizaje de los estudiantes. Pero si los temas que se abordan, pese a que sean de índole profesional, corresponden a otro espacio de trabajo o a otro turno laboral, la comunicación entablada resulta impertinente, tal es el caso de uno de los especialistas a quien todos se acercan para consultarlo sobre temas de computación, pero no sobre la atención de estudiantes que requieren apoyo de la

UDEEI. Así, los maestros y maestras que a contra turno desempeñan las mismas u otras actividades escolares, corren el riesgo de que su comunicación no sea de utilidad para la inclusión sustantiva, y de ese modo, no eliminar o disminuir las BAP presentes; quizá, los diálogos sí sean en términos educativos, sin embargo, si no corresponden con los y las estudiantes en cuestión, con el momento y con el espacio en que se encuentran laborando, estos no aportan para que la aplicación del enfoque de la inclusión transite de lo formal hacia lo sustantivo.

Finalmente, aspectos que corresponden al terreno de lo personal, tales como prejuicios, envidias o enojos entre docentes, cuando no son puestos en perspectiva, también influyen e interfieren en la comunicación profesional que se requiere entablar. Como ocurre entre la docente especialista y la de grupo en el segundo grado de la primaria, basar las relaciones en los resultados de examinar al otro u otra por sus formas de vestir, caminar y hablar, contribuye poco o nada a la inclusión sustantiva de los y las estudiantes con debilidad visual. Cuando esta situación se presenta, la disposición por parte de los docentes implicados para desarrollar el trabajo profesional que se necesita se ve obstaculizada; pero además, se deja que el alumnado por incluir permanezca en los salones sin que su presencia cobre sentido alguno. Así, esta circunstancia interfiere en las labores cotidianas entre el profesorado, el cual, desde los planteamientos oficiales, debe de orientarse hacia el trabajo colaborativo. En relación con esta modalidad de trabajo, pese a ser la aspiración o condición mínima de la inclusión sustantiva, no se encuentra normado o regulado para su observación objetiva. Y además, a través de mentiras e información ficticia, se impide la interacción con las familias del alumnado, como se verá más adelante.

En relación con lo anterior, la idea central no implica suprimir los diálogos informales entre quienes conforman los equipos docentes de las escuelas. Los contactos por afinidad o por interés son naturales y forman parte fundamental en las relaciones humanas, de las cuales no están exentos los maestros y las maestras. Esos aspectos de la comunicación cotidiana son los que posibilitan el acercamiento más profundo entre colegas; no obstante, si dentro de las aulas y las escuelas se privilegian sobre los aspectos profesionales, la comunicación que se establece

cobra poco sentido educativo. Se trata, entonces, de cuestionar y valorar si lo que se hace y se dice está puesto al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

7.4.2. Comunicaciones entre docentes/estudiantes. En la cotidianidad observada al interior de las escuelas, la comunicación asertiva, es decir, orientada al diálogo, al intercambio de ideas en un clima de confianza donde prevalezca la escucha en lugar de la imposición entre docentes y estudiantes, es el aspecto con menos presencia. La mayoría de los contactos entre ambos actores educativos se relaciona con la jerarquización implícita en el binomio maestro-alumno, y se centra en las funciones de brindar indicaciones y ejecutarlas de buena manera. Así, tanto dentro y fuera de las aulas, los maestros y maestras, asumen el rol de dirigir las acciones que realizan los y las alumnas, y que por lo general, se sustenta en prohibiciones.

En todos los casos que se estudiaron están presentes mecanismos de disciplinamiento y de control, con los cuales se orienta el actuar cotidiano del alumnado. Ante el cuestionamiento a los y las estudiantes, “¿Para qué vienes a aquí?”, es común recibir como respuesta inmediata: “Pues, para aprender”. Y a su vez, resulta cotidiana la observación de formas de comportamiento e interacción que, sin reflexión previa, son adoptadas entre el estudiantado, simplemente por ser parte de los numerales de sus reglamentos de aula y de escuela. Esto, puede ser uno de los aspectos más difíciles de cambiar si la intención es arribar hacia la inclusión sustantiva, pues precisamente ésta se orienta hacia el reconocimiento y respeto de la diversidad, además de fomentar la construcción de identidad colectiva, individual y de la auto-imagen. Por el contrario, se percibe que la inclusión sólo se queda en el ámbito de lo formal para incorporar a los sujetos a la máquina que los construirá en serie. “La formación del sujeto nacional y global que requieren las características del siglo XXI (SEP, 2011, p. 8).

En las relaciones docentes-alumnos no aparecen diálogos e intercambio de ideas que se orienten hacia el conocimiento profundo del “otro”. Es como si existiera

una barrera invisible que impide los contactos entre adultos y niños cuando intentan tomar distancia de las acciones de ordenar y obedecer. Y acercarse a los y las estudiantes con discapacidad que enfrentan BAP, como hacia el estudiantado en general, es lo que se requiere para que exista una mejor comprensión de sus situaciones, de sus realidades, de sus necesidades y de sus requerimientos educativos y afectivos. En otras palabras, transformar los estilos de comunicación es algo de lo que se necesita para lograr la inclusión sustantiva. Relacionarse de este modo, quizá contribuya a la eliminación o minimización de las BAP que enfrenta el alumnado, pues, existiría mayor conocimiento de cada situación particular, y, no se les abordaría desde perspectivas centradas en las creencias docentes o desde las prescripciones curriculares.

Por lo observado en las escuelas que fueron los espacios de investigación, parece que escolarizar y educar a los y las alumnas con discapacidad desde el enfoque de la inclusión, implícitamente, lleva la misión de construir y disciplinar sus subjetividades dentro de los mismos moldes. Lejos de permitir que ellos y ellas sean quienes formen y reafirmen sus identidades específicas, se pretende que se comporten como los demás, que interactúen con los demás como ellos lo permiten, y aprendan lo que aprenden los demás. Así, la comunicación que existe es solo para indicarles lo que se espera de ellos, pero no se les escucha para que digan qué es lo que esperan ellos de los demás.

7.4.3. Comunicaciones entre las familias y las escuelas

Las formas en que se relacionan y se comunican entre docentes y familias también impacta directamente en el proceso de concreción de la inclusión sustantiva. Como parte de los hallazgos en la presente investigación, surgieron tres aspectos que definen los modos de comunicarse entre los agentes educativos:

En relación directa con la comunicación distorsionada entre docentes, la comunicación entre familias con las maestras frente a grupo o especialistas se encuentra obstaculizada por el manejo de información que hacen a conveniencia

las propias profesoras. Como se encontró en el caso de segundo grado en la primaria, cuando esta situación se presenta se generan en las familias sensaciones de discriminación, desinterés o falta de profesionalismo. Actos que desaniman a los padres y madres de familia, dejando de apoyar a la escuela, e incluso, las llevan a reaccionar de maneras violentas y agredir a quienes sienten que no ponen atención suficiente en sus hijos o hijas.

También está presente la forma de comunicación entre familias y docentes que se basa en el reconocimiento del trabajo profesional. Esto, que se vincula directamente con la inclusión sustantiva, consiste en que padres y madres de familia reconocen, valoran y agradecen abiertamente el trabajo que maestros especialistas o frente a grupo realizan para el alumnado con baja visión. Y pese a que las familias no debieran agradecer a los docentes por sus acciones educativas puesto que, en lugar de recibir un favor están siendo reconocidos como sujetos de derechos, lo hacen sinceramente. Sin embargo, no solo es indicador de que la inclusión está en tránsito de lo formal hacia lo sustantivo, sino que también es la expresión de alivio por estar de frente a un profesional que hace su trabajo de manera distinta.

Finalmente, otra de las formas de comunicación presentes entre las familias y docentes es la que se fundamenta en valoraciones negativas del trabajo profesional que se realiza. Esta modalidad, se observa cuando padres o madres califican como bueno o malo el trabajo de los y las docentes, ya que desde su propia consideración, los equipos en general, o maestros en particular, no responden a las demandas del estudiantado con discapacidad como las propias familias creen que debiera hacerse. El ejemplo más claro, es el caso del papá de la alumna en la secundaria, que, en relación directa con las altas expectativas de aprendizaje que formula, valora como negativos los desempeños docentes que intentan incluir con un carácter de sustantiva a la niña; sin embargo, su valoración la realiza desde lo que él mismo considera que haría en la función docente. Y además, todo lo que hace la escuela para incluir sustantivamente a la estudiante, pero que no encaja en las nociones del deber ser que el señor establece, los considera como actos de omisión y/o de corrupción.

Estas tres maneras que manifiestan las familias para comunicarse con los equipos docentes, así como las formas de valorar el trabajo profesional que realizan evidencian, con algunos matices, en qué nivel de concreción se queda la implementación de la educación inclusiva en cada caso específico. Cuando la inclusión muestra indicios de su tránsito hacia lo sustantivo, las familias se vinculan y trabajan en equipo con las escuelas; no obstante, cuando la inclusión sólo se queda en el ámbito de lo formal genera en padres y madres del alumnado con discapacidad visual, sensaciones que provocan cierto distanciamiento de las escuelas. Y junto con lo anterior, sugieren la presencia de dos vacíos en torno a la implementación de la inclusión sustantiva.

El primer hueco, gira en torno al reconocimiento público a la labor docente que deja como resultado experiencias exitosas de inclusión sustantiva. Así como existe un mecanismo para escuchar y resolver las inconformidades de los padres y madres de familia, también tendría que ponerse en marcha un espacio de escucha y reconocimiento público al trabajo profesional exitoso de las y los profesores. Y en caso de que sí exista, debería ser ampliamente difundido entre directivos, docentes frente a grupo, maestros especialistas y familias, para que se reconozca, valore e incentive el trabajo. Si la educación es vista desde la perspectiva inclusiva, también debería reconocer y valorar las diferencias entre docentes como un factor que enriquece los procesos educativos.

Y el segundo hueco, se relaciona con la escasa o nula difusión entre las comunidades familiares de los documentos y experiencias que orientan a las escuelas y docentes, respecto a lo que podrían considerarse las buenas prácticas inclusivas. No se trata de vigilar el cumplimiento de un perfil único que señale las acciones que cumplen y las que no cumplen de acuerdo con un modelo preestablecido para todos los trabajadores de la educación. De hecho, de ser así, iría en contra de la misma esencia del reconocimiento y respeto a la diversidad. No obstante, sí brindaría algunos puntos de partida para orientar los juicios de valor que emiten algunas familias al respecto de la inclusión sustantiva.

Todo el análisis presentado con anterioridad, sugiere otras discusiones profesionales e ideas personales que se presentan a continuación.

8. Notas finales

En estas líneas, reflexiono en torno a los quiebres y reafirmaciones que tuvieron lugar en mis pensamientos y acciones al desarrollar este primer trabajo de tesis como nuevo docente-investigador. Para ello, no puedo hacerlo de otro modo más que volteando la mirada hacia atrás, observando y recordando las actitudes y pensamientos de aquel que fui y que hoy es distinto. Pero también, me resulta necesario utilizar como espejo la propia tesis y todas sus implicaciones, ya que de este modo, observaré y reconoceré al Víctor que, pese a lo estudiado en relación con metodología de la investigación cualitativa, mientras se desempeñó como nuevo investigador no logró tomar distancia totalmente de su formación de maestro en educación especial. En cierto momento, ello se convirtió en un obstáculo para analizar el acontecer en torno a la inclusión sustantiva, pues, parte de las acciones cotidianas que realizan o dejan de realizar el y la especialista en las escuelas, encajaron con la experiencia profesional previa del investigador. Sólo a través de un ejercicio de reflexión y de autoanálisis, entendí que lo que hacía al escribir el diario de campo era justificar al “otro”.

La intención de reflexionar no es cerrar el tema ni generalizar los hallazgos antes planteados, pues, como muestro, el desarrollo de la educación inclusiva que se orienta hacia la atención del alumnado con discapacidad es contingente. Por el contrario, sí pretendo desprender de la reflexión, ideas controversiales que sugieran próximos debates, y que con ello, contribuyan a generar nuevos pensamientos y acciones en relación con la implementación de la inclusión formal y sustantiva. Por tanto, y apegándome a la formalidad académica, presento mis cambios organizados en dos ejes: El nuevo docente-investigador y el maestro de educación especial hoy.

8.1. El nuevo docente-investigador

Presentar los cinco modelos desde los que se ha escolarizado a las personas con discapacidad en México, de manera contextualizada, muestra los cambios en tanto formas de pensar y actuar de autoridades y profesionales implicados en el asunto de la educación especial. Cada perspectiva, puesta en relaciones de espacio y tiempo, permiten la comprensión de las concepciones respecto a la discapacidad, de los modos en que se ha educado a las personas, los lugares donde se les ha colocado y desde dónde se les ha entendido. Pero, de manera más profunda, también revelan que el Estado mexicano carece de ideas y mecanismos propios para la atención de la hoy denominada diversidad.

Sobre todo, la implantación en México de la integración escolar y de la educación inclusiva, se ajusta a lo que para algunos autores es la teoría del debilitamiento de los Estados-nación. Para sostener la afirmación anterior, conviene recordar que estos dos últimos modelos son producto de reuniones a escala internacional, organizadas y coordinadas por la UNESCO, donde las naciones participantes se comprometen a poner en marcha lo que en ellas se acuerda. Tal es así, que la legislación en materia de educación especial existente desde inicios de 1990, corresponde a los marcos de acción que se desprendieron de las convocatorias mundiales. Esto, no significa que los tres modelos que precedieron al de la integración y al de la inclusión, estuvieran libres de influencias externas; sin embargo, se percibe que hubo mayor autonomía para tomar decisiones y emprender acciones educativas.

Realizar esta investigación y otorgarle el carácter de cualitativa, implicó dar a las diversas figuras educativas en la vida cotidiana de las escuelas, un papel central que en sus inicios no se había contemplado. Y del mismo modo, implicó entender que existen otras formas de investigación que no necesariamente tienen que ser estadísticas, muestreos, encuestas o censos, para ser igualmente legítimas.

Recuperar las experiencias vitales de estudiantes, docentes, directivos y familias que participan en la educación escolar de personas con discapacidad, resultó la clave para comprender que la inclusión de que hablamos no es la misma

en todo momento ni para todos. Que cada persona de las que participan en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, tenga un bagaje previo y aspiraciones personales, hace de la inclusión un proceso con desarrollos múltiples y singulares que solo los directamente involucrados pueden significar. Por ello, se llegó a la categorización de “inclusión formal” e “inclusión sustantiva” que se utilizó para analizar la información del capítulo 7.

En ese sentido, la estrategia metodológica adoptada no fue una elección previa que quedara libre de modificaciones, sino que se presentó así porque las circunstancias propias de la investigación lo solicitaron. La información reunida con los diferentes interlocutores fue tan distinta entre sí, que en lugar de realizar una investigación con enfoque crítico, se recurrió al estudio de casos para acercarse a cada experiencia de manera diferente. Tal situación no fue fácil de asimilar ni de aceptar, pues, permitir que fueran los escenarios quienes orientaran el camino a seguir, por momentos generó la sensación de pérdida de control. Pero más allá de ese sentimiento de incertidumbre, el trabajo de campo mostró que el investigador corre el riesgo de hallar informaciones, resultados o realidades que no esperaba, y, peor aún, que no quería encontrar.

De cara a ello, también se presentó un conflicto interno: ¿Continuar con la investigación pese a algunos hallazgos?, ¿presentar la información real sin que formara parte de los horizontes personales?, u ¿omitir información y orientar el curso de la investigación hacia el deseo interno? De los tres cuestionamientos que sintetizan aquel momento solo puedo decir que presenté y reconocí que la implementación del enfoque de la inclusión tiene aspectos positivos en las vidas de estudiantes con debilidad visual y sus familias, sobre todo, si existe el tránsito de lo formal hacia lo sustantivo. Pero además, para las familias que por distintas condiciones solo encuentran como opción escolar el espacio más cercano a su colonia o comunidad, el enfoque de la inclusión y la presencia de especialistas de la UDEEI, reaviva sus esperanzas de que sus hijos e hijas reciban educación de calidad.

Desarrollar el trabajo de campo, tuvo también otras implicaciones metodológicas controversiales: ¿Cómo un investigador ciego podía realizar

registros de observación? Así como se presenta en el apartado “La observación desde la ceguera”, las circunstancias específicas de quien esto escribe, llevaron a la utilización de un acompañante descriptor. Esta figura fue de apoyo para conocer aspectos visuales que guardaban estrecha relación con el tema de la investigación, ya que, a través de ella, se observó y estudió la interacción del alumnado dentro y fuera de las aulas. Sin embargo, la mirada puesta en retrospectiva, sugiere la conveniencia que no sea el propio personal que labora en los centros educativos quien figure como acompañante descriptor del investigador. Está latente el riesgo de que quien apoye con sus descripciones, imprima en ellas su sello personal, con lo que puede crear sesgos en la información y en su análisis. No es que sea imposible separar los hechos concretos de las interpretaciones, solo que ello requiere de mayor tiempo y de un doble análisis; en primer lugar, estudiar si lo descrito corresponde a un hecho concreto o a la interpretación del acompañante; y después, estudiar el hecho en sí mismo.

Por otra parte, sistematizar la experiencia del trabajo de campo permitió introducir otros elementos en la actividad de observación, y que también resultan útiles para interpretar las distintas realidades. En este sentido, la información reunida a través de la visión del acompañante descriptor no fue la única relevante o válida para estudiar la vida cotidiana de los centros escolares y de quienes participan en ellos. Atender a los tonos de voz que emplean las y los interlocutores, y a los cambios de actitudes que muestran cuando algunos personajes están presentes o no en los diálogos, sugiere los tipos de relaciones que se establecen y probables tensiones entre ellos, posibilitando el análisis de la información. Así, el sentido auditivo de quien esto escribe, agudizado en favor de la investigación, también, fue un potente canal para percibir y examinar la realidad.

Y acá surge otra interrogante: ¿Maestro o investigador? En la misma realización del trabajo de campo estuvo presente una condición de la que no existió desprendimiento en su totalidad. Como también se presenta en el apartado “La observación desde la ceguera”, fue saludable para la investigación tomar distancia de quienes en su momento fueron los porteros y acompañantes descriptores. Ello permitió recuperar información y dialogar con otros actores educativos de manera

más profunda, ya que en caso de estar presentes los docentes especialistas, no se hubiera logrado como se concretó. Además, el distanciamiento de las personas que oficiaron de porteras al inicio de la investigación, en definitiva funcionó como una estrategia de triangulación a través de la cual fue posible contar con distintos testimonios para reconstruir los casos estudiados desde la perspectiva de los agentes involucrados y no sólo ateniéndome a la interpretación del acompañante narrador.

Cabe señalar que en las dos escuelas el investigador no fue visto como tal, en cambio, siempre fue el maestro o el profe. Esa condición se convirtió en un obstáculo momentáneo para analizar la información de manera objetiva, pues, en el caso de la escuela secundaria, generó un vínculo empático con el maestro especialista que ahí labora. En lugar de estudiar sus pensamientos, discurso y acciones en torno de la educación inclusiva, solo se encontraba justificaciones de sus actos; tal situación recién se hizo consciente al concluir el trabajo de campo y por medio de la reflexión asistida por parte de quien acompañó esta investigación durante los dos años.

Respecto a los contactos cara-a cara y al análisis de la información que se reunió con ellos, muestran que no existe una forma única de entender y significar lo que de manera genérica se denomina educación inclusiva. Para cada docente frente a grupo, especialista de UDEEI, estudiante con discapacidad y familia, el sentido de las acciones generales que el Estado mexicano ha emprendido, así como el de las que en cada escuela se ponen en marcha de manera particular, se relativiza. Y precisamente este hallazgo fue el que sacudió con fuerza los supuestos que originaron la inquietud por realizar la investigación. Estudiar casos donde existen avances legales, así como aspectos concretos que son favorables para las vidas del alumnado con discapacidad visual, se salió de todo presupuesto personal, tambaleando las ideas aparentemente firmes con que había iniciado.

8.2. El maestro de educación especial hoy

Finalmente, el presente estudio de casos, pese a que muestra algunos indicios de experiencias exitosas de inclusión sustantiva, también muestra que existen algunos fracasos que sugieren otras formas de educación, que no necesariamente se encuentren dentro de los marcos de lo políticamente correcto. En ninguno de los casos estudiados, y en ninguno de los cientos de miles que están sin estudiar, tiene que considerarse un logro de la educación inclusiva el que estudiantes con discapacidad, o señalados con cualquier otro criterio de diferenciación social, se inscriban, permanezcan y egresen de las escuelas de Educación Básica de la Federación. Esto simplemente es el reconocimiento, quizá tardío, de uno de los derechos humanos fundamentales del que todos los Estados Nación deben ser garantes.

Con base en los casos de las estudiantes Aline, Lidia y el alumno Giovanni, se entiende que lo exitoso de sus experiencias escolares no es suficiente para que en la actualidad se hable de sistema o subsistema educativo incluyente. Es justo y ético reconocer a docentes, estudiantes y familias que logran sincronía, como lo espera el enfoque de la inclusión, y que realmente, gracias a su participación conjunta favorecen los procesos de aprendizaje y de enseñanza. No obstante, también resulta justo y ético colocar estas experiencias en una perspectiva tal que nos permita identificar que más que cualidad del sistema educativo, las inclusiones sustantivas son logros de pequeños equipos que con profesionalismo, disposición y amor, consiguen trabajar en pro de la vida del “otro”.

Los casos de los estudiantes Raúl y Juan Pablo, muestran una gran separación entre sus necesidades y expectativas y la respuesta del Sistema Educativo, pues, las experiencias escolares que se les generan desde las aulas donde están inscritos carecen de significado y sentido para ellos mismos, para sus familias, e incluso, para las docentes que intervienen cotidianamente. Si la Educación Básica y su Plan de Estudios 2011 quiere ser reconocido como incluyente, enfrenta el desafío de recibir de manera pertinente a estudiantes en situación de discapacidad intelectual en sus escuelas “regulares”, pues, no obstante

las particularidades de los alumnos, el sistema les solicita leer, escribir, comunicarse, sumar, restar, multiplicar y dividir como a los demás. En otras palabras, los planes de estudios y los currícula de un Sistema Educativo incluyente, deben pluralizar sus nociones de aprendizaje y conocimiento para reconocer y legitimar formas otras de vivir e interpretar el mundo.

Desde el enfoque de la integración escolar, cuando algún alumno o alumna no dominaba los conocimientos instrumentales conforme al grado escolar que cursaba, una de las medidas correctivas era la reprobación, y en particular para el estudiantado con discapacidad, otra medida era la adecuación curricular. Hoy, enmascarado por el discurso del respeto a los estilos y ritmos de aprendizaje, se somete a los estudiantes a seis años de primaria y tres de secundaria para que con base en repeticiones, múltiples estrategias, disminución o eliminación de BAP, o diferente profesorado, se alcance el objetivo de cualquier modo. Mientras que los modelos educativos o los Planes de Estudio que se implementen, insistan en observar y medir los conocimientos en función de “aprendizajes esperados”, “aprendizajes clave”, “competencias para la vida” o en “rasgos del perfil de egreso”, seguirán indicando que su pretensión no es la de incluir. Por el contrario, se percibe que la intención es la de absorción de la diversidad.

Cabe traer a colación, las ideas del educador físico que trabaja para el grupo donde se encuentra el alumno Juan Pablo. Desde los principios de la educación inclusiva, que el docente considere que el alumno recibiría mejor educación en una escuela especializada se interpreta como exclusión. Sin embargo, la trayectoria escolar del estudiante, específicamente los aprendizajes realizados y la interacción con el grupo, parecen indicar que sí sería lo adecuado ya que el estudiante afronta situaciones de discriminación y violencia de manera sistemática. En acuerdo con ello, pienso que el actual paradigma educativo puede constituirse en un arma de doble filo, pues, la obligación de incluir al estudiante formalmente, lo coloca en procesos de exclusión, marginación y violencia silenciosa y no tan silenciosa que no abonan a la conformación de su sí mismo. Incluso, en el caso del alumno Raúl la situación puede presentarse similar, pues, es cuestión de tiempo para que sus diferencias cognitivas sean acentuadas por el propio Sistema Educativo.

Para finalizar la exposición de estas ideas, hago mención de otros aspectos que sin ser los objetos de la investigación, están presentes en la vida cotidiana de las escuelas y en la experiencia profesional propia. Ellos, son hechos concretos constatables que, nos invitan a pensar, repensar y evaluar si en realidad estamos preparados para la inclusión, y con ello, garantizar cabalmente el derecho a recibir una educación de calidad.

Hasta aquí, hice referencia a cinco casos de estudiantes con discapacidad visual que presentan algunos avances y desafíos, pero, a todas luces, ellos no son suficientes para generalizar y validar o no la pertinencia de la implantación de la inclusión como política educativa en México. Querer entenderlo así, sería como reducir a su expresión mínima un tema tan amplio. Hay que evocar también, a todos aquellos y aquellas estudiantes con otras formas de discapacidad que no requieren únicamente del aprendizaje del sistema de escritura Braille para comunicarse o para aprender, que no requieren sólo el uso de un bastón para desplazarse diariamente, o, que previo al conocimiento escolar necesitan por lo menos aprender el cuidado de sí mismos. Y junto con todos ellos, hay que pensar en los “Otros” que de igual modo son sujetos de la inclusión.

Tomar en cuenta a estudiantes con discapacidad diferente a la visual, o que junto a la visual se encuentra otra, representa para el Estado distintos retos a los que debe responder en consecuencia para considerarse incluyente. El aspecto del diseño arquitectónico en los centros educativos, es uno de los que señalan que falta camino por recorrer antes de que cualquier escuela reciba sin distinción a estudiantes con discapacidad. Pero, ello no se refiere únicamente a la construcción o adecuación de espacios con rampas, sino a que, los jardines de niños, primarias y secundarias necesitan tener otras características básicas de acogida.

Por mencionar algunas de esas características, y a riesgo de omitir otras más que escapen a mi conocimiento o memoria, todas las escuelas tienen que disponer de: Señalizaciones sonoras y luminosas, mobiliario adaptado a los diversos requerimientos del estudiantado, múltiples herramientas tiflotécnicas, baños con

diseño universal, aulas multisensoriales y material didáctico concreto para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Que en la actualidad ello no sea así, y que el proceder de las autoridades educativas junto con las comunidades escolares sea el de ajustar sus condiciones conforme a la marcha, significa que existen estudiantes a los que no se les está respondiendo pertinentemente a sus particularidades, que en parte de sus trayectorias académicas se les hace perder el tiempo, y por tanto, la educación que reciben no es de calidad. No obstante, el aspecto de la accesibilidad tan solo es uno de los que ponen en cuestión a la Educación Inclusiva en sí misma, pues, también es necesario reevaluar la noción de educación de calidad propiamente dicha. ¿Cómo se consideran los aprendizajes de estudiantes con discapacidad que no aprenderán a leer, a escribir, a sumar y a restar? Porque ellos también están aquí, también sienten, también piensan, y no dejan de aprender eso porque quieran hacerlo, sino porque sus condiciones de vida y necesidades son aún más primarias.

Tocar el tema de la calidad de la educación, resulta tan controversial como confuso. Controversial, porque en esencia, es una noción que encuentra sus orígenes en el ámbito económico. Y confuso, porque su carácter relativo, nos permite cuestionar libremente ¿Calidad según quién?, ¿Calidad para quién?, ¿Calidad para qué? Sin embargo, pensar en la calidad de la educación, no solo es entenderla en términos reduccionistas o dicotómicos de buena o mala, conveniente o no conveniente; y tampoco en términos vanguardistas, porque es para responder a lo que nos exigen las características del siglo XXI. Las definiciones que se relacionan con este concepto, así como los componentes que lo conforman son claros (**Schmelkes, 2018**), pero, si los ponemos en relación con la educación de personas con discapacidad, son reveladores y fortalecen la perspectiva que señala que faltan muchas consideraciones para que la inclusión sea una realidad constatable.

Para que el Modelo Educativo sea pertinente necesita establecer no un currículo (definido por sí mismo como flexible), sino eterotrayectorias escolares que den cabida y respuesta a las necesidades individuales de cada uno y una de sus

estudiantes. Requiere trascender su actual noción de conocimiento, para reconocer y legitimar los aprendizajes otros que requiere la población; es decir, no entender que conocimiento es solo aprender a leer, escribir, sumar y restar porque es lo que se considera base para seguir conociendo. De seguir así, ¿cuál es la cabida que se les da a los sujetos que no podrán hacerlo? E insisto, no porque no quieran, sino, porque sus condiciones son otras.

El Modelo Educativo que se defina a sí mismo como justo, es aquel que toma en cuenta todas las condiciones de desigualdad en que han sido colocados los estudiantes y sus familias, trabaja para reparar en éstas el daño hecho y les privilegia dentro del sistema integral de Nación. Reconoce y acepta que ya no es momento de abanderarse con el calificativo de equitativo (porque esto no lo obliga a terminar con todas las formas de discriminación), sino que, tiene que adoptar el carácter de sustantivo para estar cercano a todos y cada uno de sus estudiantes, tratándoles igualitaria o diferenciadamente conforme sea pertinente. Pero, sobre todo, es aquel que reconoce y acepta que la equidad o la sustantivación no es una vía para alcanzar sus propios objetivos, y sí, son los mecanismos para responder de manera justa a las múltiples y singulares existencias.

El trabajo para personas con discapacidad desde la Educación Inclusiva, está atravesado por otro aspecto, pero, que a diferencia de los anteriores, queda fuera de las consideraciones legales, normativas y operativas. Para responder pertinentemente a los requerimientos específicos de las y los estudiantes con discapacidad, es necesaria la existencia de un vínculo de empatía en los docentes que nos acerque a los sujetos y hasta nos permita salir a su encuentro. Como maestro que labora para Educación Especial, reconozco que estoy aquí por elección y no por resignación, y ello, conlleva que mi contacto cotidiano con estudiantes en situación de discapacidad haya tomado distancia de nociones típicas respecto a lo bueno, lo bello, lo puro y lo estético. Y si esto es trasladable a los maestros y maestras de “educación regular”, ellos, trabajan ahí por decisión, determinando para quiénes hacerlo y para quiénes no.

En las escuelas donde realicé el trabajo de campo, así como en las que he participado como profesional de la Educación Especial, percibo actitudes de resignación o resistencia al trabajo para estudiantes con discapacidad. Es frecuente escuchar entre pasillos o de manera frontal las frases, -Pues está aquí porque debemos recibirlo-, -que se encargue el otro- (el que es especialista), o, sabemos que no va a acceder a la curricula básica, pero, ni modo, aquí debe de estar-. No obstante, me parece que ello se debe al modo en que se está implantando la política de inclusión, pues, al tomar como bandera el enfoque de derechos, genera en quienes habían decidido no trabajar para estudiantes con discapacidad esa sensación negativa de obligación. Y no es que la educación no sea uno de los derechos humanos inalienables, sino que, de manera previa, pudo darse un trabajo de sensibilización o de concienciación para que la aprehensión del otro fuera más profunda.

Finalmente, al entender como inclusiva la educación que brinda el Estado mexicano en el contexto de la Educación Básica, implica orientar las miradas y acciones hacia otros grupos poblacionales que, aparte de los de discapacidad, han sido tradicionalmente marginados o excluidos. Así como se mostró en el capítulo 2 de este trabajo, la SEP a través de la DEE, considera en su PTO 7 poblaciones en prioridad de atención por ser puestas en diversas situaciones de riesgo (discriminación, exclusión, marginación, abandono y/o deserción escolar). No obstante, el modo actual como operan las UDEEI para responder a las demandas específicas de estudiantes indígenas, migrantes, con actitudes sobresalientes, talentos específicos, discapacidad y en situaciones de calle o de enfermedad, sugieren reevaluar su pertinencia e impacto en relación con el ejercicio del derecho a recibir una educación de calidad. Y para hacerlo, podríamos partir del cuestionamiento: ¿Los equipos que conformamos actualmente las unidades somos suficientes y estamos preparados para responder realmente a esa multiplicidad de particularidades contextuales, culturales y personales? Puede ser que la respuesta contundente sea que no.

Aceptar que no somos numéricamente suficientes y que no estamos preparados para el desafío, no significa reconocer la incapacidad profesional de quienes laboramos en las UDEEI; y sí, es tomar una postura ética que implica la delimitación pertinente de cada ámbito de acción. Las realidades cotidianas de las escuelas de nivel básico de la Ciudad de México, señalan que en cada unidad es indispensable la presencia y participación de otros docentes especializados que de manera articulada, propongamos adecuadamente la transformación de los contextos, para que con ello, el Sistema Educativo sí responda a las singularidades de los y las estudiantes. Se trata de utilizar las acciones afirmativas y la discriminación positiva en pro del reconocimiento, la valoración y legitimación de todas aquellas diferencias inherentes a la diversidad. En este sentido, el diseño, la implementación y seguimiento de la inclusión en el contexto de la Educación Básica mexicana, exige recuperar los conocimientos, debates y participación activa de otros profesionales en el campo que desde sus disciplinas específicas, propongan más bases necesarias para incluir con calidad a las otras poblaciones que hoy son consideradas en prioridad.

Materializar la desaparición o “transformación” de los programas de Educación especial por licenciaturas en “Inclusión Educativa”, así como lo hace el Estado a partir del ciclo escolar 2018 – 2019 en la Escuela Normal de Especialización (ENE), resulta en sí mismo contradictorio a los principios del actual enfoque. Por un lado, esta acción implica el debilitamiento en la formación de profesionales con las herramientas necesarias para el trabajo pedagógico y didáctico con estudiantes en situación de discapacidad. Y por el otro, de manera implícita, coloca en situación de riesgo educativo a los estudiantes que forman parte de las seis poblaciones restantes, pues, atender pertinentemente a alumnos y alumnas indígenas, migrantes o en situación de calle requiere de estudios profesionales específicos que no se logran cursando un semestre.

De continuar así, los próximos Licenciados en “Inclusión Educativa” solo serán una suerte de supervisores internos en las escuelas, observando y vigilando la aplicación indistinta de leyes, normas, planteamientos técnicos operativos y

modelos educativos. Pero, además, con la facultad de calificar o descalificar el trabajo de quienes estén frente a grupo a cargo de la enseñanza. Ya no profundizaré en otra circunstancia implícita en la desaparición o “transformación” de la Educación Especial en México, sin embargo, conviene preguntar ¿A quiénes acudirán estudiantes y sus familias si no encuentran respuestas en las escuelas del sector público? Estúdiense la expansión y fortalecimiento de la Fundación Teletón, además de la inyección de capital del erario (donación) a la noble causa para formularse alguna idea.

Por último, la revisión documental, la experiencia profesional propia y el desarrollo del trabajo de campo me acompañan a formular la siguiente conclusión: Pensar en que cualquier estudiante puede aprender lo mismo si se le retiran las BAP a las que se enfrenta en cualquiera de sus contextos cotidianos, es equivalente a entender que la educación inclusiva tiene como destinatario a un sujeto etéreo, sin características individuales, sin cuerpo y sin alma.

Pese a que los discursos de reconocimiento y aprecio por la diversidad, o el de respeto a los estilos y a los ritmos de aprendizaje, son excesivamente despolitizadores, en el sentido de eludir o conjurar el conflicto en relación con los derechos de las personas con discapacidad, para mí es claro que encubren una intención más profunda. La de sacar de todo tiempo y espacio a todos los cuerpos y mentes para convertirlos en uno mismo; es decir, la de absorción de toda expresión de diferencia, de diversidad, y de toda revelación de la desigualdad.

Los puntos han sido expuestos y están ahí, sin embargo, sólo cobrarán sentido si abren debates posteriores.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2010). El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa. *Revista Electrónica educ@upn.mx*. (03). Recuperado de <http://educa.upnvirtual.edu.mx/>
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: El Colegio de México.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2009). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México:Trillas.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. México: Amorrortu editores.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(3). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice>
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (2004). Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología social y cultural. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/bolvin-m-rosato-a-arribas-v-2004-constructores-de-otredad.pdf>.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Bruner, J. (2012). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. "Revista de Educación Inclusiva". 2(1). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/es141.htm>
- Chanfrault-Duchet, M. (1988). El sistema interaccional del relato de vida. Sociétés, pp. 1-20.
- Cullen, C. (2016). Subjetividad y alteridad. *En Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México:Fondo de Cultura Económica. Rrecuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion>.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dirección de Educación Especial, AFCEDF. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP.
- Dirección de Educación Especial, AFCEDF. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.
- Dirección de Educación Especial, AFCEDF. (2015). *Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI*. México: SEP.
- Echeita, G. y Duk-Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice>
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2008). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*. (349).

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice>
- Ema López, J. E. (2007). Lo político, la política y el acontecimiento. *Foro Interno*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38815226.pdf>
- Facio, A. (s/f). Igualdad y equidad. *Superando obstáculos para la transversalidad de Género en América Latina y el Caribe*. Colectivo de Investigación, Desarrollo y Educación entre Mujeres, A.C. Recuperado de: <http://www.cidem-ac.org>
- Fanfani, E. (2009). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*. 1507(49).
- Forster, R. (2009). Los tejidos de la experiencia. En Skliar y Larrosa. Coords. *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires:FLACSO.
- García, I. (2006). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. Diagnóstico Actual y Desafíos para el Futuro*. México: Banco Mundial.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*. 3(1). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/es141.htm>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Gunderman, H. (2001). El Método de Estudios de Casos. En Tarrés, M.L. (coordinadora). "Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social". México: FLACSO y El Colegio de México.

- Hernández, D. (2009). El uso del lector de pantalla Jaws para la integración laboral de personas con discapacidad visual. México: UPN.
- Hernández, G. (2000). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Krotz, E. (2004). Alteridad y pregunta antropológica. En Boivin, M. Rosato, A. y Arribas, V. (Coords.) *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología social y cultural*. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/bolvin-m-rosato-a-arribas-v-2004-constructores-de-otredad.pdf>.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar y Larrosa. (Coords.) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Leyva, D. (2010). *Ser diferente en la escuela primaria. Las significaciones de los docentes en torno a la diversidad*. México: UPN.
- López, M. (2006). Modelos teóricos de investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Revista de la Universidad Castilla-La Mancha*. (16). Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php>
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*. (65). Recuperado de <http://www.margen.org/>
- Oliver, M (1993). *Modelo social de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. México: ONU.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Discapacidad y salud. Recuperado de: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO: Jomtien, Tailandia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Foro Mundial sobre la Satisfacción de Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. UNESCO: Salamanca, España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. OREALC/UNESCO: Santiago.
- Palacios, A. y Románach, J (2006). *La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas-AIES.
- Palacios, M. y Rivera, A. (2012). *La Autonomía del Aprendizaje en el Niño Débil Visual*. México: UPN.
- Pastor, A (2004). Enfoque multidisciplinario sobre el discapacitado. Formación Alcalá: Madrid.
- Pérez, J. (2016). La INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. SINÉCTICA. RECUPERADO DE: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Piaget, J. (1969). *Psicología de la inteligencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Ramírez, M. (2015). *La identidad de los docentes de educación preescolar en torno a las reformas sobre inclusión educativa*. México: UPN.
- Restrepo, E. (2016). Técnicas etnográficas. [Artículo recuperado de la Datateca de la Universidad Nacional a Distancia de Colombia]. Recuperado de: <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/EduardoRestrepo.U2Etnografia.pdf>

- Rosas, R. y Christian, S. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica*. México: SEP.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: FLACSO.
- Soria, L. y Murguía, H. (2014). *Educación e integración educativa en México*. México: UJED.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1987). La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Vidal, J. (Coordinador). (2003). *El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Schmelkes, S. (2018). *El concepto de calidad en la educación: construcción, dimensiones y evaluación. Recorrer, aprender y arribar*. México: INEE.