



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



UNIDAD UPN 131

MAESTRIA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“ENTRE POLÍTICAS, DISCURSOS Y PRÁCTICAS SE ENTRETEJE EL EUFEMISMO
DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN GRUPO DE SEXTO GRADO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

CÉSAR DAVID CRUZ HERNÁNDEZ

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. ERASMO ARGÜELLES ARGÜELLES

HUEJUTLA DE REYES, HGO, JULIO, 2019.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Creador del Universo por permitirme alcanzar un logro profesional más en la vida.

A mi esposa, por ser la responsable de haber iniciado esta aventura profesional, por haberme incitado a comenzar los estudios de maestría, por ser quien me alentara en cada tropiezo por seguir adelante hasta lograr concluir este eslabón profesional.

A mi hija, quien se convirtió en mi principal motor para concluir este proceso formativo, motivándome a no darme por vencido pese a las adversidades.

A mi familia, que estuvo a mi lado, dándome palabras de aliento para continuar en mis días de desánimo.

A mi hermano con quien tuve la fortuna de compartir este espacio formativo y del cual obtuve varios aprendizajes.

A mi suegra, cuñadas y sus respectivas familias, por motivarme a concluir este nivel profesional.

Al Mtro. Erasmo Argüelles Argüelles por ser el responsable de dirigir esta tesis, que sus conocimientos y aportaciones abonaron para el término de la misma.
Gracias maestro por todo el apoyo brindado.

A los sinodales, que dedicaron su tiempo a la revisión de la tesis, así como, abonar con sus recomendaciones a la revisión del estado del arte en la construcción la misma.

A mis asesores de la maestría y compañeros maestrantes que sus aportaciones enriquecieron los referentes teóricos para la construcción de la presente investigación.

Índice	pág
Introducción	
Apartado metodológico	
CAPÍTULO I:	
POLITICAS “INCLUYENTES”: LAS RETÓRICAS DE LA INCLUSIÓN....	28
1.1 Antecedentes históricos.....	29
1.1.1 Una perspectiva global: Educación Para Todos.....	33
1.2. Transformaciones educativas en México a partir de las políticas internacionales: las sutilezas de la “exclusión”	39
CAPÍTULO II:	
“YA LLEVAMOS CUÁNTOS AÑOS DE CAMBIOS Y CAMBIOS Y EL SISTEMA EDUCATIVO PARECE ESTAR IGUAL, NO PARECE HABER AVANZADO MUCHO”.....	54
2.1 “En el tiempo en que yo hice la licenciatura en la Normal no, casi no se nos trató ese tema”.....	56
2.2 “Nunca hemos tenido una capacitación ni nada”.....	64
2.3 “Me cuesta mucho trabajo, por ejemplo, hacer las adecuaciones”.	67
2.4 “La verdad no se puede, tengo que dedicarles más tiempo y eso implica descuidar a los demás alumnos”.....	74
2.5 “Hago lo que puedo...me siento poco acompañado”	78
2.6 “Desconozco fondo cómo están los programas de educación especial”.....	80
2.7. “Por lo regular lo trabaja en el módulo...ya que termina lo regresa al salón”	83

CAPITULO III

SE LES HACE FÁCIL DECIR ¡AHÍ VAN LOS NIÑOS INTÉGRENLOS EN LAS ESCUELAS!	88
3.1 “No es nada más decir este niño tiene esto, hay que determinar si realmente es lo que el maestro está diciendo que tiene”	90
3.2 “Las funciones de educación especial dentro de una escuela: asesoría, acompañamiento y tutoría”	95
3.2.1 “Los maestros no quieren ese asesoramiento con los alumnos, los maestros quieren que les resuelvan el problema”	98
3.2.2. “Se involucra a los padres, pero no hemos tenido una respuesta favorable de los padres de familia”	104
3.3 «Yo siento que eso falta, que la escuela en general, tome en cuenta el servicio de educación especial	112

Conclusiones.

Bibliografía.

Introducción.

El presente trabajo de investigación pretende abordar un análisis de uno de los temas educativos con mayor énfasis en las últimas dos décadas del sistema educativo internacional y nacional: la inclusión educativa de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) asociados principalmente a discapacidad en las escuelas regulares u ordinarias.

Dicho análisis “inclusivo” se aborda a partir del discurso de las políticas públicas; desde lo que discursan las personas involucradas en dicho proceso educativo y las prácticas docentes que se gestan al interior del aula un grupo de sexto grado donde asisten dos alumnos con discapacidad.

Antes de continuar, considero necesario precisar el concepto de discapacidad fue abordado desde una perspectiva sociológica la cual “surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad” (Barton, 1998, pág. 24). Desde esta perspectiva, la discapacidad no se deriva de la limitante o condición de las personas con discapacidad, sino de la falta de capacidad social para responder a las demandas de las personas con alguna limitante. Esta forma de concebir a la discapacidad se relaciona con las representaciones sociales que se transmiten de generación en generación y se va institucionalizando e instituyendo en la cultura en la cual nace, crece y se desarrolla el individuo.

Estas formas de representación social y sobre todo cultural de la discapacidad, ha estado presente desde la conformación de las primeras agrupaciones humanas que han instaurado diversas maneras de ver el mundo, pero sobretodo en la manera en la que actuamos o nos conducimos para con las otras personas. Cada una de las representaciones sociales que nos fueron transmitidas se ven cristalizadas en la manera de “interpretar la realidad” en la cual nos desenvolvemos, ello explica el por qué actuamos como actuamos.

Desde tiempo remotos, cada civilización ha tenido su propia particularidad de interpretar su realidad, sin embargo, en todas ellas, existe un punto o característica en común, sin excepción alguna, desde el inicio de las sociedades han existido –y seguirán existiendo- relaciones binarias dominantes/dominados, opresores/oprimidos, normales/anormales, incluidos/excluidos.

Esta distinción ha dado origen a la discriminación en sus distintas manifestaciones, tanto explícitas como implícitas, la cual Rodríguez Zepeda (2011) define como:

Una conducta, culturalmente fundada y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de prejuicios o estigmas relacionados con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) anular o limitar tanto sus derechos y libertades fundamentales como su acceso a las oportunidades socialmente relevantes de su contexto social. (Rodríguez Zepeda, 2011, pág. 19)

Por tanto, la discriminación es una conducta que tiene origen en las representaciones sociales transmitidas y que se cristalizan en el momento en que se coartan los derechos y las oportunidades de participación en cualquiera de las dimensiones sociales, políticas, económicas, culturales y de cualquier otra índole sin distinción alguna. Pero el elemento que la origina “puede ser identificado mediante los conceptos de estigma y prejuicio que, en efecto, junto con un conjunto nutrido de ideas o representaciones intangibles pero eficaces, forman parte del imaginario colectivo o la cosmovisión” (ídem). Esto lleva a entender porque cuando se refiere a una persona con discapacidad, inmediatamente se piensa en una persona inferior o en desventaja en comparación con el resto del colectivo.

Por otro lado, la discriminación, se da en “una relación de dominio entre grupos. Se trata de una interacción asimétrica y desajustada” (ídem) poniendo en desventaja a las personas con discapacidad, pues son éstas a quien se le trasgreden sus derechos o se les niega su participación.

Ahora bien, la discriminación a su vez se refleja en la desigualdad de trato, es decir, las personas discriminadas tienden a ser despreciadas, desvalorizadas, inferiorizadas,

más allá de sus características particulares, lo son, por los estigmas y prejuicios sociales presentes en la cultura de las sociedades.

Esta discriminación, conlleva a continuar reproduciendo la opresión hacia este sector poblacional, no solo en el ámbito social sino también en el campo educativo, opresión que se origina, dice Hevey (1993), “de las relaciones de producción económicas, de la opresión cultural de las personas discapacitadas asociadas a la idea de “cuerpo defectuoso” de la cultura occidental”. Entonces si es defectuoso, no es capaz de participar en beneficio de la sociedad, por tanto “la norma básica de la representación opresora de la discapacidad es que se basa en la no utilidad social de una insuficiencia o de una persona con una insuficiencia” (Barton, 1998, pág. 191) lo que lleva a que la persona que la presenta sea educativa, cultural, política y socialmente excluida de toda actividad.

En este sentido, es menester entender a la exclusión como “un proceso cultural, un discurso de verdad, una interdicción, un rechazo, la negación misma del espacio/tiempo en que viven se presentan los otros” (Skliar, 2002, pág. 70). Por tanto, no es la condición física o mental que los “discapacita” sino las elaboraciones de esquemas mentales, ideológicos que se tienen respecto a ellos, misma que se ha instaurado a través de las culturas de las diversas civilizaciones. Culturas creadas por la clase dominante para continuar conservando el poder social. Es decir, “la exclusión es un mecanismo de poder centralizador que consiste en prohibir pertenencias y atributos a los otros” (ídem, pág. 71). Pero entonces ¿Por qué la prohibición a los “otros”? todo indica que es un mecanismo de defensa para emplea la burguesía o los grupos dominantes para resguardar su propia identidad de superioridad y de poder.

Con lo antes mencionado, queda evidente que esta cultura de exclusión nace en lo social, la escuela no queda exenta de ella, también se va institucionalizando en las aulas, a través del currículum, la negación a la educación de cualquier persona, o bien, su presencia pasa desapercibida al interior del aula o escuela por lo que no recibe la atención escolar para desarrollar armónicamente sus facultades que le permitan tener una mejor calidad de vida. Al respecto dice, Pérez (s.f) “La exclusión educativa, es un fenómeno que tiende a normalizarse a generalizarse de manera invisible ante los ojos y

las actitudes de los sujetos, tanto al interior de los espacios escolares como fuera de ellos”. Lo que se normaliza es la invisibilización del alumno con discapacidad.

Esta opresión se encuentra en el aula de manera “oculta” entre las prácticas docentes que se gestan al interior de esta, pues son en las escuelas donde se van reproduciendo las formas de discriminación, exclusión y las desigualdades no solo académicas, sino también sociales, abriendo una brecha entre lo que se discursa y lo que se hace en torno a la inclusión educativa, convirtiendo esta última en un mero eufemismo incluyente.

Estas ideologías excluyentes han estado reflejadas en el ámbito educativo durante décadas, tan solo basta hacer un recorrido histórico (como se aborda en el primer capítulo) para dar cuenta de que a las personas con discapacidad se les ha negado el acceso a la educación coartando con ello el derecho a participar en un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a sus características, situación que paso a formar parte de la agenda política internacional.

En este sentido, la discriminación resulta pasar desapercibida en nuestras cotidianidad porque el individuo se ha acostumbrado a vivir con ella, esta tan acostumbrado a la diferencia de clases sociales, a la relación asimétrica de poder, incluso de las desigualdades de cualquier índole, y esto se debe a que la discriminación “se anida en el tejido mismo de la cultura, aunque no como un agregado irrelevante o accesorio, sino como elemento constitutivo de cada uno de nosotros” (Rodríguez Zepeda, 2011, pág. 16). Lo que explica y lleva a comprender porque la discriminación se vuelve un fenómeno cada vez más común, por ejemplo, a la sociedad le es indiferente si un ciego necesita apoyo para cruzar una calle, o si niño en sillas de ruedas necesite de apoyo para acceder a un edificio escolar.

Conforme la discriminación y las desigualdades se fueron “alimentando”, la brecha fue cada vez más evidente hasta pasar a formar parte de la agenda política internacional, lo que llevo promulgar políticas públicas “a favor” de las personas o grupos sociales discriminados. Sin embargo, estas políticas más que estar en pro de los “otros” discriminados han servido para continuar conservando –implícita y

sutilmente- las exclusiones, protegiendo el mundo de “los normales” pues “la desigualdad de esas imágenes del mundo se superpone aquella que bien podríamos denominar como un mundo de preocupaciones y ocupaciones políticamente correctas, es decir, un mundo de auto-cuidado y de la auto-protección” (Skliar, 2002, pág. 61). Entonces, lejos de ver por el bienestar “del otro” en el fondo estas políticas han sido creadas para continuar reproduciendo esas exclusiones pues lo que se pretende es conservar la “normalidad de las sociedades” donde los “anormales” no tienen cabida. Por ende, estas políticas públicas resultan estar situadas dentro del eufemismo del discurso tanto oral como escrito.

Para ello, es necesario tener en claro que cuando hablo de eufemismo me refiero como “aquella expresión que sustituye a otra dura, violenta, grosera, desagradable y, por supuesto, malsonante. De ahí la necesidad de servirse de una voz que suene bien y que resulte más apropiada al contexto dado”. (Sapena Escrivá, 2013, pág. 08) Esto explica porque las políticas y los términos para referirse a las personas con alguna limitante física, sensorial o cognitiva han sufrido cambios con lo largo de la historias, por ejemplo, en las primeras generaciones las personas con ciertas limitantes se les asociaba con poderes divinos, sujetos “enfermos”, en décadas más recientes se les concibió “discapacitados” “minusválidos” “con capacidades diferentes” y recientemente “personas con discapacidad”, como se puede apreciar, tanto las políticas como los términos empleados lo que buscan es “suavizar” la manera en la que se refieren a este sector poblacional de manera tal que no suene agresivo, violento, denigrante o desagradable, convirtiéndolas en disfemismos política y socialmente aceptables,

Ahora bien, el eufemismo se puede considerar desde dos vertientes: una positiva y otra negativa. En su forma positiva “contribuyen a facilitar las relaciones sociales en tanto el emisor “cuida” de la imagen del interlocutor al evitar palabras duras y ofensivas” (ídem; pág. 10) en otras palabras, la persona con limitantes físicas, cognitivas o sensoriales ya no se le es nombrada de forma que lacere su humanidad, sino que por el contrario, existe un aparente respeto hacia su persona. Por otro lado, en su forma negativa, el “eufemístico tiene un papel «encubridor», que dificulta la claridad de los discursos en los que se utiliza” (ídem; pág. 10) en todo caso, las

políticas “a favor” de las personas con discapacidad, no han tenido el impacto esperado pero sin han servido para encubrir las políticas, los discursos y las prácticas la discriminación y exclusión bajo el enfoque de la diversidad y de la inclusión, pues más allá de la aprobación de leyes y declaraciones, la principal barrera a las que se enfrenta el fenómeno de la inclusión se relaciona con el cambio de la cultura, por ende, de las representaciones sociales instituidas a lo largo de la historia de las sociedades, pues en su trasfondo estas políticas se han gestado, se quiera reconocer o no, en los grupos de dominio y de poder, para seguir conservando y reproduciendo las clases sociales, las distinciones entre lo “normal” y lo “anormal”, entre los capacitados y los “discapacitados”, en poca palabras han servido para continuar reproduciendo de manera implícita o invisible uno de los “peores males” sociales: la discriminación.

Por ello, a lo largo del trabajo pretendo mostrar, a través de lo que acontece en la escuela, como la educación inclusiva solo ha sido en mero eufemismo que ha servido para encubrir bajo la “inclusión” las formas más sutiles de discriminación y exclusión desde el ámbito político, discursivo y práctico de las personas con discapacidad.

Por tal motivo, a lo largo de los apartados que conforman el primer capítulo de la investigación, más que un recuento histórico de la evolución de Educación Especial mi intención es enfatizar la evolución de las políticas y concepciones que se han utilizado a lo largo de la historia para referirse a las personas con discapacidad y las implicaciones que estas han traído consigo, donde si bien es verdad los términos han evolucionado a conceptos menos “violentos” lo cierto es que no ha sido así en el trato que estos recibe de los considerados “normales”

En un primer momento, aludo a los tratados internacionales sobre el derecho universal de la educación a partir de la Conferencia internacional “Educación para Todos” celebrada en 1990 en Tailandia, posteriormente en 1994 se lleva a cabo la Declaración de Salamanca, en Salamanca, España en la cual se aboga por la educación integradora, ahora inclusiva, de las personas con discapacidad en las cuales se firman acuerdos para favorecer el derecho educativo de este sector poblacional.

Del mismo modo, a raíz de la Declaración de Salamanca se introduce por primera vez en el sistema educativo el concepto de Necesidades Educativas Especiales el cual “se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (UNESCO, Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, pág. 06). Sin embargo, con dicho concepto, se ocultan las prácticas segregacionistas, porque a través de este se hace referencia que el “problema” reside en el alumno, más no así en el sistema educativo, por tanto, en esencia, este concepto lejos de promover la integración o inclusión del educando, termina por continuar excluyéndolo de este proceso formativo.

México, como país partícipe de dichos acuerdos y para responder a las demandas internacionales, realiza una infinidad de modificaciones al artículo 3º constitucional para garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con limitantes físicas, sensoriales o intelectuales. Sin embargo, estas políticas han quedado en “letra muerta” debido a que no se han creado las condiciones para garantizar el cumplimiento de las mismas, corroborando que dicho proceso solo ha sido una simulación en la mayoría de las escuelas, tal como sucede en el espacio donde se realizó esta investigación.

Sin embargo, estas Declaraciones y legislaciones, paradójicamente, también han servido “para poder ejercer, regular y alargar esa primera imagen de simplificación y perversión de lo mismo y del otro, hemos tenido que ir agregando otras imágenes, como capas concéntricas del mismo y del único mundo y cuyo propósito tal vez sea el de disimular la violencia, el poder y el saber ejercido por las primeras”. (Skliar, 2002, pág. 56) Para encubrir y “normalizar” las prácticas de exclusión a través de la homogenización de los procesos que se dicen ser “inclusivos”.

Por ello, en el segundo capítulo titulado “Ya llevamos Cuántos años de cambios y cambios y el sistema educativo parece estar igual no parece haber avanzado mucho” hago referencia a las experiencias reales que se viven en la escuela denominada “incluyente” por permitir el acceso de los alumnos con discapacidad al derecho educativo universal que estos tienen aunque esto no garantice una adecuada atención con bases a sus necesidades y características la cual esta permeada de múltiples factores como son: las complejidades que vive el profesor John partiendo de la

formación profesional inicial del docente y la manera determinante en que esta influye en su quehacer educativo cotidiano, aunado a la falta de acompañamiento por parte del servicio de USAER lo que lleva a atender a los alumnos con limitantes físicas, sensoriales o intelectuales según sus propias concepciones.

Posteriormente, abarco aquellas complejidades que tienen relación con la dificultad de realizar las adecuaciones curriculares para Micky (con Discapacidad Auditiva) y para Kike (con discapacidad intelectual) –así referidos por la profesora de USAER-; al dilema que se enfrenta en cuanto a la distribución del tiempo de la jornada escolar, entre dichos alumnos y a los educando considerados “normales”; así como la necesidad de formación profesional en torno a la atención de los alumnos con limitantes físicas, sensoriales o intelectuales, motivo por el cual recurre al personal de educación especial para solicitarle estrategias o sugerencias para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos alumnos. Al mismo tiempo de reconocer la falta de trabajo colaborativo entre ambos servicios educativos: educación regular y educación especial.

Estas complejidades de la labor docente, y pese a que han trascendido poco más de dos décadas, las prácticas instituidas de exclusión siguen estando fuertemente arraigadas en las prácticas docentes pues aún se pudo apreciar que los alumnos con discapacidad no reciben la atención educativa acorde a sus características sino por el contrario continúan pasando desapercibidamente en dicho proceso, reafirmando con ello, la simulación de la inclusión educativa.

Con lo expuesto en este capítulo queda reflejada a “flor de piel” como es que no se ha logrado concretar en los hechos lo estipulado en las políticas públicas en materia de inclusión, reiterando que este proceso “incluyente” no ha dejado de ser un eufemismo para continuar reproduciendo la cultura de la exclusión evidenciando la falta de una educación equitativa y de calidad destinada hacia los alumnos con discapacidad.

Otro aspecto a considerar en este peregrinar del proceso incluyente es el papel que desempeña el nivel de educación especial y la manera en la que participa y lo viven. Por ello, tercer capítulo denominado “Se les hace fácil decir: ahí van los niños

intégrenlos en las escuelas” se abordará aspectos relacionados con el trabajo que realiza el servicio de USAER en la escuela regular en cuanto a la detección de las barreras de aprendizaje y participación del alumno con limitantes físicas, sensoriales o intelectuales, así como en el acompañamiento de los profesores, motivo por el cual, se ha destinado el tercer capítulo

Además, también se aborda el acompañamiento y participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos alumnos y la manera en que éstos son excluidos de dicho proceso, complejizando aún más el cambio hacia la inclusión educativa.

Para cerrar este último capítulo se pone de manifiesto, en voz de la docente de apoyo de la USAER, la desvalorización del personal de educación especial por parte de padres de familia, docentes e incluso del mismo sistema educativo nacional, mermando su papel en el proceso de inclusión.

Con todo lo anterior expuesto, pretendo abordar el por qué de ese estancamiento que ha tenido la inclusión educativa, la cual se gesta en la reproducción de una cultura discriminante que se instaura en los sujetos a través de diferentes esferas de índole social, y la escuela por tener sus bases en esta, es un instrumento que ha servido para continuar instituyendo las prácticas de discriminación y exclusión a través del currículum, pero también de las prácticas docentes que en ellas se gestan. Asimismo, también pretendo comprender el por qué de la insistencia de la inclusión de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares si existen evidencias de que estas no han respondido adecuadamente a las necesidades de los estudiantes pese a que se discursa la implementación de un currículum que atiende a la diversidad, ofreciendo las mismas oportunidades de aprendizajes para todo el alumnado sin importar sus características o condicione, lo cual tiene ver con la reducción del recurso al Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa (PFEEIE) y con ello, a futuro, quizá a la desaparición del mismo, lo que llevaría a la reducción de oportunidades de participación de las personas con discapacidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque si bien es cierto que la inclusión es un proceso inacabado, también es verdad que tampoco ha existido un verdadero interés

para que este avance, pues es evidente que las autoridades internacionales, nacionales y locales poco han hecho para favorecerlo, y esto se ve reflejado en la poca o nula capacitación a los docentes tanto de educación especial como regular para la atención de los alumnos con discapacidad, el poco material didáctico existente en las escuelas para facilitar el proceso metodológico para el acceso a los aprendizajes esperados como lo marca los planes y programas, con lo que se reafirmaría que la inclusión educativa es un mero eufemismo para encubrir las mismas prácticas de discriminación y exclusión que se gestan en las representaciones sociales, y por ende, se instituyen en la cultura de las sociedades.

Con todo lo expuesto a lo largo de los capítulos se sostiene que la inclusión educativa ha sido una simulación, un disfraz, una manera de volver al invisibilizar al “otro” bajo nuevos eufemismos que se entretajan entre las políticas, culturas y prácticas de exclusión en el discurso de la “diversidad” y de los “diversos” donde las personas con discapacidad y -en general- los grupo vulnerables (pobreza extrema, religiosos, por preferencias sexuales, color de piel, etnias, etc.) pierden nuevamente su identidad convirtiéndolos retóricamente en entes intangibles lo que conlleva a continuar reproducción la cultura de la exclusión y de la opresión pues social y culturalmente no estamos preparados para aceptar al “diferente”.

Apartado metodológico.

La escuela en un espacio rico en temas de investigación debido a que diariamente se gestan una infinidad de realidades que necesitan ser cuestionadas para descubrirse, para conocerse, para comprenderse. Pero dichas realidades pasan desapercibidas ante nuestros ojos por la cotidianidad de las rutinas a las que ya estamos tan acostumbrados y solo comenzamos a descubrirlas cuando tenemos el interés de conocerlas. Sin embargo, esto no es suficiente, las “realidades” están presentes en todos y cada uno de los contextos educativos, podemos tenerlas ante nuestros ojos, y aun así, no se logran discernir, si no se tienen los elementos teóricos que nos permitan discernirlas.

En este sentido, la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) a lo largo de su plan de estudios, me proporcionó estos referentes teóricos –metodológicos, lo cuales fueron fundamentales para adentrarme en el mundo de la pseudocreación entendido este como el “claroscuro de verdad y engaños. Su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta” (Kosik, 1985). Sin estos elementos no hubiese sido posible vislumbrar las realidades de discriminación y exclusión que se encuentran implícitos en las políticas, los discursos y las prácticas del fenómeno “inclusivo”.

La mayoría de las ocasiones estos fenómenos educativos ubicados en el mundo de la pseudocreación no puede ser percibidos en nuestro entorno debido a que nos guiamos diariamente por las prácticas utilitarias y el sentido común los cuales “ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y de la realidad” (Kosik, 1985). Esto lleva al ser humano a actuar sin tener una conciencia o comprensión de lo que hace y mucho menos preguntarse el por qué las realiza, solo actúa de ese modo porque estas prácticas les han sido instituidas y que de manera inconsciente reproduce, legitimando aún más la cultura excluyente.

Para comprender el fenómeno del eufemismo no solo bastó con discernir el actuar de los sujetos sino también interpretar las diversas simbologías que giraron en torno a

la realidad que se indagó. En este sentido, “el símbolo es una expresión lingüística de doble sentido que requiere una interpretación, y la interpretación un trabajo de comprensión que se propone descifrar los símbolos” (Ricoeur, 1999). Este trabajo de interpretación no resultó fácil, requirió invertir horas y horas de trabajo intelectual para analizar los datos de campo obtenidos del contexto áulico y escolar, bajo una rigurosa vigilancia epistémica que me llevó a visualizar más allá del mundo de la pseudoconcreción que se gestaba en esa realidad.

Antes de ingresar a la Maestría tuve que realizar un anteproyecto de investigación, el cual nació a partir de los interés personal y profesionales derivados de las experiencias laborales vividas a diario en las escuelas integradoras y/o incluyentes que promueven la integración y/o inclusión de los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) asociadas o no a discapacidad. Estos intereses e inquietudes se vieron reflejados en un primer momento en el anteproyecto denominado “Los alumnos con necesidades educativas especiales: ¿una carga para el docente de escuela regular?”.

Este anteproyecto estuvo permeado de creencias, de suposiciones, de conjeturas derivadas del conocimiento empírico de mi labor docente, situación que me llevó a prejuiciar a lo que a simple vista veía, cegado por mis propias formas de percibir lo que en ese contexto acontecía. Sin embargo, con el pasar de tiempo este primer bosquejo fue modificado gracias a las diversas lecturas que atraviesan las tres líneas formativas del plan de estudios de la MECPE, el análisis, las aportaciones de los compañeros y asesores, las discusiones de las temáticas, fueron importantes para comenzar a construir mi objeto de investigación.

Para que esto fuera posible, fue importante comenzar a leer bibliografía no solo afín con las líneas formativas de la MECPE sino también tuve la necesidad de comenzar a buscar bibliografía que me ayudara a comprender mejor la problemática presente en el espacio de investigación.

Debo reconocer, que no fue fácil dejar de implicarme al principio de la investigación debido a que por mi labor docente está relacionado con el objeto de estudio. En este

sentido, es preciso aclarar que la implicación es todo “aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar” (Ardoino, 1997, pág. 118), situación que me llevó en repetidas ocasiones a pensar más como docente que como investigador.

Para poder dar el siguiente paso y evitar seguir implicándome, fue necesario realizar el ejercicio del distanciamiento, es decir, comenzar a ver “desde afuera” la problemática, no bajo concepciones docentes sino de investigador, para ello, fue fundamental conservar la vigilancia epistémica durante toda la investigación, cuestionado hasta el mínimo detalle de lo observado en esa realidad, sin dejarme llevar por mis prejuicios, e indagar en los sujetos los sentidos y significados de sus discursos y acciones.

El haber dado este paso significó superar la implicación que tenía en la construcción del objeto de estudio, de no haberlo logrado, hubiese estado en un círculo vicioso donde los prejuicios personales hubiesen estado presentes en todo el proceso investigativo, pues como dice Bourdieu (1978) “no es posible ahorrar esfuerzos en la tarea de construir el objeto de estudio si no se abandona la investigación de esos objetos preconstruidos” (Bourdieu & Passeron, 1978, pág. 41).

Esta vigilancia epistémica, aunado a los referentes teóricos metodológicos fueron de suma importancia para abandonar el conocimiento de sentido común derivado del conocimiento empírico que había motivado inicialmente el desarrollo de este trabajo, para dar paso a la construcción de una realidad bajo una investigación científica la cual “se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tiene nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua. (Bourdieu & Passeron, 1978, pág. 40). Por tanto, no podía investigar dejándome guiar por los conocimientos ingenuos carentes de un soporte teórico que lo fundamentara, esta situación que me llevó a adoptar un paradigma investigativo que guio dicho proceso y de este modo comencé a trazar un camino que me llevó a descubrir esa “realidad oculta” presente el contexto escolar.

Para esta investigación, considere pertinente construirla desde el paradigma cualitativo bajo un corte interpretativo pues en todo caso mi intención no es dar una explicación causal del fenómeno como lo establece el positivismo, sino comprenderlo a través de las interpretaciones y significados que los sujetos dan a sus acciones en el fenómeno mismo del eufemismo de la inclusión. Además este paradigma investigativo fue el más apropiado debido a que el objeto de estudio estuvo constituido por entes sociales, por tanto, estuvieron dotadas de una subjetividad la cual no fue estática, ni pudo reducirse a pruebas estandarizadas, ni reproducirse en laboratorios para ser medibles, observables, cuantificables ni mucho menos comprobables como lo establecen las ciencias duras, sino por el contrario, fueron subjetividades cambiantes gracias a evoluciones en las construcciones sociales, lo cual la hizo propicia para el estudio de las acciones humanas derivadas de dichos constructos, tal como dice Santamaría (2011):

La finalidad de cualquier investigación que asuma este paradigma es comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de esta investigación. Lo que interesa es la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión profunda de casos particulares puede ayudarnos a acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta (Santamaría, 2011, pág. 76)

Cabe aclarar, que la interpretación “se refiere a una estructura intencional de segundo grado que supone que se ha constituido un primer sentido donde se apunta a algo en primer término, pero donde ese algo remite a otra cosa a la que sólo él apunta” (Ricoeur, 1999, pág. 57). Es de segundo grado debido a que las interpretaciones realizadas fueron a partir de las interpretaciones personales de cada sujeto, mismas que se reflejaron en los discursos que estos expresaron y en las acciones que realizaron a partir de los sentidos y significados que adjudicaron a sus conductas y que dieron muestra de la forma en que perciben el mundo o su realidad.

Este paradigma me permitió leer la realidad a través de sus lentes, y conforme avanzaban los meses, comencé a realizar mis primeros bosquejos del objeto de estudio, entrelazando la teoría con lo que ocurría en el campo, dando origen al proyecto denominado “La concepción docente en torno a la atención de alumnos que

presentan Barreras en el Aprendizaje y la Participación y su influencia en la práctica docente” debido a que en el aula asistían dos alumnos con discapacidad, los cuales en pocas ocasiones se les observó estar “incluidos” en las actividades escolares por parte del profesor y algunos compañeros de clase.

No obstante esto no fue suficiente pues a pesar de que el término de BAP se asocia a los educandos con discapacidad también es verdad que todos los alumnos en general en algún momento de su escolarización pueden presentarlas. Esta situación me llevo a delimitar aún más el tema de investigación para focalizar mi objeto de estudio, denominado “La complejidad del trabajo docente en torno a la atención de los alumnos con discapacidad en el marco de la reforma educativa: ¿Exclusión, Integración o Inclusión?

Bajo esta idea de la “educación inclusiva” que aboga por una educación para todos en y para la diversidad y cuidando el no verme implicado, comencé el proceso de problematización, el cual es definido como “el conocimiento del sentido común de la vida cotidiana es el fondo incuestionado, pero siempre cuestionable, dentro del cual comienza la investigación, y el único cuyo interior es posible efectuarla” (Schutz, En Ricoeur "el problema de la Realidad Social", 1974). Esta problematización me llevó a reflexionar y sobre todo a cuestionar en un primer momento, lo legislado en el artículo 3º constitucional, el cual establece:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” Párrafo reformado DOF 10-06-2011.

Entonces, ¿La educación que imparte el Estado realmente favorece el desarrollo armónico de las facultades de todos los educandos, especialmente aquellos que presentan alguna discapacidad? ¿De qué manera lo hace? ¿Bajo qué condiciones?

Además, esta premisa institucional obliga a las escuelas a “abrir las puertas” a todos los niños y niñas de nuestro país, esto implica aceptar a todas las características y a su vez, respetar las diferencias de todos los menores llevando a reconocer la diversidad

en el aula derivadas de factores culturales, el nivel socioeconómico, condiciones físicas, diferencia de géneros, de religiones, diferencias contextuales, entre otros. Y esto se ve reflejado en la Reforma Integral de la Educación Básica, (RIEB) 2011, al establecer como propósito “contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante” (SEP, 2011, pág. 10). Lo anterior me llevó a cuestionar: ¿basta con “abrir las puertas” a todo el alumnado para hablar de una “escuela inclusiva”? ¿las escuelas están preparadas tanto en recurso material y humano para la atención de los alumnos con necesidades específicas de aprendizajes de cada estudiante?

Lo anterior, obliga a mirar hacia las legislaciones políticas a favor de la inclusión educativa, peor sobre todo “descubrir” que hay detrás de ellas, bajo ese rigor epistemológico que caracteriza toda investigación de esta índole y sobretodo como dichas políticas y sociales se van adhiriendo a las subjetividades de los sujetos. Por lo que, otro aspecto, relevante y en el cual quiero centrar mi atención, es la atención a los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) asociados principalmente discapacidad, mismos que forman parte de la diversidad del alumnado y que están “incluidos” en las escuelas regulares entendidas éstas como aquellas escuelas ordinarias del sistema educativo: preescolar, primaria y secundaria, en su modalidad general e indígena, a las que asisten los alumnos catalogados como “normales” aludiendo a que no presentan ninguna de las limitantes antes mencionadas.

Ante lo expuesto, consideré relevante plantear los siguientes cuestionamientos: ¿es suficiente con legislar el derecho a la educación de las personas con discapacidad? ¿Qué papel juegan las políticas para el fenómeno de la inclusión? ¿Si las políticas se transforman, también lo hacen las culturas y las prácticas “incluyentes”?

Sin embargo, debo reconocer que la construcción del objeto de estudio resultó ser escabroso, hasta llegar al punto de ser frustrante, debido a que por varios meses estuve estancado con la bibliografía que me ayudara a “leer” la realidad tal cual era, debido a que la mayor parte de la bibliografía revisada giraba en torno al “deber de la inclusión”, “al deber ser del maestro” “a estrategias para favorecer la inclusión”, más no así aquellas que me proporcionaran elementos para fundamentar lo que realmente

acontecía en el aula, lo cual me llevo a “perderme” en el proceso cayendo ocasionalmente en los prejuicios, pues “no hay nada más engañoso, decía Dewey, que la aparente sencillez de la investigación científica tal como lo describen los tratados de la lógica” (Bourdieu & Passeron, 1978, pág. 48). En este sentido, la lógica de la bibliografía revisada era que el proceso de la inclusión había superado las prácticas tradicionales de exclusión quedando estas en el pasado.

Pese a ello, no podía detenerme únicamente a estar revisando bibliografía, sino que también era necesario comenzar con la construcción del dato de esa realidad, por lo que fue necesario buscar un contexto adecuado para ello, haciendo la aclaración de que no se trata de querer “encajar” forzosamente la teoría a la realidad, sino de estar abiertos a los datos que ésta arroje. Para ello, fue menester elegir un escenario ideal, entendido éste como “aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (Taylor, 1992, pág. 36) Por tanto, tuve que buscar un espacio que me permitiera obtener los datos de manera tal que estos fueran apegados lo más posible a la vida cotidiana del aula, evitando las relaciones de fricción o forzadas que pudieran alterarla.

Encontrar dicho escenario no resultó ser una tarea fácil, debo admitir que me puso tenso el hecho de que la negociación demoró más de lo previsto, debido a que los profesores no autorizaban que fueran observados en su práctica, sin embargo, poco a poco logré adentrarme a este espacio gracias al rapport que establecí con el director de la escuela y con un docente de sexto grado, decidiendo elegir el grado y grupo de este último. Es pertinente, aclarar que cuando hablo de rapport, me refiero a “lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas” (Taylor, 1992, pág. 55) Dicho escenario elegido, fue una escuela primaria general ubicada en una de las colonias periféricas de la cabecera municipal de la Ciudad de Huejutla de Reyes, Hidalgo

Si bien es cierto el haber logrado el acceso al campo, también es importante reflexionar sobre la pertinencia de las metodologías existentes para la recolección y construcción del dato, para emplearla con base a los fines que se persiguen con la

investigación y las condiciones contextuales en las que esta se desarrolle. Por tanto, la bibliografía analizada durante el curso de Seminario de Investigación I de la MECPE jugó un papel crucial para conocer las bondades y limitaciones de las diversas metodologías de investigación, pues no se trata de elegir una metodología a la deriva, sino reflexionar el por qué y para qué de su uso, pues a través de ella se construye la realidad a partir de los datos que esta nos permita obtener de la misma.

Derivado de ese análisis, opté por elegir la etnografía, pues como mencioné anteriormente el estudio se realizó con sujetos, los cuales se desenvuelven en grupos sociales con una cultura, la cual es “entendida como sistemas en interacción de signos interpretables” (Geertz, 1992, pág. 139) Dichos signos o símbolos están presentes en los acontecimientos sociales, en las conductas de los sujetos, en las filosofías institucionales, mismas que necesitan ser observadas, registradas para que estos fenómenos queden inscritos, lo que permitiría su posterior análisis y, de este modo, cumplir con la doble tarea del trabajo etnográfico:

Nuestra doble tarea consiste en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos lo “dicho” del discurso social, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquello que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a los otros factores determinantes de la conducta humana. En etnografía, la función de la teoría es suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura en la vida humana. (Ídem, pág. 144).

Por ende, consideré que esta metodología fue la apropiada para poder adentrarme en las subjetividades de los sujetos investigados, a través de los discursos y prácticas que de ellos emanan en relación al proceso de la inclusión.

Sin embargo, si bien es cierto que hasta este momento definí el paradigma y la metodología más adecuada para la investigación otro aspecto fundamental a considerar es la elección de los instrumentos, los cuales contribuyeron de la mejor manera posible en la construcción de los datos para explicar y sobre todo comprender lo que acontece en esa realidad.

Otro aspecto que consideré importante reflexionar fue lo concerniente a las técnicas a emplear durante el proceso de recolección de datos, pues a partir de estas fui construyendo las dimensiones que permean los fenómenos educativos, pues “para poder construir un objeto y al mismo tiempo saber construirlo, hay que ser consciente de que todo objeto científico se construye deliberadamente y metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción de los problemas planteados (Bourdieu & Passeron, 1978, pág. 50). Entonces tuve que considerar que técnicas emplearía para la recolección de datos, pues de esto dependería la fidelidad de la información recabada para su análisis.

Por ello, en primer lugar, decidí utilizar la observación participante, la cual me sirvió para ganarme, la confianza del docente y de los alumnos, y de este modo, adentrarme en la realidad evitando alterarla lo menos posible, además, me fue útil para comenzar a establecer las primeras interacciones con el profesor y los alumnos, pues esta técnica, “es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos y durante el cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor, 1992, pág. 31)

La pertinencia de esta técnica favoreció en un primer momento para establecer el rapport con cada uno de los sujetos que fueron parte de la investigación a través conversaciones de interés de los sujetos a veces ajenos al tema de investigación, escuchando atentamente lo que manifestaban y de este modo ganarme su confianza, sin perder en ningún momento el objetivo de la investigación pues “no basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen” (Bourdieu & Passeron, 1978, pág. 43) sino que también observar todas esas dimensiones que se gestan en la realidad. Sin embargo, lo importante no es lograr establecerlo, sino mantenerlo a lo largo del proceso de investigación siendo empático con cada uno de los sujetos evitando con ello la alteración de la realidad.

En un segundo momento, fue favorable para observar cada uno de los acontecimientos que se suscitaron en el aula, centrando mi atención hacia aquellos sucesos relacionados con mi objeto de estudio. Aunque debo decir que no fue fácil

aplicar esta técnica de investigación pues a principio son muchos los sucesos que acontecen en el aula que es difícil observar todo en su totalidad, sin embargo, me familiaricé cada vez más y más, a tal grado de que mi presencia dejó de ser significativa para el maestro y los alumnos.

Una de las características de esta técnica es que se debe de realizar las anotaciones a brevedad posible con el fin de no distorsionar la realidad que ha sido observada, para ello, es necesario registrarla. Esto me llevó a adoptar los Registros de observación propuestos por María Berteli, el cual se plasma en el encabezado la fecha, el lugar, los sujetos observados, quién realiza la observación, para posteriormente en un cuadro de triple entrada registrar la hora, la descripción de lo acontecido y la inscripción del mismo que consiste en el análisis de lo registrado. Pues no olvidemos que un investigador que adopta el enfoque etnográfico “inscribe” discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo, “se aparta del hecho pasajero que existe solo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada” (Geertz, 1992, pág. 141) lo cual permitió enfatizar en el análisis de los acontecimientos registrados.

Pero no solo basta con escribir lo que uno observa sino también interpretar lo que se ha registrado, pues “la descripción etnográfica presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones preceder; y fijarlo en términos susceptibles de consulta.” (ídem).

Para poder realizar esa interpretación fue necesario contar con un banco significativo de datos de campo por lo que tuve la necesidad de realizar un total de diez registros de observación en diversos espacios como al interior y exterior del aula regular y del aula de apoyo, durante el receso escolar, entre otros, procurando registrar lo más fielmente cada uno de los acontecimientos observados.

Este instrumento me sirvió para detallar lo observado en el aula, la práctica del docente, la forma en la que este se dirige a sus alumnos, cómo se desarrollan las clases, la atención que reciben los alumnos, en particular los que presentan alguna

limitante física, sensorial o cognitiva, la forma en que éstos se relacionan con el resto de sus compañeros, etc. Al respecto, dicen Taylor y Bogdan (1992)

En las notas de campo debe describirse el escenario de la investigación y las actividades de las personas. Al redactar las notas, hay que esforzarse por describir el escenario y las actividades con detalles suficientes para dar forma a una imagen mental del lugar y de lo que ocurre. [...] Una descripción detallada del escenario y de la posición de las personas en su seno proporciona importantes aprehensiones sobre la naturaleza de las actividades de los participantes, sus pautas de interacción, sus perspectivas y modos de presentarse ante los otros” (págs. 84, 85)

El haber realizado los registros de observación fue un proceso arduo y complejo, pero de suma importancia para la recolección y construcción de los datos de campo. Sin embargo, esta técnica no fue suficiente para obtener datos significativos, debido a que alguno de estos no se apreciaban con claridad o quizá lo registrado podía ser interpretado de manera errónea. Esta situación me llevó a realizar algunas entrevistas a profundidad, es decir, tener esos “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como lo expresan sus propias palabras” (ibídem, pág. 246).

Esta técnica me resultó fundamental para el proceso de indagación debido a que a través de ella pude rescatar las concepciones e ideologías de los actores, o bien, para esclarecer algunos datos recogidos mediante la observación y que no me quedaron claros, del mismo modo, pude rescatar los puntos de vista de los actores. Dichas entrevistas sirvieron para precisar sobre determinados aspectos que fueron de interés para el trabajo investigativo y por supuesto, para rescatar datos que se quedaron “suelos” mediante las charlas informales, además, fue útil para indagar, aspectos muy precisos referentes al tema de estudio. Para ello, fue necesario elaborar una serie de cuestionamientos que surgieron a partir del análisis de los registros de observación.

Durante la permanencia en el espacio, apliqué seis entrevistas dirigidas a: profesor de grupo, con el propósito de conocer sus concepciones referentes a la integración a la escuela regular y lo que implicó para él atender a dos alumnos con discapacidad, así mismo, lo que respecta el proceso de evaluación del cual fue objeto, y los cambios pretendidos en el sistema educativo a partir de la implementación de la reforma

educativa ; a la maestra de apoyo de la USAER con la intención de conocer la función de la USAER y su intervención en la escuela regular, del mismo modo, la forma en que ésta se concibe en la escuela regular; al director de la escuela primaria con el propósito de indagar sus concepciones referente a la inclusión educativa y la atención que reciben los alumnos con discapacidad de la institución que está a su cargo y; a la madre de familia con el objetivo de rescatar sus concepciones referentes a la atención de su hijo.

Otra de las técnicas claves para el proceso de indagación fue la aplicación de las Charlas informales. Esta técnica me sirvió para rescatar los sentires del profesor John, de la maestra Jenny, de la madre de familia de uno de los menores con discapacidad, y de Kike, en situaciones referente a la inclusión de los alumnos con limitantes físicas, sensorial o intelectuales.

Si bien es verdad que la recogida de datos jugó un papel fundamental, pues sin estos no se podría construir ni comprender el contexto de investigación, otra de las etapas importantes fue el análisis de los mismos para posteriormente organizarlas por categoría. El objetivo de este ejercicio de categorización es “dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta” (Woods, 1993, pág. 62). Este ejercicio fue útil para comenzar a organizar toda la información de campo que se obtuvo de las observaciones, charlas informales y entrevistas a profundidad.

Primeramente, fue necesario revisar una y otra vez todos los datos de campo, para identificar qué sucesos eran los más recurrentes en ellos, y de este modo, ir clasificando aquellos que tenían cierta similitud, dando origen a las Categorías descriptivas, pues estas “se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez” (ídem). Estas categorías surgieron a partir del subrayado (con diversos colores) de la información registrada y que se notaba frecuentemente en cada uno de los registros, por ejemplo: “el alumno Kike no realiza ninguna actividad” o “Micky permanece sentado en su silla sin realizar ningún trabajo”

Una vez realizado este ejercicio, fue necesario agruparlas para realizar una sábana de Categorías sensibilizadoras, las cuales “son más generalizadas entre un abanico de

categorías descriptivas, que a primera vista no parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras [...] son escalones hacia la teoría, y hay ciertas áreas en las que podemos utilizarlos” (ibídem). Por tanto, comencé a organizar las categorías descriptivas a partir del subrayado realizado y tras su análisis, fui organizando todos y cada uno de los recortes de datos de campo que tenían relación con un aspecto específico de la investigación. Por ejemplo, en una misma columna seleccionar toda la información referente a la relación de profesor de grupo con la profesora de USAER.

Una vez construida la sabana de categorías sensibilizadoras, procedí a elaborar las Categorías conceptuales, las cuales surgen del estudio intensivo de “los datos de campo, mediante su organización en grupo haciendo todo los esfuerzos posibles para explicarlos de alguna otra manera, a modo de verificación, de la comprensión y exactitud de todo modelo; y la literatura, que se encuentra esparcida a lo largo de los años” (ibídem, pág. 65) resultando de suma importancia la lectura bibliográfica preliminar que permitan la formulación de conceptos, mismas que me llevó a construir trece categorías conceptuales relacionados con el objeto de estudio. Como se muestra a manera de ejemplo en el siguiente cuadro.

Control	Necesidad de Formación docente	Evaluación docente	Expectativas de los Padres de familia	Relación John-USAER	Relación alumno-alumno	Adecuaciones curriculares	La complejidad de la atención de los alumnos con discapacidad
<p>El maestro John guarda silencio y observa su reloj y exclama “son las 9:35, nos quedan 5 minutos para ir a la biblioteca, usenlo para organizarse. RO#7: 08-10-15.</p> <p>“tienen 15 minutos, si nos da tiempo, siempre y cuando trabajen y no se pongan a platicar” (RO#6: 19-11-15)</p> <p>“si no nos da tiempo lo terminamos mañana” (RO#6: 19-11-15).</p> <p>“rapidito, rapidito... porque tengo que seguir con sus compañeros” (RO#6: 19-11-2015)</p>	<p>John: “Es complicado trabajar con alumnos con necesidades educativas, a veces trato de trabajar con ellos pero la verdad no se puede, tengo que dedicarles más tiempo y eso implica descuidar a los demás alumnos, y no me puedo detener a darles una atención más individualizada, siento que no avanzan, hago lo que puedo. Necesito que educación especial me de algunas sugerencias o estrategias para poder trabajar con ellos” RO#2:08-10-15.</p>	<p>lv. ¿y ya les toca presentar la evaluación este sábado verdad? John: si así es, a ver como nos va, porque hay muchas inconsistencias, nos dan una información, luego nos dan otra y uno no sabe a quién hacerle caso. CI.RO#5:18-11-15.</p> <p>lv. ¿y que tal estuvo el examen? John: pues mas o menos... vino mucho de educación inclusiva, muchos casos para el análisis” CI.RO#6: 19-11-15.</p>	<p>Las expectativas de la madre (de Kike) son muy cortas, per ahora esta en 6”, la madre quiere que aprenda a leer, escribir y por lo menos a sumar y restar” (RO#2:08-10-15).</p> <p>Madre de Micky: Me preocupa porque mi hijo ya va en sexto y el próximo año, primero dios se va a la secundaria.CI, RO#4:23-10-15.</p>	<p>La maestra de USAER solo venia a observar de vez en cuando, según ella, lo único que importaba era que los alumnos fuera aceptados e incluidos pero no se centraba tanto al trabajo de aula, a veces les daba atención individualizada pero no me decía que trabajaba con los alumnos (RO#2: 08-10-15)</p>	<p>Chuy parece agradecerle el apoyo a su compañero JH, se observa alegre... después de ayudarlo le sonríe a su compañero JH y levanta el pulgar derecho como señal de que realizó bien la actividad. (RO#2:09-10-15)</p> <p>Micky se integra con el equipo que le toca, sus compañeros lo incluyen.</p>	<p>Uno de los alumnos con discapacidad no trabaja, solo tenía el libro sobre la butaca (RO#2:08-10-2015)</p> <p>El alumno Kike con DI (por referencia de la maestra J) esta sentado en su butaca sin realizar ninguna actividad, solo con las manos sobre la mesa de la butaca con un libro (RO#2: 08-10-15)</p> <p>Kike y Micky no realizan la actividad y en ningún momento reciben apoyo ni por el profesor ni por sus compañeros (RO#08-10-15).</p>	<p>Es complicado trabajar con los alumnos con necesidades educativas, a veces trato de trabajar con ellos pero la verdad no se puede, tengo que dedicarles más tiempo y eso implica descuidar a los demás alumnos. (RO#2: 08-10-15).</p> <p>Es muy difícil trabajar con ellos, hago lo que puedo (RO#2:08-10-15).</p>

Finalmente, con todo ese trabajo de análisis realizado me llevó a construir el modelo o la matriz de categoría, la cual tiene como propósito primordial “contribuir a explicar por qué las cosas son como son u ocurren como ocurren o en otras palabras, contribuir a proporcionar la construcción teórica” (ibídem, pág. 72)” y de esta forma explicar en su totalidad el fenómeno educativo que se gestó en el escenario de investigación.

Debo reconocer que recorrer y vivir todo este proceso metodológico fue sumamente complejo, implicó dedicar horas, días, meses de análisis, en un ir y venir del campo para recabar la información faltante, pasar mucho tiempo analizando los datos empíricos, así como buscar, leer y releer la bibliografía copilada en las antologías de la MECPE o la sugeridas por los asesores tanto en los coloquios internos como estatales, las encontradas en las páginas webs y bibliotecas.

El camino estuvo lleno de descalabros y frustraciones debido a que me resultó complejo encontrar autores que pudieran dar sustento a mi trabajo investigativo pues la mayoría de los artículos, libros, tesis, entre otras materiales bibliográficos se circunscriben en el “deber ser” de la inclusión educativa, más no así en lo que realmente pasa en las escuelas o aulas en donde se “aceptan” se insertan y se integran los alumnos con discapacidad, sin embargo, todas esas horas invertidas, tuvieron su “recompensa” al ver que la investigación comenzó a dar sus “primeros frutos” hasta su culminación.

Finalmente, todas estas experiencias y este proceso de problematización, bajo vigilancia epistemológica que surgió a partir del análisis de las lecturas de la MECPE, y de las bibliografías físicas y virtuales consultadas dieron génesis a la investigación denominada **“Entre políticas, discursos y prácticas excluyentes se entreteje el eufemismo de la inclusión educativa en un grupo de sexto grado”**.

CAPÍTULO I:

POLITICAS “INCLUYENTES”: LAS RETÓRICAS DE LA INCLUSIÓN

Antes de iniciar con el presente capítulo considero necesario aclarar que, para comprender ampliamente el fenómeno educativo investigado, es importante recurrir a los antecedentes históricos referentes a la atención de los alumnos con discapacidad con el fin de hacer una contextualización amplia que permita discernir la situación educativa actual de dicha población.

Este recuento histórico permite comprender e interpretar las acciones políticas relacionadas con las personas con discapacidad, sin embargo, en el trasfondo de las mismas esconden discursos segregacionistas, los cuales han influido en la construcción de ideologías y concepciones excluyentes, permeados de un modelo económico neoliberal capitalista. Concepciones que no fueron construidas de la nada, sino que fueron evolucionando con el paso del tiempo hasta nuestros días. Estas necesidades conceptuales “no debe fundarse sobre una teoría del objeto: el objeto conceptualizado no es el único criterio de validez de una conceptualización. Es preciso que conozcamos las condiciones históricas que motivan este o aquel tipo de conceptualización. Tenemos que tener una conciencia histórica de la situación (Foucault: 1985, pág. 27).

Por lo tanto, la intención del presente capítulo no es documentar la historicidad de la educación especial sino hacer un recuento en la forma que han sido concebidas las personas con discapacidad en los diferentes momentos sociohistóricos, así como la evolución de las políticas internacionales y nacionales relacionadas con el derecho educativo de los niños y jóvenes con alguna limitante física o cognitiva y las implicaciones que estas han tenido en la ideologías del profesorado para su atención, mismas que se ven cristalizadas no solo en sus discursos sino sobre todo en su manera de actuar e interactuar en la escuela o aula en donde están insertan personas de este sector poblacional. Si bien, el discurso ha cambiado los modos de actuar y proceder hacia el trato de las personas con discapacidad han seguido ancladas a esas prácticas sutiles de discriminación y exclusión.

1.1 Antecedentes históricos

Históricamente las personas con discapacidad han formado parte de una población vulnerable quedando en evidencia la exclusión social de la cual han sido objeto durante varias generaciones en diversos momentos sociohistóricos de la vida humana.

Desde la conformación de los primeros pueblos nómadas las personas con “desventajas” físicas eran consideradas como un impedimento para el grupo social al que pertenecían debido a que representaban una “carga” al momento de desplazarse hacia diferentes lugares, además de que por sus limitantes no podían participar en las diversas actividades del grupo, principalmente en las tareas que se relacionaban con la fuerza y con la protección de todo el grupo, pues estas personas “representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo” (García Cedillo y colaboradores, 2000, pág. 181), desde entonces, estas personas ya eran consideradas como una carga de la cual habría que deshacerse por el “bienestar” del grupo.

Años más tarde, las concepciones fueron cambiando, pues las personas que carecían de alguna parte de su cuerpo eran consideradas con poderes sobrenaturales e incluso eran adoradas porque según la creencia ellas podían hablar con los dioses e incluso inspiraban terror o miedo pues se tenía la ideología de que eran seres capaces de “lanzar” un maleficio sobre alguna persona o pueblo. Esta situación de ser seres “anormales”, propició que fuera elegidas para “participar en ceremonias y rituales de sacrificio, ya que se le atribuían facultades divinas y eran consideradas “protegidas por los dioses” (pp.181). Sin embargo, esta práctica, en el fondo, encerraba la idea de “normalizar” la raza humana, “eliminando” por medio de estos rituales a aquellas personas que representaban un “peligro” para el grupo, ya sea por los maleficios que se les atribuían, o por el contrario, eliminar seres “diferentes” a la norma de la condición humana, físicamente hablando.

En estos periodos de la civilización humana, se pueden asentar en las tradiciones estadounidenses del funcionalismo estructural, pues en ambos casos se buscó el perfeccionamiento en cuanto a la funcionalidad del grupo se refiere, por un lado se discriminó a las personas con discapacidad por ser los “débiles”, y por el otro, por

temor a las características que se les atribuía. En todo caso, “ser discapacitado supone experimentar la discriminación, la vulnerabilidad y los asaltos abusivos de la propia identidad y estima” (Barton, 1998, pág. 24). Entonces desde el inicio de las sociedades, las personas con alguna limitante física o intelectuales ha sido objeto de discriminación, la cual se ha ido legitimando en las sociedades sin importar el momento sociohistórico en el que se esté viviendo.

Décadas más adelante, por influencia del campo de la medicina comienzan a realizarse las clasificaciones de las “discapacidades” a partir de sus limitantes, tales como personas ciegas, sordas, que pese a características aún se les tenía cierto respeto, no así en el caso de las personas con deformidades físicas más notorias o lisiadas pues estos eran abandonados.

Ahora bien, nadie puede negar que el campo de la medicina hizo –y continúa haciendo- aportaciones importantes en cuanto al tratamiento de las personas con discapacidad, también es verdad que sus aportaciones han tenido un fuerte impacto en cuanto a la definición y concepción de lo que ha sido el término de discapacidad porque sin importar cual fuere ésta, el concepto como tal, dice Hahn “impone una presunción de inferioridad biológica o fisiológica de las personas discapacitadas” (Barton, 1998, pág. 24) las cuales con el paso de los años se ha ido instaurando en una forma negativa en las ideologías de las sociedades hacia las personas con alguna limitante física o cognitiva, pues en términos generales, derivado se esas inferioridades biológicas o fisiológicas “se pensaba que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender” (García Cedillo y colaboradores, 2000, pág. 181) y de participar en la vida social, o acceder a algún empleo, inclusive a que puedan estar asistiendo a una escuela regular.

Unos de los momentos coyunturales referente al tema de la atención de las personas con limitantes físicas, sensoriales o intelectuales se dio en el periodo del Renacimiento al siglo XVIII, a pesar de que seguía prevaleciendo la asistencia religiosa en actitudes de compasión y caridad hacia estas personas bajo los principios de la moralidad derivadas de la Edad Media, gracias a la sistematización de los primeros métodos de enseñanza de los niños sordos, las concepciones comenzaron a cambiar,

pues contrario a lo que se creía décadas anteriores, se demostró que estas personas eran capaces de aprender, esto permitió tener “una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a estas personas (García Cedillo y colaboradores, 2000, pág. 182) Esto constituyó el punto de partida para la atención educativa de otras “discapacidades” como ceguera, discapacidad intelectual y/o retraso mental, aunque esta atención fuera de tipo asistencial.

A finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, se tuvo un pequeño avance en cuanto al trato de las personas con discapacidad, por un lado, durante este periodo las personas con algunas deformidades comenzaron a incursionar en el ámbito laboral, aunque ello implicara ser concebidos bajo una forma despectiva pues eran contratadas como atracciones de los circos como “fenómenos”; y por el otro, también se comenzó con la institucionalización de la enseñanza aunque esta fuera en centros específicos, generalmente aislados, separados de las escuelas ordinarias o regulares, pues aún se consideraba que si éstas personas se insertaban a estos espacios educativos representarían una amenaza para los alumnos “normales”. Tal como lo menciona Mayor Santiago (2008)

“a fines del siglo XVIII y principios del XIX, se inicia la institucionalización, es decir, la internación de modo específico, de quienes tienen una discapacidad psíquica. El fundamento... ¡había que proteger a las personas normales de las no – normales! Las personas con discapacidad son separadas, segregadas, discriminadas” (Pág. 10).

Con estas primeras atenciones educativas de tipo asistenciales que comenzaron a desarrollarse en el siglo XVIII y XIX, aunque influenciadas fuertemente por un enfoque médico, fueron pioneras para que en el siglo XX se abriera el debate de la institucionalización educativa de este sector poblacional, pues algunos autores defendían la idea de que se continuara con la atención hospitalaria, otros proponía que estos alumnos debían recibir educación en centros educativos especiales o bien, recibir clases especiales en las escuelas regulares. Sin embargo, gran parte de la población con limitantes físicas o cognitivas había quedado fuera del sistema educativo, situación que comenzó a formar parte de la agenda política internacional.

Con este panorama generalizado de lo que ha sido la concepción de la discapacidad, dejo en claro que no solo las limitantes físicas o intelectuales las que obstaculizan el desarrollo de las personas que las presenta, sino sobre todo son las ideologías que han prevalecido en las diversas sociedades a lo largo del tiempo las que imponen esa inferioridad a este sector poblacional, las cuales se ven reflejadas en los actitudes de rechazo, discriminación e incluso opresión que se tiene con cada una de ellas, por tanto, la discapacidad tiene un origen social que se gesta en el momento en que la sociedad es incapaz de dar respuesta a las necesidades propias de las personas que presentan, tal como lo afirma Hahn, La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos con carencias más que con la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad (1986, pág. 128 citado por (Barton, 1998, pág. 24)

Esta situación se ha reforzado con las definiciones realizadas por el campo de la medicina debido a que “los valores y las interpretaciones médicas han contribuido históricamente a una idea que destaca las deficiencias, físicas y/o intelectuales, consideradas como la causa de las discapacidades” (Rieser y Mason, 1990) situación que dio origen –y lo sigue haciendo- a la etiquetación de las personas con alguna discapacidad, por ejemplo, es común escuchar expresiones como: “el sordomudo” “el cieguito” “el mongolito”, “el discapacitado” “esta enfermito”, entre otra más, concepciones por demás ofensivas, las cuales son creadas por ese otro “normal” y no por quien las manifiestan, reforzando la discriminación, la opresión, la exclusión de los individuos que la presentan, arrebatándoles con ella, no solo la dignidad como seres humanos lacerando con ello su humanidad pero también coartando sus derechos, entre ellos, el educativo.

Ante este último, a principios del Siglo XX, se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos «Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje», realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990, de la cual abordare en el siguiente apartado.

1.1.1 Una perspectiva global: Educación Para Todos

A lo largo de su historia, el ámbito educativo ha vivido momentos coyunturales importantes con la intención de dar respuesta a las demandas sociales. En el siglo XX, se hacen evidentes las desigualdades educativas en cuanto al acceso al derecho universal a la educación que viven los grupos más vulnerables de la sociedad como lo son: las comunidades indígenas caracterizada por situarse en zonas marginadas y de pobreza, en algunos casos de pobreza extrema, la discriminación en todos los aspectos, la población de personas con “discapacidad”, entre otros, preocupación que cobra mayor fuerza para algunas organizaciones internacionales como fue el caso de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), mejor conocida como la UNESCO, por sus siglas en inglés.

Durante este año, se realizó la primer Conferencia Internacional sobre "Educación para Todos" (EPT) de Jomtien, Tailandia, donde se reunieron 1.500 participantes, entre delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales y especialistas de la educación y de otros sectores. En dicha conferencia se trastocaron las desigualdades educativas en la que viven muchos niños, jóvenes y adultos donde sale a relucir en datos estadísticos significativos, la existencia de millones de personas en el mundo que no han tenido acceso a una educación ya sea porque desertaron, o simple y sencillamente no fueron aceptados en las escuelas por sus características, por tal motivo, se estableció, de manera global, que “todos los habitantes del mundo tienen derecho a la educación” (*recuperado en: (http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf, s.f.)*).

En dicha declaración, en su artículo 3º referente a universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, en el inciso 5 sostiene que “Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990, pág. 09), por tanto las naciones participes en dicha conferencia se vieron obligados a ofrecer el acceso al

sistema educativo a las personas con discapacidad y aunque también establece que es necesario tomar las medidas que garanticen dicho acceso, la realidad indica que estas medidas solo se iniciaron pero no se han concretado, continuando aún en proceso.

Después de poco más de dos décadas de haberse firmado dicha declaración, hasta el momento, en la mayoría de los casos, solo se ha logrado la inserción del alumno a las escuelas regulares, es decir, solo se ha conseguido “la introducción del alumno dentro de los grupos, con la intención preponderante de socializar, tomando poco en cuenta la promoción del aprendizaje” (SEP, 2006, pág. 10), que si bien es cierto, es el primer paso para la inclusión, también es verdad que solo se ha llegado a ello, sin que esto signifique que dichos alumnos reciban una educación equitativa, es decir, una igualdad de oportunidades de aprendizaje en comparación de los alumnos considerados “normales”, ni ha asegurado una educación centrada en las necesidades de estos alumnos, mucho menos una “aceptación” de toda la comunidad escolar.

Con lo anterior, queda más que evidente que pese a los esfuerzos por sopesar la exclusión que viven los grupos vulnerables, lo cierto es que “el excluido es solo un producto de la imposibilidad de integración. No es un sujeto, es un dato, es la negación de estar dentro que sirve, al mismo tiempo, como una afirmación de ese “espacio dentro”. (Skliar, 2002, pág. 71) Es decir, si bien es verdad la cifra de los “excluidos” del sistema educativo ha disminuido, esto no ha significado más que para aminorar datos estadísticos, pues es evidente que la inserción no ha sido suficiente porque las poblaciones vulnerables siguen sin recibir una educación acorde a sus necesidades.

Cuatro años más tarde (1994) en Salamanca, España, se celebró la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Espaciales: Acceso y Calidad, aprobándose la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales con el fin de “favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales” (UNESCO, Declaración de Salamanca. Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales , 1994).

Esta Declaración fue el punto de partida para comenzar a hablar de la política de la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias y con ello, reducir el número de educandos excluidos del sistema educativo –al menos estadísticamente hablando- pretendiendo garantizar el ingreso, permanencia y egreso de las escuelas de todos los alumnos con discapacidad integrados a las escuelas regulares, introduciéndose por primera vez el término de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) para referir a aquellos niños y niñas que “en relación a sus compañeros de grupo enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorpore mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares” (SEP D. d., 1994, pág. 05). Con este término de NEE se pretendió eliminar aquellos términos racistas, discriminantes e incluso ofensivos anteriormente utilizados como “enfermito” o “discapacitados” bajo un nuevo concepto menos ofensivo tanto política como socialmente, sin embargo, conservando de manera sutil la exclusión pues ahora “en el nombre de lo políticamente correcto es posible hacer que la desigualdad sea ahora, en realidad, una mínima distorsión en la planificación consciente del ciberespacio; que las asimetrías sociales, económicas, políticas, etc., sean, por cierto, meros deslices del proyecto global” (Skliar, 2002, pág. 62) con ello, se pretendió que las desigualdades sociales que vive el alumno con discapacidad fuese “invisibilizada” sin embargo, con esta nueva concepción, se reconoce la existencia de las dificultades de aprendizaje, pero dichas dificultades están situadas en el alumno y no en las dificultades que tiene el sistema educativo para responder a las necesidades de éstos.

Con esta nueva política integradora las instituciones estarían obligadas a recibir a todos los alumnos con NEE, y a estar dotadas de diversos recursos de acceso, tales como: infraestructura adecuada a las necesidades de todos los alumnos, como por ejemplo, las rampas de acceso para los alumnos que usan sillas de ruedas; didáctico lo cual obliga a la dotación de material didáctico acorde a discapacidad del educando por ejemplo, si el alumno presenta discapacidad visual resulta imprescindible la dotación del Sistema Braille para de este modo asegurar la apropiación de los contenidos establecidos en el currículum; y por supuesto los recursos metodológicos a través de la

capacitación a docentes para el diseño y realización de los ajustes razonables acordes a las necesidades educativas de los estudiantes, particularmente de los que presentan discapacidad. Sin embargo, pareciera que aún estamos distantes para que todo lo anterior suceda. Y esto se debe a que el concepto de NEE terminó siendo un eufemismo segregador y/o excluyente.

Para el año 2000, se celebra el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal en la cual en su informe final referente a Atender necesidades educativas especiales y variadas: convertir en realidad la educación integradora, reconoció que “no existen datos convincentes sobre una educación integradora lograda en gran escala, y que numerosos docentes no están plenamente persuadidos de que la integración pueda funcionar” (UNESCO, Foro mundial sobre la Educación, 2000, pág. 19). Lo que indica que la educación incluyente aún sigue siendo una retórica ilusión, porque hoy ya no solo consiste en conceptualizar de una manera u otra las forma de concebir a las discapacidades en el sistema educativo, sino sobre todo obliga a revisar nuevamente las políticas existentes en torno a la discapacidad y la manera es que ésta influyen en el diseño de propuestas curriculares y en la prácticas “incluyentes”, tal como lo señalan las conclusiones de este foro:

La preocupación por la capacidad integradora ha evolucionado desde una lucha en nombre de los niños “que tienen necesidades especiales” a otra que pone en tela de juicio todas las políticas y prácticas que propician la exclusión en la educación por lo que respecta a los programas de estudios, la cultura y los centros locales de aprendizaje. (UNESCO, Foro mundial sobre la Educación, 2000, pág. 19).

Otro aspecto importante que da hincapié a favorecer la inclusión, al menos en lo discursivo, es lo establecido por la UNESCO en la Conferencia Internacional de Educación (CIE), celebrado en noviembre de 2008, impulsando entre los Estados Miembros de dicha organización la adopción de una política y enfoque inclusivo en su concepción más amplia, como “un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad” (UNESCO, Conferencia Internacional de Educación, 2008). Esto obliga a las naciones participantes a realizar cambios en sus respectivos sistemas

educativos, pues si bien anteriormente era reducir el número de alumnos con discapacidad excluidos del sistema educativo, ahora se pretendía asegurar la equidad en cuanto a oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado que asiste a las escuelas pertenecientes a dicho sistema.

En este sentido, se consideró necesario “hacer del sistema un tipo de estructura que se consolida a partir de la oposición binaria y que hace que los sujetos que de algún modo fueron antes excluidos por el sistema, sean ahora incluidos por él. En ambos casos, sea exclusión y/o inclusión, hay una manutención y una sujeción férrea del sujeto a partir de un cierto sistema, dentro del sistema, desde el sistema, en el sistema, por el sistema. (Skliar, 2002, pág. 73) Ante esto, cabría cuestionar ¿Qué no sería mejor respetar y valorar al individuo como un ente, más allá de sus diferencias? ¿Para qué incluir al excluido? No tendría razón de ser, si se aceptara al individuo desde su esencia humana, pero todo parece indicar que la necesidad del “normal” por “incluir” al diferente es para justificar su “deshumanización” tras la cortina de humo del sistema político económico global del neoliberalismo que impacta directamente en el ámbito educativo, aparentando incluir a todos pero excluyendo al más desfavorecidos.

Desde esta dimensión, lo anterior lleva a poner en tela de juicio el término de igualdad, y bajo qué perspectiva se ha adoptado, si igualdad en términos de homogeneizar un proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien, en términos de diversificar las estrategias en el aula a fin de lograr que cada una de estas asegure una igualdad en cuanto a oportunidades de aprendizajes considerando las necesidades y características de cada alumno, a partir del reconocimiento de sus diferencias.

Sin embargo, a pesar de que todas y cada una de las políticas internacionales efectuadas a lo largo de estos veintidós años, mismas que se pronunciaron “a favor” de las personas con discapacidad solo han quedado en un retórica ilusión, que lejos de mejorar sus condiciones de vida las ha empeorado, tal como lo sostiene Glendinning (1991) “las políticas económicas y sociales de la última década han hecho poco por mejorar la calidad de vida de los discapacitados y mucho por empeorarla. A pesar de la retórica de “proteger” a los que más lo “merecen”, a los “vulnerables” o “necesitados”, gran parte de esa protección ha sido ilusoria (Barton, 1998, pág. 29).

Esto obliga a revisar las políticas en las cuales se gesta el discurso de la inclusión educativa relacionada con las personas con discapacidad las cuales lejos de favorecerlas las pone, cada vez más en desventaja, debido a que dichas políticas tiene su origen basados en un modelo neoliberal que promueve la competencia en términos de eficacia y eficiencia donde impera más la producción que el sentido humano y la cooperación, tal como lo sostiene Jiménez (2001)

Las tendencias normalizadoras dominantes en el mundo occidental moderno incluyen la idea de que el trabajo remunerado es el valor moral principal: gana, compite como independiente, excluyendo el individuo y otórgale el máximo valor» (Fulcher, 1998, p. 195). Y en cuestión de individualización y competencia basada en el rendimiento como mano de obra, las personas discapacitadas (y cualquier otro grupo marginado socialmente) tienen más desventajas que el resto de personas. (Jímenez Sánchez, 2001, pág. 171).

Entonces estas políticas aunque hablen de inclusión en el fondo lo que realmente promueven es la exclusión de los individuos con discapacidad pues “la imagen de un globalizado se ha vuelto demasiado ambigua en sus interpretaciones humanas; genera por definición, consecuencias trágicamente duales; nos ofrece, a la vez, demasiado beneplácito y demasiada virulencia: lejos de homogeneizar(nos), si acaso ese era/es su propósito, tiende a fragmentar(nos), a polarizar(nos), a desordenar(nos), a desclasificar(nos)” (Skliar, 2002, pág. 60) porque se siguen reproduciendo las sociedades fragmentadas donde queda claro que hay opresores y oprimidos, elitistas y marginados, normales y deficientes, solo que ahora de una manera más sutil, por ende, menos evidente donde al principio todos tienen cabida pero en el proceso solo se seleccionan “los más calificados”.

Aunado a ello, el neoliberalismo a través de sus políticas económicas argumenta que “los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad” (Puiggrós, 1996, pág. 01)”, aspecto que se enaltece en cada una de las declaraciones e informes emitidos por la UNESCO y otros foros que dicen pronunciarse a favor de sus derechos, argumentos que tiene por objeto evidenciar la falta de capacidad de la educación pública para responder a las necesidades educativas de los alumnos con la intención de justificar la reducción de costos/gastos a este rubro, pues “en relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la

educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla” (ídem, pág. 01) lo que conllevaría con tiempo a desaparecer los niveles o departamentos que tiene la encomienda de favorecer la inclusión educativa, bajo el discurso de una educación centrada en la atención de la diversidad tal como se discursa en las últimas declaraciones mundiales ya referidas en este apartado y de las cuales México es partícipe.

1.2. Transformaciones educativas en México a partir de las políticas internacionales: las sutilezas de la “exclusión”

Desde su creación en 1921, la Secretaría de Educación Pública, ha tenido la encomienda de dirigir el rumbo educativo del país con la intención de ofrecer el derecho a la educación a cada uno de los individuos que habitan en el territorio nacional, no solo para aquellos alumnos considerados “normales” por no tener una limitante física o cognitiva, sino también para aquellos alumnos que presentan alguna discapacidad.

Sin embargo, desde 1867, en México se procuró dar respuesta educativa a las necesidades de las personas con limitantes físicas o intelectuales con la creación de la Escuela Nacional para Sordos y tres años más tarde se gestó la Escuela Nacional de Ciegos, con ambas instituciones se sentaron las bases para la educación especial en nuestro país.

Años más tarde, en 1970 se crea la Dirección General del Educación Especial con la finalidad de “organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas” (SEP D. G., 2006, pág. 7) siendo esta dependencia la encargada de dar respuesta educativa a los alumnos con discapacidad, así como también de capacitar profesionalmente a los docentes de nuestro país para cumplir con la encomienda de atender a esta población. Inicialmente solo se atendieron a educandos con características de deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales, separados de las escuelas ordinarias.

En la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensable que “funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares” (SEP D. G., 2006, pág. 07). Con esta “nueva modalidad” se sentaron las bases del enfoque integrador, pues los “diferentes” tenían el derecho de ser inscritos en una escuela ordinaria, Sin embargo, a pesar de estar inmersos en una escuela ordinaria, los alumnos eran sacados de los grupos “regulares” para ser atendidos en los grupos “especiales”, entendidos estos como aquellos grupos conformados por educandos con limitantes físicas o intelectuales los cuales eran atendidos exclusivamente por el personal del educación especial; complementarios, los cuales tenían la función de atender a las alumnas y los alumnos inscritos en la educación básica general, que presentaban dificultades menores, como problemas de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta, así como también a aquellos alumnos destacados considerados con Capacidades o Aptitudes Sobresalientes, pese a ello, la atención que recibían los alumnos con discapacidad continuaba siendo de tipo terapéutico asistencial bajo la influencia del modelo clínico.

Paradójicamente, a pesar de que con ambas modalidades de atención permitió ampliar la cobertura de la atención destinada a los alumnos con discapacidad, el Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional (CIECI) afirma que “la década de los ochenta se vio caracterizada por un importante desarrollo del subsistema o “sistema paralelo” de Educación Especial, con una marcada tendencia segregacionista” (pág. 07). Esta tendencia segregacionista se debe a que este sistema resultó idóneo para justificar la separación de los niños “enfermos”, “inválidos”, “los niños problemas”, “los discapacitados” de las escuelas regulares con el argumento de que necesitan una educación especial para su atención, promoviendo –quizá- inconscientemente el etiquetaje, lo cual dificultaba su reinserción a las escuelas ordinarias, cayendo una vez más en el eufemismo de lo que hoy es la inclusión.

A la par de los cambios que se daban en las políticas internacionales respecto a la inclusión, en nuestro país se creaban nuevas leyes, o bien, estas tenían modificaciones para que respondieran a los nuevos acuerdos o tratados mundiales.

En lo que respecta en el ámbito educativo, específicamente en el caso educación especial fue necesaria la reorientación y organización de los servicios este nivel. Por ejemplo a raíz de la Declaración de Salamanca (1994) se establecieron nuevas leyes – al menos normativamente- por ejemplo en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, en los artículos 39 y 41. Esta transición tuvo dos propósitos principales:

“combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y los niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica general; [...] por otro lado, se buscó acercar los servicios de educación especial a los alumnos y alumnas de educación básica que los requerían” (p. 08)

A partir de esta reestructuración, se crearon diversas modalidades de atención: Centros de Atención Múltiple (CAM) atendiendo alumnos con distintas discapacidades en un solo espacio e institución; las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) atendiendo y promoviendo la integración de alumnos con NEE inscritos en educación inicial y básica regular, siendo prioridad aquellos alumnos que presentaban discapacidad; los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), los cuales brindaba información y orientación a padres de familia y docentes respecto al proceso de integración educativa; y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), favoreciendo la atención e integración educativa en los jardines de los niños. Con el surgimiento de los diversos servicios de educación especial se apostó a la promoción de la integración educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, término que hace referencia a:

Los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto

escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP D. G., 2006, pág. 18)

A partir de esta concepción, se denota que las NEE enmarcaran una terminología segregadora pues se reconoce que solo “algunos” alumnos son los que requieren apoyos y recursos específicos, sin embargo, durante las diversas etapas de la vida escolar todos y cada uno de los estudiantes presentan alguna dificultad para acceder al aprendizaje lo que lo lleva a requerir de dichos apoyos y recursos específicos, algunos de manera temporal y otros de manera permanente.

Analizando el discurso de las NEE, se vislumbra que las dificultades para acceder al proceso de enseñanza y aprendizaje están centradas en el alumno ya sea por sus limitantes físicas o intelectuales, entonces, esto refiere que el “problema” no es la escuela en el sentido más amplio, donde se consideran los diversos agentes, ni las políticas que se llevan a cabo, ni mucho menos los planes de estudios, sino que el “problema” es el alumno, por no ser apto o capaz de aprender. Con esto queda evidente que con este término, a pesar de que se pretendía un cambio en las políticas y prácticas hacia las personas con “discapacidad”, solo quedó reducido a un concepto “políticamente y socialmente aceptable” pues en el fondo, lo único que cambió fue “la denominación de las personas antes llamadas anormales, discapacitados, deficientes, retrasados o minusválidos, por una nueva manera de referirse a ellos que señala más hacia lo «políticamente correcto» (Jímenez Sánchez, 2001, pág. 170)

Del mismo modo, como se puede apreciar en la cita textual referida, que son los educandos con discapacidad los responsables de superar los obstáculos, es decir, es “problema” del alumno si es capaz o no de superar esas dificultades que le permitan acceder a los propósitos de la educación no es “problema” del sistema educativo, porque este cumple con ofrecer este derecho a los menores, si se adaptan o no, si reciben una educación de calidad o no “ya no es de su incumbencia”

Por otro lado, con esta política se apostó a la “normalización” del sujeto es decir, “el derecho de toda persona de llevar una vida lo más normalizada posible” (SEP D. G., 2006, pág. 19) ofreciendo los apoyos y recursos específicos “adecuados” a las características de los alumnos con limitantes físicas o intelectuales y con ello tener una

vida “normal” desde este enfoque “político y socialmente aceptado” siendo la normalización “el principio fundamental que a nivel filosófico-ideológico sostiene la integración” (Barraza Macias, s.f, pág. 03)

Sin embargo, este principio de normalización solo fue un concepto agregado para “discriminar aceptablemente” a las personas con “discapacidad” porque en principio las personas que presentan esta característica ya está en “desventaja” pero esta desventaja no es derivada de esa limitante o insuficiencia física, sino más bien las actitudes sociales, culturales, políticas y económicas, donde el modelo neoliberal ha “instituido” un modelo de hombre deseable, cuando estas personas no se ajustan a él, son excluidas, porque con el término de NEE -en lo oculto- “se pretende que todas las personas se adapten a lo establecido por unos pocos como única opción posible, es decir al modelo neoliberal y capitalista de sociedad” (Jiménez Sánchez, 2001, pág. 172) por tanto se continúan reproduciendo las estructuras sociales asimétricas de antaño.

Entonces, si en la definición de las necesidades educativas especiales descansa el principio de la “normalización” y esta a su vez el sustento de la integración, se infiere que este último concepto, termina siendo un eufemismo más de la exclusión en términos de políticos, sociales, culturales y económicos aceptables, teniendo sus repercusiones en el ámbito educativo porque lo que si se “normalizan” son las desigualdades, las injusticias, tal como lo señala Jiménez (2001) al decir:

“el auténtico significado oculto del término de <<Necesidades Educativas Especiales>> es inculcar la resignación ante la falta de oportunidades para competir por sus propios derechos y conformismo ante las situaciones de fracaso, asegurando así la supervivencia de un sistema injusto con la mayoría que compone las minorías, y beneficioso para la minoría que posee la mayoría del poder y del dinero” (pág. 173)

Paradójicamente, la integración ha representado un dilema en lo que respecta a la igualdad, en el sentido de que todos los seres humanos somos iguales y tenemos los mismos derechos pero implícitamente este término está cargado de una connotación segregacionista, pues pese a que se pretendía humanizar el sistema educativo, lo cierto fue, que las personas integradas continuaban –y en mi opinión, aún siguen– siendo excluidas y por ende privadas de su derecho a la educación, pues “la

integración todavía está rodeada de temas (los referentes a los recursos, a la especialidad, a la integración frente a la segregación) presentes en el pasado, cuando de lo que se trataba era de justificar la segregación” (Vlachow A. , 1999, pág. 62).

Desafortunadamente, esto se puede apreciar en las prácticas que se gestan en la escuela por ejemplo, en una de las visitas al aula donde se hizo la investigación, se observó lo siguiente “Kike” vas a hacerlo por partes, lo vas a hacer solo, en lo que yo le pongo más trabajo a tus compañeros, ve por aquella silla y la pones aquí a lado del escritorio para que trabajemos” (RO6:191115). El alumno sigue siendo segregado al momento de tener una actividad diferente y al mismo tiempo al estar separado del grupo a pesar de compartir un mismo espacio en el aula. Entonces, a través de la escuela se van instituyendo las desigualdades sociales, la segregación, la exclusión, porque se van instaurando ideologías políticas y sociales de jerarquizaciones donde hay opresores y oprimidos, “capacitados” y “discapacitados”. En este sentido, dice Henry Giroux (s,f):

Las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social (Giroux, s.f, pág. 259)

Finalmente, el término de integración educativa poco a poco se fue desgastando en la jerga política y en el ámbito educativo hasta haber quedado en letra muerta pasando a concebirse solo como un término de “moda” para referirse a las personas con discapacidad. Como dice Oliver.

“la integración en cuanto proceso ha tomado el lenguaje de la retórica; para parafrasear a Cohen (1985), mientras que el lenguaje ha cambiado, los mismos grupos de profesionales están haciendo las cosas como hacían antes de que el término <<integración>> fuera moneda de uso corriente>>- para decirlo sin ambages, los niños con necesidades educativas especiales todavía reciben una educación inferior, y aunque la retórica sobre integración en cuanto a proceso puede servir para oscurecer o mistificar este hecho, la realidad sigue siendo la misma” (Oliver, 1992b:23 cit. En (Vlachow A. , 1999, pág. 59)

Ante esta realidad, donde la integración solo había sido una política “aceptada” por todos pero que en esencia seguía conservando las mismas prácticas de segregación y exclusión, se tuvo la necesidad de hacer un cambio paradigmático para, en la medida de lo posible, erradicar estas prácticas, pues representó reto para el sistema educativo nacional, principalmente para ofrecer al alumnado con discapacidad una educación acorde a sus características. Sin importar cual fuere la modalidad de atención de las anteriormente descritas, “la educación especial es antes que más nada una fabricación de un conjunto de dispositivos, tecnologías y técnicas que se orientan hacia una normalización –inventada- de otro –también inventado- como otro deficiente” (Skliar, 2002, pág. 117) por consiguiente se continua reproduciendo una y otra vez el círculo vicioso y sin fin de la exclusión educativa.

Pese a estos cambios, dichas políticas educativas “integradoras” estaban condenadas al fracaso incluso antes de que estas se concretaran, debido a que no responderían a las necesidades reales de los alumnos con discapacidad en su proceso de integración, porque no se tenían –y ni se tienen- los recursos materiales en cuanto infraestructura, materiales didácticas o especiales para la atención específica de algunas discapacidades ni mucho menos, el recurso humano para ello. Por tanto, estas leyes no significarían cambios educativos trascendentales para la atención educativa de estos alumnos, pues solo respondieron a la “presión que organismos internacionales, ejercen sobre aquellos países que se encuentran a la zaga en materia de integración educativa. México, al ser país firmante en el plano internacional, adquiere el compromiso de modificar sus sistemas y políticas para que alcance paulatinamente estándares internacionales.(Frola, 2012)

Otra de las acciones realizadas al sistema educativo de nuestro país “a favor” de los alumnos con discapacidad fue a implementación del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) que entre sus líneas de acción para asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de la educación básica de estos alumnos, destacó el “garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y los apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos y jóvenes que presentan Necesidades Educativas Especiales” (pág. 12). Esto obligaría –

al menos en lo normativo- al Estado mexicano a actualizar a todos y cada uno de los docentes de educación básica a través de las capacitaciones en diferentes instancias a dotar de elementos teórico-metodológicos relacionados con las NEE asociados principalmente a las discapacidades. Del mismo modo, a capacitarlos en el uso de diversos apoyos que estos alumnos requerían, como por ejemplo, el tablero de comunicación en el caso de los alumnos con discapacidad auditiva, el sistema Braille para discapacidad visual, etc.

En el 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) estando vigente hasta la actualidad, este programa ha tenido como misión:

“Favorecer el acceso y permanencia —y el egreso— en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente» (SEP, 2002, pág. 13)

Precisamente para favorecer el acceso, permanencia y egreso de los alumnos con limitantes físicas o cognitivas, la diversidad de los servicios de educación especial, particularmente los servicios de USAER se ha incorporado en la escuela integradora con el propósito de lograr dicha misión.

Tres años más tarde, en 2005 se aprueba la Ley General de las personas con discapacidad, la cual puntualiza “la educación deberá colaborar al desarrollo integral con la pretensión de hacer que las personas con discapacidad puedan potencializar sus capacidades y aptitudes” (SEPH D. d., 2016, pág. 11), esta ley significaría que la educación que reciban estas personas, independientemente de sus condiciones, habrá de potenciar sus cualidades humanas para su propio beneficio.

Para el 2011, el gobierno federal aprueba la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, estableciendo en el capítulo II, artículo 15, lo siguiente:

“la educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes

sobresalientes, que permitan a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación” (p. 12).

A la postre de las políticas internacionales, tras el estudio realizado por Aiscow y Blooth (2000) de “Index for inclusive” en el 2011 el sistema educativo mexicano comenzó a sentar las bases para este “nuevo paradigma”: la “inclusión”.

Este enfoque “inclusivo” se reafirma con la Reforma Integral de la Educación Básica, principalmente en el principio pedagógico número 1.8 “favorecer la inclusión para atender la diversidad” el cual hace referencia a 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. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existen en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva” (Pública Secretaria de Educación, 2011, pág. 35)

Con esta nueva política, la “inclusión”, “atención a la diversidad” y las “barreras para el aprendizaje y la participación” comienza a hacer cada vez más presentes en el discurso tanto político como educativo, predominando hasta la actualidad.

Con este nuevo enfoque, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación dichas barreras “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan su vida (SEPH D. d., 2016, pág. 21) con ello, se ha pretendido dar un cambio radical, dejando atrás al alumno como “el problema”, ahora con las BAP, el o los problemas están centrados en los factores imbricados en todo lo que conlleva el ámbito educativo, tales como las políticas, las instituciones, la cultura, la relaciones interpersonales de todos los agentes educativos, a los factores contextuales, etc., esto implica ampliar las dimensiones de análisis para identificar dichas barreras.

En este sentido, Ignasi Puigdemívol (2015) identifica cuatro tipos de barreras relacionadas con la tarea educativa:

Barreras actitudinales: Se caracteriza por la tendencia a la derivación, esto ocurre cuando la escuela regular supone que un alumno con discapacidad no es suyo, sino por

el contrario que es un alumno que le corresponde a los especialistas de educación especial. De antemano es una afirmación que se fundamenta en la mayoría de los casos en consideraciones abstractas de que los docentes no tienen los conocimientos suficientes como para hacer frente a la enseñanza de los alumnos con discapacidad. Este tipo de barreras interfiere en la participación del estudiante y no sólo se circunscribe al aula, también afecta la convivencia en lo escolar, familiar y social por ejemplo en casos de estudiantes que se enfrentan a violencia familiar.

Barreras metodológicas: Creencia de que es imprescindible que los alumnos que pertenecen a un grupo compartan niveles de aprendizaje similares. De lo contrario se hace ineludible el trabajo individual. Dicha forma de pensar dificulta la atención de los alumnos con discapacidad.

Barreras organizativas: Las diferentes formas de agrupación de los alumnos como el orden y la estabilidad de las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y el mobiliario; y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la escuela. Se relaciona además con el análisis de la nueva organización del trabajo docente de educación especial.

Barreras sociales: Es el énfasis especial en el papel de las familias, especialmente cuando el trabajo es con “familias no académicas”. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras relevantes para el aprendizaje de los alumnos con y sin discapacidad. (págs. 22, 23)

Bajo esta perspectiva, ahora la atención se centra en la identificación de dichas barreras que se desarrollan en el contexto del alumno y que obstaculizan su acceso al aprendizaje, y de este modo realizar los ajustes razonables, es decir, hacer “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a niñas, niños y adolescentes con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (pág. 238)

Dichos ajustes se realizan para procurar eliminar o superar las barreras antes mencionadas. Con esta nueva concepción “la cuestión no está tanto en si el niño podrá integrarse en la escuela, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta” (Muntaner, 2010, pág. 06) Esto conlleva a buscar los medios en cada una de las cuatro barreras (si es el caso) para dar una respuesta educativa acorde a las características de los alumnos con discapacidad y de este modo, pretender ofrecer una igualdad de oportunidades de

aprendizajes, pues estas estarán provistas de los recursos –llamase, didácticos, metodológicos, políticos, culturales, sociales, etc.- acordes a las necesidades propias del estudiante, superándose la idea de igualdad, en términos de ofrecer estas oportunidades a todos por igual pero sin emplear los mismo recursos homogéneos parar todos, donde se “apuesta” a que la diversidad sea vista como un factor enriquecedor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hasta este momento, pareciera que esta nueva política realmente deja atrás ese enfoque segregacionista que ha caracterizado a las anteriores, sin embargo, por muy inclusiva que pareciera, no deja de ser un mero eufemismo que vuelve a invisibilizar a las personas con discapacidad, pues si analizamos de fondo el termino de diversidad, ésta sigue estando definida desde la otredad, es decir, son los “otros” los “normales” los que definen al “diverso” para no nombrarlo como el “deficiente”, “el diferente”, en otras palabras, el que queda fuera de “la norma”, tal como lo refiere Skliar (2002):

La diversidad esta aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrarla de allí, irrumpirla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad, en ella: los otros son los diversos, ellos son los diversos, nosotros no somos diversos. La diversidad es pura exterioridad; y otra vez, la mismidad es pura interioridad. La diversidad no es la mismidad que está dentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro de fuera, de la exterioridad: el otro excluido, el otro expulsado. (Skliar, 2002, pág. 104).

Esto se ve reflejado en las viejas prácticas que aún siguen prevaleciendo, pues aunque se hable de una “diversidad” ya sea por color de piel, estrato social, religión, etnia, sexo o discapacidad, lo cierto es que los “diversos” siguen siendo los menos favorecidos, es decir, los grupos vulnerables, como lo son las personas con discapacidad pues siguen siendo quienes se salen de la “norma”, sigue siendo los diferentes al que ya no se le discrimina explícitamente sino de una manera sutil siendo “el diverso”.

Por otro lado, esta política de la inclusión implicaría hacer una revisión exhaustiva del Sistema Educativo Nacional, no se puede aspirar a un modelo incluyente si continua prevaleciendo un modelo de la exclusión que aun continua etiquetando a los diferentes, a los “diversos” bajo nomenclaturas, códigos, siglas, como lo hacen los

formatos que se tienen que requisitar al inicio y termino de cada ciclo escolar como es el caso del formato de Estadística 911, y de Inscripción y Acreditación Escolar (IAE) tal como lo refiere el profesor John “yo llene mi IAE , me dice el director “me la regresaron de la supervisión que tienes que señalar a los de necesidades especiales y cada uno tiene un código, un símbolo, una...” “pues no, yo no me la sé, ni sé cuáles son”, pues con ello, “se cuidan las palabras de ellas mismas, se cuidan las imágenes, las leyes, el currículum de las escuelas, las publicidades, las miradas” (Idem, pág. 62) cayendo de nuevo, en la falacia de la tan pretendida inclusión.

Pareciera que cuando se habla de diversidad se habla de un enfoque totalmente incluyente que acepta las diferencias en todo el sentido de la palabra, diferencias étnicas, económicas, sociales, culturales, de género, incluso las diferencias físicas, lo que lo vuelve un concepto más complejo de definir por ser un concepto multicultural, tal como lo expresan Skliar y Duschatzky (2000), “el multiculturalismo puede ser definido, simplemente, como la autorización para que los otros continúen siendo `esos otros´ pero en un espacio de legalidad, de oficialidad, una convivencia `sin remedio´”. Entonces pueden compartir un mismo espacio, pero eso no significa que se comparta equitativamente un mismo derecho, porque en apariencia estos últimos no son violentados. Tal como sucede en la escuela, es decir, el alumno con discapacidad es aceptado pero eso no significa que tenga las mismas oportunidades de aprendizaje como el resto de sus compañeros.

En este nuevo discurso político ya no se habla del “discapacitado”, “capacidades diferentes”, exclusión, segregación, discriminación y otros tantos términos tan despectivos que agreden la integridad humana de las personas con discapacidad, ahora los gobiernos, los políticos y la sociedad en general ha encontrado en el concepto de “diversidad” una manera “correcta” para continuar reproduciendo el eufemismo de la inclusión. Tal como lo menciona Almeida y colaboradores (2010):

Este “paraguas” de la diversidad nos provee de nombres lavados aparentemente menos violentos que protegen más a quien nombra que a quien es nombrado. Sabemos que cambiar los modos de enunciación, de nominación, no implica necesariamente una transformación en los modos de comprensión de las relaciones. Cambian los nombres de los otros, pero ellos (los otros diversos) siguen allí confinados a la absoluta marca de

ese nombre: “ya no eres discapacitado, eres diverso”, ya no hablamos de pobres sino de diversos, no decimos negros sino diversos. Sin embargo las marcas, las representaciones, las esperas, los prejuicios hacia esos otros diversos siguen inalterados.

Bajo este concepto de “diversidad” se ha hecho creer que estamos es un mundo realmente “democrático” donde sin importar las condiciones políticas, económicas, culturales, sociales, religiosas, preferencias sexuales y limitaciones físicas o intelectuales, todos tiene el “derecho” de participar activamente, alojando al “excluido”, “tolerando” al diferente, lo cual daría cuenta que se está avanzado progresivamente al proceso de la inclusión a partir de la escuela. Sin embargo, dice Bhabha, citado por Skliar (2002);

La noción de diversidad es utilizada generalmente dentro de un discurso liberal que se refiere a la “importancia” de sociedades plurales y democráticas y que junto con ella surge siempre una “norma transparente” construida y administrada por la sociedad que hospeda, que crea un falso consenso, una falsa convivencia, una estructura normativa que detiene y contiene la diferencia cultural: “la universalidad”, que paradójicamente permite la diversidad, es la que enmascara las normas etnocéntricas”

Esto obliga, a realizar cambios profundos en las políticas públicas, que conlleven a los anhelados cambios culturales, sociales, así como cambios actitudinales que realmente propicien una verdadera inclusión. Sin embargo, el camino es por demás escabroso para poder llegar a una verdadera política, cultura y práctica incluyente. Esto se debe a que aún prevalece las ideologías conservadoras o tradicionales arraigadas a lo largo de la historia referente a la atención que reciben las personas con limitantes físicas o intelectuales, pues no ha sido fácil transitar de lo instituido a lo instituyente, es decir, no ha sido fácil dejar atrás el enfoque asistencial-segregacionista que ha caracterizado la atención de los alumnos con discapacidad para dar paso a una atención incluyente donde el educando en desventaja sea participe con la misma equidad de oportunidades de aprendizaje como el resto de sus compañeros, en este sentido, refiere Carbonell (2001):

Históricamente, la escuela ha vivido y vive aún con intensidad la tensión permanente entre igualdad y libertad. La otra gran paradoja es que la bascula entre el carácter reproductor del Estado como poder –de sus valores y cultura oficial- y el potencial reproductor de la escuela como consecuencia de la conquista del derecho universal a la

educación para todos y para todas; con todo lo que ello conlleva da adquisición de un capital cultural, de autonomía moral y de compensación de las igualdades sociales de origen. (Carbonell, 2001, pág. 177).

Aunque en esencia este cambio en lo político, en lo discursivo y en la concepción de la integración a la inclusión educativa ha pretendido ser una innovación en las políticas, culturas y prácticas incluyentes, lo cierto es que solo ha sido solo una forma más de enmascarar las prácticas incluyentes pues “a veces las pedagogías innovadoras se convierten en un mero eslogan de la pedagogía oficial más en boga, vacío de contenido y sin apenas vida (Carbonell, 2001, pág. 171).

Con todo lo anterior, sostengo que las políticas referentes a la inclusión educativa en la mayoría de los casos solo han quedado en letra muerta, o en otras palabras, han sido un mero eufemismo que solo ha trascendido un poco más allá de las buenas intenciones pues las políticas que se ha gestado a “beneficio” de las personas con discapacidad no ha tenido el impacto esperado, mismas que durante muchos años han sido políticas educativas socialmente “aceptadas” para continuar discriminando, segregando o excluyendo a las personas con discapacidad, solo que ahora se hace de una forma tan sutil que pasa por desapercibida ante el discurso de la “diversidad”, tal como lo señala Eduardo de la Vega (2008):

Lo que uno ha visto desde 1995 en adelante es la proliferación de discursos cínicos, hipócritas donde se dice una cosa pero se hace otra. Se disfrazan las prácticas con discursos políticamente correctos pero siguen operando las antiguas prácticas homogeneizadoras o se reformulan, inventando nuevos estigmas o adjetivaciones. Ahora no se habla del chico anormal o degenerado sino de chicos especiales, diversos. (Citado por (Amaya, s.f.)

Al final de cuentas pareciera no importar que políticas y/o discursos se utilicen para referirse a este sector poblacional pues todo indica que son prácticas culturales históricamente construidas, instituidas y políticamente legitimadas por y desde el poder, para continuar reproduciendo estas prácticas segregacionistas y de discriminación, donde el “diferente”, “el diverso” y la persona con discapacidad sigue y seguirá siendo definida y vista desde la otredad, desde el “normal”, pues en definitiva, tal como lo afirma Tomas Tadeu da Silva (1997):

“los valores y normas sobre las deficiencias forman parte de un discurso históricamente construido, donde la diferencia no es simplemente un objeto, un hecho natural, una fatalidad. Ese discurso, así construido, no afecta solo a las personas con deficiencias:

regula también las vidas de las personas consideradas normales. Deficiencia y normalidad, forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas: forma parte de una misma matiz de poder (Tomas Tadeu da Silva, 1997:5-6:116)

Como he expuesto a lo largo del presente capítulo, estas políticas solo ha sido útiles para hacer transformaciones superficiales, aparentes, tal como lo afirma Carbonell (2001) “alguna cosa tiene que cambiar para que no cambie nada” (pág. 161) convirtiendo estas políticas en el eufemismo de la inclusión, porque no basta con legislar los acuerdos, las leyes sino sobre todo propiciar y establecer las condiciones necesarias para que esto pueda ser posible, aunque en un modelo capitalista global esto solo sea una utopía.

Desde este “nuevo” enfoque en nuestro país ¿Existirán las condiciones para aspirar a las culturas y prácticas inclusivas? Desde la escuela ¿se propician las mismas oportunidades de aprendizaje para las personas con discapacidad? ¿Los docentes están preparado para la atención de los alumnos con discapacidad, trastorno o alguna otra alteración o deficiencia en las escuelas regulares como se ha planteado desde 1994 con la integración ahora inclusión educativa? ¿Podrá trabajarse en las escuelas regulares la formación de la vida independiente de las personas que presentan alguna discapacidad cuando estas están regidas por un currículum que prioriza los contenidos bimestrales ya organizados y en donde se enfatiza las competencias de lectura, escritura y matemática?

Estas y algunas otras interrogantes trataré de dar respuesta en el siguiente capítulo en el cual pretendo exponer la realidad que se gesta en una escuela regular de la ciudad de Huejutla, desde la mirada de quienes viven en carne propia la tan pretendida inclusión educativa: docentes, padres de familia y alumnos con discapacidad.

CAPÍTULO II:

“YA LLEVAMOS CUÁNTOS AÑOS DE CAMBIOS Y CAMBIOS Y EL SISTEMA EDUCATIVO PARECE ESTAR IGUAL, NO PARECE HABER AVANZADO MUCHO”

Para iniciar este capítulo, y con ello el segundo eje de análisis que concierne a este trabajo de investigación, no hay mejor cita que explicita su contenido que la emitida por Larrivé y Cook (1979) “la forma en que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños deficientes puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular” (pág.316). Es decir, más allá de cualquier documento escrito lo que determinara en gran medida la adquisición de mayores competencias, entendidas estas como la capacidad de responder ante cualquier situación, será la manera de actuar y de proceder educativamente del profesorado, es otras palabras, estará determinado por la práctica docente.

Por ello, a lo largo de este capítulo me centraré en lo que concierne a la práctica docente del profesor y la manera en que ésta favorece u obstaculiza la inclusión en una institución donde a decir del director “esta escuela siempre se ha caracterizado por no discriminar [...] entonces sí estamos integrando a los niños, principalmente los maestros están en esa postura de que vamos a ayudar a esos niños” (Ent#5, 2016). Sin embargo, a través de lo externado se puede leer que su concepción está cargada de un sentido discriminatorio de inferioridad, además de aludir a la integración donde la “problemática” está centrada en el alumno y no en la escuela, donde solo se concibe a dicho espacio como inclusivo solo por el simple hecho de integrar al alumno en la escuela sin que ello signifique que reciban una atención educativa acorde a sus necesidades educativas.

Realidad que se pone de manifiesto en el momento que el profesor Jhon menciona “no estamos capacitados para atender a este tipo de alumnos” (Ent#1, 2015) esta afirmación denota una barrera de tipo actitudinal al “justificar” que no puede atender las necesidades educativas de sus alumnos porque no fue capacitado para ello, en definitiva este tipo de expresiones “son atribuciones que cristalizan el rechazo de la diferencia al mismo tiempo que configuran aquello que condena y define como

anormal. Sin duda una parte del destino de estos chicos se teje en las contradicciones y de la trama escolar” (De la Vega, 2008). Rechazo que se origina porque la escuela, ni el profesor pueden responder a las demandas educativas de los alumnos con discapacidad justificándose que no discriminan porque los estudiantes son matriculados en esta institución, a su vez que apelan, en su discurso, no estar preparados profesionalmente ello.

Esto se debe, en gran medida a que las concepciones no solo son ideológicas sino sobre todo culturales, heredadas en las prácticas sociales construidas a lo largo de la historia de cada uno de los individuos, las cuales trastocan las prácticas educativas en las escuelas que de no superarlas o al menos pretender hacerlo, difícilmente podrán darse estos primeros pasos hacia la inclusión. Proceso que es sesgado desde el momento en que el docente desconoce referentes teóricos acerca de las NEE y de las BAP, tal como sucede con el profesor John cuando se le pregunta cómo concibe dichos conceptos éste expresa:

Pues mire como ya le había comentado, en mi caso, en el tiempo que llevo de servicio es la primera vez que me toca trabajar con alumnos con estas características, en realidad si es un poco complejo el trabajo con ellos, más sin embargo, es parte de nuestra profesión tenemos que intentar hacer lo mejor posible, sobre todo buscarlos apoyarlos a ellos, quiénes tienen esas necesidades, yo en realidad si me he visto un poquito apremiado en algunas situaciones que he tenido que mejorar, que investigar y que aprender también junto con ellos, porque nunca me habían tocado casos así,. (Ent#1, 2015)

Analizando la nota de campo, se pude vislumbrar que en primer lugar el profesor John desde un inicio trata de “justificar” su falta de concepción asociado –quizá- a su falta de experiencia laboral con esta población por lo que se deduce que el conocimiento que tiene con respecto a inclusión educativa es escaso, a tal grado de no lograr conceptualizar dichos términos que si bien no lo son todo, es un referente importante, pues el actuar del ser humano esta con base a sus conocimientos, contrario a ello, el desconocimiento respecto al tema, dificulta o estanca el proceso inclusivo al que tanto se aspira.

Por otro lado, el director de la escuela regular tiene un conocimiento más cercano a lo referido a las NEE al mencionar:

Mira las necesidades educativas especiales no necesariamente tiene que ser este... que tenga problemas de, digamos, por ejemplo de aprender en lo que se refiere al cerebro, no, que digan, no, pues tiene coeficiente intelectual bajo, yo los considero aquellas necesidades que se tiene que trabajar pero que no se han reforzado, se va convirtiendo incluso en un rezago, el niño en un grado superior si no lo aprendió bien en un principio a eso se convierte en una necesidad para él porque de alguna u otra manera repercute en su aprendizaje, aparte de que ya tenemos conocido de que hay niños que no pueden aprender se les olvida, eso es una parte que se trabajan, sobre eso yo considero también a las necesidades educativas especiales. (Ent#5, 2016)

Sin embargo, también menciona que ambos conceptos (NEE y BAP) son iguales al referir “es lo mismo, nada más cambia la terminología”. Entonces, esto hace deducir que aunque normativamente se ha pretendido un cambio en las políticas, culturas y prácticas inclusivas de las personas con limitantes físicas o intelectuales, en la realidad, las prácticas docentes siguen prevaleciendo concepciones tradicionalistas de exclusión lo cual se deriva –entre otras vertientes- de la falta de capacitación. Con dicha expresión se confirma el eufemismo de la inclusión existente ya no solo en las políticas sino también en los discursos de los actores educativos, pues tal como lo afirma el profesor Jhon “ya llevamos cuántos años de cambios y cambios y el sistema educativo parece estar igual, no parece haber avanzado mucho” reafirmando con ello, que los cambios solo han sido en apariencia sin tener mayores avances.

2.1 “En el tiempo en que yo hice la licenciatura en la Normal no, casi no se nos trató ese tema”

Uno de los factores que inciden directamente en el proceso que lleve a la transformación de las prácticas docentes relacionados con la inclusión tiene que ver con la formación profesional de uno de los principales agentes educativos: el profesorado.

La formación profesional en el quehacer educativo juega un papel protagónico y decisivo en la formación de los niños y niñas en etapa escolar debido a que guía las prácticas docentes que se viven a diario en la vida cotidiana. En este sentido, es necesario concebir a la práctica docente como “la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar” (García-Cabrero, 2008) misma

que surge a partir de las representaciones que tiene a cerca de la realidad, la cual se pone de manifiesto en las acciones que realiza en su quehacer educativo en el proceso de enseñanza, pues de esta dependerá su actuar en beneficio o, por el contrario, en oposición a este proceso.

Sin embargo, esta acción no surge de la nada, sino que tiene que ver con una historia de vida que se va desarrollando en el constructo social pero también con los procesos de formación institucional en el que el profesor haya sido formado así como las experiencias diarias de su labor, lo que va constituyendo su Ethos profesional entendido este como aquellos supuestos, ideas, referentes e incluso aquellos conflictos que van configurando e interiorizando el actuar del docente diariamente en las aulas a lo largo de su trayectoria profesional.

En sentido, en su historia de formación profesional inicial el docente tiene estudios de Licenciatura en Educación Primaria, egresado en 1996 de la Escuela Normal. En su práctica es común observar a los alumnos levantar la mano para participar o para pedir permiso para salir, en ocasiones ver las butacas formadas en líneas verticales o en ocasiones alrededor del grupo, del mismo modo, él imparte los conocimientos la mayor parte del tiempo a través de dictados, de explicaciones, de ejercicios académicos en las libretas y/o libros, si escucha que los alumnos están haciendo ruido o platicando da la indicación de que guarden silencio o dejen de platicar. Sin embargo, se observó a los dos alumnos con discapacidad que no recibían la misma atención que los demás, sino que el alumno con discapacidad intelectual –al cual denominé “Kike”- la mayor parte de la jornada escolar no hacía nada, se la pasaba sentado en su butaca o bien se paraba de ésta, platicaba con otros compañeros, sin hacer actividades pedagógicas. En el caso del alumno con discapacidad auditiva –al cual me referiré como “Micky”- en ocasiones se le veía realizar algunas actividades, como copiar ejercicios del libro y pizarrón, a veces los realizaba a veces no, en ocasiones solo se quedaba sentado en su butaca, observando al resto de sus compañeros, tal como se registra en la observación del 08 de octubre del 2015:

Observo que el alumno “Kike” con Discapacidad Intelectual (por referencia de la maestra Jenny) está sentado en su butaca sin realizar ninguna actividad solo con las

manos sobre la mesa de la asiento con un libro, por momentos observaba a sus compañeros de a lado y les preguntaba que iban a hacer, uno de ellos trataba de explicarle solo por unos momentos pero priorizaba realizar su actividad, otro de ellos lo ignoraba. El maestro John continuaba explicando la actividad de manera general. Al fondo, estaba “Micky” alumno con Discapacidad Auditiva (por referencia de la maestra Jenny), observando a uno de sus compañeros intentando observar lo que éste hacía. El maestro John continuaba explicando al resto del grupo. Al terminar de explicar da la indicación “ahora si niños, háganlo” (refiriéndose a la actividad) observo que “Kike” y “Micky” no realizan la actividad y en ningún momento reciben apoyo ni por el profesor ni por sus compañeros. (RO#2, 2015).

Entonces, lo anterior indica que no existe el reconocimiento de la diversidad en el aula, por tanto, sigue imperando en el profesor la concepción homogeneizadora de la enseñanza, pues sin importar las necesidades educativas de cada estudiante, en particular de los que presentan discapacidad, emplea de igual manera sus estrategias para el abordaje de los contenidos académicos, reproduciendo de forma indiscriminada las prácticas tradicionalistas de enseñanza, derivadas de su formación inicial.

Además, resulta necesario mencionar que en sus 20 años de servicio docente, el profesor no había tenido experiencias previas en la atención de los alumnos con discapacidad, a decir de él: “esta es la primera vez que atiendo. No había atendido a niños con discapacidad” (RO#7, 2016). Por tanto, durante toda esta trayectoria educativa el maestro John, ha homogeneizado su práctica, en la vida cotidiana del aula, entendida como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Figueroa Milan, 2000, pág. 119). Y en esta reproducción aún no se reconoce lo “diferente”, por ende, este sigue siendo el invisible.

Esta “invisibilidad” queda de manifiesto en el momento que John “olvida” que tiene en su grupo a dos alumnos con discapacidad, por tanto, trata a todos los alumnos de la misma manera en el sentido de que da las mismas indicaciones y explicaciones de igual forma para todos y realiza las mismas actividades con todo el grupo sin detenerse a las particularidades de los alumnos, en especial, de Micky y Kike. Tal como se registra en la siguiente observación:

“Micky solo veía por momentos los videos, y miraba su butaca, o volteaba a ver al resto de sus compañeros, permanencia sentado en su lugar. Kike, estaba hojeando un

cuaderno, pero no mostraba interés por ver el video, [...] el maestro John reanuda la clase, diciendo “ahora vamos a escuchar otro audio, pero solo es audio, no tiene video, por eso pongan mucha atención porque recuerden que también van a hacer su guion, así para que se den una idea” (RO#5, 2015)

Esta manera de llevar a cabo su práctica está fuertemente influenciada por ese proceso formativo que tuvo en la Normal, pues como él mismo refiere “en el tiempo en que yo hice la licenciatura en la Normal no, casi no se nos trató ese tema” (E2101215). Por ende, su formación profesional fue centrada en la atención de alumnos “normales”, sin discapacidad pues durante esta generación 1992-1996 el plan de estudios de las escuelas normales se caracterizó por “tender a homogenizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. Buscar la receta de cómo ser maestro parece ser la tónica del enfoque positivista” (Figueroa Milan, 2000, pág. 120) por tanto, las prácticas pedagógicas estaban influenciadas por un método científico de las ciencias duras, donde el proceso de enseñanza era unilateral, es decir, el docente era el que impartía el conocimiento y los educandos tenían que apropiarse de este, lo que obligaba al profesora a implementar estrategias de enseñanza aplicables para todos aunque esto no significara que todos aprenderían, por ende, las necesidades educativas de los estudiantes no eran consideradas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en general, lo que incrementaba la desigualdad de oportunidades de los alumnos con discapacidad.

Además, este modelo educativo normalista hace notar que la práctica docente del profesor John está marcada por su formación racionalista-técnica, la cual queda de manifiesto cuando expresa “Sí, yo estoy algo atrasado (se ve preocupado), no voy ni la mitad de los contenidos de este bimestre, bueno, en algunos voy bien, pero una que otra materia voy retrasado [...] de por sí el bimestre está corto, nada más mes y medio, porque diciembre nada más son quince días, y hay que dejar evaluado a los alumnos”. (RO#8, 2015)

Derivado de lo anterior es evidente que su preocupación está centrada más en buscar las estrategias para lograr abordar todos los contenidos faltantes que en ofrecer una equidad de oportunidades de aprendizajes de los alumnos en general, ni mucho

menos a los educandos con alguna discapacidad pues para el profesor lo que importa es agotar los contenidos del bimestre.

Aunado a ello, se vislumbra que la formación del profesor John pertenece a la corriente academicista, al expresar “no tenemos el conocimiento, para empezar en cuestión de didáctica. También nos hacen falta algunos elementos, por ejemplo, con Micky, el manejar lenguaje de señas también sería una necesidad muy grande [...] sí nos hace falta o sí nos haría falta que en todas las escuelas, pues tuviéramos cierta capacitación referente a necesidades especiales”. (Ent#1, 2015).

Esta corriente caracteriza al profesor porque tiene la ideología de que a través de los cursos se puede mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto hace “justificar” su falta de atención de los alumnos con discapacidad encubriendo su práctica de exclusión debido a que por un lado reconoce que existe un desconocimiento de estrategias didácticas para la atención de los alumnos con discapacidad, pero por el otro, deja al descubierto una doble postura al aceptar que “haría” falta una capacitación, sin embargo, la necesidad no es prioritaria –o al menos no lo es en estos momentos- lo que hace pensar que el profesional de la educación aunque cree que es necesaria la capacitación, tampoco muestra un verdadero interés por tenerla, pues con expresiones como la citada anteriormente, “deja en evidencia que los docentes se marginan del proceso de integración” (Vera Godoy, 2009). Esto se debe a que existe una resistencia a cambiar lo ya establecido y legitimado en las escuelas regulares.

Con lo anterior, es evidente que existe un rechazo a lo diferente porque no se quiere abandonar la zona de confort, en cuanto a seguir reproduciendo las prácticas homogeneizadoras de enseñanza, aunque esto implique no atender a las necesidades de cada alumno, y menos si estos presentan alguna discapacidad. Pues pese a lo que se discurre en los planes y programas 2011 esas competencias docentes para la atención de la diversidad en la cual también pertenece el “otro”, “el diferente”, “el discapacitado”, “el diverso”, existen “todavía maestros a quienes no les resulta fácil salirse del esquematismo que los ha caracterizado y continúan enseñando bajo

parámetros que no están acordes al contexto de los alumnos, ni de sus realidades sociales, políticas, económicas y culturales” (Espinosa, 2013)

Esta resistencia se deriva en dos vertientes: por una parte, relaciona a su estilo pedagógico en el cual convergen tanto sus experiencias formativas en las instituciones, y desde luego, las propias de su quehacer educativo; por otro lado, aquellas experiencias sociales que van configurando sus concepciones en torno a las discapacidades y a la inclusión educativa. Desafortunadamente, aún en el siglo XXI sigue predominando la idea de que la atención de los alumnos con discapacidad aun pertenece a educación especial y no a escuela regular, por tanto, estos educandos “pertenecen” a la USAER porque son responsabilidad de los trabajadores de esta unidad el atenderlos. Esta ideología sigue obstaculizando el proceso hacia la inclusión educativa, misma que se refuerza con la idea de la “integración”, es decir, los estudiantes “normales” comparte un mismo espacio con los que presenta alguna discapacidad, al mismo tiempo que estos últimos quedan fuera del proceso de enseñanza y aprendizaje que se gesta en el aula regular, pues así lo manifiesta, al expresar:

Yo veo qué haría falta un poquito más el que USAER o en este caso educación especial retome el apoyo un poco más directo hacia esos niños, si recordamos hace tiempo pues, estos alumnos o tenían que estar en educación especial o si estaban en una escuela regular estaba aparte trabajando en lo que algún tiempo llamaron grupos integrados, en base a las necesidades que los alumnos tienen. Me parece que haría falta o al menos así lo considero, haría falta conjugar las dos situaciones, porque si me parece importante que los alumnos estén aquí en grupos regulares, en escuela de educación regular pudiera decirse, porque de alguna manera u otras si adquieren algunos elementos, algunos conocimientos, algunas experiencias que estando con puro niño de sus mismas características a lo mejor no desarrollarían (Ent#1, 2015)

Lo anterior, da cuenta de que pese a que desde 1994 se pretendió dejar atrás el modelo clínico asistencial, lo cierto es que para el profesor John, este modelo es el más idóneo para la atención de los alumnos con discapacidad pues según él este tipo de atención favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno para el desarrollo de competencias debido a que ésta es acorde a las necesidades propias del alumno, y aunque discursa estar a favor de la inclusión de los estudiantes con discapacidad, paradójicamente, en su práctica docente y por ende, en la atención educativa de estos,

existe una brecha significativa, pues tanto en su discurso como en su práctica sigue prevaleciendo una concepción segregacionistas.

En este caso, la ideología eufemista incluyente del profesor se ve cristalizada en el momento que concibe que estos alumnos deben estar dentro de la escuela pero en un lugar “separado” del resto de los estudiantes considerados “normales”. Al respecto, dice Damm Muñoz (2009), “no todo lo que se presenta como inclusión, lo es en realidad: a veces se confunde con integración escolar e incluso a veces se percibe como un peligro porque no favorece al alumnado con discapacidades importantes” (Damm, 2009).

El “peligro” se genera porque el estudiante con discapacidad lejos de recibir una educación en términos de equidad en cuanto a las oportunidades de aprendizaje, la mayoría de las veces queda en el “olvido” debido a que no recibe la atención educativa a la cual tiene derecho, limitando con ello el logro o adquisición de competencias tanto en el ámbito escolar como en lo que respecta a su desarrollo integral como individuo.

Además, esta falta de atención por el docente de grupo se deriva a que está en la espera de que sea el docente de educación especial quien atienda de manera individualizada al alumno, justificando con ello su falta de interés por ofrecerle al educando una educación acorde a su necesidad, lo cual “deja entrever la persistencia de una mirada segregadora que excluye del sistema educativo a ciertos niños/as con capacidades diferentes” (Damm, 2009), o mejor dicho, con discapacidad.

Entonces no se puede hablar de “Educación para Todos” si continúan reproduciendo las mismas actitudes, las mismas ideologías, las mismas prácticas segregacionistas o de exclusión. Las buenas intenciones no son suficientes para cambiar la realidad porque si bien es cierto que el profesor no fue “formado” para la atención de los alumnos con discapacidad hay que tener presente que el conocimiento no es decretado o impuesto como absoluto, sino que es construido en esa interacción sujeto-objeto, en este caso, en esa relación maestro-alumno, en esas experiencias diarias que se viven en el aula, pues toda formación es permanente, se requiere experiencia pero también reflexión de la misma, mediante la praxis, es decir, de “un

proceso deliberado que tiene como finalidad contribuir a la formación de un sujeto” (Yuren, 2005).

Con el dato de campo antes expuesto, es evidente que la praxis no se gesta en el educador John, pues éste sigue reproduciendo las prácticas de exclusión educativa de ambos educandos “con discapacidad”, limitando con ello, sus posibilidades reales de aprendizaje, el desarrollo de sus capacidades, lo que conlleva, a seguir promoviendo y reproduciendo –consciente o inconscientemente- una cultura excluyente, donde irónicamente, Echeita afirma que “las “víctimas” de un sistema incapaz de adaptarse suficientemente a la diversidad de alumnos que aprenden, terminan apareciendo como las “culpables” de su situación, teniendo que asumir, además, que su exclusión escolar se realiza “por su bien”. (Echeita, 2007). Porque a decir del profesor, el alumno debe tener una educación individualizada acorde a sus necesidades, lo que pone en tela de juicio su discurso y su actuar “a favor” de la inclusión educativa.

Pero esta práctica docente de profesor no puede entenderse sin recurrir a su formación profesional, su formación en la escuela normal. Pese a que durante su proceso formativo se comenzaba a hablar y a incursionar en el tema de las NEE, el plan de estudios de las escuelas normales continuaba aplicándose el currículum diseñado en 1984, por tanto, descontextualizado de las demandas sociales que imperaban en ese momento sociohistórico.

Lo cierto, es que en el trasfondo, el problema fue –ha sido y sigue siendo- la formación profesional pues las autoridades correspondientes han tenido en el abandono y en el olvido una reestructuración real en los planes y programas de estudios que van desde la educación básica hasta la educación superior, particularmente en el caso de las escuelas normales, por ser estas quien se les ha delegado desde su creación hasta la fecha la responsabilidad de formar educativamente hablando a los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país. Situación que evidencia la incapacidad del gobierno en la formación de su profesorado, en otras palabras el “Estado que carece de un verdadero proyecto para las escuelas normales [...] se pretende hacer del maestro un mero operador de instrucciones y no

un actor que a través de su práctica pedagógica aliente la transformación social” (Poy, 2015).

Situación que explica, en parte, el estancamiento del proceso de la inclusión, pues al no haber un proyecto contextualizado para la formación del profesorado siguen prevaleciendo las antiguas prácticas docentes, lo que lleva a visualizar lejanamente una real transformación educativa que aspira la inclusión, si continúan prevaleciendo estos desfases curriculares en todo el sistema educativo, particularmente en las instituciones formadoras de docentes, entonces ¿Cómo responder a los nuevas demandas sociales con modelos educativos obsoletos? Considero que no hay forma de hacerlo, por lo que la educación inclusiva sigue y seguirá siendo una mera utopía del retorico modelo educativo incluyente.

2.2 “Nunca hemos tenido una capacitación ni nada”

Si bien es cierto, que la formación inicial juega un papel importante pero no definitivo en el quehacer educativo también es verdad que no es un proceso acabado sino por el contrario, es un proceso en construcción constante derivado de la praxis, la cual conlleva a la transformación de la misma, sobre todo cual se trata de responder a las exigencias educativas actuales, como lo es el tema de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad.

Si a partir de la Declaración de Salamanca se estableció que para dar los primeros pasos hacia la integración –hoy inclusión- y con ello comenzar a recibir en las escuelas regulares a los alumnos con discapacidad, era necesario comenzar a capacitar a los docentes tanto en formación como lo que ya se encuentran en servicio y de esta forma ofrecer las mismas oportunidades de atención a todos y cada uno de estudiantes que presente alguna limitante, pues en una de estas declaración se lee textualmente “garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras” (UNESCO, 1994), así mismo, en dicho documento afirma que “la preparación adecuada de todos los profesionales de la

educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras” (Ídem) Sin embargo, a decir de profesor John, dichas declaraciones han quedado tan alejado de la realidad, situación que se confirma cuando menciona: “nunca hemos tenido una capacitación ni nada...uno busca, lee o hasta en internet uno anda buscando cómo ayudarle y eso, pero pues le digo, capacitaciones en ese sentido, no las hay, y sí sería muy bueno, la verdad, sí sería muy provechoso y ojalá se hiciera, pues, con todos, no sólo con los maestros que tenemos esos grupos” (Ent#1, 2015)

Sin una capacitación real en temas de inclusión, y en particular de las necesidades educativas del alumno derivadas de la discapacidad que éste presente no se podrá avanzar significativamente, primero, en el cambio de ideología que predomina en el profesorado y, en segundo lugar, no se modificaran sustancialmente las prácticas docentes en la escuela regular a través de la formación continua para la atención educativa que estos educandos requieren, obstaculizando con ello el proceso de inclusión, pues esta falta de capacitación agudiza su inseguridad para llevar a cabo dicho proceso pues...

Los sentimientos de competencia del profesorado frente a la integración escolar, deja de manifiesto la inseguridad que sienten al verse enfrentados a este proceso. Es percibida como una actividad compleja que genera incomodidad. Los factores que estarían incidiendo [...] se vincularían a la falta de preparación para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños/as que poseen características distintas a las del común de los estudiantes (Damm: 2009)

A decir del profesor, la mayoría de los cursos que ha tomado están enfocados en enriquecer su quehacer educativo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos considerados “normales” más no así en temas relacionados con la atención de los estudiantes que presentan alguna discapacidad, pues refiere que “todos los cursos de actualización y formación continua, y de todos los cursos que siempre han habido, pues se han enfocado más a las cuestiones de contenidos, de didáctica tal vez, pero nunca he visto un curso para maestros en servicio en dónde se nos dé algunos elementos para atender a alumnos con estas características (Ent#1, 2015). Entonces, esta incongruencia entre las políticas inclusivas en contraste con la

realidad lleva a cuestionar el papel que ha desempeñado el Estado mexicano en la formación inicial y continua del profesorado en la atención de la “diversidad”, incluido a los estudiantes con alguna limitante física o intelectual. Sin embargo, con base a lo expresado por el profesor, esta falta de capacitación ha generado un desconocimiento en temas relacionados con las discapacidades, trastornos, síndromes o problemas de aprendizajes, dificultando con ello la transición hacia el proceso de la inclusión.

En el aspecto relacionado directamente con las NEE la falta de conocimientos es abrumadora. Las palabras Autismo, Asperger, Déficit de Atención, Hiperactividad, Dislexia, etc., suelen ser recibidas con grandes interrogantes. Al parecer, a alguien se le olvidó incluir los aspectos relativos a la atención a la diversidad entre el material de estudio para los educadores. (Comin, 2013)

Esta situación ha tenido serias repercusiones puesto que se ha llegado a un punto de estancamiento del cual pareciera no tener posibilidades de avanzar corriendo el riesgo de continuar afianzando las viejas prácticas tradicionalistas que hasta el momento siguen prevaleciendo en el profesorado, aunque se discurse que se ha avanzado y que se está transitando hacia la inclusión, lo cierto es que la escuela no se ha separado de la antigua tradición segregadora, invisibilizando a los alumnos con discapacidad con la homogenización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, la práctica pedagógica “sigue provocando choques culturales, porque todavía no se reconoce lo distinto, no se promulga una educación equitativa en la diversidad, y se continúa contribuyendo al “fracaso escolar” (Espinosa, 2013)

Este fracaso del enfoque incluyente se vincula en dos vertientes, por un lado, el alumno con discapacidad no recibe una educación acorde a sus necesidades derivada de la falta de capacitación real del profesorado de las escuelas regulares en cuanto a la atención e inclusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este sector poblacional reforzando con ello la reproducción de las culturas y prácticas de tradicionales de la enseñanza donde el alumno es “desventaja” sigue en el olvido quedando excluido de dicho proceso; por otro lado, tal como lo refiere el profesor Jhon en un charla informal “Es complicado trabajar con los alumnos con necesidades educativas, a veces trato de trabajar con ellos pero la verdad no se puede, tengo que dedicarle más tiempo y eso implica descuidar a los demás alumnos. (RO#2: 08-10-

15).por tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje del resto de los educandos considerados “normales” se ve interrumpido cuando se tiene en el grupo a estudiantes con discapacidad pues estos requieren de mayor tiempo de atención por parte del docente, lo que complejiza su quehacer educativo en el aula colocándolo en un dilema en su práctica docente

Sin embargo, esta situación no únicamente se relaciona con la falta de capacitación sino que va de la mano con el cumplimiento del currículum oficial estandarizado a nivel nacional, tal como lo veremos en siguiente apartado.

2.3 “Me cuesta mucho trabajo, por ejemplo, hacer las adecuaciones”

El camino hacia la inclusión es complejo, debido a que en el convergen diversos aspectos que van configurando su logro o bien para su estancamiento. Entre ellos, se encuentra la configuración y estructuración del Sistema Educativo Nacional el cual se cristaliza en el diseño el currículum oficial que guía la educación de todos y cada uno de los niveles educativos a través de los planes y programas de estudio que han sido directrices para la formación de la niñez y juventud de nuestro país.

En este sentido, el sistema educativo nacional ha tenido una serie de modificaciones en las últimas décadas, con el fin de responder a las demandas políticas, económicas y sociales actuales bajo el principio de derecho universal de “Educación para Todos”. Paradójicamente, este principio “inclusivo” acepta a todos los niños sin coartar su derecho a la educación básica, pero al mismo tiempo en su estructura se va convirtiendo en un sistema excluyente regido por normativas al que alumno debe acatarse, así como a parámetros a través del perfil de egreso, aprendizajes esperados que van definiendo las competencias que el educando debe de adquirir en determinado grado educativo, de no hacerlo, el estudiante no podrá continuar avanzado en los grados o niveles posteriores de su educación.

la apertura del sistema educativo —que puede considerarse como la igualdad de oportunidades o la inclusión generalizada— es el espacio donde se originan las operaciones de selección, puesto que es éste el que indica si se es apto, capacitado o formado para continuar, para avanzar hacia los siguientes peldaños, hacia las siguientes fases de formación; de esta manera, la igualdad de oportunidades, la

inclusión generalizada, ha creado estas situaciones de selección-exclusión, ha creado su propio “monstruo”, su correspondiente lado negativo, su propia paradoja. (Ramos Calderón, 2014).

Esta paradoja, desde luego se encuentra presente, no solo para los alumnos considerados “normales” sino principalmente en los alumnos con discapacidad, pues con el paso del tiempo, este sector poblacional es excluido del sistema.

Pese a que una de las directrices de acción que establece la Declaración de Salamanca (1994) refiere que “los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer “opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes” (pag. 27) lo cierto es que hasta el momento el currículum oficial aplicado en las escuelas de educación básica sigue siendo único y homogéneo para todos los alumno, por lo que impera la dialéctica inclusión/exclusión, pues en su diseño instaura mecanismos de selección exclusión y segregación a lo largo de la vida académica de los niños, niñas y jóvenes, reduciendo considerablemente las oportunidades hacia una educación de calidad y hacia una mejor calidad de vida, principalmente de los educandos con alguna limitante física, sensorial o intelectual dado a la falta de un diseño currículo centrado en la “diversidad” o al menos una alternativa curricular que responda realmente a sus necesidades, y adecuado a sus condiciones.

Por tanto, es evidente la carencia de un modelo educativo basado en un diagnóstico contextualizado a las condiciones geográficas, socioculturales, económicas e incluso políticas de nuestro país, estado, municipio o región, para dar una respuesta favorable para este sector poblacional. Por consiguiente, sistema educativo se ha mostrado incompetente para dar respuesta pedagógica a las necesidades educativas de cada estudiante lo que pone en tela de juicio el primer principio pedagógico el cual estipula “Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje” sustentada en el Plan de estudios 2011, el cual refiere que “el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante” (SEP, 2011, pág. 26). En contraste a lo anterior, con base a los contenidos planteados bimestralmente en el programa de estudios, “el docente comienza a escribir unos planteamientos de problemas para reforzar el contenido

abordado en la clase de matemáticas, La mayoría de los alumnos comienza a copiar, Kike no copia lo escrito en el pizarrón se para de su asiento va a ver a uno de sus compañeros, regresa a su lugar pero no hace nada. Micky solo copia lo escrito en el pizarrón pero no contesta dichos planteamientos, solo se queda observando al resto del grupo” (RO#5:18-11-15). Situaciones como estas, evidencian que “el currículo sigue siendo indiferente ante las necesidades de los sujetos, los cuales son considerados como impedimento para las instituciones y las aulas de clase” (Espinosa, 2013) para dar respuesta educativa a los educandos con discapacidad.

No obstante, para “justificar” esa incompetencia e indiferencias para responder a las necesidades de aprendizaje propias de cada sujeto, los planes de estudio vigentes sostienen que es necesario reconocer la “diversidad” del alumnado, entre los que se encuentran los que presentan alguna discapacidad. Según el Plan de estudios 2011, “Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas” (pág. 35). Entonces si se requiere una enseñanza diferenciada, la pregunta es ¿Por qué no se tiene alternativas curriculares para estos estudiantes? ¿Dónde queda la filosofía incluyente que tanto se discursa?

“Los afectados por un proceso educativo de mala calidad enfrentan una modalidad primaria de desigualdad social que, por estar ligada al equipamiento de las personas (y por lo tanto a la posibilidad de generar acciones efectivas en los dominios ligados a la calidad de la vida), se comporta como una desigualdad generadora de mayor desigualdad” (1996:7) citado por (Mancebo & Goyeneche, 2010, pág. 07)

Ahora bien, estas desigualdades educativas procuran encubrirse bajo la “flexibilidad curricular” haciendo “adecuaciones curriculares”, “ajustadas” a las características y necesidades de los alumnos, sin embargo, realizan estos ajustes son improvisados por el docente, tal como se plasma en una de las observaciones realizadas al interior del aula, durante la jornada escolar: “Después de varios minutos de estar con el libro de texto Kike comienza a mostrarse impaciente, desesperado, el profesor se observa de la misma manera, Kike le dice al docente “ya....no puedo, esta difícil”, el maestro le

contesta sonriendo “no que era pan comido” (hace una pausa) agrega “bueno entonces saca tu cuadernillo amarillo, ahí te voy a decir que vas a trabajar” (RO#5, 2015)

Aunado a lo anterior, el docente refiere que anteriormente procuraba hacer las adecuaciones curriculares, aunque esto significase excluir al alumno del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como lo expresa en una entrevista:

Anteriormente trataba de vincular el mismo contenido que el de sus compañeros, claro al nivel de él (Kike), pero como ahorita estoy trabajando solo lectoescritura y matemáticas me cuesta un poco de trabajo, y aunque no quisiera pero en ese sentido lo excluyo, pero no le puedo dedicar mucho tiempo porque si no descuido el resto del grupo... no voy a negar que me ha costado mucho trabajo, sobre todo, en la cuestión de planificar actividades, de organizar actividades, a lo mejor en el trabajo en el aula ya no porque después de los primeros meses se adapta uno a lo que tiene que hacer con ellos, pero sí me cuesta mucho trabajo, por ejemplo, hacer las adecuaciones. (con semblante de preocupación) (Ent#1, 2015)

Esta situación, evidencia las inconsistencias en la formación inicial y continua que coloca al docente como una figura incapaz de dar una respuesta educativa a las necesidades de estos alumnos, además, en lo expresado, se percibe sentimiento preocupación –más no de ocupación- al no saber cómo hacer la planificación de las actividades que habrá de abordar durante su jornada laboral, lo cual implica la organización de tiempos, materiales, de actividades, para que los alumnos puedan acceder a los contenidos y las actividades a realizar.

Esta tarea no es fácil, y menos cuando el alumno requiere de mayores adecuaciones curriculares para su atención pedagógica, así lo hizo notar en la entrevista realizada, al referir lo siguiente:

En caso de “Kike”, tengo que adecuar casi todo, porque como usted ve, que el nivel de él no es para el grado en el que se encuentra, ahí es ir clasificando o ir diciendo que trato de... (hace una pausa)... y no lo hago muy detallado, confieso que no he llevado muy detallada su situación, pero si voy tratando de decir, en esta semana voy a trabajar con “Kike” esto durante las clases pues si vemos otro tema y digo aquí sí creo que va poder “Kike”, lo meto al equipo o le pongo con un niño, etc., pero lo más, lo que si he sentido muy complicado, es eso, ir haciendo esas adecuaciones pertinentes para cada caso, sobre todo con Kike” (Ent#1, 2015)

En dicha expresión se infiere que para el profesor implica un trabajo adicional a su labor docente, así como un esfuerzo mayor para planificar y organizar dichas actividades. Por otro lado, se puede discernir un sentimiento de culpa al no poder llevar el seguimiento que él hubiese deseado con “Kike”, quizá esperaba más de sí mismo para llevar a cabo una mejor atención con el menor, pese a ello, se denota el intento de involucrar en las actividades al menor para que la adquisición de los aprendizajes que ha considerado pertinentes para él, sin embargo, tomar estas decisiones también ha resultado un aspecto complejo, pues representa un dilema determinar qué aprendizajes son los adecuados para que “Kike” aprenda. Por lo tanto “las acciones que llevan a cabo los maestros tiene su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales a su vez, se ven afectados por las acciones” (Clarck, 1986, pág. 90), por ende, el maestro se ve obligado a pensar qué actividades resultarían adecuadas para “Kike” porque en definitiva, dichas actividades facilitan o dificultan el acceso a los contenidos curriculares como a cualquier otro alumno.

Entonces, tal parece que “reconocer lo diferente y apostar a ello no tiene nada que ver con enseñar contenidos escolares distintos, con simplificar actividades u otras cuestiones que se hacen en las escuelas para aquellos niños que tienen alguna dificultad” (Barila, Campetti, & Svetlik, 2006). Lo anterior indica que las adecuaciones o ajustes que hace el docente, no es un tarea fácil, porque aunque sus intenciones sean responder a las exigencias y demandas de sus estudiantes en general, y en el caso específico de los alumnos con discapacidad, en el fondo, connotan una exclusión de éstos últimos, tal como lo señala Valdés y Monereo (2012) al referir que “el predominio de estrategias compensatorias provoca inevitablemente la existencia de dos aulas en una clase; ello obstaculiza el logro de una verdadera inclusión”. Por lo tanto, resulta aún más complejo, primero determinar qué enseñar, para qué enseñar y adecuar esa enseñanza para pretender “incluir” a los educandos en las jornadas escolares, por el otro lado, existe una exclusión de los mismos al no tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto de sus compañeros.

Si bien es cierto que realizar las adecuaciones curriculares puede facilitar el aprendizaje de los alumnos con discapacidad también resulta ser un aspecto

excluyente del cual el mismo docente es consciente, dejando fuera del proceso de enseñanza y aprendizaje al alumno que las presenta, pues no lleva el mismo proceso que el resto de sus compañeros dejando a un lado el principio de equidad en las oportunidades de aprendizaje.

Situación que genera un mecanismo de justificación por parte del docente en el sentido de que aunque sabe que está excluyendo al alumno, se ve limitado a actuar para evitarlo, derivado de la carga curricular que tiene que abordar bimestralmente con el resto del grupo, en otras palabras, “los docentes generan un mecanismo de defensa, una cierta “anestesia” para resistir ante la impotencia de las limitaciones de su intervención” (Mancebo & Goyeneche, 2010) porque si bien el profesor tiene la intención de querer atender las necesidades educativas de ambos alumnos con discapacidad, esta intención se va diluyendo al centrar su preocupación de abordar los contenidos bimestrales con el resto del alumnado.

Por otro lado, las adecuaciones curriculares más que un ajuste al currículum oficial dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumno han sido interpretadas como las simplificación de las actividades a las que el alumno “puede acceder”, al menos, eso se manifiesta cuando el profesor únicamente se enfoca a trabajar contenidos de español y matemáticas “adecuados” para su alumno con discapacidad intelectual, en definitiva, es evidente que “se interpretan las adaptaciones curriculares como reducción del currículum, eliminando objetivos o eliminando contenidos, sin haber llevado a cabo los enriquecimientos prescriptivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras (AINSCOW, M. 2004 citado por LÓPEZ MELERO, 2004).

Situación que queda acentuada en el momento que el profesor realiza una compilación de contenidos especialmente seleccionados para “Kike”, los cuales no están relacionados con el programa de estudio de sexto grado, lo que lleva a corroborar que las adecuaciones curriculares más que eliminar o minimizar las barreras estas se acrecientan, alejando y excluyendo al alumno con discapacidad de una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje al igual que el resto de

sus compañeros, y esto se reafirma con las prácticas sutiles de exclusión que se viven en el aula.

El profesor agrega “deben incluir a otro (compañero) porque él (Kike) va a hacer otro trabajo diferente al de ustedes”. Un alumno expresa “¿él (Kike) va a dibujar?”, el maestro contesta “así es Kike va a dibujar, porque no puede hacer la misma actividad que ustedes, la de ustedes es más difícil”...El docente comienza a escribir sobre la libreta de Kike, al terminar de escribir le dice al menor “pon atención, vas a completar la palabra con la silaba que falta, las vas a unir con una línea, rapidito que voy con tus compañeros”, a lo que Kike contesta -“si profe”-. RO#7:24-11-15

Mi objetivo no es juzgar si hace o no las adecuaciones curriculares, sino comprender el trasfondo que estos “ajustes razonables” esconden en la atención de los alumnos con discapacidad, las cuales por muy inclusivas que pretendan ser, lo cierto es que son una forma de continuar “normalizando” la exclusión escolar y pedagógica este sector poblacional debido a que los ajustes no son realizados con base a las necesidades del estudiante sino que han sido hechas solo para “simplificar” las actividades académicas, y de esta forma –me atrevo a decir- encerrarlo en un círculo vicioso de únicamente entretenerlo durante toda la jornada escolar.

Estas adecuaciones curriculares, entendidas por el docente como la simplificación de actividades, lejos de eliminar las barreras, abre una brecha cada vez más insoslayable en el camino hacia la inclusión, derivado de la falta de capacitación docente, pues las adecuaciones y decisiones que toma “en beneficio” de sus alumnos lo hace desde sus referentes, desde lo que él considera necesario para sus alumnos.

Con todo lo expuesto a lo largo de este apartado, es evidente que las “adecuaciones curriculares” mas que responder a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, han sido entendidas como una simplificación de actividades que han servido de medio para aparentar una atención real a este sector poblacional, reforzando la segregación de los estudiantes con discapacidad al interior del aula, pues las actividades destinadas para “Kike” son completamente diferentes a los del resto del grupo, o bien, en el caso de “Micky” a pesar de tener las mismas actividades que sus compañeros, estas no son explicadas en Lengua de Señas Mexicana (LSM) o por algún otro medio que pueda facilitar una comunicación entre ambos, dificultando con

ello su acceso a los aprendizajes establecidos en el currículum oficial, generando de nueva cuenta las desigualdades educativas y sociales.

2.4 “La verdad no se puede, tengo que dedicarles más tiempo y eso implica descuidar a los demás alumnos”

Si bien es cierto, la planificación del docente y la adecuación o ajustes a los contenidos y actividades, son “males necesarios”, porque aunque en el fondo estas últimas sean excluyentes, también han representado, por lo menos, una opción –quizá la menos adecuada- para la atención de los alumnos que enfrentan BAP asociados a “discapacidad” pero no solo basta con realizarlas, sino que también es necesario ejecutarlas en el aula, pero ¿será fácil hacerlo?

Es común ver en las aulas que los tiempos destinados para las diversas actividades organizadas por el docente a lo largo del día sufren alteraciones o pocas veces son respetados, por las diversas dinámicas que se desarrollan al interior de grupo, pero qué pasa con los tiempos cuando se tienen alumnos con limitantes físicas o intelectuales.

Considerando las necesidades educativas de ambos alumnos con limitantes resulta complicado dividir el tiempo, al menos así lo manifiesta John al expresar “Si me pongo a trabajar con él (Kike) grafomotricidad descuidaría otras cosas, ya no me da tiempo de estar con los niños, con los demás”. (Ent#1, 2015), a partir de esta expresión, se puede apreciar la complejidad que representa para él lograr la inclusión del alumno ,y sobre todo, lo difícil que es tomar las decisiones adecuadas ante el dilema: si atiende de manera particular a “Kike”, y de esta forma “satisfacer” las necesidades educativas, aunque eso represente retrasar las actividades planificadas para el resto del grupo, o bien, atender al grupo, y continuar avanzando en los contenidos curriculares que le demandan y dejar a un lado las necesidades educativas de “Kike” y “Micky”.pues

al producirse estas ‘apropiaciones’ o ‘falta de apropiaciones’, como dice una docente, los niños quedan segmentados, son ‘sacados’ del aula o ‘dejados de lado’ como si fueran objetos, no sujetos de derecho al aprendizaje. Desde la concepción de la educación inclusiva, no puede pensarse en términos de ‘veintisiete niños y una nena

integrada', sino que el grupo es de 28 niños que aprenden y socializan en un aula. (Donato, Kurlat, & Verónica, 2014)

Considerando lo anterior, ha sido un reto para el docente concebir a la educación inclusiva como un trabajo desde y para la diversidad, tal parece indicar que la intervención con ambos alumnos ha quedado separada del resto del grupo pues constantemente, se observa que la atención de éstos ha pasado a segundo plano de su labor docente porque la mayor parte del tiempo no se observó a los alumnos realizar actividades académicas como con el resto del grupo, tal como se puede apreciar en la siguiente nota de campo:

Los alumnos comienzan a moverse con su butaca, Micky se integra con el equipo que le tocó trabajar, sus compañeros lo integran, mientras eso sucede, el maestro John le pide la libreta a Kike, diciéndole “a ver Kike dame tu libreta, te voy a anotar cuando va a ser el partido de futbol y la hora”, Kike le contesta “escríbelo en el pizarrón y yo lo copio”, el maestro John le contesta “no, porque la indicación no es para todos, solo es para ti, los demás, ya saben” (en un tono autoritario, pero sin levantarle la voz), Kike expresa “no profe, yo lo quiero copiar, escríbelo en el pizarrón”, el maestro John insiste “ya te dije que no, dame tu libreta”(con tono autoritario), Kike termina cediendo a dicha indicación, le entrega su libreta al maestro. [...]Kike toma la libreta y al meterla a su mochila saca un engargolado con el título de “cuaderno de trabajo” ciclo escolar 2015-2016. Le pido dicho material al alumno, observo actividades diferenciadas en relación al grupo, pero con poco trabajo realizado en el mismo. Se lo entrego nuevamente y lo guarda en su y mochila. (RO#4, 2015)

Como se puede apreciar, Kike recibe poca atención por parte del profesor durante la jornada escolar y esto se debe, a decir de John, por la complejidad que representa para él organizar los tiempos de clase, además, de que su preocupación es no descuidar otras cosas –como atender al resto de los alumnos- antes que favorecer la inclusión educativa de sus alumnos con discapacidad. En este caso “se identifican pocas estrategias docentes para organizar y desarrollar las actividades de aula, y prevalece un énfasis en la cultura escolarizante, de procedimientos y formas, más que una cultura centrada en el aprendizaje” (Razo Pérez, 2015) Entonces, esta organización se vuelve una labor dificultosa para él, haciéndolo notar al momento de mencionar:

Es complicado trabajar con alumnos con necesidades educativas, a veces trato de trabajar con ellos pero la verdad no se puede, tengo que dedicarles más tiempo y eso implica descuidar a los demás alumnos, y no me puedo detener a darles una atención más individualizada, siento que no avanzan. (RO#2, 2015)

Paradójicamente, lo anterior denota la “buena intención” del profesor por procurar ocuparse pedagógicamente de ellos, sin embargo, su intervención con los alumnos con limitantes físicas y cognitivas se ve limitado a lo establecidos en los programas de estudio, pues para él es mejor avanzar pedagógicamente con los veinticuatro alumnos que retrasarse en el abordaje de los contenidos solo para detenerse a trabajar con los dos menores con discapacidad.

Por lo anterior, se puede deducir, con base a lo expresado por John, que la presencia de ambos alumnos con discapacidad, connota “una mirada ‘culpabilizadora’ hacia los ‘niños integrados’, victimizando al resto del grupo que puede verse limitado en sus aprendizajes, en la posibilidad de ‘disfrutar’ de determinadas experiencias por la presencia de “ellos” en el aula” (Donato, Kurlat, & Verónica, 2014, pág. 100). Y esta “culpa” es de manera inconsciente por parte del docente hacia la inclusión de estos menores, y aunque no explicita que dicha integración ha influenciado cierta limitación a los aprendizajes del resto del grupo, este sentir se esconde al decir “tengo que dedicarles más tiempo y eso implica descuidar a los demás alumnos”

Por otro lado, John también ha externado: “con él (Micky) trabajo lo mismo que sus compañeros, de hecho si reconozco que el año pasado lo descuide un poco” (RO#2, 2015) Esto denota la existencia de un sentimiento de culpa en él, al “descuidar un poco” su intervención con los dos menores, al dedicar poco tiempo de su jornada laboral a la atención educativa de “Micky” y “Kike”. En este sentido, Razo Pérez menciona (2014) que “la relevancia del tiempo en la educación no está solamente en su dimensión cronológica medible, sino en su potencial como un medio que, en función de su utilización, genera oportunidades de aprendizaje”. Considerando lo anterior, si es poco el tiempo destinado al trabajo académico de los educandos con BAP asociados a “discapacidad”, también son pocas las oportunidades de aprendizaje que se generan para ellos durante la jornada escolar.

Aunque también es importante mencionar que John ha procurado buscar algunas estrategias que le permitan ampliar sus tiempos de atención para con ambos educandos, tal como se percibe en la expresión “a ver niños, los que van terminado... (hace una pequeña pausa) ...los niños se van con Chuy para que les revise y las niñas

se van con Clara, para que me ayuden, en lo que atiendo a Kike”. (RO#7, 2016) Con estas estrategias, el profesor se apoya de los mismos alumnos, para que éstos lo apoyen a revisar las actividades del resto de sus compañeros y, de este modo, poder destinar más tiempo al trabajo que realiza con los menores con “discapacidad”, en particular con Kike, por considerar que él requiere de mayor apoyo educativo.

Como se puede apreciar a lo largo del apartado, el tiempo destinado a la atención de los alumnos con discapacidad es relativamente corto o nulo, en comparación al tiempo destinado al resto de alumnado considerado “normal”, por tanto, las oportunidades de aprendizajes también son reducidas, abriendo una brecha entre lo que discursa como “educación equitativa” que ofrece las mismas oportunidades de aprendizaje con lo que realmente acontece a diario en el aula, predominando en la mayoría de los casos el “tiempo muerto” para los alumnos con limitantes físicas, sensoriales o intelectuales, en otras palabras pasan la mayor parte del tiempo escolar haciendo “nada”, tal como se rescata el dato en un charla informal que se tuvo con Kike, el cual manifestó:

Iv: “porque no entraste a la biblioteca, te dijo la maestra Jenny que te integraras con tus compañeros para que trabajaras”? (lo hago con tono amable),

Kike: -contesta “no quiero, la maestra no más me regaña”,

Iv: “¿Por qué te regaña?”

Kike: “no me gusta ir a la biblioteca, la maestra me regaña”,

Iv: “bueno pero ¿por qué te regaña?”

Kike: “porque no hago nada, no más me aburro”

Iv: ¿Por qué te aburres?

Kike: “porque no trabajo, no hago nada”

Iv: ¿y el maestro John, no te va regañar si no te ve en la biblioteca?

Kike: “él también me regaña”

Iv: ¿y por qué dices que te regaña el maestro John?

Kike: “porque no hago nada” (sonríe).

Iv: “y a poco cuando estas en el salón con el maestro ¿tampoco haces nada?”

Kike: “no tampoco, no más me aburro, no hago nada todo el día, no más juego”.

Iv: ¿En serio? ¿El maestro, no te pone algún trabajo para que también hagas algo, y no te aburras?

Kike: “no, bueno a veces, pero casi no, por eso no hago nada, por eso me aburro”. (Serie) (RO#3, 2015)

Esto indica que las estrategias para organizar los tiempos y desarrollar las actividades de aula juegan un papel importante para optimizar los tiempos centrados en

los aprendizajes más que en los procedimientos y formas. Sin embargo, ¿Qué tiempo se destina a la atención de los alumnos con BAP asociados a limitantes físicas o intelectuales? ¿Del tiempo destinado en el aula, qué porcentaje de éste es empleado realmente al aprendizaje activo del alumno? Aunque no me detendré a responder dichos cuestionamientos si considero importante dejar abiertas dichas preguntas para despertar la inquietud de futuras indagaciones en este tema.

2.5 “Hago lo que puedo...me siento poco acompañado”

Como se ha podido percibir a lo largo del capítulo, existe una necesidad docente muy marcada por parte del profesor John, derivada de la falta de experiencia, de conocimientos, que se reflejan en la incapacidad para la atención de los alumnos con discapacidad, lo cual complejizado su labor docente.

Sin embargo, la institución cuenta con el apoyo del servicio de USAER, que entre sus tareas, se encuentra de dotar con elementos teórico-prácticos a los docentes de escuela regular para favorecer la cultura de inclusión educativa de niños y niñas que enfrentan BAP asociados principalmente a discapacidad, el docente se ve en la necesidad de recurrir al personal de dicho servicio para solicitar la orientación de algunas estrategias o sugerencias que le permitan atender a los alumnos con estas características que están a su cargo.

En una charla informal, el docente menciona “necesito que educación especial me de algunas sugerencias o estrategias para poder trabajar con ellos” (RO#2, 2015). Retomando este dato de campo, el docente alude a la falta de formación docente para la atención de ambos alumnos que enfrentan BAP asociados principalmente a discapacidad al no contar ni la experiencia ni los conocimientos para su atención, el profesor se ve en la necesidad de recurrir al personal de educación especial para solicitarle sugerencias o estrategias de trabajo, y de este modo, orientar su intervención educativa con ambos menores, haciendo notar una demanda a dicho servicio para el acompañamiento y asesoramiento que guíen su labor cotidiana y con ello favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de dichos alumnos. En este sentido, “los

maestros a menudo carecen de un apoyo adecuado en el aula, y necesitan recibir asesoramiento de especialistas” (UNICEF, 2013, pág. 10) Esto indica que esa falta de apoyo por parte del personal de educación especial, ha influido ya sea de manera directa o indirecta ha repercutido negativamente en la atención de “Micky” y “Kike” al interior del aula.

Esta demanda latente por parte del profesor deja percibir una preocupación por parte de él –o al menos eso denota- para poder intervenir académicamente con ambos menores, y esta demanda es constante, porque la falta de conocimiento con respecto a temas de discapacidad ha complejizado y limitado su labor docente, y esto se ve reflejado al momento de mencionar “yo siento que, la primera sería conocer, tener ciertos conocimientos sobre las enfermedades o los problemas, segunda, pues las estrategias principalmente, qué estrategias, qué técnicas, qué podemos hacer para apoyar a estos niños, esas serían básicas esas dos situaciones. (Ent#1, 2015)

Considerando la nota anterior, el maestro demanda como necesidad profesional la capacitación para contar con los conocimientos referente a estos temas, a los problemas por los que atraviesan sus alumnos, así como la dotación de estrategias, técnicas u orientación de lo que puede él, con refiere, “para apoyar a estos niños”. Considera que ambos elementos son “básicos” para poder afrontar el reto de la inclusión y atención de los menores que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación asociadas a discapacidad durante la jornada de clases. Al respecto Vega Godoy (2009) refiere:

Las demandas realizadas por los profesores, representa la urgente necesidad que tienen de hacer frente a este nuevo desafío que es la integración, aunque se puede observar que estas demandas, de alguna forma crea ambivalencias, ya que por una parte surgen para llevar a cabo la integración y a su vez para justificar la no realización de este proceso. (Vera Godoy, 2009)

Ante lo expuesto con anterioridad, la falta de respuesta a esas demandas de capacitación que permanece latente en John, lo ha llevado a enfrentar este desafío de una manera compleja pues, aunque tenga la intención y el deseo atender adecuadamente y “dentro de sus posibilidades” a “Micky” y a “Kike” no lo hace porque “no sabe” como hacerlo. Al mismo tiempo, derivado de su incapacidad y al sentirse

“poco acompañado” se puede percibir una justificación de su actuar con respecto al escaso apoyo que brinda a los educandos con discapacidad, pues en palabras de John “hago lo que puedo...me siento poco acompañado” (RO#2, 2015), lo cual hace inferir que a pesar de que la escuela cuenta con el apoyo de educación especial, su actuar sigue siendo en solitario, sin tener el acompañamiento de este servicio en la atención de los estudiantes que presentan alguna limitante física, cognitiva o sensorial.

Esto se reafirma cuando externa, “las compañeras de USAER que acuden con nosotros pues nos ayudan, nos apoyan, nos preguntan, si quieren nos sugieren, nos dan este (hace una pausa) me recomiendan algún material. (Ent#1, 2015) Entonces, difícilmente se cumple la misión de la USAER, es decir, brindar elementos teórico-metodológicos a los docentes, pues en última instancia esto dependerá de que el profesorado pregunte, o bien, si el personal de educación especial “quiera dar las sugerencias” de atención.

2.6 “Desconozco fondo cómo están los programas de educación especial”

Como se menciona en el apartado anterior, existe una necesidad muy marcada por parte del docente, lo cual lo ha llevado a solicitar apoyo al servicio de la USAER, para poder atender a los alumnos que enfrenta BAP y que están a su cargo, misma que a decir de John “he recibido apoyo, ayuda y, si quieren nos sugieren”, esto lleva a cuestionar ¿cómo es el apoyo que recibe John del personal de la USAER? ¿Cómo trabajan ambas partes para la atención de los menores?

En una de las charlas informales que se tuvo, al momento de cuestionarle al profesor ¿Cómo se coordinan? (refiriéndome a él como maestro de grupo y al personal de la USAER) éste menciona: “pues la maestra Jenny viene a mi salón, ve lo que estoy trabajando y lo apoya” (RO#6, 2015) Esta nota de campo, indica que es el docente de grupo quien organiza las actividades para los alumnos con limitantes físicas o intelectuales y que el personal de la USAER solo retoma dichas actividades para apoyar los menores. Con base a lo anterior, se deduce que existe un desconocimiento del profesor John respecto al tipo de apoyo que brinda el personal de dicho servicio por

lo que se vislumbra un trabajo independiente de ambos docentes, opuesto, a lo establecido en las líneas de acción de la Declaración de Salamanca, el cual refiere que para la atención de estos alumnos tiene que ser en correspondencia mediante un trabajo colaborativo. En este sentido Vizcarra Velázquez (2007) menciona:

Existe un gran desconcierto sobre el trabajo que realiza el MA (Maestro de Apoyo) con respecto a las modalidades de atención que se implementan, debido a que no se define quien es el responsable de la atención de las NEE, por ello resulta cómodo para ambos atender a los niños en forma subgrupal. (Vizcarra Velázquez, 2007)

Esto lleva a pensar, como el docente de grupo desconoce cuáles son las modalidades de atención que implementa el personal de la USAER y sobretodo la manera en la que atiende o apoya a los alumnos canalizados a dicho servicio, pero tampoco se percibe mayor interés al respecto, por lo que es evidente que es más cómodo para ambos, actuar cada uno desde sus referentes. Esta práctica por ambos docentes, de grupo y de apoyo parte de educación especial, es cotidiana, a tal grado de ambos se han acostumbrado a trabajar de ese modo: por separado. Lo cual queda reiterado, cuando se le cuestiona al profesor John:

¿Qué tipo de acompañamiento llevan, en este caso, el personal de educación especial con usted, que tiene a estos alumnos? Pues básicamente el trabajo que hemos estado realizando o que ellos han estado realizando, o al menos ahorita con la maestra que nos está apoyando, pues es de trabajo en el aula, ellos diseñan su horario, y en el horario que asignan pues vienen al grupo están con los niños, hacen observaciones, toman nota y les apoyan en las actividades que estamos realizando en el momento, las actividades que nosotros hayamos planeado y organizado aquí, van y los apoyan, tratando de explicarles u orientarles en lo que están haciendo. (Ent#1, 2015)

Retomando este dato de campo, cuando el profesor menciona “el trabajo que hemos estado realizando o que ellos han estado realizando” se denota una exclusión en el trabajo que existe de ambas partes, es decir, cada quien actúa desde su propio ámbito, lo que obstaculiza el proceso inclusivo. Además, en ningún momento menciona si el personal le comparte la información de lo que observa la maestra de apoyo o la psicóloga, ni las anotaciones que hace en el momento que trabaja con los menores, también deja evidente, que la maestra Jenny llega al salón para apoyar a los alumnos con las actividades que éstos están realizando en el momento, en palabras del profesor “actividades que nosotros hemos planeado”, entonces si las actividades las planea el

profesor, que ¿Cuál sería el papel de la maestra de apoyo de la (USAER)? Esta situación, confirma que en “los MGR (Maestros de Grupo Regular) se manifiesta una legítima preocupación en el sentido de la falta de claridad en las funciones de los MA, esto también producto del desconocimiento de las funciones del MA de EE para determinar quién es el responsable de la atención de los niños con NEE” (Vizcarra Velázquez, 2007).

Esta preocupación queda confirmada por el docente John, en el momento en que manifiesta “desconozco fondo cómo están los programas de educación especial” (Ent#1, 2015) lo cual denota la falta de información que existe por parte del docente en torno a las funciones de operación del servicio de USAER, por ende, prevalece el desconocimiento del papel que juega la profesora Jenny como maestra de apoyo. Ese desconocimiento, también se vincula con cuales son los objetivos o hasta donde está facultada dicha profesora para trabajar con los niños con BAP asociados principalmente a discapacidad. Situaciones como las antes citadas, evidencia la falta de una corresponsabilidad de ambos docentes en la atención de los alumnos con discapacidad, así mismo, representan una barrera actitudinal, al no asumir con exactitud la responsabilidad de cada uno le corresponde, lo que se deriva a un abandono de los alumnos con discapacidad en su proceso de enseñanza y aprendizaje, situaciones como estas, “nos lleva a no definir con exactitud quién es el responsable de la atención a los niños con NEE ya que se deja la responsabilidad hacia alguno de estos docentes y no se reconoce el compromiso que se tiene con los alumnos que presentan NEE y que repercute en el desempeño escolar de los mismos” (Vizcarra Velázquez, 2007, pág. 56)

Además de lo anterior, el profesor también externo “cuando hacemos los reportes, pues ellas también hacen su reporte, ellas me dan su reporte para que yo lo lea y en base a lo que ellas han hecho también, yo también le agregé mis observaciones, mis puntos de vista. (Ent#1, 2015) Esto denota que más que un trabajo colaborativo lo que se realiza es una segmentación o repartición de tareas, donde cada docente elabora sus aportaciones desde su propio campo de trabajo, esto sin duda, lejos de coadyuvar

a una cultura de inclusión, ésta se ve obstaculizada por la falta de un trabajo en conjunto.

Con lo mencionado a lo largo del apartado, se puede visualizar la falta de un trabajo colaborativo entre ambos profesores, obstaculizando con ello la inclusión y la atención de los alumnos que enfrentan BAP asociados a discapacidad, así mismo, se puede percibir un “abandono” de la responsabilidad educativa de los menores, pues mientras el docente se ve limitado por la incapacidad de atención derivado de la carencia de competencias y estrategias de trabajo para con éstos educandos, por otro lado, es palpable la ausencia de acompañamiento por parte de la maestra de apoyo, tanto con el docente como con los alumnos. Aunado a ello, existe un desconocimiento total por parte del profesor respecto a las funciones en las que opera el servicio de USAER, lo cual repercute directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos, pues todo indica, son los más afectados, al no existir una unificación el diseño, organización y aplicación de una intervención compartida entre ambos profesionales.

2.7 “Por lo regular lo trabaja en el módulo... ya que termina lo regresa al salón”

Como se mencionó en el capítulo anterior, a partir del 1994 el personal de educación especial, con base a las reformas realizar en materia educativa a favor de las personas con discapacidad, se vieron obligados a incorporarse a las escuelas llamadas “integradoras” -hoy llamadas escuelas inclusivas- con el objetivo garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los educandos con dichas características en los espacios educativos ordinarios.

Estas modificaciones realizadas, dio origen a los llamados “grupos integrados” que tenía a característica agrupar a los alumnos con NEE asociados o no a discapacidad, mismos que habían sido “detectados” por los profesores de grupo con dificultades para acceder a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, habría que “sacar” a los educandos de sus aulas para que fueran atendidos por el personal de educación especial, agrupándolos en “grupos especiales”. Dichos grupos estaban conformados por alumnos con discapacidad, problemas de aprendizaje, problemas de conducta, etc.,

después de ser atendidos eran “regresados a sus aulas”, en otras palabras, las “aulas especiales” “se convirtieron en un cajón de sastre a donde iban a para todos aquellos alumnos que, por diversas circunstancias, eran considerados por los profesores como no aptos para estar en las aulas ordinarias (Steenlandt, 1991).

Con los cambios realizados en los últimos años (2004 a la fecha) se ha pretendido poner fin a estas prácticas considerados segregadoras y excluyentes, pues lejos de favorecer la tan pretendido inclusión de los alumnos con limitantes físicas e intelectuales en las escuelas regulares, estos son excluidos sutilmente bajo el humo encubridor del discurso de la “atención a la diversidad” pues en esta última, los estudiantes con discapacidad se invisibilizan, dejándolo en el abandono o en el olvido, pues no reciben la educación que merecen.

Lo anterior se corrobora durante el tiempo en que se realizó la investigación debido a que como se evidencia en los apartados anteriores los alumnos solo reciben atención por parte del docente de grupo, por referencia del mismo, menciona que ambos estudiantes (“Kike”, y eventualmente “Micky”) son sacados del salón por el personal de la USAER, siendo excluidos del grupo , pues “por lo regular lo trabaja en el módulo (refiriéndose a Kike) trabaja la lectura y la escritura y ya que termina lo regresa al salón” (RO#6, 2015). Lo cual reafirma que las prácticas docentes de exclusión siguen estando instituidas en los espacios escolares denominados “incluyentes”, dejando una brecha entre lo que se hace con lo que se discursa.

En este sentido, se infiere que –al menos en esta institución educativa- a pesar de que la escuela es considerada “incluyente” por estar laborando personal de educación especial en el o las aulas que les han sido asignadas no ha se cumplido con dicho propósito de inclusión, quedando estancado aun en el proceso que le antecede: la integración. Situación que vislumbra en el momento en que el personal de USAER sigue desempeñando sus trabajos de manera aislada y separa del personal de educación regular, a su vez, éste último también ha continuado ese mismo modelo instituido donde se mantiene la concepción de que los alumnos “especiales” siguen siendo responsabilidad el personal de educación especial. Y esto se registra en la observación realizada en el mes de noviembre del 2015 “cuando “Kike comienza a

escribir y conforme termina le muestra la hoja al maestro John, éste observa la hoja y le dice “te comiste una letra compadre, chécale bien” (Kike, había omitido la letra t), Kike observa que letra le falta y la escribe, el profesor John revisa nuevamente y al observar que está bien le dice a Kike “vete a entregárselo a la maestra Jenny, para que te califique”

Entonces, la incorporación de los docentes de educación especial en las escuelas regulares ha sido el “pretexto” ideal para que el profesorado de la institución se deslinde de los niños con discapacidad o de los niños “problema”, por tanto, todo indica que “se han trasladado de la responsabilidad de la educación común hacia la de la educación especial, para aparecer después como “niños especiales integrados” (Steenlandt, 1991). Lo cual indica que estas prácticas son “ideales” para el profesor de escuela regular debido a que le facilitaría continuar avanzando con el resto de sus alumnos, sin tener la responsabilidad de la atención de los alumnos con limitantes físicas o intelectuales, dejando a un lado el principio de equidad que se discursa indiscriminadamente en el ámbito educativo.

Con lo anterior, tal parece que aunque han transcurrido veintidós años, desde la integración del personal de educación especial en las escuelas regulares o “escuelas incluyentes” con el objetivo de facilitar el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos con discapacidad en dichos espacios educativos, y que pese a los cambios en el sistema educativo para favorecer la inclusión educativa de esta población a través de trabajo que se realiza con el equipo multiprofesional desde las aulas de apoyo, lo cierto es que éstas últimas ha sido en un espacio de segregación, en el momento en que el educando es sacado del grupo para recibir una atención individualizada. Tal como lo refiere Van Steenlandt (1991) al decir:

El fenómeno del aula especial dentro de la escuela regular ha dado lugar a situaciones que, contradictoriamente, van justamente en contra de la idea integracionista. En lugar de ser un espacio de parcial integración... las aulas especiales muy a menudo sirven para sacar del aula regular a alumnos "regulares" con algún problema en su aprendizaje, convirtiéndose así en un espacio de segregación de alumnos con dificultades”.

Por tanto, se corrobora que sin importar los cambios que se ha tenido en cuestión normativa en el sistema educativo, las prácticas de exclusión siguen estando instituidas en los espacios escolares, quedando dando origen al eufemismo de la inclusión educativa, porque aunque los alumnos “ocupan un lugar en el aula, en la escuela” lo cierto es que siguen siendo excluidos del proceso de enseñanza y aprendizaje que se discursa como una educación “inclusiva y equitativa”, sin embargo, en el momento que el profesor de grupo otorga el permiso de sacarlos del salón para recibir una atención individualiza y son llevados al aula “especial”, los alumnos son excluidos, coartando con ambos principios educativos.

Con todo lo anterior expuesto a lo largo del capítulo, queda evidente que la escuela regular no es capaz de dar respuestas educativas a los alumnos con discapacidad ni mucho menos brindarles elementos para su desarrollo integral indispensables para el logro de una mejor calidad de vida que les permita desenvolverse con autonomía e independencia además de participar activamente en diferentes ámbitos como el escolar y el social.

Por tanto, resulta utópico transformar a las escuelas ordinarias o regulares en espacios educativos realmente inclusivos que reconozca las particularidades de cada estudiante y que a partir de estas dé una respuesta educativa equitativa en cuanto a las oportunidades de aprendizaje se refiere y, esto se debe a que, el sistema educativo nacional en esencia, por más inclusivo que se declare, resulta ser un sistema excluyente permeado del dualismo inclusión/exclusión porque si bien es cierto que cumple por matricular a todos los alumnos por igual, al mismo tiempo con base a su diseño va seleccionando a los más aptos para desenvolverse en un mundo cada vez más economista y globalizado, lo cual se pone de manifiesto en el enfoque de competencias que permea el plan y programa de estudios 2011, que promueve la competitividad entre el alumno, poniendo en desventaja a los estudiantes con discapacidad.

Ante este currículum oficial, se ha responsabilizado al maestro para hacerlo flexible a las demandas de sus alumnos, pero ante la falta del Estado para brindar una adecuada capacitación y formación inicial y continua al profesorado, resulta ser un

trabajo complejo para los docentes flexibilizar los programas de estudio acorde a las necesidades de los educandos por lo que las adecuaciones curriculares o ajustes razonables no logran cristalizarse en el diseño de las actividades ni en las planeaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que lejos de mermar, acrecienta la exclusión de este sector poblacional de dicho proceso, y esto debido a que las adecuaciones han sido entendidas como la simplificación de las tareas, en el sentido más amplio, para la atención de los estudiantes con discapacidad, lo que origina que en la mayoría de las ocasiones éste sea “entretenido” más que atendido a lo largo de la jornada escolar.

Aunado a lo anterior, otro de los aspectos que ha dificultado el tránsito hacia las escuelas inclusivas ha sido la falta de un trabajo realmente colaborativo entre los maestros de grupo y el equipo multiprofesional de educación especial, pues cada uno lo hace desde su trinchera lo que se ha consumado en una práctica tan común que ha llevado a instaurar los mecanismos de resistencia para abandonar esa “zona de confort” en la que han caído ambos servicios educativos, pues resulta más cómodo seguir trabajando al estudiante en los módulos o aulas de apoyo de la USAER antes que trabajarlo de manera conjunta, lo que lleva a continuar justificando en las escuelas la falta de atención hacia estos alumnos.

Sin embargo, en esta situación, el más afectado sigue siendo el alumno porque a partir del principio de “atención a la diversidad” el alumno ya no recibe atención ni en lo individual ni mucho menos en lo colectivo, por lo que se le continúa coartando el derecho a recibir una educación acorde a sus necesidades e intereses, violando con ello sus derechos y el primer principio pedagógico del plan de estudios “Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje” lo que conlleva a seguir reproduciendo la exclusión, discriminación y segregación de este proceso de enseñanza y aprendizaje que establece el sistema educativo nacional, reafirmando el eufemismo de lo que hoy es la inclusión.

CAPITULO III

SE LES HACE FÁCIL DECIR ¡AHÍ VAN LOS NIÑOS INTÉGRENLOS EN LAS ESCUELAS!

El proceso de lo que hoy es la inclusión educativa ha sido escabroso, lleno de obstáculos, con modelos educativos descontextualizados, falta de capacitaciones, de recursos materiales como materiales didácticos o aparatos especializados según la discapacidad a atender, pese a los cambios en las políticas educativas tanto a nivel internacional como a nivel nacional y estatal sin tener mayor trascendencia, pues como se ha evidenciado a lo largo de toda la investigación, esto no ha sido suficiente para garantizar que los alumnos con discapacidad estén verdaderamente incluidos a las escuelas de educación regular y sobre todo que reciban una educación de calidad que les posibilite desarrollar de manera integral todas sus capacidades, pues solo basta el decreto de leyes sino establecer las condiciones necesarias para que éstas se cumplan.

Condiciones que se han pasado por alto o lo han hecho de manera desapercibida, dificultando con ello el camino hacia la inclusión, tal parece que estos obstáculos han quedado en el olvido no solo por el sistema educativo, complejizando la labor docente del profesorado de educación regular, porque si bien es cierto que algunos demandan una capacitación en temas de inclusión, también resulta verdad que un número significativo del profesorado no tiene interés por ser capacitado, continuando defendiendo la idea de que este tipo de alumnado tiene que ser atendido en los grupos integrados o en las escuelas especiales.

Hasta el momento solo se han abordado las concepciones de los docentes de escuela regular, sin embargo, resulta importante e interesante conocer y comprender a otro actor importante en el proceso de la inclusión educativa, es decir, al personal de educación, especial y cómo este ha tomado los cambios con respecto a la inclusión educativa, así como también darle voz al padre de familia quien también ha tomado un papel relevante en dicho proceso educativo a favor de los niños y jóvenes con discapacidad.

En las últimas dos décadas las políticas públicas en materia educativa han pretendido promover las políticas inclusivas que favorezcan la equidad de las oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, principalmente de aquellos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación asociados principalmente a discapacidad que asisten a las escuelas regulares o “escuelas inclusivas” bajo el principio de “educación para todos”. Sin embargo, este proceso ha sido solo ilusorio y utópico porque lo cierto es que en las aulas se vive una realidad diferente a lo plasmado en dichas leyes, tal como lo externa la maestra Jenny como docente de educación especial, quien tiene la encomienda de favorecer dicho proceso de inclusión, al menos así lo manifiesta al expresar:

Híjole, es bien difícil porque al gobierno en cuestiones de políticas públicas se les hace fácil decir ahí van los niños intérelos en las escuelas o esos niños son capaces de que puedan estar pero la realidad que se vive con los niños es otra. (Ent#4, 2016)

Por consiguiente, las políticas públicas en materia de educación inclusiva solo han servido para seguir justificando y ocultando los fracasos del sistema educativo nacional en favor de los niños y jóvenes que presentan alguna limitante, sin ofrecer una real y adecuada atención educativa, quedando solo en las “buenas” intenciones. En este sentido, hasta el momento no se ha logrado concretizar una verdadera oferta pedagógica hacia este sector poblacional. Al respecto Jarque citado por Van Steenland (1991), señala:

La legislación constituye un importante paso adelante para la materialización de los cambios necesarios. Pero sólo se convierte en un instrumento efectivo "cuando a la normal legal se le añaden los recursos humanos necesarios y la dotación financiera correspondiente que permitirán la concreción y aplicación de los principios proclamados". De lo contrario, "las leyes pueden quedarse a nivel de expresar unas intenciones" y permanecer "años y años con una simple enumeración de buenos deseos..." pág. 21).

Por ello, a lo largo del capítulo abordaré algunas cuestiones referente al trabajo que realiza la USAER en la pretendida inclusión educativa de los alumnos que enfrentan BAP asociados a discapacidad, partiendo desde la detección de dichos alumnos, como es el caso de “Micky” y “Kike” que son atendidos por la USAER, las funciones propias de este servicio educativo, hasta conocer si existe o no una brecha entre lo que se discursa en el plano normativo de la inclusión educativa y lo que realmente acontece en este espacio educativo.

3.1 “No es nada más decir este niño tiene esto, hay que determinar si realmente es lo que el maestro está diciendo que tiene”

Incluir a un niño con discapacidad de una escuela regular no es proceso fácil, que si bien es cierto que a partir de 1994 tras el Declaración de Salamanca, se incorporaron a estos espacios educativos los servicios de USAER con el propósito de apoyar a promover la integración –hoy en día, la inclusión- de estos alumnos a la educación regular el camino no ha dejado de ser escabroso y me atrevo a decir que hasta alienante, porque por muy “benéficas” o “justas” que pretendan ser las políticas que de esta declaración emanaron, lo cierto es que han servido para continuar justificando esa “distinción” entre “normales y discapacitados”, porque a pesar de que los alumnos con discapacidad están integrados en las escuelas regulares, requieren de una educación “especial” para su atención, lo que lleva a que se continúe la etiquetación, la segregación, aunque esta se dé de manera implícita.

Este etiquetaje tiene inicio desde el momento es que el mismo sistema educativo nacional pide la clasificación de los alumnos con discapacidad en el formato para la Inscripción y Acreditación Escolar (IAE) tal como lo refiere el profesor.

cuándo vamos a llenar la dichosa IAE, ve que a los niños con necesidades hay que marcarlos, hay que ponerle ahí, pues yo, la primera vez que me dijeron pues, no, me dice el director yo llene mi AIE no me dice “me la regresaron de la supervisión que tienes que señalar a los de necesidades especiales y cada uno tiene un código, un símbolo, una... pues no, yo no me la sé, ni sé cuáles son” pero ¿cómo están?, no, pues están con, creo que con deficiencia auditiva, está JH y, Sí pero Cuáles son las letras que lleva, no pues nadie, ahí andamos investigando. (Ent#1, 2015)

Por tanto, a partir de este momento se puede hablar de una segregación que promueve el mismo sistema educativo encasillando a los alumnos a estigma que alude más a su condición que a su valor como sujeto, como ser humano. Entonces no se puede hablar de un sistema educativo incluyente cuando este es el primero en excluir al asignar una nomenclatura, a estos estudiantes, porque se salen de la “normalidad”.

Esta incorporación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares ha conllevado a que algunos de estos espacios educativos cuenten con el servicio de la

USAER perteneciente a educación “especial” para la atención de los alumnos con discapacidad que asisten a estas instituciones.

Por otra parte, no todos los alumnos que presenten alguna dificultad de aprendizaje para acceder a currículum escolar oficial derivado de alguna discapacidad, trastorno o problema de aprendizaje, de conducta o comunicación severa pueden ser atendidos por el servicio de educación especial. En ocasiones, las limitantes físicas, sensoriales e intelectuales no son tan evidentes como se supone que lo sea. Por ejemplo, no queda evidente que un alumno presente una limitante intelectual solo se sabe que el alumno tiene dificultades para aprender, que ha sido repetidor por uno o más años de un mismo grado de su escolarización, que tiene memoria a corto plazo, que no aprende, o bien, se le etiqueta diciéndole que es “flojo” e incluso se les llega a referir de manera denigrativa con peyorativos como “es un burro” “es un cabeza hueca” “es cabeza dura” entre otros, sin conocer realmente qué es lo que tiene el educando.

Cuando la institución educativa ordinaria cuenta con el servicio de USAER, este tipo de alumnos son remitidos a dicho servicio para su valoración y saber si estos serán o no atendidos por esta modalidad de educación especial.

En este sentido, la maestra Jenny refiere que para que Kike y Micky fueran atendidos por este servicio, primeramente “fueron canalizados como todos los niños que se canalizan a USAER a través del maestro de grupo” (Ent#3, 2016) Sin embargo, esto no es suficiente, que también existen otros recursos o instrumentos que son necesarios aplicar, tal como lo menciona dicha profesora”:

... el proceso de observación, porque no es nada más decir este niño tiene esto, hay que determinar si realmente es lo que el maestro está diciendo que tiene, entonces el proceso de observación, entrevistas a los padres, al maestro, al director, este, la observación dentro y fuera del aula, hacerles una evaluación pedagógica y si lo requiere una evaluación psicológica. (Ent#3, 2016).

Por tanto, “la intervención del servicio de apoyo se centra en detección inicial, el análisis con el maestro de grupo, de la evaluación diagnóstica, el análisis más profundo de algunos niños y el proceso de evaluación psicopedagógica” (Cárdenas & Barraza, 2014, pág. 207) lo que hace inferir que la mayor parte del ciclo escolar se lleva a cabo

el proceso de identificación y diagnóstico de los alumnos canalizados a dicho servicio, predominando un proceso donde el docente de escuela regular únicamente se encarga de realizar la canalización y el personal de USAER corroborar o descartar lo dicho por el maestro de grupo, por ser concebido como los “especialistas” para la detección de las diversas discapacidades, trastornos o dificultades de aprendizaje que puede presentar el estudiante.

Para ello, además de realizar las observaciones dentro y fuera del aula, los alumnos son atendidos en el aula de apoyo –espacio o aula asignada para el personal de educación especial, dentro de las escuelas regulares- para poder llevar a cabo dichas evaluaciones, para de este modo determinar si los estudiantes canalizados por el docente de grupo serán ingresados a la base de datos del servicio de USAER, o por el contrario, estos serán descartados, y continuaran recibiendo una educación igual al resto del alumnado a pesar de los problemas de aprendizaje que presente.

Por tanto, es proceso de diagnóstico de identificación de las BAP del alumno asociado principalmente a discapacidad, dice Cárdenas y Barraza (2014) “no debe servir solamente para ponerle un nombre a sus problemas ni para determinar su origen” sino por el contrario, a partir de estas se identificarán las BAP y por ende, ofrecer las mejores respuestas educativas para reducirlas, superarlas o en el mejor de los casos, eliminarlas, y no simplemente para ser etiquetados en los diversos formatos del sistema educativo nacional como la IAE, estadística y algunos otros, pues en todo caso:

La información que nos interesa sobre el niño es en relación con la significación que tienen sus características personales, desde el punto de vista del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Se trataría de buscar, por lo tanto, una evaluación basada en el currículo y que fuera de alguna forma "interactiva", es decir, que tomará en consideración ambos polos del problema de la educación de los niños discapacitados. (Steenlandt, 1991)

Por tanto, si las valoraciones realizadas tanto por docente de grupo como de educación especial tiene como fin último identificar las barreras que enfrenta el alumno que conlleven a la toma de decisiones para su atención, estas valoraciones no lograron su cometido porque en ningún momento se observó a ambos docentes hacer uso de

ellas. No obstante, al momento de preguntarle a la profesora Jenny si los alumnos tenían alguna valoración ella refirió: “Aquí tengo los expedientes (no los muestra) pero las evaluaciones psicopedagógicas las tiene el director, porque se las llevaron, se las llevó a firmar” (Ent#3, 2016).

Considerando lo dicho por Van Steenland (1991) que las evaluaciones responden a las preguntas ¿qué necesita el alumno para desenvolverse en la escuela y aprendizaje? ¿Qué, cómo y cuándo enseñar? Ahora bien, la pregunta es ¿cómo fue que el docente tomó decisiones para atender a los dos alumnos con discapacidad?

A decir de la maestra Jenny, esta toma de decisiones por parte del profesor John se derivan “de acuerdo a los reportes, los reportes del diagnóstico, pues con base al plan de intervención, a la propuesta y al este, al diagnóstico” (Ent#3, 2016). Sin embargo, paradójicamente, quedó evidente la falta de comunicación por parte de ambos profesionales de la educación pues, en una charla informal efectuada el 05 de mayo de 2016, el profesor de escuela regular manifestó “la verdad, ellas los han tenido aquí (los expediente) y yo digo, no, pues para mi mejor, ahí que los tengan ellas, (USAER) (se oyen risas)”

Ante esta situación, reafirma el deslindamiento de responsabilidades de ambos profesores pues, por una parte, la maestra Jenny se “justifica” que no tiene los informes de evaluación psicopedagógica porque los tiene el director de la escuela debido a que los tiene que firmar; y por el otro, el profesor John se deslinda de la responsabilidad al decir que para él “es mejor” el personal de educación especial tenga los expedientes, porque de esta manera “justifica” la falta de atención que tiene hacia los alumnos con limitantes físicas o intelectuales. Mientras tanto, esta situación tuvo implicaciones negativas para ambos alumnos, porque difícilmente se observó al profesor Jhon brindar la atención educativa a ambos estudiantes con base a las BAP identificadas en el proceso de valoración.

La falta de comunicación para compartir información referente a la detección, valoración e identificación de las BAP del estudiante con discapacidad, se ha convertido en una de las principales barreras para promover la inclusión educativa

porque no existe una responsabilidad compartida, debido a que el interés mostrado por ambos docentes estuvo predominado por la indiferencia, pues en ningún momento hubo la iniciativa de acercamiento para compartir la información referente a la situación educativa de los dos estudiantes. Dice Cárdenas y Barraza (2014):

la información al docente regular sobre lo que se trabaja es limitada; como en el caso de las otras funciones, es el docente de apoyo quien mantiene mayor comunicación, pero sólo reporta al inicio y final del ciclo escolar. En el caso del especialista, nuevamente se reitera que la interacción con el profesor del grupo es mínima, restringiéndose a ocasionales intercambios verbales (pág. 214)

Sin duda alguna, tanto Micky como Kike no tiene una respuesta educativa favorable y mucho menos de calidad. Esta falta de información tuvo un impacto en la atención de ambos estudiantes, pues se dejó de manifiesto en el escaso apoyo que recibieron estos menores, tal como se constata en el registro de observación realizado el 24 de noviembre de 2015, de cual se extrae el siguiente texto:

Kike estaba sentado en su silla con el libro de español sobre su butaca, lo interrumpe diciéndole “yo también quiero hacer equipo, el profesor John responde “si Kike, también vas a hacer equipo solo espérame tantito para decirte qué trabajo vas a hacer”, Kike se queda sentado sin hacer nada, nuevamente el maestro se dirige al grupo “van a ser los equipos de cuatro, Kike también va a trabajar en equipo, inclúyanlo por ahí, pero él va a hacer otro trabajo, ahorita le digo cual, inclúyanlo Kike también va a trabajar en equipo. (RO#4, 2015)

Con este dato, queda claro que el profesor John solo improvisa la atención de estos alumnos según el momento lo requiera, no obstante, no se observa un trabajo sistematizado que responda a sus necesidades educativas sino por el contrario, se denota un trabajo ambiguo en la intervención de ambos estudiantes.

Si bien, se enmarca, la importancia de las valoraciones como un medio para definir cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar tanto para los educadores como para con ambos educandos y con ello responder a lo que el alumno necesita para desenvolverse en la escuela y su aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de sus capacidades, lo cierto es que no se le da la importancia que esta tiene, sino por el contrario, todo indica que es únicamente un trámite administrativo del propio sistema educativo por parte del profesorado.

Desafortunadamente este proceso de identificación y detección de las BAP en el caso de los estudiantes con discapacidad, únicamente ha servido para dos cosas: para etiquetar y para determinar si el alumno habrá de recibir o no la “atención” del servicio de USAER, para ser ingresado al a base de datos de dicho servicio, así como para meros tramites administrativo para ambos niveles, para el llenado de los formatos del sistema educativo nacional, aunque esto no garantiza que realmente el alumno reciba una atención que responda verdaderamente a sus necesidades, sino más bien, ha servido para continuar promoviendo la exclusión y el etiquetaje del alumno con discapacidad.

3.2 “Las funciones de educación especial dentro de una escuela: asesoría, acompañamiento y tutoría”

Cuando la escuela cuenta con el apoyo del servicio de USAER, además de identificar y detectar al alumno con BAP asociado a alguna discapacidad, trastorno o dificultad de aprendizaje severa, también realizar otras funciones propias del nivel para favor el proceso de la inclusión.

Considerando lo expuesto en el capítulo anterior, donde el profesorado desconoce las funciones del servicio de la USAER en las “escuelas inclusivas” se recurrió a la maestra Jenny por ser la docente de apoyo de la USAER como responsable del aula de apoyo o de recursos en la escuela regular, para conocer este dato, al respecto, ella manifiesta que las funciones de esta modalidad de atención son:

De asesoría, orientación y acompaña...de tutoría, esas son nada más las funciones de educación especial dentro de una escuela: asesoría, acompañamiento y tutoría, ¿me falta alguna?

Inv: ¿para con quién?

Maestra Jenny: para los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje (risas de nerviosismo o incomodidad) me siento en examen tú, así me van a preguntar en el examen, Ay, ya me sirve de repaso, de repaso para el examen. (Risas) (Ent#3, 2016, pág. 9)

En contraste, a lo referido por la maestra, la guía operativa para el funcionamiento de CAM y USAER en el estado de Hidalgo puntualiza:

Servicio de educación especial que brinda apoyo a la educación básica, promueve el desarrollo de las culturas, políticas y prácticas del proceso de educación inclusiva, a través de la asesoría, tutoría, orientación y capacitación al personal docente y directivo de escuelas regulares y padres de familia o tutores para eliminar las BAP asociadas a discapacidad o a Aptitudes Sobresalientes.

Con lo anterior, queda evidente que la profesora Jenny no tiene claro cuál es el papel de la USAER en la escuela, lo cual sin duda alguna, repercute en su labor docente, pues al no tener un conocimiento preciso de su quehacer educativo esto influye en su proceso de intervención, pues con base a sus referentes su tarea como docente de apoyo consiste en orientar, acompañar, asesorar y de tutoría hacia los educandos que presentan barreras en el aprendizaje asociados principalmente a discapacidad volcándose nuevamente a que las limitantes están presentes en la limitante del alumno, mas no así las barreras existentes en el contexto en el cual este último se desenvuelve, lo que reafirma que la profesora continua realizando su práctica docente bajo el enfoque de las necesidades educativas especiales y de la integración educativa.

Esta falta de claridad en la función de la USAER, explica porque la profesora, con base a lo externado, limita su intervención únicamente a la atención del alumno con discapacidad, dejando de lado la capacitación asesoría, tutoría tanto de los docentes como de los padres de familia.

Por otro lado, este desconocimiento no solo se da por quién se supone que es la encargada de promover el desarrollo de las culturas, políticas y prácticas del proceso de educación inclusiva, sino que también se da en los profesores de educación regular, el profesor John también no sabe a ciencia cierta qué función desempeña esta modalidad educativa del servicio de educación especial, así lo manifiesta al decir:

No sé, no sé, desconozco fondo cómo están los programas de educación especial, no sé qué tipo de, cómo lo planean, cómo están sus programas, qué o cuáles son sus objetivos o hasta dónde están sus facultades de trabajo con los niños de Educación Especial. (Ent#1, 2015)

Pero esta falta de conocimiento de la función real del servicio de USAER no solo se da en ambos docentes, sino que también, son desconocidas por el director de la escuela, pues así lo refiere el responsable de dicha institución educativa al externar:

No, no conocemos las funciones específicas no, por ejemplo, decimos “tienen una psicóloga, tienen uno que trabaja el lenguaje, pero a veces desconocemos a qué tipo de niños vamos a manejar, entonces, las funciones casi no las conocemos porque no nos informan. Yo considero que aquí el responsable de la USAER debe de reunirnos a nosotros los maestros y decirnos la escuela cuenta con este trabajo, con este elemento, cuando tengan una necesidad de un niño aquí está el apoyo, gestiónelo y venimos o vemos, pero no se nos comunica esa parte. (ent#5, 2016)

Esta situación sin duda alguna, repercute en la intervención del servicio de educación especial en la “escuela inclusiva”, y por ende, en la atención educativa de los estudiantes que presentan alguna discapacidad, tal como es el caso de Micky y Kike, pues al no conocer concretamente cual es la función del personal multidisciplinario que conforma el servicio de USAER, no se tiene claro qué es lo que esta unidad de apoyo aporta a la escuela para favorecer realmente la inclusión de los alumnos con limitantes físicas e intelectuales respectivamente. Al mismo tiempo esta situación incide en la falta de involucramiento y de un trabajo colaborativo tanto del profesor John como Maestro de Grupo Regular (MGR) y de la profesora Jeny como maestra de apoyo (MA) en las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de ambos educandos “debido también a que no queda claro quién tiene la responsabilidad para atender a los niños con NEE” (Vizcarra Velázquez, 2007, pág. 63)

Además, esta situación se agudiza aún más porque a pesar de que el director reconoce este hecho como una limitante tanto para él como para su personal pues desconocen cuáles son los apoyos ofertados por el servicio de la USAER o cuál es el alcance de la intervención de éste para favorecer el proceso inclusivo en la institución educativa, al menos así lo refiere al expresar:

Es una limitante, no, pero de alguna u otro manera, si podemos este año, pues gestionar, si nos va a abrir otro panorama, un poquito más amplio, y también estoy pensando en esa parte, de decirle al Director de la USAER que nos dé una orientación de su plantilla qué funciones hay y qué podemos pedir para que podamos canalizar ya sea necesidades, o ellos vienen y nos orienta en ese sentido (ent#5, 2016)

A partir de este dato, se puede visualizar que esta falta de conocimiento por parte del personal y directivo de la escuela regular referente al funcionamiento de la USAER en estos espacios educativos y por ende, del papel que desempeña cada uno de los profesionales que integran el equipo multidisciplinario responsables de ejecutar el Programa de Integración Educativa (PIE) establecido en el 2002, paralelamente con el personal de las instituciones ordinarias, es una limitante para conocer qué demandas o exigencias pueden realizar los maestros de grupo regular a esta unidad de apoyo, pues desconocen cuáles son sus alcances y qué es lo que les corresponde hacer en el proceso de inclusión de los educando con limitantes físicas, sensoriales e intelectuales. Tal como lo afirma Vizcarra Velázquez (2007):

“les falta información sobre el Programa de Integración Educativa y a la falta de capacitación sobre este programa de educación básica, por tal motivo tienen gran desconcierto acerca de las modalidades de atención que se implementan por parte del MA para atender a estos alumnos.” (pág. 108)

Sin embargo, irónicamente, aunque el director de esta escuela manifiesta cierta preocupación por conocer las funciones de servicio de educación especial en la escuela a su cargo, tampoco parece estar interesado al respecto, pues en su expresión “si podemos, pues gestionar” denota el poco interés al respecto, pues si se puede se gestionará dicha orientación hasta el próximo ciclo escolar y si no, pues esta “preocupación” se irá disipando al paso de los meses hasta iniciar el próximo ciclo escolar, por lo que se continuará reproduciendo las mismas prácticas en ambos servicios, es decir, la intervención del servicio de la USAER solo será con el alumno porque sigue que él sigue siendo “el problema” más no en su entorno.

3.2.1 “Los maestros no quieren ese asesoramiento con los alumnos, los maestros quieren que les resuelvan el problema”

Como se abordó en el capítulo anterior, la mayor parte del trabajo realizado por la docente de apoyo de la USAER se enfoca –a decir de ella- en el acompañamiento del alumno, aunque este no se concretiza, así como también, se pretende orientar al docente, a través de sugerencias, tal como lo comenta la profesora Jenny (2016) “Pues

acompañamiento y sugerencias nada más, o sea sugerencias, sugerencias de trabajo del alumno, y estas sugerencias, y entregarle algún este, y no nada más decirle, sino también por ejemplo ofrecerles cierto, tipo de materiales, decirles este puedes trabajar con Kike, este puede trabajar con Micky, (Ent#3, 2016)

Del mismo modo, el profesor John, confirma esta información, cuando expresa: “Las compañeras de USAER que acuden con nosotros pues nos ayudan nos apoyan nos preguntan, si quieren nos sugieren, nos dan, este, me recomiendan algún material” (Ent#1, 2015)

Con lo anterior, existe una contradicción en lo expresado en otras ocasiones por el profesor John el cual refería “sentirse poco acompañado” por parte de educación especial para trabajar con los alumnos con discapacidad, lo que hace evidente que existe un encubrimiento por parte del profesor, que se traduce en una falta de compromiso e interés por ambos profesionales de la educación por favorecer este proceso, además de no abandonar la “zona de confort” que se ha gestado en la institución.

Por otro lado, el director menciona que esto no es suficiente, es decir, solo dar las sugerencias sino que también es importante que el personal de educación especial asuma su corresponsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los menores con limitantes físicas, sensoriales y cognitivas, sobre todo para poder favorecer una verdadera inclusión educativa de estos educandos, pues este personal es considerado como el especialista para la orientación e intervención para este sector poblacional. A decir de él “Sí nos haría falta que quien está de responsable, quien conoce más sobre este tipo de problemas pues que nos asesoraran y que se involucraran también porque muchas veces ellos dicen “ya los preparamos, ya les dimos, ahora que el maestro lo aplique pero hace falta también la corresponsabilidad del responsable, yo te doy pero yo también voy a estar ahí (Ent#5, 2016). Al respecto Vizcarra Velázquez (2007) refiere:

Se destaca que los MA son especialistas en su trabajo y son los que pueden ofrecer un eficiente apoyo a los MGR por ser personas que se encuentran cerca. Sin embargo, para los docentes de primaria sigue causando una gran incertidumbre sobre el apoyo

real que puedan ofrecer, ya que los cambios que van implementando a lo largo del ciclo escolar provocan desconfianza en los MGR y por otro lado, las autoridades deberían estar más vinculadas para que den a conocer la información necesaria para que se dé un adecuado seguimiento en las acciones que se emprenden (pág. 71).

Paradójicamente, contrario a lo que menciona el director de la escuela y en su momento, el profesor de grupo, la profesora Jenny externa “los maestros no quieren ese asesoramiento con los alumnos, los maestros quieren que les atiendas a esos alumnos, o sea, que les resuelvan el problema en sí, no que los acompañes a resolver el problema” (Ent#4, 2016). Y esta situación se ve reforzada cuando el maestro de grupo externa:

...yo veo que haría falta un poquito más el que USAER o en este caso educación especial retome el apoyo un poco más directo hacia esos niños, si recordamos hace tiempo, pues estos alumnos o tenían que estar en educación especial o si estaban en una escuela regular estaba a parte trabajando en lo que algún tiempo llamaron grupos integrados, en base a las necesidades que los alumnos tienen (Ent#1, 2015)

Esta idea también es compartida por el director de la escuela, pues menciona:

Mira, desde mi punto particular yo difiero de lo que dicen las maestras, para mí si el niño va a recibir algo especial es canalizarlo a un grupo donde ellos puedan generar sus propios conocimientos, pero para mí es aparte, porque integrarlos en educación regular se les dificulta más, si lo que te digo, el maestro no trabaja para el niño especialmente, sino para él, para lo regulares como tú dices, entonces yo veo esa parte que no está funcionando pero respeto el punto de vista de los psicólogos, bueno del tratamiento ¿no? Tal vez tengan razón el niño va a aprender pero en el grupo, que se desenvuelva con todos ellos porque si se discrimina no tiene la oportunidad de aprender con los que están bien. (Ent#5, 2016)

A partir de los datos de campo anteriores, se reafirma que, al menos en ambos docentes de escuela regular, la ideología que tiene referente a la inclusión educativa no ha cambiado, siguen conservando esa ideología segregacionista o excluyente, pues no ha resultado fácil transformar las formas o maneras de pensar con respecto a las personas con limitantes físicas sensoriales o cognitivas reafirmado que esta exclusión se encuentra arraigada en la cultura, en las representaciones sociales que se tienen en relación a este sector poblacional. Al respecto, señala Vera Godoy (2009):

Como las representaciones sociales constituyen las creencias de una persona sobre el mundo, los docentes consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales deben permanecer en las escuelas especiales. Esto se explica porque muchos docentes fueron socializados en un modelo, por decir de alguna forma, tradicional, en el cual niños y niñas con discapacidad o necesidades educativas especiales eran educados en escuelas especiales. En este proceso de socialización, los docentes, internalizaron modelos de aprendizajes adquiridos como alumnos de ayer, con pautas, creencias, experiencias, expectativas, modos de ser y ver la educación distinta a la que están viviendo. (Vera Godoy, 2009) Recuperado en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>)

Esto reafirma que “las barreras más difíciles de romper constituyen las actitudes humanas. Las actitudes vigentes frente a los discapacitados crean barreras físicas y sociales que dificultan considerablemente su acceso y participación (Steenlandt, 1991, pág. 15). Entonces no se puede hablar de una escuela incluyente donde por una parte el director sostiene que la “escuela siempre se ha caracterizado por no discriminar” (Ent#5, 2016), pero contrariamente a ello, prevalece la idea de que el alumno con discapacidad debería recibir una atención por separado, en un grupo donde reciba una educación especial, siendo esto una forma de discriminación pues en su discurso impera una exclusión, por tanto, se infiere que para el director la inclusión es entendida como el hecho de insertar a la escuela regular al alumno con limitantes físicas o intelectuales, pero que éstos debe estar en “grupos especiales”, es decir, compartir un mismo espacio territorial al interior de las instalaciones de la escuela pero de manera separada al resto de los alumnos “normales”.

Con ello, se reafirma que la primera barrera con la que se enfrenta el alumno con esta característica es la de tipo actitudinal la cual “ocurre cuando la escuela regular supone que un alumno con discapacidad no es suyo, sino por el contrario que es un alumno que le corresponde a los especialistas de educación especial” (SEPH D. d., 2016, pág. 22). Con todo lo anterior, se da cuenta del Programa de Integración Educativa (PIE) ha quedado a la deriva, pues todo indica que no existe un compromiso real por parte de ambos docentes para favorecer la inclusión educativa de los alumnos

con limitantes físicas o cognitivas. En este sentido, tal parece que sucede lo dicho por Vizcarra Velázquez (2007), al mencionar:

El PIE forma parte de las reformas educativas que se han determinado, considero que parte del desfase que existe para implementarlo se debe a que no se crea una conciencia entre quienes deben efectuarlos, porque los profesores son los encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula (Giroux, 1990, citado en (Vizcarra Velázquez, 2007, pág. 72) .

Este desfase obedece, a quienes legislan y quienes diseñan los programas difícilmente tienen un conocimiento real de las condiciones laborales y por ende, de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se gestan en la escuela, aunado a la falta de capacitación real, objetiva y clara dirigida a los docentes de educación especial ni mucho menos para los profesores de educación regular en cuanto al objetivo o finalidad del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), resultado de unas políticas educativas realizadas al vapor sin llevar a cabo la capacitación pertinente para el cambio de ideologías y concepciones referentes a lo que hoy llamamos inclusión educativa, lo que hace más difícil llegar a lograrla.

A pesar de que el PFEEIE plantea el desarrollo de un programa de autoformación de docentes, en el cual ellos se pudieran ir actualizando dentro del campo laboral y mejorando sus estrategias de intervención con la población de alumnos considerados con n.e.e., [...] se puede apreciar que esto no se ha concretado en la realidad. Por ello, se torna difícil la integración de los alumnos ya que al no tener claro el propósito, tampoco pueden desarrollar las acciones para cumplirlo. (Cárdenas & Barraza, Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México, 2014, pág. 58)

Esto explica, porque siguen prevaleciendo las concepciones en los docentes de escuela regular, es decir, los alumnos “especiales” son responsabilidad exclusiva del personal de educación especial, y no una responsabilidad compartida, lo cual nos lleva a comprender uno de los factores por los cuales el proceso hacia la inclusión ha estado “estancado” por varios años únicamente en la inserción de los educandos en la escuela regular y en la integración de los mismos en estos espacios educativos

Lo cierto, es que independientemente de la existencia o no de un trabajo colaborativo entre ambos docentes sigue siendo necesaria la responsabilidad de la atención educativa que responda a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, aun cuando cada uno asuma su responsabilidad desde su trinchera, considero que solo de ese modo podrá abrirse una oportunidad de equidad en el aprendizaje de los alumnos con limitantes físicas, cognitivas o sensoriales. Además de poder aperturar un trabajo colaborativo y corresponsable entre ambos profesionales que conlleve a una vinculación en el diseño, ejecución y evaluación de diversas estrategias en beneficio de los estudiantes con alguna limitante pues en definitiva “los responsables de la atención a los niños con NEE son tanto el maestro de grupo regular así como el maestro de apoyo, cada uno desde su práctica específica, por medio de actividades coordinadas que a la vez los lleve a tener un seguimiento en las acciones emprendidas” (Vizcarra Velázquez, 2007)

Con todo lo anterior referido se puede apreciar cómo desde la escuela comienzan a reproducirse las culturas y prácticas de segregación, de exclusión, debido a que quienes son los responsables de formar a las futuras generaciones de niños y jóvenes, implícitamente transmiten no solo conocimientos sino también comportamientos, actitudes, valores, socialmente adquiridos. En este sentido, sostengo, que si bien es cierto que la escuela recibe una fuerte influencia social, también es verdad que “se construye el orden social, es decir, en la escuela se construye y se legitima la desigualdad, la selección, la exclusión (Connell citado por (Jímenez Sánchez, 2001, pág. 173).

Con lo anterior expuesto, aunado a la falta de capacitación, la falta de conciencia –y me atrevo a decir de compromiso por ambos profesionales de la educación- es una de las situaciones por las que sostengo que esta aparente transformación ha sido meramente una simulación en la que se gesta el eufemismo de la inclusión educativa.

3.2.2. “Se involucra a los padres, pero no hemos tenido una respuesta favorable de los padres de familia”.

Si bien es verdad que el papel de los profesores tanto de escuela regular como de los profesores de educación especial son de suma importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno con limitantes físicas, sensoriales o intelectuales, también la participación de los padres de familia juega un papel de fundamental en dicho proceso.

Antes de comenzar con el apartado, considero menester menciona que desde las diversas corrientes psicológicas, sociológicas y educativas han considerado a la familia como “la base de la sociedad, a la cual se le asigna el deber de velar por el bienestar de todos sus miembros y de satisfacer sus necesidades económicas, sociales, emocionales y educativas” (Fontana, Alvarado, Angulo, Marín, & Melissa, 2009, pág. 18) siendo la primera institución en la que se forma todo individuo.

Por tanto, el ámbito familiar juega un papel indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo estudiante, aún más si este presenta alguna discapacidad. Tal como lo señala Fontana y colaboradores (2009):

Si se parte de la premisa de que la Educación Básica es esencial para la adquisición de nuevos conceptos y el despliegue de las habilidades necesarias en los niveles cognoscitivo, social, afectivo y psicomotor, cobra importancia la idea de considerar el apoyo familiar como un aspecto determinante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente, de aquellos que presentan necesidades educativas.

En este sentido, la familia cobra un papel fundamental a considerar para alcanzar el mayor número de logros en el proceso de enseñanza y aprendizaje del hijo que presenta alguna discapacidad, siendo ésta un protagonista indispensable y activo a lo largo del ciclo de vida del sujeto debido a que su papel es de apoyo, en todo momento y en las diversas circunstancias de la vida. Si de manera natural y social tiene dicha encomienda, cuando se tiene a un hijo o hija con discapacidad esta es aún mayor.

Dicho lo anterior, resulta imprescindible conocer el papel de los padres de familia en el proceso de inclusión escolar de sus hijos, si tienen la asesoría o el acompañamiento que les permita reforzar no solo el proceso de escolarización sino también el de inclusión educativa de sus hijos.

Para ello, se recurrió en un primer momento a la maestra Jenny para saber si los padres se involucran en la educación de sus hijos, misma que externa que en este servicio “se involucra a los padres pero no hemos tenido una respuesta favorable de los padres de familia” (Ent#3, 2016) situación que me resultó relevante el conocer y comprender por qué esta negatividad de los padres de familia por no involucrarse en la enseñanza de sus hijos, si ellos serían los primeros interesados en saber cómo o de qué modo poder apoyar a sus hijos. A decir de la profesora, esto sucede debido a que según ella:

al principio cuando están chiquitos los niños, todos los papás ponen atención en que si la maestra les dice algo, el papá rápido pone atención, y este, y los apoya, y si el maestro les dice “vayan a hacerle un análisis, llévenlo a terapia” ahí van los papás, a este grado (6º), y lo he notado porque también estoy en telesecundaria, ya los papás como que ya no quieren hacer caso de hacerles unos estudios, de medicarlos si lo requiere, ya como que se dan por vencidos en esta etapa de ellos mismos que están en sexto grado y en quinto, porque están en los dos, quinto y sexto, ya como que los papás de aquí se han dado por vencidos. (Ent#3, 2016)

A partir de esta nota de campo, se percibe, con base a lo dicho por la profesora, que los padres de familia poco a poco van mermando el interés por apoyar a sus hijos etiquetados como alumnos con “necesidades educativas especiales” y eso sucede debido a que se van resignando a que sus hijos difícilmente lograrían tener avances significativos por el simple hecho de presentar un limitante, generando con ello una “desventaja” para poder lograr una mejor calidad de vida, es otras palabras poco a poco se va instaurando en ellos un sentimiento de resignación. En este sentido, Jiménez Sánchez (2001) dice:

Me atrevería a afirmar que el auténtico significado oculto del término «Necesidades Educativas Especiales» es inculcar la resignación ante la falta de oportunidades para competir por sus propios derechos y conformismo ante las situaciones de fracaso, asegurando así la supervivencia de un sistema injusto con la mayoría que compone las minorías, y beneficioso para la minoría que posee la mayoría del poder y del dinero. (pág. 173)

Pero este sentido de resignación en los padres de familia no se da en todos los casos, también existen padres que tratan de luchar contracorriente con la intención de apoyar a sus hijos a tener una mejor calidad de vida, llevándolos a solicitar tanto a educación regular como a especial una adecuada atención educativa de sus hijos atravesando muchas barreras para ello. Tal como lo externa la mamá de Micky “Ya pasaron prácticamente dos meses y hasta ahorita no me han dicho nada de cómo van a trabajar con Micky. Me preocupa porque mi hijo ya va en sexto y el próximo año, primero dios, se va a la secundaria pero no me dicen nada, el año pasado me lo abandonó. (RO#5, 2015).

Como se puede apreciar, la madre del menor manifiesta esa preocupación por la atención educativa de su hijo derivado del desconocimiento de no saber cómo será la intervención para con el menor, así como de la falta de comunicación, de asesoría por parte de la profesora de educación especial, siendo esta una de las funciones que le compete, y que comparte con el profesor de escuela regular.

Entonces, si no se lleva el asesoramiento, orientación y capacitación con los padres de familia ¿cómo se interviene con ellos? ¿Qué tipo de trabajo se realiza? ¿Qué papel juegan en la intervención?

A decir de la madre de familia de Micky, ella solo fue convocada para ser entrevistada por el personal de la USAER solo para obtener datos que a este último le interesa, así lo hace de conocimiento al referir:

Solo me mandó a llamar para la entrevista inicial, pero no me ha dicho cómo vamos a trabajar con mi hijo, la última valoración que le hicieron fue cuando él tenía 9 años, ahorita ya tiene 11, sus gustos han cambiado, sus preferencias, he pedido que le hagan su revaloración pero hasta ahorita no se la han hecho, me dijo la maestra que se la iban a hacer pero hasta ahorita no sé qué tanto lleven de la revaloración de mi hijo_(RO#5, 2015).

Con este dato de campo se reafirma la preocupación de la madre de familia por no saber cómo se va a trabajar con su hijo, ni la manera en que ella apoyara a su hijo, además, se aprecia la disposición de ella por sumarse a la intervención educativa del proceso de enseñanza y aprendizaje del menor. En este sentido dice Fontana y colaboradores (2009):

Los padres de familia que solicitan apoyo a la docente de Educación Especial tienen interés por conocer el avance de sus hijos en el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, cerciorarse del comportamiento y del seguimiento de las necesidades educativas que presentan sus hijos para proporcionarles la ayuda requerida, aspecto esencial para el progreso académico del estudiante en el contexto educativo (pág. 33,34)

Por otro lado, también se aprecia la exigencia por la actualización de las valoraciones del menor, pues como se dijo en apartados anteriores, esta juega un papel sumamente importante para determinar la atención educativa de todo alumno con limitantes físicas, sensoriales o intelectuales, sin embargo, la madre de familia no encuentra ni en el docente de escuela regular ni en el personal de la USAER la respuesta que satisfaga su demanda.

Por otro lado, también menciona que además de no ser capacitada e involucrada en la valoración y en el proceso educativo de su hijo, éste no recibe el apoyo académico que requiere el menor por parte de la USAER para favorecer su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En sí en los seis años no lo han atendido como tal, han hecho talleres, pero lo importante no es que hagan talleres sino el conocimiento que van adquiriendo durante primero a sexto que son finalmente cosas que le van a servir toda la vida, un taller de recortar, de dibujar a lo mejor para motricidad son muy sencilla pero ya así en cuanto a la enseñanza no podría decirle nada. (Ent#6, 2016)

Con lo anterior, corrobora lo abordado en apartados anteriores, es decir, que los alumnos con discapacidad únicamente son “entretenidos” en lo que respecta a su atención académica, lo cual se ve reflejado en las actividades que éstos realizan, pues a decir de la mamá, la profesora Jenny como docente de apoyo, solo trabaja aspectos que el menor ya domina, como decir “Mamá, papá, con señas, le digo ¿Qué te pregunta? me dice “no sé, que sumas: 1+1, cosas muy elementales”.

Por otro lado, a decir de la madre “honestamente hasta ahorita solo han servido para la integración, eso sí, lo reconozco, pero de ahí a otra cosa no, no le dan sugerencias al docente, mucho menos a mí, en lo personal, pésimo (muestra indignación, frustración)” (RO#4, 2015) con base a lo anterior, la mamá de Micky reconoce que el servicio de educación especial ha realizado un buen trabajo en cuanto

a la integración de su hijo, más no así en lo que respecta a la asesoría, capacitación y orientación a docentes y padres como lo refiere la guía operativa del servicio de USAER, dejando evidente la brecha existente entre lo normativo y la realidad.

Entonces, al no tener la respuesta que esperaba, además de falta de asesoramiento, de involucramiento de los padres de familia y de valoraciones por parte del equipo multiprofesional de la USAER ni del profesor de grupo, a la madre y al menor solo les queda “esperar”. Esta situación, a decir de la madre del menor, ha tenido repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Micky, debido a que no recibe la atención educativa que su hijo requiere, situación que se agudiza cuando no existen valoraciones actualizadas, y peor aun cuando los encargados de promover la inclusión lejos de minimizar las barreras se convierten en una de ellas dentro de este proceso, tal como lo refiere la madre del menor.

fui a ver al profe me dijo que ya comenzaron a valorar a mi hijo (Micky). La semana pasada vino el director de la USAER le dije que necesito que valoren a mi hijo pero me dijo que por el momento no se puede porque la maestra Jenny tiene incapacidad, le dije que no le pedí la valoración ahorita que está enferma o que se yo, se la pedí desde el inicio del ciclo escolar, ya pasaron dos meses, ¿Qué cree que me contesto? Que le hubiera solicitado la valoración por oficio ¿usted cree? Se supone que es su trabajo. (RO#5, 2015)

Esta falta de valoración ha repercutido de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se gesta en el aula, puesto a que esta situación ha llevado a un abandono si no total, si importante en limitar los aprendizajes de Micky, porque “Casi no me trabaja en el salón, el maestro lo descuida, no le pone mucha atención, cuando llega a la casa le reviso sus libros y libretas pero casi no lleva trabajo, le tengo que explicar en lengua de señas lo que tiene que hacer y sí lo hace, pero se mal acostumbra a no trabajar en el salón. (RO#4, 2015).

Aunado a lo anterior, esta situación se agudiza cuando las calificaciones logradas por el menor, a decir de la madre, son “regaladas” por parte del profesor, lo que pone en entredicho el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo por el educador en relación a la atención pedagógica destinada a Micky:

Yo siento que no le ha dedicado interés porque finalmente las calificaciones que yo veo son regaladas, para mí, desde mi punto de vista, son regaladas sus calificaciones porque, o sea, Micky como le va a poner un 9 en español, un 9 en ciencias naturales, un 9 en geografía cuando Micky hay cosas que no comprende, le paso educación física, educación artísticas pero para mí son calificaciones regaladas no son calificaciones reales. (Ent#6, 2016)

Lo que reafirma que la atención educativa, y por ende, la inclusión sigue siendo un eufemismo que ha servido para simular y continuar disfrazando los procesos de enseñanza y aprendizaje, justificando mediante calificaciones aprobatorias los “vacíos” pedagógicos que se tienen en dicho proceso, pues lo anterior haría pensar que el alumno participa activamente en un proceso de aprendizaje incluyente, sin embargo, la mayor parte del mismo queda pedagógicamente excluido de las actividades académicas que se suscitan en el aula.

Estos “descuidos” y falta de interés a los que alude la madre de familia, han desencadenado una resignación en ella, pues está consciente de que su hijo no recibió la calidad educativa acorde a sus necesidades, y que posiblemente no recibirá a lo largo de su escolaridad primaria, aunque no se descarta que esta situación estará presente a lo largo de su formación escolar, pues según sus palabras, “lo que ya no se hizo, ya no se va a hacer [...] yo del profe pues ya esperar nada porque o sea ya no” (Ent#6, 2016)

Con lo anterior, se vislumbra que la única interesada realmente en la educación de Micky es la madre de familia, porque no solo se preocupa sino que se ocupa por la educación del menor, a tal grado de ser ella quien explique y enseñe a su hijo en casa, pues “la no existencia de apoyos va a condicionar también la respuesta, y si vamos a solicitar los apoyos, pues no hay, o los que hay son insuficientes, o debes ir a no sé dónde para que tu hijo reciba una educación adecuada a sus necesidades (Comin, 2013). En todo caso, es la mamá del educando quien asume el rol de profesora enseñándole a su hijo lo que ni la profesora Jenny como maestra de Apoyo ni el profesor John como maestro de grupo regular le enseñan.

Esta situación resulta realmente preocupante porque tal parece que los responsables de eliminar las barreras pueden llegar a representar una de ellas para lograr una verdadera inclusión.

Con lo anterior expuesto, se asevera que no sólo son los alumnos con limitantes físicas, sensoriales e intelectuales los que padecen la exclusión sino también los padres de familia de estos, al no participar activamente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de su hijo. En ocasiones no es porque no puedan o quieran, sino porque no se les toma en cuenta como agentes importantes en dicho proceso, desafortunadamente, en la mayoría de los casos su participación queda reducida a cuestiones administrativas, como por ejemplo, asistir al llamado de entrevista para obtener una información que solo formara parte del expediente del alumno. En este sentido, la Guía operativa para el funcionamiento del CAM y USAER en el estado de Hidalgo, asegura:

“La exclusión curricular y segregación educativa no ha sido un padecimiento único para los estudiantes en condición de discapacidad, así la comparten los padres de familia, ya que ellos como generalidad quedan fuera de participar en el desarrollo de la organización curricular; son convocados a la escuela para tratar asuntos administrativo-financieros predeterminados y escuetamente para participar en reuniones o conferencias informativas esporádicas que no forman parte de un programa continuo de orientación a padres de familia, estructurado ya sea por los Consejos Escolares de Participación Social o por el personal de Educación Especial; las conferencias adolecen de motivación e interés, se asiste a ellas por obligación más que por deseo, las temáticas no forman parte real de sus necesidades y demandas y carecen de un proceso de evaluación y seguimiento. (SEPH D. d., 2015, págs. 127,128)

En este caso, la participación de los padres de familia resulta vital para favorecer la inclusión educativa de sus hijos, a pesar de que se han hecho intentos de promover su participación en el proceso educativo de los menores a través del plan de trabajo con padres, a través de un diagnóstico, del establecimiento de acciones a desarrollar, la implementación de las mismas y la evaluación y seguimiento de dicho plan de trabajo, la realidad es que este proceso de intervención no ha podido “concretarse” en esta escuela, obstaculizando con ello el logro hacia la inclusión tan anhelada, pues se “requiere de la colaboración entre los profesores y de los padres de familia durante

todo el proceso educativo de los alumnos para el logro de los objetivos educativos” (Cárdenas & Barraza, Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México, 2014, pág. 59)

A pesar de que se les pide a los padres que participen en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos no se les dice en qué consistirá ni mucho menos cómo habrán de hacerlo. “Así mismo, tampoco basta con que los padres de familia estén perfectamente involucrados con las actividades que realizan sus hijos dentro de la escuela y que les brinden apoyo en casa; puesto que todas estas acciones serían inútiles si el docente no está lo suficientemente preparado para transformar el aula en un espacio de aprendizaje y convivencia donde todos y todas aprendan” (Ídem)

Finalmente, si realmente se pretende la inclusión de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación en menester involucrarlos realmente en la tarea educativa, haciéndolos participes activos, donde no solo realicen lo que les solicite los profesores como profesionales de la educación sino también brindándoles espacios para que propongan actividades en beneficio de los alumnos no solo de los que presentan alguna limitante física, sensorial o cognitiva sino también de los considerados “normales” a través de orientaciones y apoyos con temas de su interés, que conlleve a establecer un trabajo realmente colaborativo entre el maestro de escuela regular, maestro de apoyo de educación especial y equipo multiprofesional, directivos de ambas modalidades educativas y desde luego, los padres de familia.

Para que los padres participen en el proceso escolar–curricular de sus hijos y atiendan los conflictos de carácter psicodinámico, no es suficiente los “buenos consejos” y diversas formas de sanción, que en muchas ocasiones tocan lo inhumano y antiético; amerita un trabajo colaborativo de todo el personal al servicio de la educación para elaborar a partir de los CTE, programas diversos y continuos de orientación y apoyo a padres de familia que son parte de las estrategias globales de mejora enmarcados en la ruta escolar. (SEPH D. d., 2015)

De no ser así, se continuará reproduciendo el eufemismo de la inclusión no solo de los alumnos con discapacidad, sino también de los padres de familia de estos. Diría Comin (2013) “la brecha cada vez más grande, entre el que no sabe, el que no quiere y

el que pide, el desastre está servido”. Si se quiere cambiar esta situación, es necesario cambiar las prácticas tradicionalistas donde los padres de familia solo son considerados para: cuestiones administrativas, aportaciones económicas, reuniones informativas, etc., y comenzarlos a ver como agentes activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en favor de sus hijos, pues “es imperativo promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de cultura de la diversidad que es un proceso donde el eje son las niñas y niños, donde también los docentes, las familias son protagonistas” (Booth y Ainscow, 2000; Clarke, 2006).

Finalmente, de lograrse el trabajo armónico, corresponsable y activo entre escuela, directivos, profesores y padres de familia se podrá aspirar a la inclusión educativa, de lo contrario, como es el caso, se continuará obstaculizando dicho proceso, cayendo en los viejos vicios de que tanto padres de familia, docentes de escuela regular y especial sigan trabajando de manera separada e independiente dificultado la transición hacia la inclusión.

3.3 «Yo siento que eso falta, que la escuela en general, tome en cuenta el servicio de educación especial»

Como hemos visto a lo largo del presente capítulo el papel que desempeña el personal de educación especial es preponderante dentro de las escuelas consideradas inclusivas, también es cierto que ese papel ha dejado mucho que desear tanto de los docentes de escuela regular como de los padres de familia.

Sin embargo, también cierto que pocas veces se les ha dado voz al personal que labora en este nivel educativo, y aunque al principio no fue el propósito de esta investigación abordar esta temática, cobró un mucho sentido retomar este aspecto, pues paradójicamente, la maestra de apoyo responsable de promover las políticas, culturas y prácticas de inclusión de los alumnos con limitantes físicas, sensoriales o intelectuales también se sentía poco integrada a esta institución, en otras palabras, también puede percibirse cierto grado de exclusión, generando un sentido de frustración en la profesora. En este sentido, la frustración es tomada como “la

insatisfacción o privación de la satisfacción a una demanda pulsional”. Esta puede ser el resultado de un obstáculo externo y/o interno”. (Díaz Barriga, 1983). Esta exclusión se encuentra presente al momento que la maestra Jenny refiere:

En esta escuela siento que no hay esa...o bueno no me siento totalmente ahora sí integrada al trabajo de esta escuela, como llegue a medio ciclo escolar, este, como que ya todas las actividades estaban ya repartidas, este, no me sentí que me hubieran incluido en las actividades de esta escuela, yo siento que eso falta, que la escuela también sea este, la escuela en general, este, tome en cuenta el servicio de educación especial. (Ent#4, 2016).

Al respecto Díaz Barriga (1983) menciona “los procesos de frustración de la tarea docente inciden directamente sobre los sujetos de la educación y que por tanto afectan al contexto social que los determina”. Entonces, al no sentirse integrada a las actividades de la escuela también impacta en su intervención con el alumno, pues al no haber un clima de confianza entre docentes, tampoco esta se da al momento de llevar a cabo un trabajo si bien no colaborativo por lo menos coordinado.

Además, esta exclusión se ve reforzada en el momento que, a decir de la maestra de apoyo, el trabajo que realiza el personal de educación especial no es reconocido por los maestros de escuela regular, sentir que expresa al mencionar:

el trabajo de educación especial no es un trabajo reconocido, este, y ni te hacen caso algunos docentes, uno siempre, este, trata de apoyar y hacer su trabajo, y este, pero educación especial nunca es tomado en cuenta así como para...(un breve silencio), los maestros no le dan importancia o cuando vienes ¡ah ahí viene el maestro de educación especial (con tono de indiferencia) o a los alumnos que ellos tienen y que supuestamente ellos tienen problemas ¡ahí vete con tu maestro de educación especial! (Ent#4, 2016).

Como se puede apreciar en la nota de campo, la profesión del educador ha sido desvaloriza por parte de los profesores de educación regular, y esto tiene relación con la falta de una identidad docente como tal, pues mientras que por algunos son concebidos como asesores para la mayoría de los maestros de las escuelas ordinarias los siguen concibiendo como profesores asistenciales derivado del enfoque clínico-terapéutico en el que este nivel educativo tuvo su origen, por lo que son “responsables directos” de diagnosticar y atender a los alumnos con BAP asociados principalmente a discapacidad, o alguno trastorno o problema de aprendizaje severo.

El maestro de educación especial, es visto como un “especialista”, como un “psicólogo”, “consejero”, “terapista” entre otros roles más, situación que conlleva a no poseer una identidad estable en cuanto a su papel profesional como promotor de las políticas, culturas y prácticas inclusivas. Tal como dicen Vásquez y Franco (2013):

Las identidades profesionales del maestro/a en educación especial se mueve en el lugar de una promesa del yo, un quiebre como sujetos epistémicos, un lugar al que le asiste la pregunta permanente de quién se es y para quién se es, qué es lo que piensa sobre sí y qué está esperando de otros en relación a su identidad, al reconocimiento de lo que se es; Honneth (1997) plantea que los sujetos necesitamos ser reconocidos por los otros para construir una identidad estable. (Vásquez & Franco, 2013, pág. 80)

Sin duda, esta situación juega un papel importante en la configuración no solo de la identidad del profesorado de educación especial sino también en la construcción de un Ethos profesional que configure su quehacer educativo, pues no olvidemos que el educador también es un ente social que requiere y se ve en la necesidad de ser reconocido, de lo contrario, esto influye de manera negativa en su desempeño profesional y también a nivel psicológico a tal grado de llevarla a expresar “A mí no me gusta nada del nivel, me choca nivel especial...no somos nada valorados” (Ent#4, 2016), lo que sin duda, esto también impacta en la atención de los alumnos con discapacidad que esta inscritos en el servicio, tal como lo refiere Basurto (S.F), “hay personal que no le gusta educación especial, pero es donde los emplearon, que además el modelo educativo no es trabajado idealmente afectando su trabajo” (Basurto, S.F, pág. 08)

Para ahondar más al respecto, se le preguntó a la maestra Jenny por qué consideraba que se da esta desvalorización del trabajo que ella y el nivel en general realiza, ella menciona:

Híjole...(guarda silencio por unos segundos) Por la función propia que tiene educación especial, no tiene, bueno tenemos una función establecida de educación especial pero yo siento que no la estamos llevando a cabo, se supone que somos asesores, asesores de la integración de educación especial pero no, este, en eso sí los maestros no quieren ese asesoramiento con los alumnos, los maestros quieren que les atiendas a esos alumnos, o sea, que les resuelvan el problema en sí, no que los acompañes a resolver el problema y este, yo siento que más que nada es eso, que no somos nada valorados. (Ent#4, 2016).

Como se puede apreciar en la nota de campo, la profesora acepta que la función que desempeñan no se está llevando a cabo en su totalidad, sino que sigue prevaleciendo la ideología en el personal de las escuelas ordinarias que el personal de educación especial es el responsable de resolver el “problema” de los alumnos que presentan barrera para el aprendizaje y la participación como se hacía en los primeros años de funcionamiento de la USAER, esta situación, a decir de la profesora, ha llevado al “estancamiento” en la transición en la función del personal de educación especial, pues no se han aperturado los espacios para llevar a cabo esta asesorías. Estas situaciones han llevado a generar en la profesora un sentimiento de frustración al no poder desempeñar su función realmente. Además, considera que el personal de la USAER no es valorado en las escuelas regulares, porque no es contemplada en la actividades que la institución programa a lo largo del ciclo escolar motivo por el cual se siente excluida, y esto se deriva –quizás- del apelativo “docente de apoyo”, lo que explica porque su función queda reducida únicamente para la atención específica de los estudiantes con discapacidad, sin ser considerada para otras actividades en la escuela.

Esto se debe, a que desde que se inició el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa ((PNFEEIE) trajo consigo una serie de implicaciones a los trabajadores de educación especial, entre ellas, considero que la más crucial ha sido y sigue siendo, lo que Jacobo y Vargas (2015) refieren como el “quiebre en el quehacer e identidad de los docentes” derivado de los enfoques multidimensionales en los que fue concebido dicho programa, constituyendo a los trabajadores de educación especial como, Güemes (S.F) señala, una especie de “híbrido profesional”:

Los artífices del “nuevo” enfoque integracionista de la educación especial –enfoque establecido como parte de las políticas educativas iniciadas en los noventa-, la construcción del “rostro” identitario y, por ende, de un sentido y orgullo de pertenencia se dirime entre la búsqueda del reconocimiento y la poca valoración de su labor profesional. De hecho, el trabajo de inculcación, las prácticas de socialización, la apropiación de las reglas y “modos de hacer” de la práctica de la educación especial, se dirimen entre diversas posiciones: clínico-terapéutica, psicopedagógica, sociológica e integracionista, propiciando, a nuestro parecer, una especie de “híbrido” profesional. (Güemes, S.F, pág. 02)

Por otro lado, esta falta de reconocimiento al trabajo que realiza el personal de educación especial –y de la identidad de la cual carece- no es nada más por parte de los docentes de las escuelas ordinarias sino que también se da en el mismo sistema educativo, así lo hace saber la maestra Jenny en el momento que refiere:

El mismo sistema no nos toma, no tiene nada especial para nosotros, o sea, nos quiere meter dentro de la “bola” como docentes, como docentes de regular, el CTE que tomamos nosotros es un CTE de primaria ¿y tú crees que tenemos actividades de primaria? No, porque a nosotros en el CTE nos piden calificaciones de 6 o 7, de 8, 9, de 9, 10 (somos interrumpidos por un alumno), no hay adecuaciones para educación especial, por ejemplo el CTE. (Ent#3, 2016)

Retomado este dato de campo, entrelíneas se puede interpretar que el nivel de educación especial es excluido del mismo sistema educativo, quizá por la falta de una identidad docente como tal, pues a diferencias de otros niveles educativos las figuras de los mismos están definidas por ejemplo: “maestro de primaria general” “maestro de primaria indígena” “educadora de educación general” “educadora de educación indígena” “maestro de secundaria” “maestro de telesecundaria” cada uno de ellos está definido cuál es el papel y la función que ejerce tanto para el propio sistema como por la sociedad en general.

Sin embargo, esto no sucede con el profesor de educación especial, contrariamente a lo que se esperaba, es decir que fuera reconocido como “un profesional educativo especialista” para la inclusión de los alumnos con o sin discapacidad o con aptitudes sobresalientes, su labor ha sufrido una “desprofesionalización”, una desvalorización en el ámbito educativo, peor aun cuando este proviene del sistema educativo del propio Estado, tal como lo refiere Vásquez y Franco (2013), “El problema fundamental de nuestra identidad como maestras en educación especial es entonces el no reconocimiento, pero no es el no reconocimiento por parte de cualquier estamento, se trata del reconocimiento por parte del Estado”

Por lo anterior, me atrevo a decir, que los servicios de USAER pertenecientes al nivel de educación especial, e incluso ni siquiera éste, es visto en México como un nivel educativo perteneciente a la educación básica pues claramente en los documentos oficiales establece que los únicos que ocupan este estatus son: preescolar, primaria y

secundaria, más no así el nivel de educación especial pese a que su cobertura contempla la atención hacia estos tres niveles educativos.

La falta de identidad del profesorado de educación especial no solo fue un golpe bajo que trajo consigo la implementación del PNFEIE, sino algo peor que eso, también ha puesto en la “cuerda floja” el proceso de la tan pretendida inclusión educativa, pues al no reconocer el nivel de educación especial como parte de la educación básica, pone en “juego” no solo la estabilidad laboral del trabajador, sino pone en riesgo el proceso mismo de la inclusión educativa y con ello, lejos de avanzar con dicho proceso, se estaría no solo estancando como hasta ahora, sino que se estaría regresando con ello a las prácticas segregacionistas de los estudiantes con discapacidad retomando con ello el modelo clínico-terapéutico lo que sin duda alguna resultaría un verdadero fracaso para nuestro sistema educativo.

En el 2007 se le quitó el carácter Nacional al Programa y al tener estatuto de Programa, no formaba parte de la estructura administrativa de la SEP, por lo tanto podría continuar o no en el siguiente cambio de gobierno. Así entonces, la fragilidad del Programa muestra que la voluntad política del sistema educativo no tenía como prioridad la integración, al ubicarlo como Programa y su operatividad en manos de los docentes de educación especial. Sin involucrar (como debería ser) a todos y cada uno de los niveles educativos de todo el sistema.

Esta situación ha dejado en evidencia la incapacidad del gobierno mexicano de responder a las políticas internacionales a favor de la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad en el marco de respeto y aceptación de las diferencias, y con ello, no dejó abierta la posibilidad de que haya experiencias inclusivas de éxito, porque sin duda las hay, sin embargo, es verdad que aún falta mucho por transitar en el camino de la inclusión.

Hasta el momento no se tiene claro hacia dónde apunta el futuro de la educación especial en México, e incluso también puede sonar utópico o ilusorio que este nivel llegue a tener el reconocimiento o estatus como lo tienen los tres niveles que conforman la educación básica, aunque pareciera no tener mayores implicaciones, lo cierto es que cuando el nivel y por ende, el profesional que en él labora adquiera el reconocimiento de la labor que realiza, el proceso de la inclusión educativa podrá tomar

un rumbo distinto al que hoy tiene, pues habrá de tomar un papel protagónico no solo desde las políticas y discursos incluyentes sino lo realmente importante, lo hará desde la práctica, porque sería reconociendo como un agente central y protagónico para la transformación del proceso inclusivo y no como hasta ahora, un profesional híbrido que se reduce al papel de terapeuta educativo.

Este cambio y reconocimiento a los profesionales que laboran en educación especial, pudiera abrir una posibilidad de cambiar el rumbo de la inclusión a favor de la igualdad de oportunidades de aprendizaje, de trabajo y de participación escolar y social de las personas con discapacidad. De lo contrario habrá que preguntarse ¿Cómo tomar en serio en proceso de la inclusión si el propio profesional encargado de promoverla es desvalorizado por el mismo sistema educativo? ¿Cuál será el futuro de la inclusión si el responsable de promoverla (educación especial) está en peligro de poder desaparecer a corto, mediano o largo plazo al ser reconocido más que como un nivel más de la educación básica como un simple programa? Considero oportuno dejar abierta estas interrogantes para dejar la inquietud en futuras investigaciones referentes a este tema.

Conclusiones.

Uno de los temas más relevantes en la actualidad en materia educativa es, sin duda alguna, el tema de Inclusión educativa, aunque a simple vista pareciera haber avances en este proceso impulsado desde las políticas públicas a nivel internacional y nacional a principio de los años noventa, con la intención de eliminar o disminuir la discriminación, la segregación, la exclusión y generar las condiciones que involucren de manera activa al “vulnerable”, “al diferente”, “a la persona con discapacidad”, en otras palabras, al “otro” que se sale de la norma, estas no han logrado lo cometido.

Paradójicamente, estas “nuevas políticas inclusivas” lejos de reducir o minimizar la segregación, la discriminación y la exclusión, irónicamente ha servido para entretejer el eufemismo de la inclusión educativa, acrecentando cada vez más grandes las brechas entre lo que discursa en las políticas que “favorecen” a los grupos vulnerables y la realidad en que se gestan prácticas excluyentes, de discriminación, pues ahora se utilizan términos tan sutiles para continuar excluyendo a través del uso de términos menos duros, menos violentos, aceptables tanto política, social y educativamente pero que continúan trasgrediendo a dichos grupos. En otras palabras, ahora se emplea “aquella expresión que sustituye a otra dura, violenta, grosera, desagradable y, por supuesto, malsonante. De ahí la necesidad de servirse de una voz que suene bien y que resulte más apropiada al contexto dado”. (Sapena Escrivá, 2013, pág. 08) Esto explica porque las políticas y los términos para referirse a las personas con alguna limitante física, sensorial o cognitiva has sufrido cambios con lo largo de la historia. Actualmente ya no es aceptable referirse a la persona con discapacidad como “el enfermito”, “el discapacitado” o “con capacidades diferentes” ahora se habla del “diverso” o “atención en la diversidad” aunque estos sigan siendo definidos como el sector más desfavorable, como los vulnerables, como los “otros diferente” desde el punto de vista del “normal”.

En materia educativa, estos eufemismos han generado no solo un estancamiento del proceso inclusivo, sino la reafirmación de las prácticas excluyentes instituidas en los espacios escolares derivado de múltiples factores, entre ellos:

La falta de conocimientos es abrumadora que existe en el profesorado de las escuelas regulares e incluso del personal de educación especial, a pesar de lo estipulado en la declaración de Salamanca, donde se establece la capacitación y formación tanto inicial como continua de los docentes como uno de los pilares fundamentales para el tránsito hacia la inclusión, lo cierto es que “las palabras Autismo, Asperger, Déficit de Atención, Hiperactividad, Dislexia, etc., suelen ser recibidas con grandes interrogantes. Al parecer, a alguien se le olvidó incluir los aspectos relativos a la atención a la diversidad entre el material de estudio para los educadores. (Comin, 2013)

Derivado de esta falta de capacitación y formación en el profesorado, pone de manifiesto la inseguridad que sienten al verse enfrentados a este proceso, lo que genera que siga prevaleciendo una ideología donde atender a los alumnos con discapacidad sigue siendo “una actividad compleja que genera incomodidad. Los factores que estarían incidiendo [...] se vincularían a la falta de preparación para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños/as que poseen características distintas a las del común de los estudiantes”.

Esta ideología, se ve reflejado en la práctica pedagógica al interior del aula, pues aún se siguen “provocando choques culturales, porque todavía no se reconoce lo distinto, no se promulga una educación equitativa en la diversidad, y se continúa contribuyendo al “fracaso escolar” (Espinosa, 2013). Fracaso de consuma en el momento en que el alumno con discapacidad vuelve a ser invisibilizado ante el discurso de la diversidad, pues aunque se reconozco o no, ni el curriculum, ni las prácticas que se gestan al interior del grupo les ofrece oportunidades de aprendizajes reales que conlleven a su desarrollo integral, al final de cuentas, el educando con limitantes, en la mayoría de los casos, solo esta insertado en la escuela pero no participa de manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje como el resto de sus compañeros.

A pesar de que existen algunos intentos de realizar adecuaciones curriculares o ajustes razonables las actividades escolares establecidas en los contenidos, aprendizajes esperados incluidos en el plan y programa de estudios, lo cierto, es que estos ajustes como “estrategias compensatorias provoca inevitablemente la existencia de dos aulas en una clase; ello obstaculiza el logro de una verdadera inclusión” (Valdés y Monereo, 2012), lo que lleva a que nuevamente el alumno con discapacidad sea excluido del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cierto es que, “las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado más barreras (AINSCOW, M. 2004 citado por LÓPEZ MELERO, 2004) y esto se debe, a que “los maestros a menudo carecen de un apoyo adecuado en el aula, y necesitan recibir asesoramiento de especialistas” (UNICEF, 2013, pág. 10).

En este sentido, la demanda de una capacitación del profesorado ante el reto de lo que representa la inclusión, puede tornarse ambivalente, ya que por una parte surgen para llevar a cabo la inclusión, y a su vez, “para justificar la no realización de este proceso. (Vera Godoy, 2009) pues con ello, se continuarían reproduciendo las mismas prácticas homogéneas de enseñanza en el alumnado.

Por otro lado, otro de los factores, que juegan un papel protagónico en el proceso inclusivo es la vinculación y trabajo colaborativo entre el maestro de grupo y el maestro de apoyo, este último considerado como el especialista para la atención de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares, sin embargo, en el trabajo de campo realizado, fue evidente la existencia de un “gran desconcierto sobre el trabajo que realiza el MA (Maestro de Apoyo) con respecto a las modalidades de atención que se implementan, debido a que no se define quien es el responsable de la atención de las NEE, por ello resulta cómodo para ambos atender a los niños en forma subgrupal. (Vizcarra Velázquez, 2007)

Situación que tiene sus repercusiones en el proceso educativo de los alumnos con discapacidad, este desconcierto, “nos lleva a no definir con exactitud quién es el responsable de la atención a los niños con NEE ya que se deja la responsabilidad hacia alguno de estos docentes y no se reconoce el compromiso que se tiene con los alumnos que presentan NEE y que repercute en el desempeño escolar de los mismos” (Vizcarra Velázquez, 2007, pág. 56), pues en lo que se define quién es el responsable del alumno, éste queda en el “olvido” sin recibir una educación acorde a sus necesidades, por ende, el proceso queda trunco o reducido únicamente en la inserción del mismo en la escuela regular.

Además, aunado a anterior, otro aspecto a considerar en el proceso que ha dado origen al eufemismo de la inclusión, es la existencia de las aulas especiales al interior de las escuelas regulares de educación básica. Desafortunadamente, las estas aulas “se convirtieron en un cajón de sastre a donde iban a para todos aquellos alumnos que, por diversas circunstancias, eran considerados por los profesores como no aptos para estar en las aulas ordinarias (Steenlandt, 1991).

Se reconozca o no “la existencia de estas aulas, a menudo sirven para sacar del aula regular a alumnos "regulares" con algún problema en su aprendizaje, convirtiéndose así en un espacio de segregación de alumnos con dificultades”. (Ídem). Pese a que se ha pretendido el evitar estas prácticas en las escuelas, lo cierto, es que aún se observa resistencia por parte de ambos niveles (regular y especial) cada uno sigue “atendiendo” a los alumnos desde sus propios referentes sin prevalecer un trabajo colaborativo.

Otro aspecto a considerar, tiene relación a ver la falta de reconocimiento del personal de educación especial y, por ende, la falta de identidad profesional del mismo, pues bien, se incluye dentro del nivel de educación básica, lo cierto es que, como se evidencia en el trabajo de campo, no existe un reconocimiento en el papel que desempeña este personal, ni por el sistema educativo, ni por los docentes que labora en las escuela regulares, lo cual tiene un impacto personal, profesional y psicológico, lo cual influyen en la labor docente del profesorado.

Las identidades profesionales del maestro/a en educación especial se mueve en el lugar de una promesa del yo, un quiebre como sujetos epistémicos, un lugar al que le asiste la pregunta permanente de quién se es y para quién se es, qué es lo que piensa sobre sí y qué está esperando de otros en relación a su identidad, al reconocimiento de lo que se es; Honneth (1997) plantea que los sujetos necesitamos ser reconocidos por los otros para construir una identidad estable. (Vásquez & Franco, 2013, pág. 80)

Aunado a lo anterior, en este eufemismo, el papel de los padres de familia queda reducido únicamente a una cuestión administrativa, donde solo son requeridos al inicio de cada ciclo escolar, para las aportaciones de la escuela, pero no al proceso de enseñanza de sus hijos, por ende, la exclusión no solo lo viven los alumnos sino también los padres de familia, al quedar excluidos del proceso educativo de los alumnos, principalmente de los que presentan alguna discapacidad.

Finalmente, exclusión se entreteje en el eufemismo de las políticas, discursos y prácticas de lo que hoy llamamos inclusión, pues es evidente “la proliferación de discursos cínicos, hipócritas donde se dice una cosa, pero se hace otra. Se disfrazan las prácticas con discursos políticamente correctos, pero siguen operando las antiguas prácticas homogeneizadoras o se reformulan, inventando nuevos estigmas o adjetivaciones. Ahora no se habla del chico anormal o degenerado sino de chicos especiales, diversos. (Citado por (Amaya, s.f.) definidos desde la otredad del considerado “normal” solo por continuar asegurando su supervivencia hacia el perfeccionamiento de su especie, “matando” sutilmente al “deficiente”.

Bibliografía

- Almeida, M., & colaboradores, &. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 27-44.
- Amaya, N. (s.f.). *Escritos de firmatenses*. Recuperado el 01 de 12 de 2016, de <https://firmateca.wordpress.com/2008/10/29/%E2%80%99Clas-trampas-de-la-escuela-integradora%E2%80%99D/>
- Ardoino, J. (1997). La implicación. . (P. Ducoing, Trad., & E. A.-2. UPNH, Recopilador) México, UNAM.
- Barila, M. I., Campetti, L. M., & Svetlik, M. A. (2006). "La práctica con alumnos ¿con necesidades educativas especiales? *praxis educativa* 10, 20-28.
- Barraza Macias, A. (s.f). Discusion conceptual sobre el término "Integracion Escolar". 1-17.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad* . Madrid, España: Morata, S.L.
- Basurto, L. M. (S.F). La socialización del docente novel en educación especial. *X Congreso nacional de Investigación educativa* . , 1-11.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1978). Introduccion. Epistemología y metodología" 11-25 y "segunda parte. La construcción del objeto" 51-81. *El oficio de ser sociologo*. (e. A.-2. UPNH, Recopilador) México: Siglo XXI.
- Carbonell, J. (2001). "La innovación Educativa hoy" en: La aventura de innovar: el cambio en la escuela. (A. "-2. UPNH, Recopilador) Pachuca de Soto , Hidalgo.
- Cárdenas, A. T., & Barraza, M. A. (2014). *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México*. Instituto Universitario Anglo Español.
- Cárdenas, A. T., & Barraza, M. A. (2014). *Los sujetos de la Educación Especial: Alumnos, maestros y autoridades. Investigación en México*. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Clarck, C. (1986). "Procesos de pensamiento en los docentes". (A. "-2. UPNH, Recopilador) Pachuca de Soto, Hidalgo.
- Comin, D. (2013). Radiografía de la escuela y las necesidades educativas especiales.
- Coser, L. (1978). "Las instituciones voraces. Visión General. en Las insituciones voraces. (a. M.-2. UPNH, Recopilador)
- Damm, M. X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1. Obtenido de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2_htm.html

- De la Vega, E. (2008). Las trampas de la escuela integradora. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?id=m2yky4yTUSwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Díaz Barriga, Á. (1983). *Tarea Docente. Una perspectiva grupal y psicosocial*. Nueva Imágen .
- Domingo Segovia, J., & Botia, A. (1996). "Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. Enseñanza 14. (A. M.-2. UPNH, Recopilador) Pachuca de Soto, Hidalgo.
- Donato, R., Kurlat, M., & Verónica, P. C. (2014). "*Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender junto*". *Estudios de casos en regiones de Argentina*. UNICEF.
- Echeita, S. G. (2007). De dicho al hecho hay un gran trecho. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 1. Recuperado el 29 de 03 de 2017, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art2.html>
- Española, A. d. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de 02 de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=Xw4s6f6>
- Española, R. A. (s.f.). Recuperado el 11 de 05 de 2017, de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=eufemismo>
- Especial, S. D. (2012). Glosario de educación especial.
- Espinosa, C. E. (2013). Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QRlqMScQ2p8J:ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2281/Ruiz_Daza_Heliodoro_2014.pdf%3Fsequence%3D4+%&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx
- Figuerola Milan, L. M. (2000). "La formación de docentes en las escuelas normales: entre exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXX Num. 1, 1° trimestre., 117-142.
- Fontana, H. A., Alvarado, V. A., Angulo, R. M., Marín, V. E., & Melissa, Q. S. (2009). EL apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista electrónica@ Educare*, 17-35.
- Frola, V. (2012). el modelo de atención a las personas con discapacidad en México y en el mundo. *Escuelas Incluyentes*. Frovel.
- García Cedillo y colaboradores. (2000).
- García-Cabrero, L. E. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. México.

- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". *La interpretación de las culturas*". (e. A.-2. UPNH, Recopilador) Barcelona.
- Giroux, H. (s.f). "Los profesores como intelectuales transformativos". *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía del aprendizaje*. (U.-H. E. 2015-2017., Recopilador) Pachuca de Soto , Hidalgo.
- Güemes, G. C. (S.F). La Identidad del maestro: referente fundamental para comprender su quehacer profesional. 1-6.
- <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>. (s.f.). Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf. (s.f.).
- Jiménez Sánchez, E. (2001). El significado oculto del término "Necesidades Educativas Especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 169-176.
- Jímenez Sánchez, E. (2001). El significado oculto del termino "Necesidades Educativas Especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 169-176.
- Kosik, K. (1985). Dialectiva de lo Concreto. (E. A.-2. UPNH, Recopilador) México: Grijalbo.
- Labaree, D. (1999). "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalización". *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica.*, 16-51. (A. M.-2. UPNH, Recopilador) Madrid: Akal.
- Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (9 y 10 de diciembre de 2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *VI Jornada de Sociología de la UNLP*. Obtenido de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Moreno Lozano. (s.f). "Silvia Cruz Enciso, Cofundadora de Educación Especial en el Estado de Hidalgo: Fundación, expansión y reorientación".
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Recuperado el 04 de 10 de 2016
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*, 1-13.
- Ramos Calderón, J. A. (2014). La paradoja del sistema. Su naturaleza incluyente/excluyente. *Perfiles Educativos.*, 154-173.
- Razo Pérez, A. E. (2015). "Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México". COLMEE.

- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia Magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN. (U.- A. I. 2015-2017, Recopilador)
- Retóricas*. (s.f.). Recuperado el 11 de 05 de 2017, de <http://www.retoricas.com/2009/06/definicion-de-retorica.html>
- Ricoeur, P. (1999). En Freud: Una interpretación de la Cultura. (E. a.-2. UPNH, Recopilador) México.
- Santamaría, J. (2011). Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos. *De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva*. (E. A.-2. UPNH, Recopilador) España.
- Schutz, A. (1974). En Ricoeur "el problema de la Realidad Social". (E. A.-2. UPNH, Recopilador) Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de Educación Especial*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios*. SEP.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. SEP.
- SEP, D. d. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa*. SEP.
- SEP, D. G. (2006). Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial. México: SEP.
- SEPH, D. d. (2015). *Guía Operativa para el Funcionamiento de los servicios de CAM y USAER en el Estado de Hidalgo*. Pachuca de Soto: SEPH.
- SEPH, D. d. (2016). *Guía Operativa para el funcionamiento de CAM y USAER en el Estado de Hidalgo*. SEPH.
- Steenlandt, D. V. (1991). *la integración de niños discapacitados a la educación c*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Taylor, S. R. (1992). En Ibid "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". (E. a.-2. UPNH, Recopilador) Barcelona.: Paidós.
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*". Jomtiem, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España.

- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la Educación. (pág. 52). Dakar, Senegal: UNESCO.
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación.
- UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013, Resumen ejecutivo: Niñas y niños con discapacidad*. UNICEF.
- Vásquez, Z. N., & Franco, M. L. (2013). *Identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial: Tejido de experiencias e historias compartidas*. . Medellín, Colombia.
- Vera Godoy, A. (2009). *Estudios Pedagógica (Valdivia)*. Recuperado el 25 de 11 de 2015, de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>
- Vizcarra Velázquez, M. C. (2007). *Relación entre el maestro de grupo y el maestro de apoyo en la atención a las Necesidades Educativas Especiales*. Victoria de Durango: UPD.
- Vlachow, A. (1999). Caminos hacia una educación inclusiva. (A. ". UPNH, Recopilador) Pachuca de Soto, Hidalgo.
- Woods, P. (1993). "Análisis" 135-160 y "Teoría" 161-182. *La escuela por dentro*. (E. a.-2. UPNH, Recopilador) Barcelona.
- Yuren, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. (A. ".-2. UPNH, Recopilador) Barcelona.
- TRABAJO DE CAMPO.
- Ent#1, J. (25 de 11 de 2015).
- Ent#3. (04 de 05 de 2016).
- Ent#4, J. (04 de mayo de 2016).
- Ent#5. (07 de 07 de 2016). director.
- ent#5, D. (07 de 07 de 2016).
- Ent#6, M. d. (01 de 06 de 2016).
- RO#10. (10 de 04 de 2016). Registro de Observación#10.

RO#2. (08 de 10 de 2015). Registro de Observación.

RO#3. (15 de 10 de 2015). Registro de Observación #3.

RO#4. (23 de 10 de 2015). Huejutla.

RO#5. (05 de 11 de 2015). Resgistro de observación #5.

RO#6. (18 de 11 de 2015). Registro de observacion#6.

RO#7. (19 de 11 de 2016). Registro de observación #7.

RO#8. (24 de 11 de 2015). Registro de Observación #8.