



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN ESCUELAS
PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO. CONDICIONES, BARRERAS Y
REALIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

HUGO GONZÁLEZ MARTÍNEZ

TUTORA:

DRA. JUDITH PÉREZ CASTRO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) - UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. ANITA CECILIA HIRSCH Y ADLER

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) - UNAM

DRA. GABRIELA DE LA CRUZ FLORES

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) - UNAM

DRA. ELISA SAAD DAYÁN

Facultad de Psicología - UNAM

DR. ROBERTO DE JESÚS VILLAMIL PÉREZ

Facultad de Filosofía y Letras - UNAM

Ciudad Universitaria, CD. MX., Noviembre de 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD

Yo, Hugo González Martínez, estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con número de cuenta 52101513 4, declaro que soy autor/a del documento académico titulado:

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de la Ciudad de México. Condiciones, barreras y realidades desde la perspectiva de los docentes,

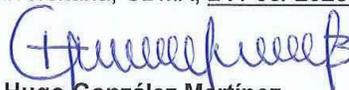
que presento como trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente.

Certifico que el mismo es fruto de mi trabajo personal, y que no he copiado o utilizado ideas, formulaciones, citas integrales, datos, o ilustraciones extraídas de cualquier obra, libro, capítulo, artículo, memoria, etc., en cualquier formato y soporte, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Me hago cargo de que respetar los lineamientos éticos de autenticidad y originalidad de mi trabajo académico es, en sentido estricto, mi responsabilidad. Soy consciente de que no hacerlo podría hacerme acreedor(a) a sanciones universitarias, o de otro orden legal.

Protesto respetar los valores de integridad y honestidad académica y actuar de acuerdo con los principios éticos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cd. Universitaria, CDMX, 24 / 05/ 2023.


Hugo González Martínez

NOMBRE COMPLETO Y FIRMA DEL SUSTENTANTE

Esta PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD
debe insertarse en la primera página de todos
los trabajos terminales para la obtención de grado.

DEDICATORIA

Al creador, por la vida, salud y sabiduría que me ha dado para cumplir una meta más en mi vida.

A mis queridos padres: Jorge y Ofelia, por sus oraciones, bendiciones y por su amor incondicional.

A mis compañeros de vida, mis hermanos; Jorge Luis, Alejandro y David, por su cariño, presencia y apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por darme la oportunidad de formar parte de ella, por la formación académica y profesional adquiridos en sus aulas, por los amigos y sus excelentes académicos, de los cuales aprendí mucho de ellos.

A CONACYT, por la beca otorgada durante mis estudios (2021-2023).

A la Dra. Judith Pérez Castro, por sus grandes enseñanzas, constancia, pero, sobre todo, por su paciencia. Mi agradecimiento y gratitud por acompañarme en todo momento durante la Maestría.

Al comité lector, que con sus observaciones enriquecieron esta investigación.

A las Maestras y Maestros de las escuelas primarias, que fueron un eje central en esta investigación, sin sus experiencias a través de las entrevistas no hubiera sido posible mostrar una parte de la realidad que viven en las aulas.

Índice

Introducción	1
Justificación	4
Capítulo 1. Desarrollo de las Políticas de la Educación Inclusiva a Nivel Internacional.....	11
1.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos	12
1.2 Los Pactos Internacionales de Derechos	15
1.3 Declaración de Derechos del Retrasado Mental	19
1.4 Declaración de los Derechos de los Impedidos.....	21
1.5 Declaración de los Derechos de la Personas Sordas y Ciegas	23
1.6 Declaración de Sundberg	25
1.7 Convención sobre los Derechos del Niño	30
1.8 Declaración Mundial sobre Educación para Todos.....	32
1.9 La Declaración de Salamanca	37
1.10 Foro Mundial sobre Educación de Dakar.....	42
1.11 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	46
1.12 Declaración de Incheon.....	52
Capítulo 2. Escuela Inclusiva	59
2.1 Enfoques de la Educación Inclusiva.....	60
2.2 El Papel de la Escuela en la Educación Inclusiva	72
2.2.1 Comunidad de aprendizaje en la escuela inclusiva	74
2.3 Principales Rasgos del Aula Inclusiva	81
2.4 El papel del docente en la escuela inclusiva	85
2.5 Barreras y facilitadores para la docencia inclusiva	92
Capítulo 3. La Educación Inclusiva en México	107
3.1 Antecedentes de la Educación Especial	108
3.2 La Educación Especial a Principios del Siglo XX	113
3.3 El Crecimiento de las Escuelas de Educación Especial	123
3.3.1 Centros de Capacitación para el Trabajo e Industrias Protegidas para Adolescentes con Deficiencia Mental	125
3.3.2 Grupos integrados.....	127
3.3.3 Centros Psicopedagógicos	130
3.3.4 Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)	131

3.3.5 Escuela Nacional para Ciegos “Lic. Ignacio Trigueros”	132
3.3.6 Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales	133
3.4 La Educación Especial en la Década de 1980	134
3.5 El Cambio Hacia las Necesidades Educativas Especiales en las Escuelas Mexicanas	145
3.5.1 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER	152
3.5.2 Centro de Atención Múltiple (CAM), Básico y Laboral	156
3.6 El Enfoque de la Inclusión Educativa en Siglo XXI	159
Capítulo 4. Metodología	169
4.1 Enfoque de la Investigación	170
4.2 Relatos de Vida	174
4.3 El acopio de la información	177
4.3.1 Guion de entrevista	178
4.4 Los Sujetos de Estudio	181
4.5 Características Generales de los Sujetos de Estudio	184
4.6 Análisis	186
Capítulo 5. La Inclusión Educativa desde la Mirada de los Docentes	188
5.1 Estrategias para el proceso de inclusión	190
5.2 Apoyos y Ajustes para la Inclusión	222
5.3 Barreras	259
5.3.1 Barreras de organización	265
5.3.2 Barreras actitudinales	265
5.3.3 Barreras de Accesibilidad	267
5.3.4 Barreras pedagógicas	268
5.4 Opiniones del Profesorado	283
Conclusiones	300
Alcances Teóricos de la Investigación	311
Alcances Metodológicos de la Investigación	313
Bibliografía	316
Anexo 1 Guion de Entrevista	325
Anexo 2 Consentimiento Informado	330

Introducción

A lo largo de la historia, las sociedades han creado ideas, prácticas y valores para referirse a las diferencias humanas, mismas que han violentado la dignidad y los derechos de muchas personas, entre ellas las que tienen una discapacidad. Los individuos con esta condición, generalmente, han sido excluidos, discriminados o incluso eliminados.

En la antigüedad, los niños que nacían con diversidades funcionales eran exterminados, es decir, no se les daba el derecho a vivir. En Esparta, por ejemplo, la perfección de las personas era muy importante, de manera que cualquier rasgo o manifestación de anormalidad no era aceptado y la persona era condenada a muerte (Palacios, 2008). En Atenas la situación era similar, el infanticidio estaba destinado para los débiles y deformes, ya que para las familias criar a un hijo con estas características representaba una carga económica, una enorme desventaja (Palacios, 2008).

En la Grecia clásica, la salud y la belleza física eran fundamentales, lo que se reflejó incluso en la filosofía y en los pensadores de la época. Platón sostenía que era necesario contar con una ley en donde se estableciera eliminar a los débiles y defectuosos, mientras que Sócrates consideraba como un acto irresponsable que los padres se ocuparan de criar a un niño o niña “defectuoso”. También Aristóteles se unió a la idea de tener una ley en donde se prohibiera a los padres criar a los hijos con deformidades o defectos (Palacios, 2008).

En la Edad Media, la situación cambió un poco, en contraste con la antigüedad, el infanticidio se dejó de practicar, y en su lugar, se marginó a las personas con discapacidad. Estos individuos fueron apartados de la vida social, lo que a la larga también provocó la muerte de muchos de ellos debido a la falta de atención. En algunos casos, la opción era venderlos como

esclavos ya sea para el trabajo en el campo, o bien, como objetos de diversión o curiosidad. En esta época, al igual que personas con discapacidad, había otros sectores marginados, como los pobres y los mendigos (Palacios, 2008).

Con la llegada de la modernidad y el desarrollo de las ciencias, especialmente, de la medicina, se da otro giro a la manera de abordar la discapacidad, porque las razones de su origen ya no se sitúan en lo sobrenatural, como ocurría en la antigüedad, o en lo religioso, como en la Edad Media, sino que éstas se atribuyen a causas naturales y biológicas (Palacios, 2008). La discapacidad aún se veía como algo anormal, pero, al mismo tiempo, se creía que podían llegar a aportar algo a la sociedad, sin embargo, tenían que pasar por un proceso de rehabilitación que las hiciera “normales” o parecerse lo más posible a las personas normales. A pesar de esto, la discriminación y la exclusión hacia esta población continuaron prevaleciendo en todos los espacios de la sociedad, ya que la discapacidad era entendida como una enfermedad.

Todas estas formas de ver a la discapacidad han continuado hasta la actualidad, aunque el modelo que tuvo más fuerza fue el médico-rehabilitador. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX, surgió el modelo social de la discapacidad, en el que se establece que es una condición que no está en las personas, sino en los contextos discapacitantes y que estos individuos deben tener las mismas oportunidades que los demás. Igualmente, se cuestiona la idea de que la discapacidad sea vista como un castigo de Dios, o que para ser parte de la sociedad se tenga que pasar por un proceso de “normalización”. En ese sentido, el modelo social introdujo a la discusión la cuestión de los derechos de esta población.

Si bien, anteriormente, las personas con discapacidad eran dejadas a su suerte, el modelo social pugna porque esta condición sea reconocida como parte de la diversidad humana.

Igualmente, subraya la existencia de barreras que impiden que estas personas puedan desplazarse libremente, tener acceso a los servicios y, sobre todo, ejercer sus derechos.

Uno de esos derechos es el acceso a la educación, sin embargo, el docente se convierte en uno de los agentes de mayor relevancia para hacer del mismo una realidad, porque a él se le atribuye la gran tarea de atender a los estudiantes con discapacidad, como otra de sus prácticas diarias en los salones de clases. Los maestros son quienes ponen en práctica las políticas y programas educativos dirigidos a garantizar la educación y la igualdad de condiciones para todos los niños y niñas.

Con base en lo anterior, el interés en esta investigación se centra en el docente y en conocer cuáles son los factores que intervienen durante el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula. De esta manera, se planteó como pregunta general:

¿Cómo enfrentan un grupo de maestros de educación primaria de la Ciudad de México el proceso de inclusión de los niños y las niñas con discapacidad?

Igualmente, se determinaron las siguientes preguntas específicas:

¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para incluir a los estudiantes con discapacidad?

¿Qué ajustes y apoyos necesitan los profesores para incluir a los niños y a las niñas con discapacidad?

Desde la perspectiva de los maestros, ¿qué barreras tiene la escuela para incluir a alumnos con discapacidad?

En concordancia con lo anterior, se estableció como objetivo general:

Analizar de qué manera un grupo de docentes enfrentan la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad, en escuelas primarias de la Ciudad de México.

Y como objetivos específicos:

1. Estudiar las estrategias que implementan los maestros para incluir a los alumnos con discapacidad.
2. Identificar los apoyos con que cuentan los profesores y los ajustes que realizan para incluir a los niños y a las niñas con discapacidad.
3. Analizar las barreras que, desde la visión de los docentes, existen en la escuela para incluir a estudiantes con discapacidad.

Es decir, se centrará el foco de atención en los maestros y en lo que ellos hacen en el aula, las condiciones que enfrentan y los recursos con los que disponen para trabajar con grupos diversos, en donde conviven alumnos con y sin discapacidad.

Justificación

Actualmente, las personas con discapacidad continúan siendo excluidas de la educación, porque no logran ingresar o, cuando lo hacen, enfrentan múltiples barreras que afectan sus aprendizajes o que los llevan a abandonar el sistema educativo. Lo anterior atenta contra su derecho a la educación, pero sobre todo perpetúa el círculo de marginación y exclusión. De esta manera, se hace necesario indagar y reflexionar sobre lo que sucede en las instituciones educativas.

Específicamente, la educación primaria juega un papel importante en las oportunidades de los niños y las niñas con discapacidad, porque les da las bases para que puedan continuar en otros niveles educativos. Sin embargo, durante la permanencia, los estudiantes con discapacidad enfrentan muchas barreras que les impiden aprender y participar en igualdad de condiciones que sus compañeros.

En México, en pleno siglo XXI, aún hay grandes desigualdades educativas. Por ejemplo, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020), hay 126 millones de mexicanos, de los cuales, 5.7% tiene alguna discapacidad, es decir, 7,168,178 habitantes. Igualmente, hay 6,269,277 niños, niñas y jóvenes con discapacidad, de ellos, 1.2 millones no sabe leer ni escribir, 707 mil son mujeres y 497 mil son hombres.

En este sentido, ¿Por qué es importante la inclusión educativa de las personas con discapacidad? Garantizar que los niños, niñas y adolescentes accedan, permanezcan y egresen del nivel primaria va más allá del ejercicio de sus derechos, sino que, como sostiene Echeita (2014), la educación inclusiva representa garantía de vida, porque las habilidades, las aptitudes y las competencias que los estudiantes adquieren, a la larga, se convierten en herramientas que les ayudan a incorporarse plenamente en los distintos ámbitos de la sociedad, tener igualdad de oportunidades y mejorar su calidad de vida.

Igualmente, poner la educación al alcance de todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su condición de vida, aumenta su capacidad de ser personas autónomas y tomar sus propias decisiones. También, incrementa su seguridad para participar y aprender en diferentes contextos, siempre y cuando se les den las condiciones para desarrollar sus capacidades y habilidades.

Como se mencionó, actualmente, hay en México poco más de 1.2 millones de niños, niñas y jóvenes con discapacidad que no saben leer ni escribir, esto significa que, a pesar de los propósitos trazados desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), hasta la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), todavía hace falta mucho por hacer en el país para incluir plenamente a la población con discapacidad.

A lo largo de los diferentes tratados y convenciones internacionales, se ha establecido que, en un primer momento, la educación para todos sea realmente para todos, sin embargo, recientemente se ha enfatizado que la educación debe ser inclusiva. No obstante, como se aprecia, en México se está lejos de cumplir con tales objetivos, lo cual pone en una gran desventaja a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, e incrementa su vulnerabilidad ante otros riesgos, como la exclusión, la pobreza, el desempleo y la desigualdad.

Por esto, no basta con integrarlos en la educación regular, es decir, darles un lugar, sino que hay que aumentar su presencia, permanencia, participación y que puedan aprender en un ambiente inclusivo. Con la inclusión, se busca un cambio de paradigma hacia estos estudiantes, para que todos sean valorados y se valoren a sí mismos, de manera que la diferencia empiece a verse, y comprenderse, como un rasgo que forma parte de todos los seres humanos y no como algo ajeno o que corresponde a ciertos grupos o personas.

En este contexto, los profesores son un actor primordial para que exista un cambio en la educación, no son los únicos responsables de ello, pero, el trabajo que realizan en el aula es fundamental en el ejercicio del derecho a la educación y la educación inclusiva. Las estrategias didácticas que utilizan, la forma en que organizan los contenidos y la manera en que se relacionan con el grupo puede contribuir u obstaculizar el logro de los objetivos educativos. Además, estos elementos son importantes porque determinan la permanencia, el egreso y los aprendizajes de los alumnos.

Por ello, la presente investigación se centra en el trabajo docente, porque son ellos quienes aterrizan en el aula las distintas políticas de la educación inclusiva. En ese sentido, el interés reside en conocer, a través de las voces de los profesores, lo que conlleva trabajar con la diversidad en el aula, con educandos con y sin discapacidad, así como las barreras que identifican en las escuelas,

el currículum, los recursos educativos y sus propias estrategias, para con ellos buscar alternativas y proponer ajustes que favorezcan a la inclusión de los alumnos con discapacidad.

Por lo tanto, se pretende que a través de las voces de los profesores se tenga conocimiento sobre la labor, que conlleva trabajar con la diversidad en el aula. De la misma manera, permite saber cuáles son las barreras que existen en las políticas educativas, en el currículum, en las escuelas, en las estrategias didácticas, recursos educativos, etc., y con esto buscar nuevas alternativas y realizar ajustes para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

De este modo, el documento se organiza en cinco capítulos. En el primero, se abordan las Convenciones y Tratados internacionales que han reconocido los derechos de las personas con discapacidad. Dicho reconocimiento fue resultado, entre otras cosas, de las luchas sociales que apuntaron a las desigualdades e injusticias que atentaban contra la dignidad de estos individuos. En ellos, se hace un llamado a los gobiernos nacionales para que implementen acciones que favorezcan la inclusión de las personas con discapacidad en los distintos espacios de la sociedad y garantizarles una educación de calidad, que les permita desarrollarse plenamente.

En este capítulo, se señala que, a pesar de las recomendaciones e instrumentos jurídicos a nivel internacional, la población con discapacidad continuaba siendo excluida y vulnerada, de manera que hubo la necesidad de emitir algunos tratados para ciertos grupos específicos, como la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, la Declaración de los Derechos de los Impedidos y la Declaración de los Derechos de las Personas Sordas y Ciegas.

En este apartado, también se presentan los instrumentos internacionales que se ocupan específicamente de la educación, como la Declaración Mundial de Educación para Todos y la de

Necesidades Educativas Especiales. Finalmente, se incluye la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que retoma los planteamientos del modelo social de discapacidad.

El capítulo dos, gira en torno a la educación inclusiva. Se discute lo amplio y diverso que es este concepto, porque no sólo se refiere a las personas con discapacidad, sino a todas aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, de manera que actualmente existen múltiples perspectivas para entenderlo, desde educación para todos, hasta educación para ciertos grupos en desventaja.

Asimismo, se discute cuál es el papel de la escuela en la educación inclusiva, es decir, las acciones que deben realizar las instituciones educativas para atender la diversidad. Se abordan también algunas estrategias para favorecer la colaboración de la comunidad en la educación inclusiva, así como las características del aula inclusiva, es decir, se reconoce que los estudiantes tienen distintas formas de aprender y, por ello, es primordial que el maestro se apoye en diferentes estrategias, materiales y recursos didácticos. Con respecto al docente inclusivo, se analizan las principales características que éste debe tener, las cuales comprenden desde las estrategias didácticas hasta la formación continua. Finalmente, se trata el tema de las barreras y sus efectos en la presencia, participación y aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

El capítulo tres, centra la mirada en el sistema educativo del país. Se parte de las primeras instituciones que se crearon para atender a las personas con discapacidad y las bases del sistema de educación especial. En esta modalidad predominaba el modelo médico, por lo que la enseñanza se centraba en el tipo de discapacidad, motriz, visual, auditiva, Síndrome de Down, múltiple y mental. El objetivo era la rehabilitación de estos estudiantes para integrarlos a la sociedad.

Con el tiempo, la educación especial dio paso a la integración, en donde las acciones se enfocaron a que los niños y las niñas con discapacidad se incorporaran a las escuelas regulares,

pero, con la idea de que eran ellos quienes debían adaptarse. Las modificaciones, se dieron principalmente en la adaptación de algunos espacios físicos y ciertos ajustes al currículum. Actualmente, el sistema educativo impulsa la inclusión de todos los estudiantes, por lo que las políticas se han concentrado en impulsar la capacidad de las escuelas para atender la diversidad, es decir, las distintas necesidades de los alumnos y no sólo de los que tienen una discapacidad. En este capítulo, se da cuenta de este proceso que ha tomado varias décadas, así como de algunas de las consecuencias que todo ello ha tenido para las instituciones educativas.

En el capítulo cuatro, se explica la metodología que permitió el acercamiento con los sujetos de estudio, es decir, los docentes de las escuelas primarias, a fin de responder a las preguntas y objetivos de investigación. El enfoque seleccionado fue cualitativo y, específicamente, se utilizó el método de relatos de vida. Con él, se busca conocer las experiencias, prácticas e ideas de los maestros cuando tienen que trabajar con estudiantes con discapacidad. Se retoma a Daniel Bertaux (1997, citado por Mallimaci y Giménez, 2006), para quien un relato se construye cuando una persona cuenta uno o algunos episodios de su vida. En esta investigación, el interés se centró en la parte del trabajo que los educadores hacen en el aula cuando atienden a grupos diversos, es decir, incluyendo alumnos con y sin discapacidad. Aquí, también se explica el proceso que se siguió para elaborar el guion de entrevista, la selección de los sujetos y la sistematización de la información.

El capítulo cinco incluye los resultados y el análisis de los testimonios de los profesores sobre la manera en que afrontan la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula. La indagación inicia desde la planificación de los contenidos y temas, así como la importancia que les dan a las necesidades educativas de los estudiantes. Igualmente, se exploran las estrategias didácticas que implementan y los recursos que utilizan para atender a sus estudiantes. Además, se

identifican las diferentes barreras que se les presentan, como las de accesibilidad física, las de tipo pedagógico, las que se desprenden del currículum y las que tienen que ver con los recursos educativos.

Especialmente, los docentes hicieron énfasis en las barreras del currículum, en particular, en el desfase que observan entre lo que éste plantea y los contenidos de los libros de la SEP, así como a la ausencia de sugerencias y acompañamiento para responder a las necesidades de los estudiantes. Todas estas barreras, afectan significativamente el trabajo docente y disminuyen las oportunidades de participación y aprendizaje de todos los educandos, especialmente de los que tienen discapacidad.

Finalmente, en las conclusiones se reitera la importancia que tiene el profesor en la inclusión de los niños y de las niñas con discapacidad, sin embargo, al mismo tiempo, se plantea que, para que esto se logre es necesario prepararlos desde su formación inicial y, además, capacitarlos continuamente en los conocimientos y estrategias didácticas que los ayudarán a construir espacios inclusivos. Las escuelas, por su lado, tienen que trabajar en la detección y eliminación de las barreras, pedagógicas, físicas, organizacionales y actitudinales, y dar a los docentes elementos para que puedan ir a la par de los cambios que se producen día con día.

Por último, es importante subrayar que los maestros no son los únicos responsables en la educación inclusiva, sino que en ello debe colaborar toda la comunidad educativa.

Capítulo 1. Desarrollo de las Políticas de la Educación Inclusiva a Nivel Internacional

En este primer capítulo, se presentan los instrumentos jurídicos internacionales que sustentan la educación inclusiva y que dan cuenta de la manera en la que se ha desarrollado la discusión sobre la inclusión, se observa que el debate sobre las personas con discapacidad pasó del paradigma médico al modelo social. Asimismo, aunque desde los años 40 hubo un reconocimiento por los derechos, en la práctica esto no ocurría con los colectivos en situación de vulnerabilidad, de manera que se tuvieron que emitir nuevos instrumentos para garantizar tales derechos a grupos sociales específicos.

La inclusión siguió un proceso en donde participaron organismos internacionales preocupados por la injusticia y la desigualdad social, impulsados además por las demandas de diferentes sectores sociales. A partir de ello, se efectuaron distintas conferencias a nivel internacional de donde surgieron tratados y declaraciones con el objetivo de dar respuesta a sus necesidades y de obligar a los Estados a salvaguardar los derechos de los más desfavorecidos.

1.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos

El 10 de diciembre de 1948, se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, en la que por primera vez se estableció que todo individuo tenía los mismos derechos fundamentales, independientemente de su origen nacional o social, posición económica, nacimiento, condición jurídica, política o cualquier otra (ONU, Art. 2, 1948). Con esta Declaración, se dio el primer paso hacia el reconocimiento de los derechos fundamentales de los individuos, asegurando su respeto universal y ejercicio efectivo, para que estuviesen libres de todo acto de inequidad y protegerlos de cualquier acción que atentara contra su integridad.

Este documento fue la base de muchos otros instrumentos jurídicos, que surgieron frente a las desigualdades y abusos registrados en varios países, que violentaban la dignidad de los seres

humanos. En la Declaración también se reconocieron los derechos y la dignidad de los hombres y las mujeres. Además, se exhorta a los Estados a garantizarles a través de la educación, y al mismo tiempo, promoverlos entre la población. De este modo, en el Artículo 2 se establece:

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía (ONU, 1948, p. 2).

Como se observa, este artículo establece que todas las personas son iguales, sin importar los rasgos o atributos, condición o circunstancias de cada una. Por ello, todos y todas deben tener acceso a la totalidad de sus derechos y nadie puede coartar, restringir o atentar contra ellos. El Estado debe salvaguardarlos a través de las instituciones e implementar políticas y acciones para el logro de este cometido.

Asimismo, en este artículo se asumen las libertades que tienen todos los individuos. Esta Declaración marcó la historia de la humanidad porque determinó que, por el simple hecho de ser persona, estos derechos tenían que cumplirse en cualquier parte del mundo, sin importar el país o régimen en el que vivieran.

Por otro lado, la DUDH reconoce el derecho a la educación en su Artículo 26, en el que sostiene que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (ONU, 1948, p. 54).

Es decir, se ratifica a la educación como derecho fundamental y su acceso a través de las instituciones educativas. Se definen los rasgos más importantes, como su gratuidad y obligatoriedad, lo que significa que todas las personas deben asistir a la escuela no solamente para aprender a leer y escribir, sino principalmente para desarrollar habilidades, actitudes y rasgos que les permitan desarrollarse, los distinguen de los demás y, al mismo tiempo, favorezcan la convivencia humana.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 1948, p.54).

Algo muy importante de este artículo es que enfatiza que la educación debe favorecer el respeto a los demás, es decir, a las ideas, prácticas, creencias, religión, cultura y condiciones particulares de cada ser humano, teniendo como resultado la tolerancia hacia lo diferente.

La DUDH también toma en cuenta otros elementos como la amistad entre otras naciones, para promover la paz entre ellas y en el mundo. Sin embargo, a pesar de su importancia, este instrumento no logró avalar todos los derechos de las personas, en especial, de aquellas que se

encontraban en desventaja, como las que tienen una discapacidad, las que están en situación de pobreza, las que son marginadas, las mujeres, los niños y las niñas, los migrantes y las personas de la tercera edad, entre otras. Por lo tanto, se tenían que ampliar y fortalecer los instrumentos jurídicos; de hecho, esta fue una de las razones por las que, años después, se proclamaron los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos; y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

1.2 Los Pactos Internacionales de Derechos

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), emitido en 1966, tuvo como finalidad que los países, a través de las instituciones, aseguraran los derechos humanos por medio de un “régimen de obligaciones positivas, vinculantes sobre los Estados” (Barrena, 2012, p.13). Es decir, que no solamente se reconocieran, sino que este Pacto se asumiera como una obligación y, por consiguiente, se implementaran medidas capaces de asegurar el disfrute de estos derechos para toda la ciudadanía. En este sentido, el PIDCP es un instrumento jurídico fundamental para valorar la eficacia de la legislación internacional en la protección de los individuos (Barrena, 2012). En especial, el Artículo 2 establece:

Cada uno de los Estados Parte en el presente Pacto se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente Pacto, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. (ONU, 1966, p.78).

Esto significa que no sólo se certifican los derechos de las personas, sino que su finalidad es abogar por ellos, sean originarias o no de un determinado país y, con ello, hacerlos efectivos.

Asimismo, los países se comprometen a incluir tales disposiciones en sus respectivas constituciones políticas, tal y como se establece en el Artículo 2:

Cada Estado Parte se compromete a adoptar, con arreglo a sus procedimientos constitucionales y a las disposiciones del presente Pacto, las medidas oportunas para dictar las disposiciones legislativas o de otro carácter que fueren necesarias para hacer efectivos los derechos reconocidos en el presente Pacto y que no estuviesen ya garantizados por disposiciones legislativas o de otro carácter. (ONU, 1966, p.78).

A través de las instituciones competentes en cada país, se espera, que se desarrollen políticas para el cumplimiento de estos derechos y vigilar que se asuman las disposiciones establecidas en este Pacto. Es importante mencionar que el PIDCP logró que todos estos planteamientos se aterrizaran concretamente en los instrumentos jurídicos firmados y ratificados por las naciones participantes. Con esto, en cierta medida, se logró que llegaran a las instituciones y que se les diera seguimiento para, en caso de alguna falta, sancionar a las partes.

A la par, se emitió el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), en 1966. Aquí, se establece principalmente que todas las personas tienen derecho al trabajo, la salud, la educación y participar en distintas actividades culturales. El PIDESC está enfocado en los grupos más excluidos, marginados y discriminados de la sociedad, por eso, les exige a los países que hagan suya la responsabilidad jurídica para cumplir y hacer cumplir todos los derechos aquí determinados. Los derechos económicos, sociales y culturales abarcan a todas las personas: hombres, mujeres, indígenas, jóvenes, migrantes, personas de la tercera edad, con discapacidad, de distintas religiones y países.

Respecto a la educación, se establece, en un primer momento, que todas las personas tienen derecho a ella. Cuando se habla de todos, el concepto toma en cuenta a todas y todos, sin importar

las condiciones particulares, por ello, todas y todos deben tener las mismas oportunidades de ser educados en la escuela.

Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (ONU, 1966, p. 99).

Es importante subrayar que, una de las características más importantes del PIDESC es que enfatiza la participación que deben tener las personas en la sociedad, la cual también debe ser asegurada por el Estado. Por otro lado, a través de la educación se pretende que los individuos puedan desplegar al máximo sus capacidades, dicho de otro modo, que se desarrollen libremente sin distinción de sus características personales, culturales, religiosas, sociales, económicas, entre otras.

Igualmente, la educación se considera un camino para formar a las personas en el respeto, la comprensión y la tolerancia, a fin de promover la convivencia libre de todo acto que atente contra su dignidad y la de los otros, para de esta manera mantener la paz entre los países. Con base en lo anterior, se plantea:

Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente (ONU, 1966, p. 100).

Como se observa, se hace hincapié en la educación primaria, que forma parte de la educación básica, la cual debe ser accesible para todos los niños y las niñas y, como ya establecía la DUDH, su carácter es obligatorio, de manera que nadie puede quedarse fuera de este nivel educativo, especialmente las personas vulnerables. La educación secundaria también se considera obligatoria y el Estado tiene la responsabilidad de proporcionar los medios para que todos y todas accedan a esta educación.

En cuanto al nivel superior, el PIDESC sostiene que debe basarse en las aptitudes y habilidades de cada estudiante, a través de distintos medios, para que aquellos que ingresen puedan concluirla y, sobre todo, aprendan. Por lo tanto, el sistema de enseñanza debe realizar adecuaciones para estar en condiciones que les permitan brindar una educación de calidad y en igualdad de

circunstancias para todos y todas. Igualmente, tendrá que seguir mejorando de manera constante a través de capacitaciones y la actualización de sus docentes.

De este modo, el PIDESC logró cambios importantes en materia educativa, en primer lugar, a través de las medidas propuestas para que la educación primaria y secundaria fueran obligatorias; en segundo, con acciones orientadas a la gratuidad y, en tercero, para lograr su accesibilidad para todas las personas.

1.3 Declaración de Derechos del Retrasado Mental

Después de los Pactos Internacionales de Derechos (PIDCP y PIDESC) en 1966, en donde por primera vez se reconocieron los derechos de las personas o grupos más excluidos, marginados y discriminados en la sociedad, para que pudieran ejercerlos en las mismas condiciones que el resto de la población, es decir tener acceso a la educación, al trabajo, a la salud y también, a participar en las actividades que se desarrollan en la sociedad, surgieron otros documentos importantes en esta materia, para atender a grupos específicos que a pesar de que existían declaraciones y tratados en donde se establecía que tenían los mismos derechos como cualquier individuo, esto aún era imposible.

Específicamente, respecto a las personas con discapacidad, en 1971, se crea la Declaración de Derechos del Retrasado Mental – que era la denominación utilizada en esa época –, en donde se establece que “el retrasado mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos” (ONU, 1971, pág. 1). Con ello, se reconoce que, independientemente de su condición, estas personas tienen derechos como cualquier ser humano y, por lo tanto, deben disponer de las condiciones óptimas para realizar sus actividades. Además, se establece que:

El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes. (ONU, 1971, p. 1).

Dicho de otra manera, las personas con retraso mental son sujetos de los derechos que anteriormente se mencionan, en virtud de poder incorporarse a la sociedad, y, sobre todo, a la educación para poder incrementar sus capacidades y aptitudes. Por otro lado, en esta Declaración se reconoce que:

El retrasado mental tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a desempeñar un empleo productivo o alguna otra ocupación útil. (ONU, 1971, p. 1).

Igualmente, como en las convenciones anteriores, el retrasado mental también tendrá derecho a tener un trabajo u ocupación que, dentro de sus posibilidades, pueda desempeñar sin poner en riesgo su integridad y seguridad y, con ello tener ingresos económicos para poder vivir dignamente (ONU, 1971).

Asimismo, tendrá derecho a:

[...] residir con su familia o en un hogar que reemplace al propio, y participar en las distintas formas de la vida de la comunidad. El hogar en que viva debe recibir asistencia. En caso de que sea necesario internarlo en un establecimiento especializado, el ambiente y las condiciones de vida dentro de tal institución deberán asemejarse en la mayor medida posible a los de la vida normal. (ONU, 1971, p.1).

Así pues, esta Declaración reconoce el derecho del retrasado mental a vivir en familia y a no estar recluido en alguna institución o internado, sino que, como cualquier otra persona, debe

disponer de condiciones para tener un hogar, así como para participar en las distintas actividades que se desarrolla en su comunidad y en la sociedad en general.

1.4 Declaración de los Derechos de los Impedidos

En un primer momento, esta Declaración ofrece una definición del concepto “impedido” en donde se señala que:

El término "impedido" designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales (ONU, 1975, p. 1).

El vocablo hace referencia a las personas que tienen una discapacidad que les impide ser autónomas, parcialmente o en su totalidad. En esta Declaración, en primer lugar, se reconocen los derechos de esta población y, en segundo, se compromete a los Estados a garantizarlos, como a continuación se señala:

El impedido debe gozar de todos los derechos enunciados en la presente Declaración. Deben reconocerse esos derechos a todos los impedidos, sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente al impedido como a su familia. (ONU, 1975, p. 1).

Con esto se pretende que estos individuos disfruten de sus derechos como cualquier ser humano y que no se les discrimine por su condición o por sus particularidades, de la misma manera, se advierte que esto no debe ser un obstáculo o motivo para su desarrollo. En la relación con su dignidad humana se establece:

El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana. El impedido, cualesquiera sean el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias, tiene los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad, lo que supone, en primer lugar, el derecho a disfrutar de una vida decorosa, lo más normal y plena que sea posible (ONU, 1975, p. 1).

Esto se refiere a que estas personas deben ser respetadas, valoradas y tratadas como las demás, es decir, con igualdad, a pesar de sus deficiencias, las cuales no deben impedir su vida plena. Más aún, el impedido tendrá los siguientes beneficios:

El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, incluidos los aparatos de prótesis y ortopedia; a la readaptación médica y social; a la educación; la formación y a la readaptación profesionales; las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social (ONU, 1975, p. 2).

Se debe agregar, que el Estado es el responsable de proporcionar los servicios que anteriormente se mencionan, como, por ejemplo, el acceso a la educación, salud, a la atención psicológica y funcional. Esto con la finalidad de que las personas puedan mejorar sus condiciones e integrarse a la sociedad. Habría que decir también, que tienen derecho a ser contemplados por el Estado en “sus necesidades particulares en todas las etapas de la planificación económica y social” (ONU, 1975, p. 2). Por lo tanto, se deben considerar sus demandas específicas en las políticas y programas públicos, así como en las acciones institucionales.

Finalmente, un elemento importante de esta Declaración es que, “el impedido debe ser protegido contra toda explotación, toda reglamentación o todo trato discriminatorio, abusivo o degradante” (ONU, 1975, p. 2). Para ello, el Estado deberá implementar mecanismos para proteger

a estos individuos, de cualquier acto que atente contra su dignidad humana, es decir, que deberá tener una función restitutiva y protectora, a fin de que esta población no sea violentada.

1.5 Declaración de los Derechos de la Personas Sordas y Ciegas

Esta Declaración internacional, al igual que algunas de las anteriores, tuvo como objetivo favorecer a los grupos minoritarios, como las personas con discapacidad. En ella, el interés se deposita en las personas sordas y ciegas, en donde se asienta que también deberán disfrutar de los mismos derechos como cualquier otro ser humano. Algo que se destaca, es el reconocimiento de sus capacidades tal y como se establece en el Artículo 2:

Toda persona sorda y ciega tiene derecho a esperar que todos los gobiernos, los administradores, el personal de enseñanza y readaptación y el público en general reconozcan y respeten su capacidad y sus aspiraciones de llevar una vida normal en el seno de la comunidad y su aptitud para hacerlo. (ONU, 1979, p. 2).

Así pues, los gobiernos y servidores públicos, como es el caso de los educadores, no deben dudar de las aptitudes y habilidades que poseen estas personas. También se deben respetar y tomar en cuenta sus aspiraciones para formar parte de la comunidad y realizar las actividades que hacen los demás.

Las personas sordas y ciegas también tienen derecho a ser libres y a formar una familia, tal y como se establece en el Artículo 5:

Toda persona sorda y ciega tendrá derecho a llevar una vida independiente como miembro integrado de la familia y de la comunidad, incluso el derecho a vivir por su cuenta o a casarse y fundar una familia. Cuando una persona sorda y ciega viva en el seno de una familia, las autoridades competentes prestarán el mayor apoyo posible a toda la unidad familiar. Si se considera aconsejable la atención

institucional, el medio y las condiciones en que ésta se preste se asemejarán lo más posible a los de la vida normal. (ONU, 1979, p.2).

Por lo tanto, el Estado será el encargado de proporcionar los servicios, las instituciones y las condiciones para que las personas sordas y ciegas reciban la rehabilitación adecuada y puedan incorporarse a la vida social de manera plena. Del mismo modo, se determina que tienen derecho a recibir servicios y materiales educativos gratuitos, así como todos los medios e instrumentos necesarios para que aprendan a leer y escribir.

Toda persona sorda y ciega tendrá derecho a recibir noticias de actualidad, información y material de lectura y educativo a través de medios y formas que pueda captar. Se suministrarán los elementos técnicos que puedan resultar útiles para este fin y se alentará la investigación en esta esfera. (ONU, 1979, p. 3).

Finalmente, vale la pena recalcar que en esta Declaración se establece que las personas sordas y ciegas no solamente tienen derecho a participar en las actividades recreativas, sino que además deben poseer la libertad de crear sus propios grupos o colectivos, y de esta manera poder acceder a las actividades de recreación, tal y como se señala en el Artículo 8:

Toda persona sorda y ciega tendrá derecho a dedicarse en su tiempo libre a actividades recreativas, que se pondrán a su alcance, así como el derecho y la oportunidad de organizar sus propios clubes o asociaciones para su perfeccionamiento personal y el mejoramiento de su situación social. (ONU, 1979, p.3).

En suma, se hace hincapié en que estas personas son iguales a las demás y el Estado les debe brindar las condiciones para su desarrollo en todas las esferas de la vida social, incluyendo, por supuesto, la educación.

1.6 Declaración de Sundberg

La Declaración de Sundberg surge de la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, organizada por el gobierno de España en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrada en Torremolinos, Málaga España, en 1981. Su propósito fue definir acciones que tenían que implementar los países en sus políticas con el fin de impulsar la educación, prevención e integración de las personas con discapacidad en la sociedad.

Esta declaración insta a los gobiernos nacionales a garantizar los derechos de las personas con discapacidad, a través de la rehabilitación y otros servicios de apoyo para mejorar su calidad de vida, y de esta manera, poder integrarse en la sociedad. Cabe señalar que, para este momento, aún no se hablaba de inclusión, sino de integración de las personas con discapacidad, lo que se refería al proceso de adaptación que ellas debían seguir para ser parte de la vida social.

Este documento también es un referente para los gobiernos de los distintos países para asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación, la ciencia y la cultura, ya que éstas contribuyen al desarrollo personal de este sector de la población y también favorece su participación en la sociedad. Por ello, en el Artículo 2 se establece lo siguiente:

Los gobiernos y las organizaciones nacionales e internacionales deberán asegurar efectivamente una participación tan plena como sea posible de las personas impedidas. Se deberá prestar apoyo económico y práctico a las medidas encaminadas a satisfacer las necesidades educacionales y de atención sanitaria de las personas impedidas, así como a la creación y funcionamiento de las asociaciones en que puedan agruparse esas personas o sus familias. (UNESCO, 1981).

En este artículo se decreta que los países tendrán la obligación de fomentar la participación de las personas con discapacidad en la vida social, así como a destinar recursos económicos para cumplir con las acciones, por ejemplo, para que estas personas puedan asistir a los centros educativos. Asimismo, los países tendrán que prestar más atención a los programas educativos, para que sean permanentes y contribuyan a la integración de estos individuos, tal y como a continuación se señala en el Artículo 6:

Los programas en materia de educación, de formación, de cultura, y de información deberán formularse con miras a integrar a las personas impedidas en el entorno ordinario de trabajo y de vida. Tal integración deberá comenzar lo más pronto posible en la vida de la persona. Para prepararla, y en tanto que no se haya realizado, las personas impedidas sean cual fuere su situación personal, deberán recibir una educación y una formación adecuadas (en instituciones, en familia, en el medio escolar, etc.). (UNESCO, 1981).

Entonces, a través de la educación se pretende que las personas puedan integrarse en la vida social, y de esta manera convivir con los demás, del mismo modo se busca que la educación les brinde las habilidades y aptitudes para que se puedan integrar al ámbito laboral como cualquier ser humano. Se plantea, además, que sea cual sea la condición de discapacidad de las personas, ésta no debe ser un obstáculo para aprender adecuadamente en tiempo y forma, y que el proceso de integración de las personas con discapacidad deberá iniciar a una edad temprana para que pueda llevar una vida como las demás.

Asimismo, para disminuir y prevenir la discapacidad, los programas de prevención y rehabilitación deben empezar desde la infancia, con el fin de contrarrestar los posibles efectos negativos esta población, como se establece en el Artículo 7:

Con el objeto de reducir la frecuencia de la minusvalidez y sus efectos perjudiciales, los gobiernos, en cooperación con las organizaciones no gubernamentales, tendrán la responsabilidad de proceder a una detección precoz y a un tratamiento adecuado. Deberán elaborarse programas educacionales apropiados a partir de los primeros años de la infancia. La información y la orientación de los padres constituirán una parte muy importante de esos programas (UNESCO, 1981).

Como se puede observar, se pide que los países elaboren programas específicos o, incluso, instituciones de acuerdo con el tipo de discapacidad de las personas para, de este modo, ofrecer un tratamiento adecuado. Esta idea es un reflejo de las ideas integracionistas, así como del paradigma médico-rehabilitador, los cuales eran dominantes para la época.

Además, la declaración señala que los educadores o personas que atienden a la población con discapacidad deben estar capacitadas para ejercer estas funciones, tal y como se sostiene en el Artículo 9:

Los educadores y los demás profesionales responsables de los programas educacionales, culturales y de información deberán también estar calificados para ocuparse de las situaciones y las necesidades específicas de las personas impedidas. Por lo tanto, su formación deberá tener en cuenta esa necesidad y sus conocimientos deberán actualizarse periódicamente. (UNESCO, 1981).

Como se observa, se hace énfasis en la formación profesional, los conocimientos y aptitudes en el área, de manera que las personas con discapacidad reciban una buena atención. Además, se insiste en que cada cierto tiempo estos profesionales deberán ser capacitados.

Cabe señalar que, el Estado proporcionará los equipos para que los profesionales puedan realizar su trabajo, además de instalaciones para que las personas con discapacidad puedan

rehabilitarse. En ese sentido, el Artículo 11 propone: “deberán proporcionarse las instalaciones y el equipo necesarios para la educación y la formación de las personas impedidas. Por otra parte, se tomarán todas las medidas necesarias para que los equipos se fabriquen en los países en desarrollo” (UNESCO, 1981).

Los países desarrollados deberán contar con los equipos necesarios y tendrán la responsabilidad de suministrar a los países que los requieran para atender a su población. Por otra parte, los proyectos sociales que los países diseñen tendrán que contemplar a las personas con discapacidad, para que tales equipos sean diseñados de acuerdo con sus necesidades. Así, el Artículo 12 indica que: “todos los proyectos de urbanismo, medio ambiente y asentamientos humanos deberán concebirse con miras a facilitar la integración y la participación de las personas impedidas en todas las actividades de la comunidad, particularmente en materia de educación y cultura” (UNESCO, 1981).

También, en los proyectos educativos que los Estados desarrollen se tendrá que tomar en cuenta a las personas con discapacidad, para que ellas puedan participar sin obstáculos en las actividades de enseñanza-aprendizaje y de esta manera ejerzan su derecho a la educación y a la participación de la vida social.

Uno de los aspectos importantes de esta declaración es que, dentro de las acciones a implementar, se contempla el impulso a la investigación con el objetivo de mejorar las condiciones de las personas con discapacidad, como se establece en el Artículo 13:

Deberá fomentarse la investigación que tenga por objeto aumentar los conocimientos y su aplicación al logro de los objetivos de esta Declaración, sobre todo para adaptar la tecnología moderna a las necesidades de las personas impedidas y reducir los costos de

fabricación. Los resultados que se obtengan deberán difundirse ampliamente con miras a favorecer la educación, el desarrollo cultural y el empleo de las personas impedidas. (UNESCO, 1981).

Otro aspecto fundamental es que se plantea que la tecnología sea aprovechada para atender las necesidades de la población con discapacidad para, de alguna manera, reducir los costos de los equipos. Los avances en esta materia deberán tener como objetivo mejorar los programas y acciones educativas, así como fortalecer la innovación a favor de la integración de personas con discapacidad.

Más aún, esta declaración establece que las personas con discapacidad deben tener un empleo, como se establece a continuación en el Artículo 14:

Todos los gobiernos, las empresas, las organizaciones profesionales y los sindicatos deberán fomentar dinámicamente y eficazmente la adopción de programas de empleo que incluyan la elaboración de planes especiales de orientación, contratación, formación y promoción profesional, con objeto de incrementar las oportunidades de empleo de las personas impedidas (UNESCO, 1981).

Por lo tanto, se exhorta a los gobiernos, las empresas y organizaciones a elaborar programas que contemplen a las personas con discapacidad. En ellos, se debe tomar en cuenta las capacidades y habilidades de estos individuos. Además, deberán proteger su integridad y evitar ponerlos en riesgo, por lo tanto, estos programas deberán contemplar el tipo de contrato, capacitación, promoción profesional y prestaciones a las que las personas con discapacidad tendrán derecho. Todo ello no sólo para que esta población ejerza su derecho al empleo, sino para que puedan tener ingresos económicos. Esta declaración, dentro de sus acciones, establece la estrecha colaboración que deben tener los países a nivel internacional.

Por otro lado, se establece la responsabilidad que tendrán los países después de la ratificación de esta declaración, para cumplir con las diferentes acciones que ahí se estipulan. En particular, el Artículo 16 aclara que:

La aplicación de la presente Declaración incumbirá a los Estados y será de su responsabilidad suprema. A este efecto deberán tomar todas las medidas legislativas, técnicas y fiscales posibles y deberán asegurarse de que las personas impedidas, sus asociaciones y las organizaciones no gubernamentales especializadas participen en su elaboración (UNESCO, 1981).

Finalmente, los países deben elaborar políticas que protejan los derechos de las personas con discapacidad y dar seguimiento a los programas destinados a proteger y garantizar los derechos incluidos en esta declaración.

1.7 Convención sobre los Derechos del Niño

Otro instrumento importante es la Convención sobre los Derechos del Niño, promulgada en 1989, la cual ha tenido un papel fundamental en el reconocimiento de los derechos humanos de los menores de edad. En ella, se establecen las acciones que el Estado debe asumir para que los niños, niñas y jóvenes puedan vivir dignamente.

En relación con los derechos, en esta Convención se reconoce que:

Los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana. (UNICEF, 1989, p. 6).

Así pues, se acepta que los niños, niñas y jóvenes tienen derechos como los mayores de edad, que deben ser respetados por los países firmantes, por lo que se establecen medidas para

garantizarlos. Otra cuestión importante es que sus disposiciones son de carácter obligatorio, en este sentido, los Estados no pueden hacer caso omiso de lo que se señala en sus diferentes artículos.

Entre ellos, el Artículo 19 señala que:

Los Estados Parte adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (UNICEF, 1989, p. 16).

Los países firmantes deben implementar políticas que tengan como propósito proteger a los niños, niñas y jóvenes de cualquier acto que atente contra su persona.

Por otro lado, referente al derecho a la educación, en el Artículo 28 se estipula la igualdad de oportunidades entre niñas, niños y jóvenes para que todos puedan tener acceso a la educación. También, se determina que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y gratuita y que ésta, junto con la secundaria y la educación superior, deben ser accesibles a todos, es decir, que las instituciones deben eliminar los obstáculos que impidan a los menores de edad el ejercicio pleno de este derecho.

Uno de los elementos más importantes de esta convención es que exige a los gobiernos disminuir la tasa de deserción en las escuelas a fin de que los niños, niñas y jóvenes, logren culminar con sus estudios y de esta manera combatir el analfabetismo.

Hay que destacar que este instrumento jurídico tuvo como propósito que, a través de la educación, los menores desarrollen al máximo sus capacidades, habilidades y destrezas “[...] la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (UNICEF, 1989, pp.

22,23). De la misma manera, se les debe preparar a respetar los derechos humanos de todos, para que cuando lleguen a ser adultos puedan “asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (UNICEF, 1989, p.23).

Todos los niños, niñas y jóvenes son sujetos de estos derechos y por ningún motivo podrán anularse, ya sea por ser parte de una minoría o por pertenecer a una cultura distinta a la de los demás, tal y como se establece en el Artículo 30:

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma (UNICEF, 1989, p. 23).

Esta convención logró cambios significativos para la niñez, primero, porque se reconoció que las niñas y los niños son personas con derechos, en segundo porque obliga a los Estados a cumplir y hacer cumplir con lo estipulado en este instrumento jurídico y evitar cualquier acto que atente contra su integridad y bienestar. Tercero, se establece que todos los niños y las niñas tienen derecho a recibir educación y que ésta tendrá como objetivo desarrollar al máximo sus habilidades, creatividad y conocimientos. Finalmente, la convención determina que las condiciones de las y los infantes no deben ser un motivo para que les nieguen o sean excluidos de sus derechos.

1.8 Declaración Mundial sobre Educación para Todos

Las convenciones y declaraciones internacionales son resultado del reconocimiento del papel importante que tiene la educación a nivel mundial y del interés que hay por atender a toda la población, en especial a los individuos y grupos más vulnerables. Sin embargo, aún existen muchos

obstáculos por superar, ya que todavía hay muchos niños y niñas que no tienen acceso a la educación.

En 1990, se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, ahí, se señaló que, a pesar de los esfuerzos de los países para hacer frente a las desigualdades, en ese momento, se observaban diferentes rezagos, por ejemplo, “más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria” (UNESCO, 1990, p. 1).

Además, 960 millones de adultos eran analfabetos, de los cuales dos tercios eran mujeres (UNESCO, 1990). Asimismo, en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo, el analfabetismo funcional continuaba siendo un problema muy grande (UNESCO, 1990).

De acuerdo con los datos anteriores, muchas personas adultas no habían sido educadas en la primera etapa de su vida, es decir, eran excluidas de las instituciones educativas, siendo las mujeres las más afectadas por esta situación. También, en los países industrializados y con desarrollo económico, se encontró que las personas adultas no habían adquirido las habilidades y aptitudes para responder a las exigencias de la sociedad del ámbito laboral y comunitario.

Lo anterior, a pesar de la firma de las declaraciones, pactos y convenciones, en donde se estipulaba que, a través de la educación, las niñas y niños debían desarrollar al máximo sus capacidades, habilidades y aptitudes para la vida. Lo cierto es que aún muchos de ellos no tenían acceso a los sistemas educativos, lo que se refleja en desventajas en su vida adulta para integrarse a la sociedad.

Los anteriores instrumentos internacionales, además buscaban que los países proporcionaran los medios necesarios para que todas las personas pudieran acceder a la educación y culminar con sus estudios, es decir, que todos los niveles, desde el básico hasta el superior, fueran

accesibles para todos y todas. Sin embargo, a principios de los años 90, se calculaba que más de 100 millones de niños, niñas y adultos de todo el mundo, fracasaban en completar los programas de educación básica; además, muchos cumplían los requisitos de asistencia, pero no adquirían los conocimientos y habilidades esenciales (UNESCO, 1990). Con el paso de los años y el aumento de la población, estos problemas se hacían más visibles.

Es por ello que, en 1990, se emite la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, la cual parte de los siguientes principios:

1. La educación es un derecho para hombres y mujeres de todo el mundo de todas las edades.
2. La educación contribuye en el progreso de la sociedad de un país.
3. La educación es indispensable para el desarrollo personal de todos los seres humanos del mundo.
4. La educación debe estar al alcance de todas las personas del mundo. (UNESCO, 1990, p. 2).

La Declaración de Jomtien, como también se le conoce, fue “un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano” (UNESCO, 1990, p.2), porque se centró en las situaciones educativas que estaban atravesando los países menos desarrollados, ya que, debido a problemas como la pobreza, la guerra, el hambre, la desigualdad, entre otros, no habían podido garantizar a su ciudadanía el derecho a la educación.

En gran medida, esa declaración fue el resultado de la preocupación internacional “ante la evidencia de las grandes desigualdades que existían en materia de educación entre los diferentes países y regiones mundiales y los problemas que ello podía ocasionar a escala nacional y global” (Tiana-Ferrer, 2021, p. 84).

Ante estas situaciones, se hacía necesario que los organismos internacionales intervinieran para hacer frente a las enormes desigualdades educativas en las que se encontraban varias naciones, a través de políticas internacionales y nacionales en materia de educación. En el Artículo 1 de esta declaración se reconoce que: “cada persona — niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p.3).

De acuerdo con este artículo, las personas deberán vivir en igualdad, no sólo la igualdad entre hombres y mujeres, sino que deberán tener las mismas condiciones para recibir una educación, y de esta manera, poder satisfacer sus necesidades educativas. Se entiende, además, que a través de la educación las personas tienen que desarrollar las habilidades y aptitudes para mejorar su calidad de vida. Se espera que todos y todas puedan trabajar dignamente, al igual que respetar y contribuir en el progreso de su comunidad. Asimismo, se pretende ir más allá de las acciones y programas que comúnmente se hacen, sino que se busca una “visión ampliada”, “que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso” (UNESCO, 1990, p.4).

Esta visión ampliada de la declaración comprende los siguientes aspectos:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Es decir, que la educación esté al alcance de todas las personas, niños, niñas, jóvenes, adultos, particularmente, la educación básica, que debe ser accesible para todas y todos, de manera que, los grupos desfavorecidos tengan las mismas oportunidades que el resto de la población. Los niños y niñas en situación de calle, en pobreza y los indígenas también tendrán el mismo derecho y los países tienen la obligación de equiparar sus oportunidades con los demás.

- Prestar atención prioritaria al aprendizaje. Esto significa que los aprendizajes que logren todos los estudiantes sean verdaderamente significativos y de calidad, y que los niveles educativos sean aceptables en la sociedad. Se propone que, a través de la evaluación, se mejore la calidad educativa.

- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica. En este aspecto, se reconoce la diversidad y estilos de aprendizaje de todos los seres humanos, por lo tanto, en la educación se tendrá que hacer un esfuerzo especial para atender a la diversidad, de manera que todos los niños y niñas ingresen y terminen este nivel educativo y, sobre todo, aprendan.

- Mejorar el ambiente para el aprendizaje. Las condiciones sociales y de las instituciones educativas son un factor importante para que las personas puedan aprender, por ello, se necesita contar con un sistema de salud, nutrición y otros apoyos que requieren las personas para mejorar su calidad de vida. Estos deben estar presentes a lo largo del proceso de escolarización, de manera que todos los estudiantes puedan aprovechar al máximo las oportunidades educativas.

- Fortalecer la concertación de acciones. Las autoridades internacionales y nacionales deben diseñar acciones para que la educación llegue a todas las personas del mundo y que nadie se quede sin recibir, por lo menos, la enseñanza básica. También, las autoridades tienen que invertir recursos financieros para alcanzar las metas y los objetivos plasmados en esta declaración.

La Declaración de Jomtien ha sido muy relevante, ya que sentó algunas bases para que todas las personas, sin importar su situación particular o social, pudieran ejercer su derecho a la educación. De la misma manera, se estableció que la educación tenía que contribuir para el desarrollo individual y que, en especial tenía que estar al alcance de todos los niños y niñas. Algo muy importante es que, en ella, se definieron por primera vez las necesidades básicas de

aprendizaje, es decir, los conocimientos que todos los individuos deben lograr, como a continuación se establece:

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 1990, p. 3).

Los contenidos educativos deben de ser de calidad, de manera que puedan dotar de aptitudes y habilidades a las personas y con ello mejorar su calidad de vida. Finalmente, esta declaración obliga a los países a respetar estos lineamientos y ponerlos en práctica dentro de sus respectivos sistemas educativos, así como a desarrollar los medios para que la educación esté al alcance de todos.

1.9 La Declaración de Salamanca

En 1994, se celebró la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, de ahí se derivaron la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994). Éste último, quizá ha sido uno de los documentos más importantes en materia de educación, ya que por primera vez se propone que todos los niños y niñas tienen que aprender juntos. Una de sus metas fue erradicar la discriminación en la enseñanza, a través de la igualdad de oportunidades. El punto de partida era que la educación era un derecho, no un privilegio, y la integración educativa era el camino para dar acceso a todos

los niños, niñas y adolescentes (NNA) que eran excluidos en las instituciones educativas (UNESCO, 1994).

En el Marco de Acción se señalaba que las escuelas tenían que admitir a todos los NNA sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas (UNESCO, 1994). Además, se debía integrar a los NNA con necesidades educativas especiales como: los que tenían discapacidad, los que tenían aptitudes sobresalientes, los que trabajaban o estaban en situaciones de calle, los migrantes, los pertenecientes a las minorías lingüísticas, étnicas o culturales, los que estaban en situaciones de marginación o desfavorecidos, entre otros, (UNESCO, 1994). En consecuencia, se pide a los Estados que fortalezcan sus instituciones:

Esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa (UNESCO, 1994, p. iii).

Aquí, cuando se habla de una educación para todos no se limita a las niñas y niños, sino que se refiere a todas las personas, como las que tienen alguna discapacidad, barreras para el aprendizaje, de otras culturas o religiones, entre otras. Igualmente, se introduce el término de “necesidades educativas especiales” para referirse a todos los que tienen alguna dificultad para aprender y que necesitan ayuda adicional o profesional para lograrlo (UNESCO, 1994).

Otra cuestión relevante de esta declaración es el reconocimiento de la “diferencia humana”, que se define como todas las particularidades que caracterizan a cada ser humano y lo hacen único e irrepetible a los demás. Adicionalmente, se estipuló que la escuela debe responder a dichas diferencias y necesidades educativas de cada persona para potenciar sus aprendizajes, como se establece a continuación: “todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la

educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” (UNESCO, 1994, p. VIII).

Las instituciones, teniendo en cuenta estas distintas maneras de aprender, deben garantizar el derecho a la educación para todos y los países deben comprometerse en los siguientes aspectos:

Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que pueda incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales. Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario (UNESCO, 1994, p. IX).

La Declaración de Salamanca compromete a los Estados a realizar acciones para atender a la diversidad de estudiantes que llegan a los sistemas educativos, a través de leyes específicas, políticas públicas y a destinar un presupuesto económico para poner en marcha todo lo anterior.

También, se les asignaron funciones específicas a los sistemas educativos, como diseñar programas que contribuyan a reconocer a todos los niños y niñas. Además, con base en las necesidades educativas de los estudiantes, las instituciones deberán diseñar e implementar un plan de acción para darles respuesta.

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en un pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además,

proporcionan una educación afectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994, p. IX).

Esto fue algo muy innovador, ya que hasta ese momento las personas que no tenían un desempeño igual a la mayoría eran enviadas a la educación especial. Aquí, por primera vez, se establece que se debe evitar esta separación entre los dos sistemas e integrar a todos los NNA en la escuela regular. Además, se insiste en que el Estado tiene que impulsar la participación de los padres de familia, comunidades y asociaciones, pero principalmente de los estudiantes con necesidades educativas especiales:

Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales (UNESCO, 1994, p. X).

La Declaración de Salamanca no solamente tenía la intención de comprometer al Estado en términos de una educación para todos, sino también a los padres de familia y a todos los actores que de alguna manera formaban parte de las instituciones educativas, en la búsqueda de soluciones para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por ello, se menciona la importancia de formar al profesorado en los conocimientos y habilidades para trabajar con la diversidad del alumnado y valorarla positivamente, “[...] 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, p. X).

Así pues, se llama a los gobiernos de los distintos países a mejorar la formación de los docentes a través de las universidades o instituciones formadoras de maestros, en donde se les debe dar la formación inicial para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes que asisten a las escuelas regulares. Esta formación debe ser continua e incluir técnicas, metodologías y didácticas nuevas, centradas en las particularidades de cada estudiante.

En definitiva, el principio rector que se establece en el Marco de Acción de Salamanca es el siguiente:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (UNESCO, 1994, p. 6).

Con ello, se compromete a las instituciones educativas a acoger a todos los niños y niñas. Las particularidades de cada niño o niña no debe ser un obstáculo para que se le niegue el derecho a ser educado, por el contrario, las diferencias serán bienvenidas en las escuelas para enriquecer los conocimientos de todas y todos.

La importancia de esta declaración estuvo en su finalidad, que todos los niños y niñas deberían estar juntos y por tanto aprender juntos. Con este documento se busca fundamentalmente erradicar la discriminación en la enseñanza y quitar el término de “ineducable” en las acciones educativas, a través de la promoción de igualdad de oportunidades, partiendo de la siguiente frase: la educación es un derecho y no un privilegio. Este fue el principal antecedente de la inclusión educativa, porque con la declaración se comienza a emplear en las políticas educativas de distintos

países; la inclusión es entonces una apuesta que el Estado debe asumir para dar acceso a todos los NNA que son parte de la educación.

1.10 Foro Mundial sobre Educación de Dakar

El Foro Mundial sobre Educación se celebró en el año 2000, en Dakar, Senegal. Al igual que en las otras Conferencias Mundiales, el tema más importante fue la atención a los grupos sociales más desfavorecidos. Principalmente, se señalaba que los objetivos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos no habían dado muchos resultados después de 10 años. Los estudios realizados hasta ese momento mostraban varias carencias.

La Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000 muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad. Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad (UNESCO, 2000, p. 8).

Por esta razón, el Marco de Acción de Dakar es un llamado a todos los países a cumplir con los propósitos del documento de Educación para Todos y a tomar su responsabilidad para no continuar aplazando estos compromisos. El Marco de Acción vuelve a decir que la educación tiene

un papel importante para superar cuestiones como la pobreza y la desigualdad, pero que, si no se atiende significativamente el acceso a la educación, estos problemas podrían ir en aumento en la medida en que también va creciendo la población.

El Foro Mundial sobre la Educación “no constituye una invitación a la autosatisfacción, sino más bien un llamamiento a tomar conciencia de la magnitud de los problemas y a actuar con urgencia y eficacia” (UNESCO, 2000, p.5). Igualmente, se menciona que, para alcanzar las metas establecidas a lo largo de la década en las otras convenciones y declaraciones internacionales, se tenía que hacer un trabajo en conjunto entre los gobiernos, las organizaciones, asociaciones y los diferentes colectivos representados en el foro.

El Marco de Acción de Dakar representa un compromiso colectivo para actuar. Los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar por que se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la Educación para Todos. Para asumir eficazmente esta responsabilidad, han de establecerse asociaciones con una base amplia dentro de cada país, apoyándolas con la cooperación de los organismos e instituciones internacionales y regionales (UNESCO, 2000, p. 8).

Es decir, que los gobiernos deben garantizar que la Educación para Todos, realmente sea para todas y todos y no sólo para una cierta parte de la población. De la misma manera, se tendrán que crear instituciones y organizaciones que sean responsables de velar por que se cumplan los objetivos y finalidades establecidos en este foro.

La Declaración de Dakar toma en cuenta que, a través de la educación, todas y todos aprendan a hacer propio los conocimientos que se brindan en la escuela y que también “satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a

ser” (UNESCO, 2000, p. 8). Por otro lado, también se pretende que a través de la educación todas y todos aprendan a convivir con las demás personas, respetando las diferencias físicas, ideológicas, culturales, religiosas, políticas, entre otras.

Este foro considera que solo a través de la educación, los países podrán avanzar hacia el desarrollo; además, vuelve a señalar las necesidades básicas de aprendizaje, establecidas en la Declaración de Jomtien, como un tema que aún no se ha logrado cumplir en los sistemas educativos.

La educación es un derecho humano fundamental, y como tales un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 2000, p. 8).

Es por esto, que se hace un exhorto a los países a que atiendan con urgencia y que apliquen todas las disposiciones para que todas y todos tengan acceso a la educación y se eliminen las desigualdades educativas, que tanto afectan a los países y a la sociedad porque paralizan el desarrollo de las naciones. La Declaración de Dakar define seis objetivos fundamentales: “i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”. (UNESCO, 2000, p. 8).

Esto significa que los países deben ampliar la cobertura de la enseñanza primaria de las niñas y niños para que todos puedan acceder y culminar la educación primaria. Es importante mencionar que se tendrá que poner mayor atención a los estudiantes indígenas, con discapacidad,

en situación de calle, en pobreza extrema, migrantes y a todos los que pertenezcan a las minorías, que son los más desfavorecidos y vulnerables.

ii) Velar por que antes del año 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. (UNESCO, 2000, p. 8).

En el momento de la declaración, se buscaba que, en ese año, las niñas y niños en situación más desfavorable estuvieran recibiendo una educación de calidad. Sin embargo, este objetivo aún no se ha alcanzado, como sucedió con las otras declaraciones, a pesar de los esfuerzos de los países y de los organismos internacionales.

iii) Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa (UNESCO, 2000, p. 8).

Es decir, que tanto hombres y mujeres jóvenes y adultos reciban una enseñanza adecuada a su edad, en donde se tomen en cuenta sus necesidades educativas. Más aún, los programas educativos estarán diseñados para que todos y todas lleven una vida activa y aprovechen al máximo sus capacidades, habilidades y aptitudes en la vida social.

iv) Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente (UNESCO, 2000, p. 8).

Aquí, se menciona nuevamente el problema del analfabetismo, algo que ya había sido reconocido en declaraciones anteriores. Por ello, se propone que los adultos sean alfabetizados y que el acceso a la educación sea equitativo para todos y todas, así como para los grupos en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, en la Declaración de Dakar, se reconoce nuevamente, que ésta es

una meta que no se había podido cumplir, porque más de 880 millones de personas continuaban siendo analfabetas (UNESCO, 2000).

v) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento (UNESCO, 2000, p. 8).

Uno de los objetivos más importantes en todas las declaraciones, incluyendo la de Dakar, todas buscan disminuir las desigualdades educativas, esto es, que tanto hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de estudiar y culminar con éxito la educación primaria y secundaria. Por lo tanto, se pide a los países ofrecer a toda la población las mismas oportunidades educativas. Además, que la educación que reciban las personas sea de calidad y gratuita, en especial para las mujeres, para que adquieran las mismas competencias educativas, al igual que los hombres.

vi) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000, p. 8).

En este último objetivo, el compromiso es mejorar la calidad de la educación, alcanzando el más alto nivel en cuanto a los contenidos educativos, y que de esta manera los educandos adquieran conocimientos, habilidades, comportamientos y aptitudes que les permitan desarrollarse en la sociedad.

1.11 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

A pesar de la firma de los distintos Tratados y Convenciones internacionales, en donde se reconocían los derechos de las personas, la realidad era que éstos no siempre se cumplían para

todos, ya que, por ejemplo, las personas con discapacidad seguían teniendo poca participación tanto en la vida social, como en las instituciones educativas. En este sentido, muchos de estos individuos se encontraban en abandono, reclusos en sus casas, excluidos de los servicios e instituciones, a causa de que no existían políticas específicas que contrarrestaran las desigualdades sociales que padecían. Tal y como lo expresa la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el Plan de acción mundial sobre la discapacidad de la OMS 2014-2021: mejor salud para todas las personas con discapacidad:

La discapacidad es un problema mundial de salud pública, una cuestión de derechos humanos y una prioridad para el desarrollo. Es un problema mundial de salud pública porque las personas con discapacidad, en particular los niños, afrontan obstáculos generalizados para acceder a los servicios de salud y otros servicios conexos, como los de rehabilitación, y presentan peores resultados sanitarios que las personas sin discapacidad (OMS, 2014, p. 4).

Por lo tanto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, representa un logro a las demandas hechas por esta población, que exigía la igualdad de oportunidades, que fueran tomados en cuenta y reconocidos en la sociedad como personas con capacidades y habilidades y, sobre todo, con derechos. En su Artículo 1, establece su principal propósito: “[...] promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006, p. 4).

En un primer momento, esta Convención busca promover los derechos de las personas con discapacidad en las instituciones y en la sociedad en general, para que de esta manera se

establezcan garantías para su igualdad, respeto y justicia. En un segundo momento, se plantea proteger sus derechos humanos, con el fin de que los Estados se comprometan a cumplirlos de manera equitativa y al mismo tiempo reconociendo las necesidades de estas personas, de modo que puedan vivir en un ambiente seguro, sano e igualitario. Y en tercero, respecto a las condiciones de igualdad, la Convención pretende que las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades de acceder a la educación, a la salud, a un empleo, a participar en actividades culturales, sociales y políticas, así como que se respeten sus garantías constitucionales.

Por otro lado, esta Convención hace una distinción en lo que se refiere al concepto de “personas con discapacidad”, como a continuación se señala:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006, p. 4).

En este caso, se puede entender que la discapacidad no está sólo en las personas, sino que ésta se crea en el momento de interactuar con el medio que les rodea, es decir, de la relación entre el individuo y la sociedad, debido a que no está diseñada para responder a sus necesidades físicas, mentales, intelectuales y sensoriales.

Esta Convención cuenta con principios generales en donde se establece que las personas con discapacidad sean respetadas y valoradas por los demás, esto significa: “El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas” (ONU, 2006, p. 5).

Entonces, se reconoce que las personas con discapacidad, al igual que el resto, deben ser libres, así como valorar sus capacidades para que puedan tomar sus propias decisiones. Para ello,

es fundamental que tengan condiciones de independencia, es decir, que puedan valerse por sí mismas para realizar sus actividades y participar en la vida social.

Otro de los principios de esta Declaración es la no discriminación, que implica que estos individuos deben estar libres y protegidos de todo acto de rechazo en los diferentes espacios de la sociedad. No obstante, para que esto suceda, los Estados primero tienen que “asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad” (ONU, 2006, p. 6). Es decir, tendrán que sentar las bases para asegurar estos derechos y que de esta manera se cumpla con lo establecido en dicha declaración. Entre las acciones concretas están: “Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención” (ONU, 2006, p. 6).

La Convención también reconoce la igualdad ante la ley y que todos tienen derecho a beneficiarse de ella tal y como a continuación se establece: “Los Estados Parte reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna (ONU, 2006, p. 8).

Es decir, a pesar de las condiciones físicas, sociales, económicas y culturales de las personas con discapacidad, deben recibir un trato igualitario, ser libres de cualquier tipo de discriminación y gozar plenamente de sus derechos. La convención tuvo como punto de partida las demandas y necesidades de un sector que ha sido altamente vulnerable en la sociedad, la intención fue beneficiar a estos individuos y salvaguardar sus garantías individuales. Asimismo, los países prohibirán la discriminación hacia las personas con discapacidad, como a continuación se señala: “Los Estados Parte prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y

garantizarán a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo” (ONU, 2006, p. 8).

Específicamente, respecto a los niños y niñas con discapacidad, el Artículo 7 establece lo siguiente: “Los Estados Parte tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas” (ONU, 2006, p. 8).

Hay que destacar, que en este Artículo se reconoce que los niños y niñas con discapacidad son sujetos de derecho y, al mismo tiempo, se exige a los países cumplir y hacer cumplir sus derechos, para que tengan igualdad de oportunidades en el ámbito social, económico, de la salud y educación.

Otro de los aspectos importantes de esta convención, es que las personas con discapacidad tengan acceso a las mismas oportunidades como cualquier otro ser humano, por ejemplo, el acceso a la educación, tal como se establece en el Artículo 24 de esta convención:

Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (CNDH, 2020, p. 39).

Para que la educación corresponda al principio de igualdad de oportunidades, ésta debe tener un carácter inclusivo, es decir, que la diversidad de las y los estudiantes será tomada en cuenta en el salón de clases y además deberá considerarse valiosa, al igual que otras diferencias. Es decir, que la diversidad cultural, religiosa, biológica, social y económica deberá enriquecer el

aprendizaje del grupo y hacer que todos y todas se sientan tomados en cuenta, favoreciendo su participación y aprendizajes en el aula.

El concepto de igualdad en el ámbito educativo, para las personas con discapacidad, significa que también puedan participar en las distintas actividades que se llevan a cabo en los centros educativos, es decir, que puedan formar parte en las actividades culturales, deportivas, recreativas y de conocimiento que se realizan en estos espacios. Pero, para que esto suceda, los Estados que forman parte, tienen que ofrecer apoyos a las escuelas, a los docentes y especialmente a los alumnos, como libros en braille, intérpretes en lengua de señas, mobiliario adaptado y plena accesibilidad, tal y como a continuación se señala en el Artículo 21 de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos:

b) aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales (CNDH, 2020, p. 27).

De la misma manera, se deben tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes, con ello, las escuelas y los profesores pueden organizar las actividades y distribuir los recursos. De nuevo, para hacer efectivo la igualdad de oportunidades, la escuela y los docentes tendrán que procurar que, “se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales” (CNDH, 2020, p. 30). Esto quiere decir que, en primer lugar, se tienen que identificar cuáles son las barreras que limitan los aprendizajes. En segundo lugar, se deben planificar los ajustes a las actividades programadas para la clase, los cuales deben estar acompañados de recursos y materiales acorde a las necesidades de los educandos, justo como se establece en el Artículo 24: “Se faciliten medidas

de apoyo personalizadas y afectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (CNDH, 2020, p. 30).

La finalidad de estos apoyos y ajustes es que los estudiantes puedan participar y aprender, pero también que desarrollen al máximo sus capacidades para relacionarse con sus compañeros, maestros, familiares y personas que forman parte de su comunidad y sociedad.

Finalmente, esta convención insiste en la importancia de que las instituciones educativas, maestros y otros miembros de la comunidad escolar trabajen en conjunto para lograr la plena inclusión y participación de las personas con discapacidad en el aula y en la sociedad.

1.12 Declaración de Incheon

La Declaración de Incheon, “Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” fue aprobada en 2015, en el Foro Mundial sobre Educación, celebrado en esta ciudad de la República de Corea. En un primer momento, en este documento se reconocen los esfuerzos que hasta la fecha han hecho los países, sin embargo, a la par, se admite que aún no se han alcanzado los objetivos de la Educación para Todos, establecidos en los años 90.

Por lo tanto, esta declaración vuelve a reafirmar los compromisos en materia educativa. Se señala que la Declaración de Educación para Todos, firmada en Jomtien, es: “el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas, que contribuye a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación” (UNESCO, 2015, p. 6). Ya que, a partir de ella se establece una agenda en donde todas las personas puedan tener acceso a la educación y, ahora, en Incheon, se reafirma el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 que busca “garantizar una

educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 7).

Asimismo, se espera que la educación pueda ampliarse, es decir, llegar a las personas excluidas y desfavorecidas de la sociedad. Se plantea que ésta debe ser inclusiva a fin de que todas y todos puedan acceder a ella con igualdad de oportunidades, que tanto hombre, mujeres, indígenas, migrantes, jóvenes, personas de la tercera edad y otras, puedan aprender sin ningún obstáculo. Dicho en otras palabras, que por el hecho de ser personas les sea respetado este derecho sin importar sus características individuales o sociales.

Los países vuelven a comprometerse a que realmente la educación sea para todos, a ampliar la cobertura para llegar a las regiones más alejadas, además de lograr la meta de la educación para toda la vida. Asimismo, se reconoce que la educación es uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo humano, que a través de ella las sociedades pueden progresar en distintos ámbitos.

Reconociendo el importante papel que desempeña, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se pone de relieve la educación como un objetivo en sí mismo (ODS 4); además, se integran metas sobre educación en varios ODS más, en especial los que se refieren a la salud; el crecimiento y el empleo; el consumo y la producción sostenibles; y el cambio climático (UNESCO, 2015, p. 24).

Por lo tanto, a través de la educación se pretende que las personas puedan mejorar su calidad de vida, por eso se dice que esta declaración es ambiciosa, porque se considera que la educación no sólo sirve para el desarrollo personal, sino también para cambiar la vida de los individuos y las sociedades, así como para el progreso de los países tal y como se estipula a continuación:

La agenda sobre educación renovada que engloba el ODS 4 es amplia, integral, ambiciosa, llena de aspiraciones y universal, y se inspira en una visión de la educación que transforma las vidas de las personas, las comunidades y las sociedades, sin dejar a nadie rezagado (UNESCO, 2015, p. 24).

Como se mencionó anteriormente, esta agenda es integral porque se centra en las personas, y sus necesidades básicas, pero específicamente que todas y todos tengan acceso a la educación, para que a través de ella se puedan transformar los distintos ámbitos de la sociedad, el económico, social, educativo, la salud, cultura, etc. Esta agenda retoma algunos aspectos importantes de la Educación para Todos, para enfrentar los desafíos de los países en el ámbito educativo y con ello traza las metas importantes para poder resolver estos problemas.

Además, reposa en los derechos y aplica un enfoque humanista de la educación y el desarrollo, basado en los principios de derechos humanos y dignidad, justicia social, paz, inclusión y protección, así como de diversidad cultural, lingüística y étnica y de responsabilidad y rendición de cuentas compartidas (UNESCO, 2015, p. 24).

La Declaración de Incheon parte desde distintos principios de los derechos humanos de las personas, entre ellos la dignidad humana, además, se basa en la justicia social, a partir de la cual se busca que las personas tengan acceso a los servicios públicos y a los demás derechos de manera justa y equitativa, tal es el caso de la educación.

Algo muy importante, es que toma en cuenta las distintas facetas de la diversidad, étnica, lingüística, de género, capacidad, origen social, estatus, religión y situación migratoria, entre otras, presentes en el mundo para que sean consideradas en las políticas y las acciones de los gobiernos. Se pretende que los aprendizajes, habilidades y aptitudes que adquieran los estudiantes en las

escuelas sean de calidad, es decir, que les sirvan durante toda la vida para enfrentarse a los distintos problemas sociales. Sus principios fundamentales son la inclusión y la equidad.

La novedad del ODS 4-Educación 2030 es que se centra en el afianzamiento y ampliación del acceso, de la inclusión y la equidad, y de la calidad y los resultados del aprendizaje en todos los niveles, como parte de un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015, p. 25).

Pero para que la inclusión pueda lograrse, se requieren suficientes escuelas, docentes, recursos y apoyos para que todas y todos tengan un lugar en la escuela y que todos puedan aprender con base en sus capacidades, sin necesidad de realizar actividades o acciones separadas.

Cuando se habla de equidad, la convención se refiere a que las instituciones educativas deben ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los niños, de la misma manera estos aprendizajes deben ser de calidad. El concepto calidad también alude a que las instituciones deben estar en buenas condiciones y contar con recursos, materiales e insumos suficientes para que la enseñanza sea efectiva.

Por otro lado, los países deben asegurar que los centros educativos sean inclusivos, es decir, que todos los niños y niñas puedan aprender juntos, independientemente de sus características individuales o sociales:

La importancia que se empieza a dar en la agenda de educación a la inclusión y la equidad, cuya finalidad es brindar a todos iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás, pone de relieve otra enseñanza, esto es, lo necesario que resulta redoblar los esfuerzos, en especial

aquellos dirigidos a llegar a las personas marginadas o que se hallan en situación de vulnerabilidad (UNESCO, 2015, p. 25).

Además de ampliar la cobertura educativa, los países deben redoblar esfuerzos para atender a aquellos grupos o colectivos que por sus condiciones pueden ser vulnerables a situaciones de discriminación, rechazo o menosprecio que les impida ser libres e incorporarse a la sociedad.

Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015, p. 25).

La Declaración Incheon traza metas importantes para todas las personas, pero en particular para los que se encuentran en desventaja o en situación de vulnerabilidad. La intención es disminuir las desigualdades en lo que se refiere a la educación, salud, empleo y en la distribución de los bienes sociales. Para ello, se establecen acciones que los Estados deben cumplir para el 2030, como la de: “Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (UNESCO, 2015, p. 35).

Se espera que, para ese momento, todos los niños y niñas menores de 12 años cuenten con estudios de educación básica, incluyendo a los infantes con discapacidad, migrantes, indígenas, de bajos ingresos y mujeres. Esta educación debe ser gratuita y de calidad y los alumnos deben

adquirir habilidades, aptitudes y destrezas para ingresar, permanecer y concluir exitosamente sus estudios.

Por otro lado, es importante mencionar que esto no se limita a la educación básica, por el contrario, la declaración abarca la educación media superior, técnica y universitaria, que también se consideran fundamentales, para ello se propone: “De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (UNESCO, 2015, p. 35).

Como se ha dicho, esta declaración tocó puntos sustanciales respecto a las personas en situación de vulnerabilidad, por ejemplo, las mujeres, que se han caracterizado por tener niveles de estudios más bajos que los hombres, por lo que son más afectadas en lo que se refiere a las competencias y habilidades escolares. Estas desigualdades aumentan el doble, si las personas son mujeres indígenas, migrantes, desplazadas o tienen una discapacidad, porque la situación como la falta de recursos económicos, así como las ideas o costumbres de sus comunidades o familias, no les permite ejercer sus derechos. Por lo tanto, en esta declaración una de las metas es la siguiente:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional (UNESCO, 2015, p. 21).

Con esto se pretende eliminar las desigualdades que existen en los grupos en situación de vulnerabilidad, el objetivo es que estos colectivos que han sido excluidos puedan tener acceso a la educación y acceder a buenas condiciones para adquirir los mismos conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas que el resto de sus compañeros o que cualquier otra persona que no se encuentra en desventaja social.

Para que esto suceda el Estado tendrá que identificar las barreras y eliminarlas a través de políticas, programas y acciones que garanticen las oportunidades de aprendizaje para estas personas. Respecto a esto se establece lo siguiente:

Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizajes seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (UNESCO, 2015, p. 21).

Por lo tanto, las escuelas tendrán que estar en condiciones para asegurar la igualdad de oportunidades, en ellas, se tendrán que tomar en cuenta las necesidades educativas y las características de los alumnos que asistan a estos espacios. De la misma manera, el Estado deberá garantizar el cumplimiento de esta disposición a través de las políticas y programas correspondientes.

Esta declaración es una de las más importantes de las últimas décadas debido a que se compromete a que la mayoría de las personas puedan acceder a la educación, es decir, cumplir con lo que las otras declaraciones han establecido, pero que hasta ahora no han logrado, y de esta manera tener una sociedad más justa y equitativa para todas y todos.

Igualmente, no sólo se espera que las personas ingresen a los sistemas educativos, esto va más allá; se trata de que a través de la educación los países puedan transformarse en el ámbito económico, político y social. Finalmente, se plantea que las personas puedan desarrollar habilidades para la vida, tales como, tener la capacidad de trabajar, ser críticos, reflexivos y proponer soluciones frente a distintas adversidades. Con ello, se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental y el medio para ejercer otros derechos.

Capítulo 2. Escuela Inclusiva

2.1 Enfoques de la Educación Inclusiva

El presente apartado tiene como finalidad mostrar algunas de las perspectivas más importantes de la educación inclusiva. En este sentido, la educación inclusiva posee por sí misma una dificultad para su conceptualización, debido a que se puede comprender desde distintos enfoques. También, puede ser considerada como un desafío, debido a que está pensada para la diversidad que existe en la sociedad, lo que genera retos, especialmente para los profesionales de la educación que atienden y están en contacto directo con el alumnado que llega a las instituciones educativas.

Aunque, este no es un tema nuevo, dado que lleva poco más de 20 años en la discusión académica, todavía se tienen pocos conocimientos de lo que implica la inclusión en los distintos ámbitos y espacios de la sociedad, específicamente en las escuelas regulares que anteriormente estaban destinadas a recibir sólo a estudiantes sin discapacidad, porque los que tenían una discapacidad eran atendidos en las escuelas de educación especial.

En este sentido, los actores educativos no siempre tienen elementos que les permitan trabajar y reconocer la diversidad humana, por eso las personas con alguna discapacidad, en muchas ocasiones, son tratadas o vistas como individuos “incapaces”, o en el peor de los casos, no son tomados en cuenta.

En la actualidad, existen distintas maneras de entender la inclusión, por ejemplo, de acuerdo con la UNESCO ésta se define:

[...] como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, 2008, p. 8).

La inclusión es un término amplio y ambicioso debido a que, en un primer momento, debe atender a toda la diversidad en un espacio determinado, por ejemplo, en el salón de clases. Por otro lado, debe ofrecer un trato igualitario a todos en el aula, dado que las condiciones de la escuela, la práctica de los docentes hacia una cultura inclusiva, el currículum que suele ser muy rígido en cuanto a las actividades que se contempla y la falta de materiales didácticos generan un problema para involucrar a los alumnos en cada una de las actividades que se desarrollan en el aula. Entonces, hablar de un trato igualitario se refiere a que se deben contemplar las necesidades, las características, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y también las barreras para responder a las necesidades específicas de cada alumno.

Según la UNESCO, la inclusión va de la mano con ajustes y cambios en diferentes ámbitos de la vida escolar:

Implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2008, p. 8).

De este modo, las escuelas deben realizar ajustes para atender a todos sus estudiantes, sin excluir a nadie. Además, deben implementar modificaciones en cuanto a los enfoques y contenidos de enseñanza para que todos y todas sean considerados como parte de las actividades. La responsabilidad más importante de los centros educativos es encontrar un equilibrio entre los alumnos y los objetivos y metas educativas.

Para autores como Ainscow (2003), la inclusión:

[...] debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a

aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. (p. 12).

Esta definición alude a las diferentes maneras para responder a las necesidades educativas de las personas. Significa, también, que por la diversidad de las características de los seres humanos, la sociedad debe conocer y aprender a convivir con estas diferencias, a respetarlas y valorarlas. De modo que las diferencias sean tomadas como una ventaja para aprender de los demás.

La educación inclusiva debe identificar y posteriormente eliminar las barreras que existen para que los estudiantes puedan acceder a su derecho a la educación y a convivir en la diferencia, esto comprende a los niños y niñas con discapacidad, migrantes e integrantes de comunidades indígenas, sin importar su religión, sexo o creencias.

Como ya se ha dicho, la educación inclusiva se ha diversificado, es decir, su significado se ha ampliado, de manera que puede adquirir diferentes connotaciones. Por ejemplo, Echeita (2016) plantea las diferentes maneras en que se concibe la educación inclusiva. Para este autor “la inclusión es un concepto muy resbaladizo en el contexto internacional” (p. 64) es decir, que se le puede abordar desde distintos enfoques y aristas, pero que, de alguna manera, comparten elementos comunes en el análisis de la educación inclusiva. En este sentido, el autor hace hincapié que “sería más adecuado hablar de variedades o perspectivas sobre la inclusión” (Echeita, 2016, p. 64), ya que ello permite hacer un análisis más profundo de lo que significa educar a los estudiantes tomando en cuenta sus particularidades.

Dichas perspectivas han dado pautas para reflexionar sobre los cambios que se han dado en los últimos años, la manera en que éstos desembocan en proyectos educativos, políticas y

programas orientados a favorecer a los estudiantes que de alguna manera fueron excluidos de los sistemas educativos, o que se encuentran en situación de desventaja.

Siguiendo con Echeita (2016), hay cuatro grandes enfoques de la educación inclusiva: 1) educación inclusiva como educación para todos, 2) educación inclusiva como participación, 3) educación inclusiva como valor, y 4) educación inclusiva como garantía social.

Con respecto a la primera, la educación inclusiva como educación para todos, supone que ésta es un derecho y no privilegio. No obstante, la realidad es que esto no siempre es así, debido a que en las instituciones educativas son segregados o excluidos de este derecho fundamental por muchas razones. Es decir, ese “derecho” del que tanto se habla se convierte en algo inaccesible para algunos colectivos, como las personas con discapacidad. Entonces, uno de los ejes rectores de la educación inclusiva es “que los sistemas educativos deben de incluir a todos los alumnos, estriba en la necesidad de dar la bienvenida y respetar las diferencias entre ellos, bien sea por razones de género, procedencia, etnia capacidad o cualquier otra” (Echeita, 2016, p. 66).

La escuela, entonces, debe ser un espacio en donde se tome en cuenta la diversidad cultural, étnica, religiosa, de género, lingüística o de capacidades durante las actividades pedagógicas. Por ello, cuando se habla de que la educación inclusiva es para todos, se están considerando los siguientes planteamientos:

Y en ese énfasis en el que todos tiene que ver, en primer lugar, con la idea de intentar no desvincular de los procesos globales de ampliación y mejora de la educación escolar (que la UNESCO trata de promover como mecanismo de emancipación y progreso de todos los pueblos del planeta), con la preocupación por el alumnado más vulnerable (y no solo por razones de discapacidad), que por ese motivo suelen sufrir una doble o triple discriminación (Echeita, 2014, p. 91).

Igualmente, cuando se habla de todos y todas, se refiere a que todas las personas, sin distinción alguna, deben tener acceso a la escuela y sobre todo aprender, por lo tanto, los países deben generar las condiciones institucionales necesarias para que los individuos en situación de vulnerabilidad o en riesgo de ser excluidos, puedan ejercer su derecho a la educación.

En efecto, la inclusión debe ser entendida desde la escuela como “el respeto por la diversidad del alumnado en los centros escolares vendría a ser una base necesaria para una sociedad igualmente incluyente y respetuosa con la diversidad de sus ciudadanos y, por ello, seguramente más cohesionada y democrática” (Echeita, 2016, p. 66).

La inclusión debe entenderse como un concepto que engloba la diversidad, es decir la diferencia, la variedad entre los estudiantes y sus particularidades, como sus estilos de aprendizaje, capacidades, habilidades e, incluso, sus limitaciones. Además, se debe prestar atención a los limitantes u obstáculos tanto a nivel de la escuela como del profesorado, esto permitirá no sólo mejorar los aprendizajes, sino la construcción de una sociedad más justa, tolerante, equitativa y democrática, en donde todos pueden aportar algo para el beneficio de la sociedad.

Asimismo, la escuela, entendida como un espacio incluyente, no es que solo tenga la capacidad para educar a todos los niños y niñas, sino que, con ella se da un paso importante para disminuir y combatir la exclusión, la discriminación que existe en la sociedad. La educación inclusiva favorece al desarrollo de espacios más equitativos, en donde todos los alumnos comparten el espacio y respetan sus distintas particularidades.

La educación inclusiva es también un concepto muy ambicioso, ya que no sólo es atender una cierta población, país o región, sino promover una verdadera educación para todos. Por otro

lado, es importante mencionar que cuando se habla de inclusión, se alude a que existan suficientes escuelas para que todas las personas puedan tener acceso a la educación.

El desarrollo de escuelas inclusivas – escuelas capaces de educar a todos los niños – no es por lo tanto únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños discapacitados de forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad (Dyson, citado por Echeita, 2016 p. 66).

Es decir, la inclusión no sólo busca atender a la diversidad de los educandos, o disponer con suficientes centros educativos, también busca llegar a los grupos y sectores de la población que han sido reiteradamente excluidos, para garantizar que puedan acceder, permanecer y concluir con su educación, sea miembro de un grupo de migrantes, personas en situación de calle, personas indígenas etc., en cualquier nivel educativo y en las distintas modalidades de estudio.

Finalmente, hablar de educación inclusiva como educación para todos no se limita a que las personas ingresen a las escuelas, o que se respeten sus diferencias, se trata de una situación que va mucho más allá de los derechos de las personas, porque la intención es garantizar que nadie sea olvidado o apartado de lo que le corresponde, es una cuestión de justicia para garantizar condiciones de vida dignas para todos.

Una segunda manera en que se ha entendido la educación inclusiva es como participación, lo cual se refiere a que las y los estudiantes con discapacidad en ocasiones tienen muy poca participación en los distintos espacios de la sociedad, específicamente en las escuelas, pero más aún en las escuelas “ordinarias” o “regulares”, ya que, a pesar de ser aceptados en ellas, se involucran muy poco en la vida escolar, debido a la infraestructura poco accesible de las escuelas, la falta de materiales educativos o de servicios, así como acompañamiento a los profesores, a través

de especialistas que los apoyen a planificar sus actividades de modo que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades para participar.

Del mismo modo; el currículum nacional está diseñado para estudiantes sin discapacidad, por lo tanto, las actividades pedagógicas que se trabajan en el salón de clases, la mayoría de las veces no son aptas o no corresponden con las necesidades educativas de los y las estudiantes con discapacidad. En este sentido, es de suma importancia que el currículum tome en cuenta la diversidad que existe en el aula para favorecer la participación de todos y todas. Pero, no solamente en los espacios escolares es en donde se presentan estas situaciones, esto es muy visible en los otros espacios: culturales, de recreación y convivencia.

Por muchos años, las personas con discapacidad han sido excluidas de las distintas esferas de la sociedad de manera sistemática y eso ha provocado que las personas sean relegadas en sus hogares, o en el mejor de los casos su presencia en las instituciones educativas sea muy baja. En consecuencia, la educación inclusiva es vista como “un proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno, solo se puede producir por la reducción significativa del otro” (Echeita, 2016, p. 67).

Es conveniente señalar, que cuando no se consideran las necesidades de los educandos en las actividades del aula, se provoca exclusión. Por ello, los docentes tienen que involucrarlos en las diferentes actividades y también la escuela debe tomarlos en cuenta en las distintas tareas que se llevan a cabo. Esto es lo que significa entender la educación inclusiva desde la faceta de la participación. Autores como Tony y Booth y Mel Ainscow (1998:2 citados por Echeita 2016, p. 67) consideran que es fundamental entender a la inclusión como: “El proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículum, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos”. En esta perspectiva, disminuir la exclusión comprende

aumentar la participación en un primer momento, desde la planeación de las clases, pero, además, en otras actividades como en los juegos, exposiciones, intercambios escolares, entre otras.

Es un hecho, que la perspectiva hacia las personas con discapacidad, especialmente en las últimas décadas, ha permitido el reconocimiento de sus derechos, por ejemplo, al trabajo, a la seguridad y a la educación. Además, se ha incrementado el acceso a distintas instituciones, actividades y espacios públicos. Sin embargo, es importante recalcar que los avances aún son insuficientes. En el caso de las escuelas, esto tiene que ver con los programas educativos, la falta de capacitación a los docentes para promover la inclusión y también el bajo compromiso de las autoridades.

Así pues, como lo señala Ainscow (1999, citado por Echeita):

“No hay un patrón o modelo fijo para una educación inclusiva, sino que estamos frente a “escuelas en movimiento”, además, las escuelas “tienen un viaje para la mejora de su capacidad de responder a la diversidad, viaje que, en cierta medida, nunca termina” (Echeita, 2016, p. 67).

De este modo, mirar a la escuela como un espacio de participación puede traer muchos beneficios, porque en este caso los niños con discapacidad estarán más involucrados en las actividades que se desarrollan principalmente en el salón de clases, en la escuela y en la sociedad, lo cual contribuye a garantizar su derecho a la educación. De esta manera:

La inclusión como participación entronca, en el último término, con la creciente importancia que para el aprendizaje y, en última instancia, para la calidad de vida de las personas que tienen las dimensiones relacionales y afectivas o de equilibrio personal (Echeita, 2016, p. 68).

Esto se relaciona con la mejora de la calidad de vida, en el sentido de que las personas se sienten reconocidas, más en confianza y con ello, se eleva el sentido del valor de su persona.

Asimismo, según Schalock y Verdugo (2003, citado por Echeita 2016, p. 68):

Se encuentran vinculados al sistema del yo (autoestima, “yo posibles”, motivación, atribuciones...), tanto como los que han reconocido el papel que el bienestar personal, la autodeterminación y el sentido de pertenencia o inclusión tienen para la calidad de vida de las personas.

Así pues, la educación inclusiva como participación no se limita al hecho de que las personas con discapacidad puedan involucrarse más en las actividades escolares, culturales, de recreación, etc., sino que va más allá porque tiene que ver también con la autoestima, realización de las personas por cumplir y perseguir sus metas, la seguridad que tienen en ellas mismas y en sus capacidades para lograr sus objetivos, así como su empoderamiento en los distintos espacios de la sociedad. La participación conlleva tres dimensiones importantes: estar, dar y recibir, las cuales se explican de la siguiente manera:

Se trata, por lo tanto, de un sinónimo de estar, dar y recibir, tres dimensiones que la aspiración por una educación más inclusiva quiere conseguir para todo el alumnado: estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedora para todos; dar u ofrecer, entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza de su singularidad, y recibir de aquellos con los que se comparte un espacio y un tiempo en común apoyo, comprensión y estima (Echeita, 2016, p. 68).

Entonces, la educación inclusiva como participación puede entenderse también a través de estas dimensiones como un espacio democrático, en donde todas y todos los estudiantes toman

parte activamente en las actividades escolares y del aula. Por último, ver la educación inclusiva como participación constituye una tarea para las instituciones, que se debe realizar a partir de la evaluación de sus políticas, lo que, a su vez, les permitirá definir cuáles son las acciones más pertinentes, valorar si cuentan con las condiciones para recibir a los alumnos con discapacidad, así como identificar y eliminar las barreras que limitan la participación de todos y todas.

En tercer lugar, la educación inclusiva también puede verse como un valor, esto quiere decir que las personas deben tratar dignamente a los demás, teniendo en cuenta que todos y todas tenemos la misma valía. La escuela, en este caso, debe preparar a los niños y niñas a respetar a sus compañeros y a otros que tienen condiciones de vida diferente, a ser tolerantes, pacientes, empáticos y solidarios.

En esta perspectiva la escuela inclusiva debe entenderse como:

Un lugar en el que todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades o motivaciones (Echeita, 2014, p. 96).

Esto quiere decir que la escuela, más que un espacio para la enseñanza de contenidos, debe ser un espacio en donde las y los alumnos aprendan a convivir armónicamente con todas sus diferencias, a valorar a sus compañeros y a sentirse valorados por los demás. De manera que, en razón a sus diferencias nadie se sienta más o menos que sus compañeros de clases, sino que por el contrario todas y todos se reconocen como iguales y tienen condiciones equitativas para aprender.

La empatía en la educación inclusiva debe ser un valor que todos los y las estudiantes deben desarrollar, ya que es la base para entender que los seres humanos aprenden de distintas maneras y que cada uno tiene sus propias capacidades e intereses.

Del mismo modo, la educación inclusiva debe fomentar el valor de la solidaridad para desarrollar ambientes de ayuda mutua entre las y los alumnos, es decir, que se apoyen para superar las barreras que pudieran presentarse en el salón de clases, por ejemplo, apoyar a los compañeros con discapacidad visual, auditiva o motriz para trasladarse, copiar o leer textos, relacionarse con ellos e invitarlos a participar en las actividades escolares.

Otro valor presente en la educación inclusiva es la paciencia. Los educandos deben desarrollarla para que comprendan que no todos tienen la misma capacidad para realizar ciertas actividades y que esto depende de sus condiciones. Ante ello, la paciencia es la alternativa para que cada niño o niña lleve a cabo sus actividades a su modo, tiempo y ritmo.

Cuando se visualiza a la educación inclusiva como un valor, “la pequeña comunidad escolar así construida vendría a ser el sustento de los atributos de una sociedad verdaderamente humana y democrática” (Echeita, 2014, p. 97). Esto a su vez contribuye a construir un mundo más justo y equitativo para todas y todos, y las diferencias se entienden como algo que forma parte de los seres humanos, como una manera de enriquecerse y de crecer con los demás.

La cuarta y última manera en que se ha definido la educación inclusiva es como garantía social, lo cual, en gran medida ha obedecido a los problemas desencadenados por la desigualdad. Por ejemplo, muchos niños y niñas asisten a la escuela, pero no logran adquirir los conocimientos correspondientes a su edad y grado escolar; con el paso de los años van arrastrando diferentes carencias hasta que finalmente abandonan las escuelas, por lo general, para empezar a trabajar. Sin

embargo, como tienen un nivel bajo de estudios, sólo logran ser contratados con un sueldo y en condiciones laborales de mucha precariedad (Echeita, 2016)

La escuela, no puede abandonar a los alumnos de bajos recursos o en riesgo de exclusión, como es el caso de los que tienen una discapacidad. No obstante, con frecuencia, estos estudiantes son los más afectados porque tienden a ser olvidados o no son tomados en cuenta en las escuelas teniendo como consecuencia la deserción o baja escolarización. Esto ha ido en aumento, ya que conforme se van dando cambios en la sociedad, más vulnerables se vuelven estas personas.

Frente a esta situación es importante realizar cambios para combatir la exclusión y la desigualdad social. Para ello, la función de la educación es dar acceso a todos los niños, niñas y jóvenes, y dar una educación de calidad. Al respecto, Darling-Hammond (2001 citado por Echeita 2016, p. 70) sostiene que:

La educación pública, que no es otra cosa que el desarrollo de una población inteligente y de una inteligencia popular, requiere que todos los individuos tengan acceso a una buena educación, que los prepare para debatir y decidir entre diferentes ideas, sopesar el bien común y el individual y elaborar juicios que contribuyan a sostener las instituciones e ideales democráticos.

En ese sentido, ver a la educación inclusiva como mecanismo de garantía social, es una manera de tomar en cuenta a todos y todas las estudiantes desde sus primeros años de vida escolar, hasta que concluyen su formación. Asimismo, significa prepararlos para enfrentar las adversidades, brindarles las competencias y habilidades para ir avanzando en el sistema escolar y vivir en la diversidad.

En este sentido hablar de educación inclusiva es hablar de un mecanismo de *garantía social* para todos. Para ello, una vez más surge la evidencia y la urgencia de la necesidad de

repensar la educación básica (y la postobligatoria también) para facilitar la formación de la inmensa mayoría de los jóvenes en aquellas competencias de orden intelectual, social y moral, que van a ser determinantes en la nueva sociedad de la información y para convertirla en un mecanismo igualador e inclusivo a largo plazo (Echeita, 2016, p. 70).

Por último, cabe señalar que esta idea no se queda únicamente en el acceso a la escuela, sino que busca que todos los niños y niñas aprendan, esto significa que si no adquieren los conocimientos y habilidades necesarias para ser ciudadanos plenos y llevar una vida digna, entonces, no puede decirse que están incluidos (Echeita, 2016).

2.2 El Papel de la Escuela en la Educación Inclusiva

En este apartado, se discutirá el papel que la escuela debe asumir para generar un ambiente de inclusión, apoyándose de los distintos actores que integran estas instituciones. De esta manera, se deja a un lado la idea de que el docente es el único responsable de generar un ambiente inclusivo, sino que la responsabilidad debe ser compartida por la comunidad escolar, directivos, maestros, padres de familia y personal de apoyo, para que se puedan generar propuestas de mejora.

De acuerdo con León-Guerrero (2012):

La educación inclusiva conlleva la creación de propuestas que transformen el sistema educativo, la organización y la cultura escolar, el currículum, la formación y el trabajo de los profesionales de la educación, con el fin de que éste se torne equitativo y así terminar con la exclusión (p. 64).

Esto se traduce en que la escuela se debe transformar paralelamente con la organización escolar, es decir, se requiere cambiar las normas y los procedimientos que los docentes y el personal realizan para que la institución pueda funcionar. De la misma manera, el currículum juega

un papel importante en la organización de las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en el salón de clases, por lo tanto, éstas deben contemplar los requerimientos educativos específicos de cada uno de los estudiantes y desarrollarse de acuerdo con sus características y necesidades.

En cuanto a la formación continua del profesorado, también es primordial que se base en la educación inclusiva, ya que con ella los docentes actualizan su práctica docente a través de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza, lo cual tiene que verse reflejado en la atención hacia sus estudiantes.

La transformación de la escuela, de la que habla León-Guerrero (2012) tiene como objetivo eliminar prácticas de exclusión que de manera consciente e inconsciente se producen en las escuelas; el objetivo es que la equidad sea un principio de las instituciones educativas a fin de que todas las niñas y niños reciban educación sin distinción alguna, pero, especialmente, los que han sido marginados o excluidos, como es el caso de los menores con discapacidad.

Actualmente, el modelo de escuela inclusiva se perfila como el camino que deben seguir las escuelas, para responder a los cambios que demanda la sociedad. En ese sentido, la escuela es uno de los espacios más importantes de la sociedad, ya que en ella se forma a los futuros ciudadanos, por lo tanto, debe tener la capacidad de educar y preparar a los estudiantes a enfrentar problemas cada vez más complejos.

Es importante reflexionar sobre lo que la escuela necesita para acoger a todos los niños, niñas y jóvenes y, al mismo tiempo, reconocer y educarlos de acuerdo con sus particularidades.

Cuando se habla de escuelas inclusivas, la tarea no sólo es del docente frente a grupo, sino que es una responsabilidad que debe ser compartida por los actores que, de alguna u otra manera intervienen en la institución: directivos, autoridades educativas, padres de familia y otros agentes que colaboran con ella.

2.2.1 Comunidad de aprendizaje en la escuela inclusiva

Para que la educación inclusiva sea una realidad y no se quede sólo como un propósito, la responsabilidad debe ser compartida por todos los actores educativos. Es decir, cada integrante de la comunidad escolar tiene que asumir el compromiso y las acciones que beneficien a los estudiantes, específicamente a los que se encuentran en desventaja, como los que tienen rezago educativo, los que tienen una alguna discapacidad, los que están en situación de pobreza y los miembros de comunidades indígenas que son más propensos a ser excluidos en las escuelas regulares.

En este sentido, si bien el profesorado tiene un papel muy importante para apoyar a estos alumnos y hacer que todos reciban una educación acorde con sus necesidades educativas, también es importante mencionar que, cuando el docente se convierte en la única persona que hace este trabajo, los resultados pueden ser pocos favorables o no se logran alcanzar los propósitos de la inclusión establecidos. Por ello, se insiste en que el docente tiene que estar acompañado de la comunidad escolar.

Para León-Guerrero (2012), lo anterior significa mirar la escuela inclusiva como una comunidad de aprendizaje, es decir, una institución en donde la tarea de educar no solamente depende de una persona, ya sea el maestro de grupo, el especialista o el director, sino que, por el contrario, es una labor que le corresponde a la comunidad, es decir, a todos los miembros que la conforman.

Las escuelas inclusivas se fundamentan en un modelo que ve la escuela como comunidad de aprendizaje en la que todos sus miembros: director, profesorado, padres y alumnado, debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para mejorar y alcanzar el principal objetivo

que es conseguir que todos los alumnos participen y aprendan, y se desarrolle un sentido de comunidad (León-Guerrero, 2012, p. 69).

Así pues, debe entenderse por comunidad en las escuelas inclusivas, como un conjunto de personas que colaboran para identificar y eliminar las barreras que se generan en las escuelas para que los estudiantes puedan participar y aprender. De la misma manera, el trabajo en equipo debe de contribuir a generar el sentido de comunidad también en los estudiantes, es decir, que los educandos puedan apoyarse mutuamente en las tareas, en las actividades, los juegos, la entrega de trabajos etc.

En la escuela, como comunidad de aprendizaje, el trabajo colaborativo es fundamental porque trae beneficios importantes en los espacios escolares, favorece que los docentes busquen de manera conjunta alternativas para solucionar los problemas que se les presentan. Cuando esto sucede se incrementan las posibilidades de encontrar soluciones que beneficien y enriquezcan la formación de los estudiantes.

Igualmente, el trabajo colaborativo mejora la práctica de las escuelas a favor de la inclusión, contribuye al desarrollo de estrategias y metodologías para fortalecer la presencia y participación de los estudiantes con discapacidad en el aula. Además, incrementa la confianza de los docentes para implementar dichas metodologías en el aula.

Respecto a esto, León-Guerrero (2012) plantea que “la escuela debe ser vista como una organización que aprende y que es capaz de generar dinámicas formativas y de cambio en su propio seno para resolver sus propios problemas, pero que también colabora sistemáticamente en el entorno” (2012, p. 69). Es decir, las escuelas son espacios en donde, las diferencias y la diversidad que existe dentro de ellas pueden ser vistas como un impulso para generar nuevas maneras de

enseñar, al igual que, nuevas dinámicas y estrategias pedagógicas que mejoren los aprendizajes de los estudiantes y, al mismo tiempo, permitan atender situaciones problemáticas que se puedan presentar.

Desde esta perspectiva, la escuela, además de resolver los problemas en su interior, también contribuye a resolver los problemas del entorno, al ser un espacio inclusivo que amplía las oportunidades de los estudiantes más desfavorecidos. Además, cuando terminan un nivel educativo, les brinda elementos para continuar con el siguiente, para desarrollarse plenamente como personas y no sentirse con poca capacidad, tal y como a continuación se señala:

[...] la escuela inclusiva como una comunidad de aprendizaje se entiende como un lugar en donde la gente amplía sus capacidades de trabajar conjuntamente de forma novedosa y creativa y en donde de acuerdo con Fullan (2003) se produce la discusión y el desarrollo de valores particulares y se establecen vías a través de las cuales pueden ser transmitidos dichos valores (2012, p. 69).

Cuando los protagonistas de la escuela, en este caso, los docentes, directores, especialistas, padres de familia y alumnos realizan su trabajo como comunidad, amplían sus conocimientos, especialmente los alumnos en desventaja, como los estudiantes con discapacidad. Esto a su vez ayuda a la creación de culturas inclusivas, donde las particularidades de cada persona son importantes y bienvenidas en cualquier espacio de la sociedad.

En las escuelas regulares, la presencia de estudiantes con discapacidad en ocasiones es tomado como un reto que la escuela debe afrontar, especialmente, para los docentes, muchas veces se convierte en una carga extra de trabajo, situación que les produce angustia y también cierta presión para que estos alumnos sean enviados a instituciones de educación especial. Esto es

contrario a lo que plantea la educación inclusiva, donde la escuela es concebida como el espacio en donde todos los niños y niñas se educan en un mismo lugar, y que se caracteriza por lo siguiente:

Esta escuela, como centro esencial del sistema educativo, deberá contar con autonomía suficiente (sobre todo pedagógica y organizativa) para adecuar el diseño curricular y la organización (agrupamientos, recursos, espacios, asignación de profesorado a los grupos, etc.) tanto a su contexto territorial como a la población que atiende (Casanova, 2016, p. 90).

En un primer momento, al brindarle autonomía a las escuelas se les da la pauta de poder organizar su plan de trabajo acorde a las características y necesidades educativas de sus estudiantes. La autonomía pedagógica supone que las instituciones tienen la capacidad para seleccionar, organizar y articular las estrategias didácticas y los materiales educativos con base en lo que cada estudiante necesita para aprender.

Para ello, las escuelas deben desarrollar un plan de trabajo que apoye a la inclusión, en donde los docentes, padres de familia y autoridades educativas tienen que estar involucrados. Dicho plan debe contemplar la diversidad de los estudiantes, lo que implica que la escuela deberá adecuarse al alumnado y no a la inversa, como sucedía en los enfoques integracionistas y que, en ocasiones, sigue sucediendo.

Lamentablemente, muchas instituciones no cuentan con condiciones para reconocer la diversidad de los niños y niñas, por lo que son ellos los que se tienen que adaptar a lo que éstas les ofrecen y es ahí cuando los alumnos que tienen alguna discapacidad fracasan, lo que provoca que abandonen sus estudios o, en el mejor de los casos, continúen, pero sin aprender realmente o que sean excluidos dentro de la misma escuela. Según Casanova (2016), si no se contemplan estos escenarios en las políticas educativas sólo se quedan en las buenas intenciones:

Si no somos capaces de personalizar la educación a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las excelentes ideas que suelen aparecer en las leyes de educación se quedarán en una declaración de buenas intenciones sin repercusión alguna en las aulas, en los cambios e innovaciones que deben producirse para que la educación inclusiva y de calidad sea un hecho cierto para todas las jóvenes generaciones (Casanova, 2016, p. 91).

La escuela no sólo es fundamental para ofrecer una educación inclusiva, sino también para formar a las futuras generaciones en prácticas de respeto, valores, conocimiento, y lo más importante, a enriquecerse mutuamente. Su papel también incluye enseñar a los niños, niñas y jóvenes a convivir armónicamente con la diversidad que existe en los salones de clases, en la escuela y en la vida social en general. Por eso se le considera primordial para el desarrollo de sociedades más incluyentes.

Para lograr este objetivo, autores como León-Guerrero señalan que es necesario crear una cultura escolar inclusiva, a fin de que se propicien cambios paulatinos para que todos los estudiantes puedan tener acceso a la educación, se reconozcan sus necesidades y se respete la diversidad. Al respecto, León-Guerrero (2012) sostiene que:

En primer lugar, se produzca un conjunto de cambios generales, encaminados a crear una escuela inclusiva dentro del contexto de la educación general: llevar a cabo acciones encaminadas a crear una cultura de escuela apoyada en la comunidad, fomentar estructuras organizativas que permitan la formación de equipos colaborativos y procesos de solución de problemas, redefinición del currículum (p. 71).

Dichos cambios deben corresponderse con modificaciones en las conductas y actitudes de toda la comunidad escolar, directivos, personal docente y especialistas, los cuales asuman el compromiso y al mismo tiempo colaboren en el desarrollo de acciones para lograr un ambiente de respeto hacia las diferencias. Es decir, se requiere sentar las bases a través del respeto, la igualdad de oportunidades y la equidad para crear una cultura inclusiva en las escuelas generales o regulares, para que, de esta manera, los niños y niñas con discapacidad puedan estar en un ambiente en donde se sientan aceptados y seguros de sí mismos y sus capacidades, y que puedan convivir armónicamente con sus compañeros.

Por otro lado, se deben crear estructuras organizativas que permitan la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad escolar, para la solución de problemas a través de sus diferentes roles y funciones. Dichas estructuras deben plantear pautas sólidas y rutas de actuación para la solución de los problemas. También, debe contribuir a la colaboración entre los miembros de la comunidad escolar, para que todos puedan sentirse parte de ella. Cuando en las escuelas se logra construir un ambiente inclusivo ocurre lo siguiente:

[...] Ayuda a los niños a sentirse más seguros de sí mismos y a aumentar su autoconcepto, a que se sientan más orgullosos de sí mismos y de sus logros, aprender cómo aprender de forma independiente, tanto en el interior como en el exterior de la escuela (UNESCO, 2004, citado por León-Guerrero, 2012, p. 70).

Entonces, las niñas y niños con discapacidad dejan de ser excluidos, al entrar en una escuela inclusiva se benefician de manera personal porque el contexto les permite tener nuevas experiencias, como, fortalecer su autoestima y sentirse parte del grupo.

Cuando los estudiantes con discapacidad se sienten acogidos en la escuela experimentan mayor seguridad y confianza para participar y aprender, porque se sienten incluidos y parte del

grupo, por lo tanto, se muestran más seguros de involucrarse en los distintos espacios y actividades que se desarrollan en la escuela.

Es por esto, que los estudiantes con discapacidad, al estar en una escuela con un ambiente inclusivo, “También aprenden a participar activamente y a sentirse felices con sus compañeros de clase y profesores, a ser sensibles y a adaptarse a las diferencias” (León-Guerrero, 2012, p. 70).

De esta manera, la escuela cumple con un papel fundamental, ya que los niños y niñas aprenden desde temprano a aceptar a las diferencias, es decir, a convivir respetuosamente con sus compañeros, ya sea que tengan una discapacidad o que sean migrantes, indígenas, estén en situación de pobreza o cualquier otra diferencia. A su vez, todos los y las estudiantes, particularmente los que están en situación de vulnerabilidad, se sienten felices de convivir con sus compañeros, de ser valorados y tomados en cuenta. Todo ello propicia un ambiente de armonía en las instituciones educativas.

Las escuelas inclusivas se distinguen porque los alumnos en situación de vulnerabilidad, como por ejemplo los estudiantes con discapacidad, tienen mayor participación en las actividades que se desarrollan, porque la escuela amplía sus oportunidades y, por lo tanto, todas y todos toman parte activamente en los festivales, los talleres, las clases de educación física, y en general, en las actividades institucionales. Esto también propicia que los estudiantes se vuelvan sensibles a la convivencia con sus compañeros, independientemente de las diferencias de cada uno de ellos; las diferencias se ven como una forma para enriquecer el grupo.

Todos los niños aprenden juntos y se valoran, independientemente de su procedencia o sus capacidades, aprenden a valorar su lengua materna, a apreciar sus tradiciones culturales, y a considerar que ser diferente de otro es normal y algo a respetar y a celebrar (León-Guerrero, 2012, p. 70).

Una escuela inclusiva es aquella que logra generar las siguientes condiciones:

- a) Basado en una visión y valores compartidos.
- b) Incluye a todos los niños.
- c) No discrimina por género.
- d) Familias y profesorado están implicados en la educación.
- e) Promueve oportunidades para que el profesorado aprenda y se beneficie de su enseñanza.
- f) El aprendizaje es relevante para la vida de los alumnos.
- g) Promueve formas y hábitos de vida saludables.
- h) Promueve participación, cooperación, autoestima y confianza.
- i) Celebra las diferencias culturales y estimula el aprendizaje de todos los niños (León-Guerrero, 2012, pp. 70-71).

Para finalizar, es importante recalcar que el papel de la escuela es fundamental en la creación de una cultura inclusiva, con base en el respeto a las diferencias y a la igualdad de oportunidades, ya que en ellas se manifiesta la diversidad del alumnado, es decir, niñas y niños que traen consigo sus vivencias y también sus diferencias en cuanto al género, la edad, origen social, capacidad, tiempos y formas de aprendizaje, entre otras, por eso ya no es posible pensar en escuelas homogéneas. Por el contrario, se hace necesario que las instituciones educativas tengan la capacidad de recibir a todos los estudiantes y darles una educación acorde con sus necesidades.

2.3 Principales Rasgos del Aula Inclusiva

Mucho se ha discutido sobre la importancia de que las declaraciones internacionales, políticas y programas sobre la educación inclusiva sean aterrizadas en las aulas escolares. Sobre ello, Echeita (2016) plantea que lo que distingue a las aulas inclusivas: “es la *variedad* de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y de medios para aprender (las ubicuas TIC), de formas

de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido” (2016, p. 7). Es decir, partiendo de las necesidades educativas de cada estudiante, el docente debe ocupar diversas estrategias y dispositivos tecnológicos para responder a las particularidades de sus estudiantes y con ello potenciar el aprendizaje de estos.

Por otro lado, es importante mencionar que los alumnos tienen distintos estilos de aprendizaje, por lo que es necesario no utilizar las mismas estrategias o dinámicas para todos y todas, porque no siempre pueden aprender con las mismas pautas y estímulos. De esto modo, Echeita (2016) recomienda trabajar con variedad de materiales educativos.

Otro de los principios que plantea el autor es: “Lo propio de un aula inclusiva es la *diversidad* de formas de organización del espacio dentro del aula (talleres, rincones) y del tiempo y ritmo de aprendizaje (más a quién más lo necesita)” (2016, p. 6). La organización de las clases es un elemento muy valioso para los aprendizajes, por eso es relevante aprovecharla para impulsar los ambientes de aprendizaje, ya que en un mismo grupo se puede encontrar una infinidad de intereses y expectativas en los estudiantes. Echeita, Sandoval y Simón, (2016) expresan lo siguiente:

Lo propio de un aula inclusiva es la *riqueza* de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje (dentro y fuera del aula; dentro y fuera del centro, así como la disponibilidad para reconocer los “fondos de conocimiento y de identidad” de los alumnos y sus familias (p. 6).

Conviene subrayar que los espacios dentro y fuera del aula también deben ser considerados en el proceso de inclusión; afuera del salón de clases los estudiantes socializan y están en contacto y comunicación con otras personas que no son sólo sus compañeros. Igualmente, conocer el contexto familiar de los alumnos es otro de los factores fundamentales para la inclusión en el aula.

Lo propio de un aula inclusiva es la *abundancia* de oportunidades que el alumnado tiene para interactuar con sus iguales, para pensar juntos, dialogar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos sus compañeros (Echeita, Sandoval y Simón, 2016, p. 6).

Este principio indica que se debe propiciar que los estudiantes puedan interactuar y convivir con sus pares en el aula sin importar las diferencias y, al mismo tiempo, hacer que éstas contribuyan al proceso de aprendizaje de cada uno de ellos. De esta manera, la diferencia pasa a ser un beneficio para el aula, en donde a través de la participación, el diálogo y el apoyo mutuo se genera un ambiente sano y favorable para todos los estudiantes. Con este principio se contrarresta la exclusión que en muchas ocasiones se reproduce en los salones de clase y se fortalece la igualdad de oportunidades para todos y todas, incluyendo a las personas con alguna discapacidad o barrera para el aprendizaje.

El ser humano, en ocasiones, debido a las diferentes barreras no logra desarrollar todas sus competencias, las formas estandarizadas u homogéneas de la enseñanza tienden a pasar por alto sus capacidades, habilidades, intereses y gustos, así como las inteligencias que cada uno desarrolla. En efecto, cada estudiante desarrolla diferentes tipos de inteligencias y las expresa en las diferentes actividades, de este modo, uno de los principios del aula inclusiva es que el docente pueda tomar en cuenta esta diversidad de inteligencias del alumnado.

Lo propio de un aula inclusiva son las *múltiples formas* de contextualizar lo que se está aprendiendo, a través de experiencias reales y prácticas (investigando y experimentando), integrando y aplicando a problemas reales las competencias aprendidas (conocer, hacer y ser) y desarrollando *todas las inteligencias* según las edades de cada curso y etapa (Echeita, Sandoval y Simón, 2016, p. 6).

Esto quiere decir que, en el aula, existen diferentes maneras de aprender y que, por lo tanto, hay que respetar estas formas para que los alumnos puedan desarrollar libremente sus inteligencias.

Como ya se ha dicho, en muchas ocasiones, estas particularidades no son tomadas en cuenta debido a que existe un currículum homogéneo, que contiene actividades que se deben trabajar con todos los estudiantes, sin tomar en cuenta sus habilidades, conocimientos e intereses. Muy pocas veces el currículum es flexible y sobre todo incluyente, contempla a la mayoría, pero no a todos y todas, como a los alumnos con discapacidad, y esto tiende a generar conflictos entre el profesorado, haciendo que su trabajo sea más complicado y se incrementa.

Las clases, son un elemento fundamental en la educación inclusiva debido a que en ellas se desarrollan los contenidos académicos de acuerdo con el grado escolar y nivel educativo. Es importante que las clases estén planificadas a partir de las necesidades de los estudiantes.

Las clases inclusivas se caracterizan porque en su cultura se valoran las voces de los estudiantes, la autoridad es compartida, los estudiantes son responsables los unos de los otros, hay relaciones interpersonales positivas, existe preparación para la integración, hay idea de comunidad, y altos niveles de aceptación y de expectativas para todos (Berry, 2007 citado por León Guerrero, 2012, p. 75).

Esto significa que, en primer lugar, los alumnos son valorados con todas sus diferencias, y en este sentido, son tomados en cuenta durante las clases; en segundo lugar, la participación de todos y todas se considera fundamental durante las clases. Además, los alumnos logran construir una cultura de apoyo mutuo, existe una buena relación de convivencia y a través de estas acciones generan comunidad en los salones de clases y en la escuela. Finalmente, los docentes están preparados para desarrollar un ambiente inclusivo en el aula, a través de estrategias didácticas pertinentes centradas en el aprendizaje.

Pero, el proceso de inclusión no termina sólo con que los estudiantes sean tomados en cuenta y participen durante las clases, sino que además se deben considerar los siguientes aspectos: Agrupamientos heterogéneos, sentido de pertenencia al grupo, planteamiento de actividades de distinto nivel de dificultad, uso de ambientes frecuentados por personas sin discapacidad y experiencias educativas equilibradas (equilibrio entre los espacios académicos/funcionales del currículum y los aspectos individuales/sociales del mismo) (Giangreco, 1994 citado por León Guerrero, 2012, p. 75).

Es decir, que los estudiantes trabajen en equipo con otros compañeros y que sean aceptados por sus pares, de tal manera que, durante las clases todas las niñas y niños se sientan parte del grupo, efectuando actividades que les ayuden a desarrollar sus habilidades individuales y sociales, y aprovechar los aspectos formativos y relacionales del currículum. Finalmente, dependiendo de la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, el docente debe diseñar las estrategias pedagógicas para promover el aprendizaje, pero, primordialmente, para fomentar nuevas experiencias entre los niños y niñas, basadas en la colaboración, el respeto y la empatía.

2.4 El papel del docente en la escuela inclusiva

El papel del docente en la educación inclusiva es central, ya que es quien, al final de cuentas, pone en marcha las políticas y programas educativos, en este caso, aquellas que tienen que ver con la inclusión. En general, la docencia es “una labor compleja, que va más allá del uso de determinadas técnicas para transmitir conocimiento, sino que requiere de la formación continua y el compromiso decidido de quienes la ejercen” (Pérez-Castro, 2021, p. 140).

Por lo anterior, uno de los aspectos centrales de la educación inclusiva es entender la complejidad de la docencia, ya que no sólo se trata de las formas de enseñanza, sino de otros factores que intervienen en el desarrollo de contextos de aprendizaje inclusivos. En este sentido,

es importante reconocer que, cada vez más, se clama porque la docencia responda a las necesidades específicas de los estudiantes y que, al mismo tiempo, contribuya a la formación de ciudadanos que puedan enfrentarse a situaciones desfavorables como la desigualdad social, el desempleo, la pobreza, la violencia y otros problemas que existen en la sociedad. Esto ha hecho que la labor de los docentes se haga cada vez más compleja, además de que conlleva una alta responsabilidad ejercerla.

Frente a tantos cambios, se hace necesario que el docente esté cada día más preparado para enfrentarse y responder a la diversidad que hoy en día se hace presente en las aulas. Las instituciones deben comprometerse con la formación del profesorado:

[...] no sólo por facilitar a los enseñantes la comprensión de hechos, conceptos y marcos referenciales de este ámbito de conocimiento relevantes para su propio desempeño profesional, sino también para contribuir al desarrollo de competencias de carácter procedimental y actitudinal, sin las cuales dicho desempeño sería claramente ineficaz para los tiempos que corren. (Echeita, 2016, p. 146).

Las desigualdades y exclusiones que aún se viven en las escuelas representan todo un reto para el docente y más aún si carece de estrategias y apoyos pertinentes para atender estas problemáticas. El docente es un actor fundamental para contrarrestar las formas de exclusión que se producen en el salón de clases. Para ello, es importante, en un primer momento, reconocer que en las aulas existen estudiantes de diferentes culturas, lenguas, etnias, con alguna discapacidad o barreras para el aprendizaje y que ante esta diversidad se deben abrir “*espacios y oportunidades* para que los alumnos pueden aprender unos de otros basando su agrupación en múltiples criterios, según la ocasión (intereses, amistades, confianza, o fortalezas percibidas)” (Echeita, Sandoval y

Simón, 2016, p. 7). El docente puede aprovechar estos espacios para que los estudiantes aprendan, convivan y aprecien positivamente las diferencias para beneficio de ellos mismos.

Un docente inclusivo es aquel que toma en cuenta la diversidad del alumnado para enriquecer los conocimientos de todo el grupo en general. Asimismo, está comprometido en no visualizarla como un problema, sino como una oportunidad para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, el docente no puede hacerlo todo solo, como señala Echeita (2016), éste necesita de puntos de apoyo, que deben ser impulsados desde la escuela y el sistema educativo. Esto significa:

[...] una intervención en la que se tomen en consideración tanto el sistema *macro* (el de las políticas educativas propiamente dichas y que abarcan cuestiones como la estructura del currículo, los procesos de financiación, la supervisión o la rendición de cuentas), como el sistema *meso* (especialmente los relativos a la cultura del centro y a su organización y funcionamiento), como el sistema *micro* (vinculados a los métodos de instrucción y a los procesos psicosociales de distinta índole que intervienen en la adquisición de capacidades específicas como la lectoescritura, el razonamiento o la resolución de problemas, por citar sólo algunas) (Echeita, 2016, p. 119).

En ese sentido, las escuelas deben ayudar a que el docente reflexione sobre los cambios que debe hacer en su trabajo educativo, sobre lo que significa la inclusión, la forma en que puede hacer que sus alumnos aprendan y participen, y las barreras que se puede encontrar en este camino. En todo esto, el compromiso del docente es primordial, ya que es la persona que más cercana está a los estudiantes; sus competencias profesionales le deben ayudar a entender sus necesidades y a diseñar estrategias congruentes.

Pero, ¿qué tipo de docentes son necesarios para una educación inclusiva? Esta interrogante invita a la reflexión sobre el perfil que se necesita para la educación inclusiva, por lo tanto, esta interrogante se irá respondiendo durante el presente apartado.

Igualmente, se resaltan cualidades como “su capacidad de reflexión y trabajo cooperativo con los otros agentes del centro y con el alumnado de su aula” (León Guerrero, 2012, p. 95). Es decir, el profesor debe tener la capacidad de reflexionar sobre su práctica docente, cuestionarse cómo debe intervenir en el salón de clases a través de metodologías, técnicas y estrategias didácticas que le permitan atender a todo el estudiantado, no sólo a unos cuantos o a la mayoría. En segundo lugar, el docente debe aprender a trabajar colaborativamente con sus colegas y con otros agentes de la comunidad escolar para mejorar sus prácticas y para superar los obstáculos que se le pueden presentar.

De igual forma, el compromiso es un requisito esencial, ya que la inclusión no es una tarea fácil, por el contrario, es un proceso que puede traer consigo dilemas que no siempre se resuelven de manera sencilla. Cuando el profesor está aislado:

- Encuentra dificultades para solucionar los problemas por sí mismo.
- Siente que le falta apoyo y ayuda.
- Ante esta situación opta por abandonar la resolución del problema.
- Se refugia en la adopción de métodos “seguros” y abandona la innovación y la búsqueda creativa de soluciones y métodos de enseñanza.
- La vida del aula deja de responder a la diversidad.
- Los alumnos que habían suscitado su preocupación terminan siendo excluidos, abierta o veladamente, de la clase (Parrilla y Daniels, 1998 citado por Echeita, 2016, pp. 129-130).

De esta manera, se requiere que los profesores se formen bajo los valores de la inclusión, que reconozcan que éste puede ser un camino largo, pero que, en el proceso, ellos y sus alumnos pueden crecer y aportar a la vida de todos y todas.

Se trata de un profesorado comprometido con los valores de la escuela inclusiva que en su aula promueve las diferencias individuales y es un facilitador del aprendizaje y de las oportunidades de apoyo, y cuya autoridad, así como la enseñanza, es compartida con miembros del grupo, es decir, autoriza a los estudiantes a proporcionar apoyo, a que ayuden a sus compañeros y a que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje (León Guerrero, 2012, p. 95).

De nuevo, el docente debe estar comprometido con los valores como el respeto a las diferencias, la tolerancia, la solidaridad con todos sus estudiantes, en especial con aquellos con barreras para el aprendizaje, la libertad y el cuidado de la integridad del alumnado, el rechazo a la discriminación, y el logro de la justicia que, en el salón de clases, consiste en ofrecer a cada estudiante lo que necesita, la igualdad de oportunidades en donde todas y todos los niños tendrán las mismas posibilidades de recibir una educación de calidad, y la democracia, en donde todas y todos puedan participar activamente en la toma de decisiones en el salón de clases y en la escuela.

El docente inclusivo promueve a través de las estrategias didácticas, el reconocimiento de todas y todos los estudiantes, de las diferentes formas de pensar, de comunicarse, de culturas. Hace que sus alumnos comprendan que cada uno es un ser único e irrepetible respecto a los demás, por lo tanto, es importante respetarlo y valorarlo como persona. A la vez, genera un ambiente de apoyo mutuo entre ellos para la solución de problemas o en la realización de las actividades escolares,

fortalece su capacidad para tomar decisiones sobre sus propios aprendizajes y los de sus compañeros.

Las actitudes de los docentes también son de gran relevancia en el proceso de inclusión, ya que se refieren a la forma en que éstos abordan la diversidad del alumnado, “[...] los docentes deben poseer actitudes positivas hacia la inclusión y deben participar plenamente de la cultura y gestión del centro.” (León-Guerrero, 2012, p. 95). En otras palabras, asumir y efectuar los planteamientos de la educación inclusiva tanto en la escuela como el salón de clases en colaboración con los demás miembros de la comunidad escolar.

Sobre el docente inclusivo, Arnáiz y Berruezo (2003 citado por León-Guerrero 2012), a partir de su investigación “Educación Inclusiva y Prácticas de Aula”, proponen las siguientes características:

- a) Actitudes positivas de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en cuanto a su capacidad para mejorar las relaciones sociales, su posicionamiento ante la diversidad y su buena voluntad para enfrentarse a ella efectivamente (p. 72).

Esto quiere decir que los docentes deben brindarle confianza y seguridad al alumnado, incluyendo por supuesto a los que tienen una discapacidad, para que puedan alcanzar los objetivos esperados de las actividades que se realizan en el salón de clases.

- b) El profesorado posea un repertorio de habilidades, y además de ser experto en su materia posee conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza adecuada, materiales y tiempo para poder atender a la diversidad en sus aulas y todo ello lo emplea de forma efectiva (Arnáiz y Berruezo, 2003 citado por León-Guerrero 2012, p. 72).

El docente debe ser un profesional que cuenta con las habilidades necesarias para favorecer un ambiente inclusivo en el aula, por lo tanto, debe considerar los conocimientos, habilidades y aptitudes de los estudiantes. Por otro lado, es consciente de que entre ellos también hay diferencias para aprender y por ello ocupa los materiales didácticos pertinentes y los enfoques pedagógicos para responder a las necesidades de cada educando.

- c) Existencia de apoyo interno y externo al profesorado. En este proceso, el liderazgo del director del centro, y el apoyo de los distritos escolares, las comunidades y los gobiernos son cruciales (Arnáiz y Berruezo, 2003 citado por León Guerrero 2012, p. 72).

Esto implica que el profesor cuenta con una red de apoyo dentro de la escuela, en donde el director, entre sus diferentes funciones, tiene que dar apoyo a los docentes frente a las barreras para el aprendizaje y para la participación en el aula, así como ofrecer seguimiento oportuno a los profesores que así lo requieran. De igual forma, el maestro debe sentirse apoyado fuera de la escuela, es decir, respaldado por otros profesores de la zona escolar, el supervisor y el personal de apoyo que labora en las jefaturas de supervisión, en las jefaturas operativas. Al mismo tiempo, toda la comunidad escolar debe colaborar estrechamente con el profesor. En esta red de apoyo, la comunidad, fuera del centro escolar también debe trabajar mano a mano con el educador (a) para contribuir y alcanzar una educación de calidad para todos y todas.

- d) La cooperación entre padres e instituciones educativas (Arnáiz y Berruezo, 2003 citado por León Guerrero 2012, p. 72).

Los padres de familia juegan un papel importante en la escuela, ya que ellos son los que, a través del seguimiento a sus hijos y colaboración en la toma de decisiones, favorece el logro de los objetivos de aprendizaje, así como la inclusión plena de sus hijos e hijas. Como señala León-Guerrero (2012), esto significa que la familia, el barrio y la comunidad en general deben formar parte de la comunidad educativa, que todos y todas colaboren en la superación de las barreras, que comprendan que la educación inclusiva abarca más allá de la escuela, incluyendo también los hogares y otras oportunidades de formación para la vida.

- e) Que los gobiernos expresen claramente su punto de vista sobre la inclusión y que provean adecuadamente las condiciones que permiten un uso flexible de los recursos (Arnáiz y Berruezo, 2003 citado por León Guerrero 2012, p. 72).

Finalmente, es relevante recalcar el papel fundamental que juegan los gobiernos, ya que, a través de las políticas educativas, y sobre todo los recursos que destinan a ellas, las personas pueden ejercer sus derechos, tal es el caso de los niños y niñas con discapacidad. Por ello, es importante que los gobiernos desarrollen propuestas que “transformen el sistema educativo, la organización y la cultura escolar, el currículum, la formación y el trabajo de los profesionales de la educación, con el fin de que éste se torne equitativo y así terminar con la exclusión” (León-Guerrero, 2012 p. 64). Fortalecer el trabajo de los docentes puede allanar significativamente el camino para hacer escuelas inclusivas.

2.5 Barreras y facilitadores para la docencia inclusiva

Cuando se habla de educación inclusiva, en ocasiones llevarla a la práctica puede resultar complejo, porque intervienen varios factores que se convierten en grandes retos para las instituciones educativas, como para el trabajo en el salón de clases. Por ello, en este apartado se discute el tema de las barreras y facilitadores para la inclusión.

El concepto de barreras viene del modelo social de discapacidad que sostiene que la discapacidad no está en la persona, sino en el contexto que la discapacita. De este modo:

[...] la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad. Esta distinción permitió la construcción de un modelo que fue denominado «social» o «de barreras sociales» de discapacidad. De este modo, si en el modelo rehabilitador la discapacidad es atribuida a una patología individual, en el modelo social se interpreta como el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que de un destino biológico ineludible (Palacios, 2008, p. 123).

Por esto, el modelo social abarca las diferentes barreras que se encuentran en los espacios físicos, las normas y leyes que impiden la participación de las personas y las actitudes negativas hacia la discapacidad. Todo ello se convierte en obstáculos para que las personas puedan acceder a los distintos servicios o para que participen plenamente en la comunidad.

Del mismo modo, French (2017, citado por Pérez-Castro, 2019) elabora la siguiente clasificación: “Barreras estructurales – que se refieren a las normas subyacentes, costumbres e ideología de las organizaciones e instituciones, las cuales se basen en juicios de ‘normalidad’ y se sustentan en jerarquías de poder” (p. 3).

Al reconocer la diversidad humana se entiende que no todas las personas tienen las mismas características, condiciones de vida, o capacidades y que por lo tanto cada individuo es un ser único. En este caso, las barreras estructurales se hacen presentes porque no se toma en cuenta la diversidad y, en el caso de las instituciones educativas, sucede que los reglamentos, las normas y los planes de estudio son elaborados con la idea de “normalidad”, pensando que todos los alumnos

son iguales, lo que deja fuera a los más vulnerables, como por ejemplo las personas con discapacidad.

2. Barreras ambientales – que se refieren a las barreras físicas dentro del medio ambiente, por ejemplo, escalones, agujeros en el pavimento y la falta de recursos para las personas con discapacidad, por ejemplo, la falta de señalización en Braille y la carencia de intérpretes de lengua de señas. También, se refiere a las formas en que se hacen las cosas, que pueden excluir a las personas con discapacidad, por ejemplo, la forma en que se llevan a cabo las reuniones y el tiempo destinado para hacer las tareas (French 2017, citado por Pérez-Castro, 2019, p. 3)

En los espacios educativos, este tipo de barreras se manifiesta en la falta de condiciones para que los estudiantes con discapacidad puedan transitar y convivir. Por ejemplo, en la falta de rampas, aulas inaccesibles, en la carencia de señalizaciones, libros y materiales educativos en braille, la ausencia de intérpretes de lengua de señas, o de transporte para los estudiantes con discapacidad. Como consecuencia estos alumnos quedan excluidos de las escuelas.

El último tipo de barreras son las actitudinales, “que se refieren a las actitudes y comportamientos adversos hacia las personas con discapacidad” (French 2017, citado por Pérez-Castro, 2019, p. 3). Estos obstáculos se pueden observar en las acciones, el trato y las ideas de los docentes, los compañeros sin discapacidad, los padres de familia, los directivos y también los maestros especialistas. Ejemplo de ello es el rechazo hacia los niños y niñas con discapacidad, hacerlos menos, la falta de empatía hacia ellos, dudar de sus capacidades y habilidades, creer que no deben estar en la escuela regular y que deben estudiar en instituciones de educación especial.

Siguiendo en esta línea, dentro de las barreras, distintos autores y especialistas en el tema, han definido y clasificado los tipos de barreras, como anteriormente se ha dicho. Ahora, como lo afirma la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena

(DGEI), “la educación inclusiva exige la construcción de una comunidad educativa sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad, y dispuesta a movilizar sus recursos para orquestar el proceso de aprendizaje” (SEP, 2012, p. 30).

Para la construcción de una comunidad educativa, desde el enfoque de: escuela para todos, es necesario identificar cuáles son las barreras que existen en las escuelas primarias para erradicarlas a través de acciones de manera conjunta con la comunidad escolar.

Para esto, la DGEI (2012) identifica distintos tipos de barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas primarias, como a continuación se señala:

1. Ideológicas: tienen en común la idea de que un niño con discapacidad intelectual no es capaz de aprender algo o que no tiene sentido que lo consiga.
2. Actitudinales: las barreras de este tipo se refieren a la forma que docentes, padres/madres, directivos y compañeros/compañeras se relacionan con el alumnado con discapacidad. El rechazo, menosprecio, la discriminación y la sobreprotección son actitudes que imponen barreras.
3. Pedagógicas: tienen en común que la concepción de las y los educadores y sus acciones de enseñanza y fomento de prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo y el estilo de aprendizaje del alumno con discapacidad. Por ejemplo, cuando la enseñanza es homogénea, el docente no ofrece apoyos al alumno o la alumna con discapacidad, porque piensa que si lo hace, el resto del grupo se retrasa y no cubrirá el programa. Otro ejemplo es cuando la o el docente excluye al alumno o la alumna con discapacidad de las actividades que realiza el resto del grupo, y le pide que realice otras correspondientes a grados escolares inferiores.

4. De organización: las barreras de este tipo se refieren al orden y la estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y el mobiliario. Por ejemplo: los cambios abruptos en las actividades, el desorden en el acomodo del material didáctico o un alto nivel de indisciplina obstaculizan el aprendizaje de cualquier alumno o la alumna; y se agudiza en el caso de quienes presentan discapacidad (p. 31).

De ahí la importancia de conocer los tipos de barreras que pudieran existir en las escuelas ocasionando la exclusión de los estudiantes dentro de la misma institución educativa y aula. Estas barreras pueden variar o pueden tener similitud, todo depende de la definición que pueden fijar las instituciones, autores o expertos en la educación inclusiva, tal y como a continuación se vuelve a señalar.

Luego, Covarrubias (2019) hace una propuesta de clasificación sobre las barreras, dentro de esta clasificación, las barreras prácticas corresponden a lo siguiente:

5. De accesibilidad:

- Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc.
- Transporte o acceso al centro insuficiente.
- Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje.
- Organización espacio temporal del aula.
- Ausencia de recursos tecnológicos (p.151).

Las barreras son ocasionadas por las ideas y prácticas que han existido en la sociedad, que son transmitidas de generación en generación y que, muchas veces, siguen vigentes en los espacios educativos (Pérez-Castro, 2019). Además, dichos obstáculos pueden combinarse entre sí o con otros factores y aumentar la exclusión.

Las barreras, al cruzarse con las desigualdades estructurales, como la pobreza, la falta de servicios públicos, la fragmentación social y la carencia de marcos jurídicos incluyentes, profundizan las desventajas de estas personas y elevan su grado de vulnerabilidad ante otros riesgos (Subirats, Gomá y Brugué, 2005 citado por Pérez-Castro, 2019, p. 3).

En los niños y niñas con discapacidad, la pobreza hace que no tengan recursos para ser atendidos por los servicios de salud, comprar medicamentos o asistir a rehabilitación, cuando lo necesitan. Además, de que no tienen dinero para ir a la escuela, adquirir los materiales o pagar a un maestro para que los ayude. Por esto, los servicios y programas sociales deben estar al alcance de todas las personas.

De este modo, el modelo social de discapacidad considera que la discapacidad no está en la persona, sino en la sociedad, en este caso, en la escuela cuando ésta carece de espacios y condiciones adecuadas para que los estudiantes con discapacidad aprendan, participen, socialicen y se desplacen en la institución. Con ello, este modelo “cambió la forma de ver la discapacidad, al trasladar la discusión de las limitaciones de las personas a la forma en que esta se producía socialmente” (Hughes y Paterson 2008, citado por Pérez-Castro, 2019, p. 4).

Además, el modelo social de discapacidad sostiene que las personas con esta condición, pueden contribuir a la sociedad. Por ejemplo, los alumnos con discapacidad tienen las mismas posibilidades de aprender y participar al igual que sus compañeros, porque se reconoce que poseen

las habilidades y conocimientos para aportar en el salón de clases a través de su participación en la clase.

El modelo social de discapacidad concuerda con el enfoque de la educación inclusiva, porque lo que busca es “la identificación y eliminación de las barreras, porque son ellas las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva” (Echeita y Ainscow, citado por Pérez-Castro, 2019, p. 4). Para este enfoque, la educación es un derecho que todas las personas tienen, pero, para ello, las instituciones tienen que detectar los obstáculos que limitan a los alumnos.

Las barreras para el aprendizaje y la participación pueden existir en la naturaleza del entorno o surgir a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth y Ainscow, 2002 p. 6). [traducción propia].

El Índice de Inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow (2002) hace una distinción en cuanto a las barreras para el aprendizaje y la participación, este “ofrece una alternativa al concepto de 'necesidades educativas especiales'” (p. 4). Los autores no están de acuerdo con este último concepto, ya que, según ellos tiene limitaciones considerables porque:

Confiere una etiqueta que puede conducir a una disminución de las expectativas. Desvía la atención de las dificultades experimentadas por otros estudiantes sin la etiqueta y de las fuentes de dificultad en las relaciones, culturas, currículos, enfoques de enseñanza y aprendizaje, organización escolar y política. Contribuye a una fragmentación de los esfuerzos que hacen las escuelas para responder a la diversidad de estudiantes agrupados bajo diferentes títulos como 'necesidades educativas especiales', 'inglés como idioma

adicional', 'minoría étnica', 'superdotados y talentosos' (Booth y Ainscow, 2002 p. 5).
[Traducción propia].

En consecuencia, los estudiantes, al ser etiquetados como con “necesidades educativas especiales” son señalados por sus diferencias y particularidades frente al resto de sus compañeros del salón de clases o de la escuela. Por consiguiente, se cree que carecen de capacidades y habilidades para desempeñarse académicamente en los centros educativos, lo que puede generar problemas relacionales con el resto de grupo, es decir, dificultades para enlazar una buena relación con sus pares.

Así mismo, aparta la atención de los problemas que existen en el salón de clases, así como de la relación entre los alumnos, porque, con la etiqueta, puede que se vea afectada y las diferencias de los estudiantes no sean bien recibidas por sus compañeros. En cuanto a la cultura, cuando los niños y niñas son etiquetados se crea un conjunto de ideas hacia su persona, por lo general negativas, provocando que sean más conocidos por sus deficiencias que por sus capacidades y destrezas.

Las etiquetas también dividen a las personas en el aula, ya que, en el caso de las que tienen una discapacidad, se cree que no son aptas para realizar ciertas actividades. Por ello, Booth y Ainscow proponen no utilizar el concepto de necesidades educativas especiales. Respecto a las barreras, consideran que “los estudiantes encuentran dificultades cuando experimentan *barreras para el aprendizaje y la participación*” (Booth y Ainscow, 2002, p. 5) [Traducción propia]. Por ende, estas barreras son las que ocasionan que los alumnos con discapacidad no puedan tomar parte plenamente en las actividades que se realizan en el salón de clases o en la escuela, porque el contexto se los impide.

Otro aspecto importante es que estas barreras se hacen presentes en múltiples espacios:

Las barreras pueden encontrarse en todos los aspectos de la escuela, así como dentro de las comunidades y en las políticas locales y nacionales. También surgen barreras en la interacción entre los estudiantes y el qué y el cómo se les enseña. Las barreras para el aprendizaje y la participación pueden impedir el acceso a una escuela o limitar la participación dentro de ella (Booth y Ainscow, 2002, p. 5).

Las barreras que se encuentran en las escuelas hacen que no se tome en cuenta la diversidad del estudiantado o se considere como negativo. En el tema de la infraestructura, por ejemplo, puede que ésta no sea adecuada para que los estudiantes con discapacidad puedan transitar libremente por el centro escolar al igual que el resto de sus compañeros.

En cuanto a las políticas, las barreras se observan cuando no se les da continuidad y seguimiento a las acciones nacionales o estatales, o cuando no se valoran los resultados para ver sus alcances y limitaciones respecto a las barreras que enfrentan los estudiantes e impiden que tengan una educación de calidad.

Otras barreras se pueden generar en las metodologías de enseñanza cuando no se tiene presente las distintas maneras de aprender de los educandos, de la misma manera, si no se diversifican los materiales y las estrategias didácticas, lo que impide, en el caso de los niños y niñas con discapacidad acceder a los conocimientos y, por lo tanto, no aprendan. Es importante señalar que la manera de enseñar del docente juega un papel importante en las oportunidades de aprendizaje, por lo que se debe procurar que todos y todas puedan aprender y participar libremente en las actividades que se desarrollan tanto en el salón de clases como en la escuela.

De igual forma, las instituciones educativas deben implementar acciones para eliminar las barreras y que los alumnos con discapacidad puedan disfrutar plenamente el espacio escolar y participar en las actividades escolares, como festivales, talleres, concursos y otras. Igualmente, en

el salón de clases se deben eliminar algunas prácticas que impiden que los estudiantes aprendan, así como buscar alternativas y ajustes al currículum, las estrategias didácticas, los materiales educativos y la organización del salón de clases.

Booth y Ainscow (2002) enfatizan que las barreras no sólo pueden encontrarse en las prácticas de los profesores, materiales etc., sino que están presentes en otros sujetos y en el ambiente institucional, como “en estudiantes, padres/cuidadores, comunidades y maestros; en los cambios en las culturas, políticas y prácticas (p. 5).

Además, las barreras no sólo se encuentran en las escuelas, sino en la comunidad escolar, primero, en la participación y colaboración de los padres de familia en la toma de decisiones en los centros escolares, ya que sin su intervención no pueden contribuir a los aprendizajes de sus hijos. Naturalmente, se tienen que involucrar en las reuniones, los tequios, las tutorías, y en la toma de decisiones para saber qué hacen sus hijos y señalar aquellos aspectos que necesitan fortalecerse.

Si las actividades pedagógicas no están planificadas adecuadamente y no se toma en cuenta la diversidad y los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, difícilmente habrá una buena respuesta, es decir, apoyo mutuo, empatía, trabajo en equipo y colaboración entre los estudiantes. Adicionalmente, si el docente no hace cambios en su práctica de enseñanza, utilizando los materiales educativos congruentes con una cultura inclusiva, ésta no se fortalecerá y por ende no habrá una verdadera transformación para el logro de la inclusión, por el contrario, sólo se harán más visibles las barreras para el aprendizaje y la participación.

Al respecto, (Booth y Ainscow 2002) señalan que:

Los recursos de los estudiantes, en su capacidad para dirigir su propio aprendizaje y apoyar el aprendizaje de los demás, pueden estar particularmente infrautilizados, al igual que el potencial del personal para apoyar el desarrollo de los demás. Hay

una gran cantidad de conocimientos, dentro de una escuela, sobre lo que impide el aprendizaje y la participación de los estudiantes, que no siempre se pueden utilizar al máximo (p. 5). [Traducción propia].

Otro aspecto importante en cuanto a las barreras, se refiere a los recursos con los que cuentan los alumnos con discapacidad para aprender, es decir, el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos que ponen en marcha en la clase. En ocasiones, tales recursos no siempre son aprovechados de manera adecuada, no se saca el mayor potencial de ellos (Booth y Ainscow, 2002). Algo similar sucede con los educadores, puede que éstos estén invirtiendo tiempo en otras actividades o desaprovechando los conocimientos y habilidades que poseen en cuanto a las herramientas, didácticas y otros saberes en relación con la educación inclusiva.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), en muchas escuelas se cuenta con conocimientos sobre cómo superar las barreras, pero no siempre se emplean de manera adecuada para apoyar y enriquecer los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad. Es decir, no se consideran, y de ser así, se utilizan para otros fines y no para atender las necesidades educativas del alumnado.

Por otra parte, quizá estos conocimientos no se empleen porque se necesitan apoyos, la formación continua en los profesores y la actualización de los programas que ayuden a identificar dichos problemas y resolverlos. Esto significa que, a pesar de que la escuela tenga conocimiento para identificar las barreras, se desconoce de qué manera se pueden eliminar, con el apoyo de quién y con qué recursos.

A continuación, se presentan algunas preguntas que pueden contribuir a reflexionar sobre las barreras que existen en las instituciones educativas. Es importante mencionar que tales cuestionamientos fueron tomados del Índice de Inclusión, desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow (2002). Su intención es apoyar a los profesionales de la educación, a las escuelas y a los

investigadores educativos a crear contextos inclusivos. Este material, además, da pautas para reflexionar e identificar las barreras y facilitadores presentes en las instituciones educativas, en la práctica docente y la organización escolar, y con ello aprovechar los recursos disponibles.

- “¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación?” (Booth y Ainscow, 2002, p. 6).

Esta pregunta se refiere específicamente a los obstáculos que impiden que los alumnos aprovechen los contenidos de la clase, las actividades que se realizan en el aula y a que participen en la dinámica escolar, como por ejemplo, los que tienen una discapacidad. Aquí, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos para superar estas barreras:

1. Que la escuela cuente con un programa en donde se tomen en cuenta las necesidades educativas de todos los niños y niñas, en especial de los que se encuentran en situación de vulnerabilidad.
 2. Que la escuela tenga condiciones en la infraestructura, es decir, espacios para personas con discapacidad, como rampas, baños accesibles, vías internas en buen estado, aulas, auditorios y bibliotecas en donde puedan circular personas con movilidad limitada, elevadores, etcétera.
 3. Que las escuelas cuenten con suficientes materiales didácticos también diversificados para que todo el alumnado aprenda.
 4. Que los docentes tomen en cuenta las necesidades educativas de cada estudiante en la planificación y que respondan a la diversidad.
 5. Que los integrantes de la comunidad escolar puedan involucrarse y participar en la toma de decisiones para identificar y superar las barreras escolares.
- “¿Quién experimenta barreras para el aprendizaje y la participación?” (Booth y Ainscow, 2002, p. 6).

Esta pregunta conlleva a que la escuela tenga conocimiento de lo que cada estudiante necesita para aprender. En primer lugar, identificar qué es lo que impide sus aprendizajes y colaboración en las clases. En segundo lugar, conocer por qué estos factores están operando como un obstáculo para ello, en qué los limita.

- “¿Cómo se pueden minimizar las barreras al aprendizaje y la participación?” (Booth y Ainscow, 2002, p. 6).

Una vez que la escuela identifica cuáles son las barreras que enfrentan los estudiantes, se debe elaborar un plan para superarlas, es decir, de qué manera se pueden transformar estos obstáculos, quiénes deben intervenir, de qué manera, y cuáles son las estrategias a seguir.

- “¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?” (Booth y Ainscow, 2002, p. 6).

De manera similar, se tienen que conocer los recursos con los que cuenta la escuela, no sólo los económicos, que también son importantes, sino además los materiales educativos, los programas educativos, los apoyos para que los docentes organicen sus actividades pedagógicas, el personal especializado y la contribución de la comunidad escolar.

- “¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?” (Booth y Ainscow, 2002, p. 6)

Aquí, es importante que se revisen los programas de educación inclusiva a nivel nacional, así como las estrategias de formación continua que se ofrecen tanto en la institución como en el sistema educativo.

Una vez identificadas las barreras, se pueden aprovechar de mejor manera los recursos del centro educativo. Finalmente, es indispensable que las autoridades educativas se unan a estos

esfuerzos para que la educación inclusiva logre sus objetivos y se deje de ver a los alumnos con discapacidad como un problema o como un reto para las escuelas regulares.

Es importante señalar que las barreras han sido construidas por las sociedades, en otras palabras, éstas no son ajenas a las personas, sino que todos de alguna forma ayudan a reproducir estas ideas, actitudes y condiciones que obstaculizan a los que tienen una discapacidad. Frente a esto, lo que se propone es que “si las barreras son construcciones sociales y no son independientes de los sujetos, las podemos cambiar, es decir, transformarlas en facilitadores” (Pérez-Castro, 2019, p. 7).

En la escuela, en un primer momento, es importante detectar qué tipo de barreras existen y cómo les afecta a los estudiantes. En segunda instancia, se requiere generar un plan de acción para transformar estas barreras en facilitadores. Y, por último, se debe contribuir a crear un ambiente inclusivo en las instituciones, en donde se respeten las diferencias y se reconozca la dignidad de todo el alumnado.

Por facilitadores se entiende “aquellos factores que favorecen la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, que resultan del reconocimiento de la diversidad humana” (Pérez-Castro, 2019, p. 7). En este caso, los facilitadores contribuyen a que la educación inclusiva sea una realidad en las escuelas, porque favorecen las oportunidades de los estudiantes con discapacidad y, en general, de todas y todos los estudiantes. Además, de que fortalece la capacidad de las escuelas para ofrecer lo que cada alumno necesita para aprender y convivir con los demás.

Finalmente, los facilitadores son “apoyos necesarios y ajustes pertinentes, e implican la redefinición de las leyes y normas, la redistribución de los recursos y la ampliación de las oportunidades educativas” (Pérez-Castro, 2019, p. 8). En el caso de las instituciones educativas,

se pueden hacer adecuaciones a los contenidos educativos, las estrategias de enseñanza, adquirir materiales y mobiliario accesible, formar a los docentes en inclusión educativa, trabajar en las actitudes y acciones de la comunidad para que reconozcan positivamente las diferencias y, sobre todo, conocer los intereses y necesidades de los estudiantes.

Capítulo 3. La Educación Inclusiva en México

3.1 Antecedentes de la Educación Especial

La educación en México, y en particular la educación especial, ha tenido un proceso particular, algo distinto al de otros países. La manera de ver la educación como un derecho para todas y todos se ha concretado de diferentes formas a lo largo de las décadas.

Específicamente, la educación para las personas con discapacidad se originó en el siglo XIX, con tres grupos de personas, que en ese momento eran clasificados como sordomudos, ciegos e inadaptados sociales. Para ello se fundaron “el Departamento de Corrección de Costumbres (1806); la Casa de Corrección (1841); el Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850); la escuela de Sordo-mudos (1861), y la Escuela de Ciegos (1870)” (SEP, 2004, p. 11).

Asimismo, “en este período, al igual que ocurría en muchos otros países, la atención de las personas con discapacidad en México se sustentaba en los modelos de prescindencia y normalizador-asistencialista” (Pérez-Castro, 2019 p. 132). Esto significa que la discapacidad se entendía como algo negativo o algo fuera de lo normal para el ser humano.

De acuerdo con Palacios (2018), a lo largo de la historia, han existido distintos modelos o paradigmas para ver a la discapacidad, los cuales comprenden diferentes formas de ver o percepciones hacia las personas con esta condición. El primero, denominado de prescindencia, predominó durante la Antigüedad y la Edad Media, aquí se consideraba que la discapacidad tenía su origen en causas sobrenaturales y que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la sociedad. Éste se divide en dos submodelos: el eugenésico y el de marginación (Palacios, 2018).

En el submodelo de marginación, las causas que ocasionaban a la discapacidad eran de tipo religioso, es decir, se pensaba que se trataba de “un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad o una advertencia de que la alianza

con los hombres se encuentra rota y que se aproxima una catástrofe” (Palacios, 2008, p. 37). Como consecuencia, se cree que “la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida” (Palacios, 2008, p. 38) y que no tiene nada que dar a la sociedad, que es un ser improductivo y además siempre va a ser una carga que tendrán que llevar los padres o la misma comunidad (Palacios, 2008).

Por su parte, el submodelo de marginación se caracterizaba porque excluía a las personas con discapacidad, ya sea por subestimación, compasión o temor, “por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente” (Palacios, 2008, p. 54). Frente a esto, dejarlos fuera de la vida social parecía ser la mejor opción, porque con ello se aseguraba la tranquilidad de la mayoría, de los que eran “normales”. Todo esto generó muchos problemas, como la desigualdad, la discriminación, así como la negación de los derechos, entre ellos, la educación.

Estas eran las ideas que predominaban en el sistema educativo mexicano en el siglo XIX, por ello, la atención a las personas con discapacidad y las escuelas que se fundaron, se sustentaron bajo los modelos anteriores. El principal objetivo era rehabilitar a las personas para que pudieran integrarse a la sociedad. De este modo:

En 1861, el presidente Benito Juárez emite la Ley de Instrucción Pública, en donde se determina que la educación primaria, para el Distrito Federal y los Territorios, quedaría bajo la supervisión del gobierno federal y se ordena la creación de escuelas de enseñanza elemental para todos los niños y niñas (Villalpando, 2012, citado por Pérez-Castro, 2019, p. 132).

Sin embargo, las escuelas para las personas con discapacidad tuvieron que esperar unos años más. Posteriormente, se fundaron las primeras instituciones con este fin.

En 1866 que se abre la primera Escuela Municipal de Sordomudos y, un año después, se promulga la Ley Orgánica de instrucción Pública para el Distrito Federal, en donde el tema de las personas con discapacidad vuelve a estar presente, pero, ahora, como parte de la instrucción secundaria (Pérez-Castro, 2019, p. 132).

Igualmente, se fundaron las escuelas Normales para Maestros Especializados y para la Enseñanza de los Sordomudos (Cortéz, 2007, citado por Pérez-Castro, p. 132). Es decir, las instituciones educativas para las personas con discapacidad, hicieron necesaria la formación de maestros para la atención de estos estudiantes. En particular la Escuela Normal de Sordo-Mudos tenía como finalidad formar profesores para que adquirieran habilidades y herramientas suficientes para apoyar a estos niños y niñas, principalmente, para que aprendieran a comunicarse con sus compañeros y con las demás personas, sin dejar a un lado los aprendizajes escolares.

En los cursos impartidos, los futuros maestros aprendieron a enseñar: la lengua española escrita, los catecismos de moral y religión, aritmética, geografía, historia universal e historia natural, agricultura práctica para los niños, trabajos manuales para las niñas y teneduría de libros (SEP, 2004, p. 12).

Posteriormente, en 1870, se creó la Escuela Nacional para Ciegos. De acuerdo con la CNDH (2022), en esa época, la ceguera estaba catalogada como una de las peores enfermedades que una persona podía tener. Sin embargo, con la llegada de las ideas liberales y positivistas al país, se fue dando un cambio, ya que empezó a considerarse que estas personas podían ser instruidas para que tuvieran elementos que les permitieran resolver algunas de sus necesidades y ser parte de la sociedad.

Es importante mencionar, después de la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito Federal y Territorios, en 1896, la educación primaria se hizo obligatoria en

todo el país, al menos formalmente. En algunos estados, como Aguascalientes, que seguían el ejemplo de las acciones y de las políticas del Distrito Federal, también se estableció que la instrucción primaria debía ser obligatoria, imponiendo el cumplimiento de esta ley a los padres de familia. “Aguascalientes que en 1897, proyectó la Ley Provisional de Instrucción Primaria, donde se mencionó que la instrucción primaria elemental era obligatoria, señalando sanciones para los padres que no enviaran sus hijos a la escuela” (SEP, 2010, p. 29).

De este modo, todos los niños, niñas y jóvenes tenían que asistir a las instituciones educativas, no obstante, esta disposición no incluía a los que tenían alguna discapacidad, tal y como se señalaba en el artículo 10 de la mencionada ley: “Los niños “incapacitados mentalmente” o con “imposibilidad orgánica” que nos les permitiera asistir a la escuela, estaban exentos de las sanciones y con esto, resultaban disculpados de la obligatoriedad de asistir” (SEP, 2010, p. 29). Esto implicaba que la legislación no estaba dirigida a todos los niños, niñas y jóvenes, sino que se dejaba de lado a ciertos grupos de personas, como aquellos que tenían una discapacidad. Por lo tanto, dichas leyes eran excluyentes, además de que los padres estaban disculpados por no instruirlos.

Por otra parte, en el caso de los estudiantes sordomudos, se estableció que para su ingreso a las escuelas especiales se les tenía que aplicar “a los alumnos de nuevo ingreso un examen otológico y rinolaringoscópico, para poder estar en mejores condiciones de recibir la instrucción por medio del sistema oral puro” (SEP, 2010, p. 29). De este modo, los niños y niñas con este tipo de discapacidad debían ser diagnosticados por algún especialista para poder ser “normalizados” de alguna manera y ser aceptados en las escuelas. En aquella época, la discapacidad era una barrera muy difícil de superar para las personas, sobre todo para que fueran aceptados en las escuelas, incluso en las de tipo especial.

A pesar de esto, se lograron hacer algunas acciones para apoyar a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. De esta manera, entre 1901 y 1910 se publicó quincenalmente la revista “La Enseñanza Primaria”, dirigida por Gregorio Torres Quintero. En 1906, se publicó el artículo: “Educación de la Infancia Anormal” de Rodolfo Menéndez de la Peña, basado en estudios hechos por psicólogos, médicos y pedagogos, su relevancia consistió en que proponía una clasificación de la discapacidad o, como se le llamaba en aquel momento, de los “niños anormales”, en ella se definían cinco categorías:

1ª Categoría de Anormales Físicos: Son los enanos, jorobados, cojos, inválidos en general, con inteligencia normal o desarrolladas.

2ª Categoría de Anormales Sensoriales: son los que tienen mal desarrollado, o no desarrollado, uno o más sentidos (ciegos, sordos, mudos, afectados de la palabra). Pueden ser educados con métodos especiales.

3ª Categoría de Anormales Intelectuales: son aquellos que tienen imperfectas las funciones cerebrales y sensoriales (imbéciles e idiotas, los perezosos).

4ª Categoría de los anormales del sistema nervioso, llamados también anormales patológicos: son los que pueden tener los sentidos y la inteligencia en estado normal, pero que presentan alteraciones del sistema nervioso (histéricos, epilépticos, los atacados de corea o mal de San Vito y los de rostro y ademanes convulsivos, neurasténicos e hiperestésicos).

5ª Categoría de Anormales Pedagógicos: Son los niños con inteligencia y desarrollo normal, sin embargo, son ignorantes debido al abandono en que han vivido (SEP, 2010, pp. 30-31).

Esta clasificación se creó a partir de las características físicas y psicológicas de los estudiantes, de ellas dependía si podían o debían asistir a un tipo de escuela. Aquellos que tenían una discapacidad más severa no tenían acceso a la educación. Adicionalmente, no eran aceptados en las escuelas para “anormales” existentes en aquellos años por “temor a contagios, propiciando atraso en los progresos intelectuales que pudieran tener” (SEP, 2010, p. 31). Es decir, a pesar de que ya existían escuelas para atender a estos niños, niñas y jóvenes, no todos podían tener acceso por cuestiones de creencias, o incluso por la falta de recursos, métodos educativos, tiempo, formación y paciencia de los maestros (SEP, 2010).

En estos años faltaba mucho por hacer para que las personas con discapacidad fueran reconocidas, y para que tuvieran las mismas oportunidades y derechos que tenían las personas sin discapacidad. Los avances en el sistema educativo eran lentos, aunque, en algunos sectores había interés por ellos. Quedaría un largo camino por recorrer para que se les garantizaran sus derechos. Finalmente, es importante decir que esta situación no sólo se daba en México, sino que era algo común en todos los sistemas educativos, porque el modelo que dominaba en esa época era el de prescindencia que, como ya se mencionó, negaba u ocultaba a las personas con discapacidad.

3.2 La Educación Especial a Principios del Siglo XX

Durante la primera mitad del siglo XX, el modelo de prescindencia continuó siendo dominante en México. No obstante, con el presidente Porfirio Díaz, se dio un primer avance, cuando mandó a su médico personal a los Estados Unidos de Norteamérica, el cual a su regreso hizo una serie de propuestas con el fin de mejorar la educación especial, en particular, para las niñas y niños “sordomudos”. En ese proceso, la Escuela Nacional para Ciegos pasó a formar parte de la federación y dejó de estar en manos de la beneficencia pública.

Posteriormente, en los años 40, se promulgó una nueva Ley Orgánica de Educación, y con ello se empezaron a introducir nuevas ideas para la educación de las personas con discapacidad. De este modo, poco a poco, se fueron incorporando términos propios del modelo médico-rehabilitador, esto hizo que todas las niñas y niños con alguna deficiencia o limitación física, intelectual, de conducta o cualquier otra, fueran clasificados como “desviados”. La meta era lograr su rehabilitación o readaptación, pero, a diferencia del periodo anterior, ahora se buscaba utilizar los avances de la medicina en la educación.

La educación especial en el país continuó avanzando muy paulatinamente y apoyándose en la perspectiva médica, durante las siguientes dos décadas. No obstante, en 1970, se dio otro hecho muy importante, el cual consistió en la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Su propósito era:

Organizar, dirigir, desarrollar administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (SEP, 2006, p. 7).

Con ello, se le dio un giro a la educación especial, porque se le empezó a dar más atención a las personas con discapacidad, asimismo, a partir de aquí volvió a cambiar la denominación utilizada, se dejó de utilizar el término de “desviado” y se cambió por el de “atípico”. La DGEE se centró en la administración del sistema de enseñanza para los estudiantes con esta condición (SEP, 2004). La enseñanza se brindaba en espacios distintos, por un lado, estaban los estudiantes con discapacidad y por otro los “regulares” o sin discapacidad.

La fundación de la DGEE, más que procedimiento administrativo, significó “un cambio de actitud por parte del Estado hacia la atención de los niños y jóvenes “atípicos” (SEP, 2010, p. 83).

El objetivo de las autoridades educativas era unificar la atención, los programas educativos y las acciones hacia esta población, lo cual “cristalizó el largo sueño de todos aquellos que, desde el ángulo profesional o familiar, eran testigos de la marginación, abriendo un nuevo camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias” (SEP, 2010, p. 83).

En este momento, México se incorporó a entidades internacionales como la UNESCO, lo que ayudó a cambiar la educación, en particular, en lo que se refiere a los individuos excluidos o marginados, como las niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Esto fue muy importante en el desarrollo del país, ya que se reconoció el papel de la educación especial en el sistema educativo en general (SEP, 2010).

En ese sentido, la DGEE tuvo como propósito:

El tratamiento “integral” del niño y adolescente atípico, entendiéndose por “atípicos”, aquellas personas con problemas de audición y lenguaje, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema músculo esquelético, menores infractores, niños con problemas de aprendizaje o cualquier otro tipo de inadaptación escolar y social (SEP, 2010, p. 83).

Para lograrlo, se esperaba que los especialistas contaran con las habilidades y conocimientos para atender a estos alumnos dependiendo del tipo de deficiencias, es decir, ceguera, baja visión, hipoacusia, sordera, discapacidad motriz y problemas de conducta, entre otros. La intención era, además de diagnosticar, rehabilitar para que después estos estudiantes se integraran a la sociedad.

La DGEE desarrolló su política educativa a través de instituciones, centros y servicios que mediante técnicas y organizaciones especiales -adecuadas a cada

atipicidad- pretendieron “convertirlos” en personas útiles e integradas a la familia, la escuela y sociedad” (SEP, 2010, p. 84).

Como puede observarse, estas políticas y acciones se sustentaban en el modelo rehabilitador, por ello, predominaba la idea de que las niñas, niños y jóvenes con discapacidad tenían algo que aportar en la sociedad, pero primero tenían que rehabilitarse.

De acuerdo con Palacios (2008), el modelo rehabilitador se sustenta en dos presupuestos, el primero es que la discapacidad no tiene origen mágico o religioso, sino en cuestiones orgánicas, que pueden explicarse científicamente, "ya no se habla de dios o diablo, divino o maligno, sino que se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad” (Palacios, 2008, p. 66). Es decir, hubo un cambio de perspectiva con respecto a la idea de prescindencia, que consideraba que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar y, por lo tanto, no valía la pena que vivieran o que se integraran a la vida social. Aquí, en el modelo rehabilitador la discapacidad pasó a ser una enfermedad.

El segundo presupuesto, se refiere a que las personas con discapacidad pueden dar algo a la sociedad y por eso es muy importante que se rehabiliten, para que tengan la posibilidad de incorporarse en un espacio o actividad.

Se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad , pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización -y, esto significa, en definitiva-, supeditarlo a que la persona logre asimilarse a los demás -válidos y capaces- en la mayor medida de lo posible (Palacios, 2008, pp. 66,67).

Con ello, la discapacidad se vuelve algo modificable a través de la rehabilitación y la prevención (Palacios, 2008). Las personas tenían que asemejarse o parecerse a las demás para poder vivir en sociedad.

En el país, el modelo médico-rehabilitador fue bien recibido. Por ello, a partir de los años 70, se crearon instituciones y programas educativos con la meta de atender a este sector de la población y “normalizarlos”. Igualmente, se realizaron varias acciones después de la creación de la DGEE. Por ejemplo, en 1973 a través de la colaboración entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia y el actual Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) se establecieron los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) en los estados de la República Mexicana (SEP, 2010), con el propósito de: “optimizar los recursos para brindar una atención integral en la rehabilitación y educación, acciones que se fortalecieron con los apoyos técnicos necesarios, para atender atipicidades en trastornos neuromotores, audición, visión y deficiencia mental” (SEP, 2010, p. 84). Los estados debían ofrecer una atención integral a las personas “atípicas” con el apoyo de especialistas, apoyos y recursos para que ellas pudieran mejorar su calidad de vida.

En el periodo de 1970-1976, aumentó el número de escuelas de educación especial en el país. Las escuelas eran de distintas especialidades y con ello México dio un paso importante para el fortalecimiento de la educación especial. La DGEE no sólo tenía como prioridad rehabilitar a niños, niñas y jóvenes, sino que también tenía la misión de detectar los problemas de aprendizaje en estos estudiantes en las escuelas primarias. Así, se creó en 1971 la Unidad Técnica de Detección en el Distrito Federal, cuya función era: “la identificación y diagnósticos de problemas en el desarrollo y en el aprendizaje infantil” (SEP, 2010, p. 84), para después canalizarlos a los servicios de educación especial disponibles en aquellos años (SEP, 2010).

En 1972, se abrió el Centro Psicopedagógico, cuya tarea era detectar los problemas de aprendizaje y lenguaje en los estudiantes de nivel primaria y ofrecerles atención para superar tales dificultades (SEP, 2010). Durante el sexenio del presidente José López Portillo, siendo secretario de Educación Pública Porfirio Muñoz Ledo, se elaboró el Plan Nacional de Educación. Su objetivo fue “reforzar el carácter popular y democrático de la educación, elevar su calidad y vincularla al desarrollo económico y social del país, para comprometer el esfuerzo económico, social y moral de la nación, en la tarea educativa” (SEP, 2010, p. 84).

Se esperaba movilizar y ampliar los recursos para que todas las personas pudieran acceder, participar y por lo tanto, aprender en el sistema educativo. De la misma manera, se pretendía ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas, pero específicamente a quienes por muchos años habían sido excluidos, “se aspiró a igualar las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo para todos los mexicanos y fortalecer el papel regulador, conductor y coordinador de la acción educativa del Estado” (SEP, 2010, p. 84).

Es importante mencionar que, en su diagnóstico, este plan establecía que el sistema educativo atendía a 23 mil estudiantes “atípicos”, es decir menos del 6% de la población registrada en ese momento, según cálculos de la UNESCO (SEP, 2010), lo que indicaba que se necesitaba hacer más para esta población. De la misma manera, de acuerdo con la estimación de la UNESCO, “del 10% de la población que demandaba educación primaria padecía atipicidades leves y un 3%, atipicidades severas” (SEP, 2010, p. 85).

En 1978, se fundaron las delegaciones estatales de la SEP, una por cada estado, con el objetivo de coordinar, administrar, planear y operar los servicios en todos los niveles educativos en las entidades en colaboración con las instancias federales (SEP, 2010). En este contexto, se

publicó el Reglamento de Prevención de Invalidez y Rehabilitación de Inválidos con la finalidad de:

[...] Promover la plena integración de los grupos marginados a las tareas que demandaba el desarrollo político, económico, social y cultural del país, mediante programas específicos de reincorporación de la población impedida, afirmando el respeto a los valores humanos y a las instituciones sociales, fomentando así, su capacidad para el trabajo como medio que permitiera su reintegración personal y social, disminuyendo simultáneamente, las cargas que pudieran obstaculizar este proceso de readaptación (SEP, 2010 p. 86).

Por primera vez en su historia, el Estado Mexicano reconoció que los “inválidos”, como se les llamaba en aquellos años, tenían derecho a integrarse plenamente en la sociedad. Además, se definió que su estado de “invalidez” era un problema de salud pública, debido a que en aquellos años muchos mexicanos se encontraban en condiciones inapropiadas.

Para su rehabilitación, se propuso contar con el apoyo de especialistas de distintas disciplinas, de manera que fuera lo más favorable y beneficiosa para estas personas, tal y como a continuación se señala:

Que en la rehabilitación de los inválidos se deben aplicar un conjunto de disciplinas médicas, psicológicas, educativas, laborales y sociales conforme a las normas técnicas y científicas adecuadas, pues de otra manera, se causa considerables daños a la salud y a la economía de los individuos, provocando fenómenos sociales negativos, que hace también necesario reglamentar las actividades destinadas a mejorar el estado corporal de las personas, por medio de cirugía reconstructiva o de procedimiento (DOF, 1976).

Con este Reglamento se asumió que las personas “inválidas” merecían respeto y que tenían valía. Por otro lado, se reconocieron sus capacidades, por lo que su rehabilitación tenía que apoyarse de distintas disciplinas, es decir, utilizar los avances científicos para mejorar su condición. La rehabilitación se entendió como:

Conjunto de medidas médicas, sociales, educativas y ocupacionales, para que los “inválidos” pudieran realizar actividades donde ellos pudieran sentirse “útiles” ante su familia y la sociedad; por lo tanto, fue necesario crear centros de rehabilitación y de educación especial para estas personas (SEP, 2010, p. 86).

Asimismo, quedó establecido que se tenía que eliminar cualquier obstáculo que pudiera existir en la sociedad para la plena integración de las personas “marginadas”. Principalmente, se buscó que los individuos “inválidos” pudieran ser partícipes y útiles para el progreso del país, porque “el desarrollo tiene como beneficiario al hombre y en él encuentra su principal apoyo, por lo que de invalidez, trasciende al progreso de la nación y el bienestar de sus habitantes” (DOF, 1976).

En 1978, se elaboró el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, en donde se reafirmaba el papel de la DGEE.

Las tareas de la DGEE se centraban en la atención de niños y jóvenes “atípicos”, además de organizar, operar y supervisar las clínicas psicopedagógicas, de la conducta, la de ortolalia y otras especialidades; de impartir orientaciones a los padres de los educandos de acuerdo a los programas educativos de la institución; así como de llevar a cabo las investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de educación especial; preparar maestros especialistas y desarrollar tareas

de divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional, para la mejor comprensión del problema de los atípicos (SEP, 2010, p. 89).

Es decir, las tareas de la DGEE se incrementaron y, con ello, creció el número de escuelas de educación especial, no sólo en la capital del país, sino también en otros estados de la república. De la misma manera, la DGEE tomó la tarea de fomentar la investigación para innovar las prácticas y la atención de los maestros especialistas a los niños “atípicos”.

Las funciones para los docentes especialistas se definieron dependiendo de las “atipicidades” de los alumnos; de manera general, se consideraron las siguientes:

- A. La individualización, para lograr la auténtica plenitud del sujeto atípico.
- B. La formación de hábitos, aptitudes, capacidades, conocimientos, destrezas y habilidades en el sujeto atípico, para hacer efectivo el ideal de que cada individuo se convierta en el mejor agente de su propio desenvolvimiento, evitando su tradicional e injusta segregación.
- C. Respetar los derechos de los sujetos atípicos como los de cualquier otro individuo.
- D. Propiciar en el grupo social nacional un cambio de mentalidad, para aceptar al atípico y con ello, logre integrarse con sus derechos.
- E. Proporcionar al atípico una educación integral a través de todo el proceso educativo, para que logre adaptarse a la vida cotidiana.
- F. Proporcionar estimulación perceptual y psicomotricidad para preparar física y mentalmente al atípico, en el aprovechamiento de los recursos y así, ayudarle en sus limitaciones.
- G. Impartir educación especial en forma objetiva, concreta y funcional.

H. Proporcionar la adquisición de una técnica de trabajo a través de estimular las aptitudes necesarias, para que pueda más tarde participar en un oficio (SEP, 2010, p. 99).

A partir de este momento, en los servicios educativos para los alumnos “atípicos”, se priorizó la atención individual y personalizada, con base en las necesidades o deficiencias de cada uno. Las actividades estaban enfocadas a lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades y habilidades o a perfeccionarlas. Lo que se pretendía era hacer de ellas personas autónomas, es decir, que pudieran ser capaces de realizar diferentes actividades en distintos espacios y de tomar decisiones que les ayudaran a ser independientes. De la misma manera, se estableció que los maestros debían respetar los derechos de las personas “atípicas”, esto es, se reconoció que sin importar su condición física, mental, social, psicológica, económica, étnica, etc., tenían los mismos derechos que los demás seres humanos (SEP, 2010).

Por consiguiente, los maestros especialistas debían impulsar el cambio en la mentalidad de la sociedad, en la manera de ver a los estudiantes “atípicos”. En otras palabras, se buscaba que ya no se les viera con lástima o menosprecio, para que pudieran integrarse a la sociedad.

Como ya se dijo, la intención era que su educación se apoyara en distintas disciplinas, para que fuera integral y que los ayudara a llevar a una vida “normal”, en la medida de sus posibilidades. Con este razonamiento, se tenía que preparar físicamente a las personas “atípicas” a través de la rehabilitación y mentalmente, a través de terapias psicológicas. Este tipo de atención debía ser funcional para que pudieran valerse por sí mismos, además de tener la posibilidad de aprender un oficio que, a la larga, les ayudara a entrar al ámbito laboral y obtener un ingreso económico para satisfacer sus necesidades.

La tarea de los educadores especialistas en aquellos años era de carácter rehabilitador-normalizador, para lo cual se recurría a diferentes técnicas de enseñanza, metodología

especializada y el apoyo de otros campos. La educación especial era considerada como “un proceso de formación apoyado en la pedagogía especial y coordinada con métodos y técnicas adecuadas, que procuraban el desarrollo máximo del ser y su integración al medio en forma productiva” (SEP, 2010, p. 99).

En general, en la década de los setenta, los servicios educativos para las personas con discapacidad, “atípicas”, creció y se diversificó:

Se caracterizó por la expansión y creación de servicios educativos para la atención de atipicidades como: Deficiencia Mental, Ceguera y Debilidad Visual, Inadaptación Social, Trastornos del Aparato Locomotor, Problemas de Audición y Lenguaje, así como Problemas de Audición y Lenguaje, así como problemas de Aprendizaje Escolar a través de Escuelas de Educación Especial, Centros de Capacitación para el Trabajo, Industrias Protegidas, Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos, Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos y Centros de Rehabilitación de Educación Especial (CREE) (SEP, 2010, p. 100).

Finalmente, se abrieron la Escuela Nacional para Ciegos, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, la Clínica de Conducta y la de Ortolalia (SEP, 2010).

3.3 El Crecimiento de las Escuelas de Educación Especial

Las instituciones de educación especial tuvieron como antecedente a las Escuelas de Perfeccionamiento, en ellas se atendía a niños con alguna atipicidad, desde los 6 meses hasta 15 años de edad (SEP, 2010). Su objetivo era “promover un desarrollo integral, a través de un proceso educativo y rehabilitatorio” (SEP, 2010, p. 100). Para esto, requirió de un contexto especializado

que incluía profesionales, instalaciones y equipos para los estudios, diagnósticos y terapia pedagógica a los estudiantes “atípicos”.

El equipo multidisciplinario estaba integrado por médicos, psicólogos, trabajadoras sociales y maestros especialistas, quienes trabajaban en coordinación con los padres de familia y escuela para lograr la integración del niño “atípico” a su medio social (SEP, 2010).

Para que los niños y niñas fueran aceptados en estas escuelas, se tenía que cumplir con ciertos requisitos y pasos, uno de los más importantes era la inscripción. Primero, a los postulantes se les realizaba un diagnóstico integral que abarcaba aspectos médicos, psicológicos, pedagógicos y sociales, con el objetivo de determinar “los niveles intelectuales y el análisis del desarrollo o limitación de habilidades de las funciones cognitivas” (SEP, 2010, p. 100). El segundo paso consistía en canalizarlos a las escuelas de educación especial, con base en su nivel académico o de sus limitaciones físicas o psicológicas. Las pruebas utilizadas para la valoración eran la Terman Merrill-Rev., el Test del Dibujo de la Figura Humana, el Inventario Infantil de Minnesota y la Escala de inteligencia Stanford-Binet, entre otras (SEP, 2010).

Aquí, la atención se enfocaba en atender a los estudiantes con dificultades que tenían que ver con el movimiento del cuerpo, las terapias que recibían los niños y niñas tenían que corregir algunas posturas o dificultades que, en aquellos momentos, se consideraban inadecuadas en los infantes, es decir, aspectos relacionados con psicomotricidad gruesa y fina (SEP, 2010). En estas escuelas, los alumnos recibían:

Educación sensoperceptual; adquisición de elementos de “cultura” como el español, aritmética y geometría; investigación del medio geográfico y conservación de los recursos naturales; así como aspectos que facilitarían la adaptación para la vida social, terapia de lenguaje y capacitación para el trabajo (SEP, 2010, p. 101).

Además de la formación escolar, se atendían aspectos sociales, es decir, se ayudaba en el desarrollo de aptitudes y habilidades para que los alumnos aprendieran a relacionarse, comunicarse, interactuar, convivir con sus pares y especialmente integrarse paulatinamente a la sociedad.

Las escuelas de educación especial se fueron transformando de acuerdo con las políticas y los cambios que se dieron en las ideas sobre la discapacidad, como se describirá en los siguientes apartados.

3.3.1 Centros de Capacitación para el Trabajo e Industrias Protegidas para Adolescentes con Deficiencia Mental

Los Centros de Capacitación estaban dirigidos a los llamados “adolescentes “atípicos” entre los 14 y los 20 años. Aquí, se les brindaba “formación vocacional y ocupacional para permitirles, la autosuficiencia económica y la adaptación social dentro de las limitaciones que su condición les imponía” (SEP, 2010, p. 101). Es decir, lo que se buscaba era darles a los jóvenes ciertas habilidades, conocimientos o competencias para aprender algún oficio y que pudieran trabajar.

Las actividades estaban destinadas a que ellos logran desarrollar sus habilidades motrices al máximo. Tales actividades “eran fundamentalmente, de realización reiterativa y , donde los jóvenes alcanzaban una velocidad y habilidad notables” (SEP, 2010, p. 101). Con este entrenamiento, se esperaba que tuvieran la capacidad para hacer tareas de maquila o semejantes. (SEP, 2010, p. 101).

Como se mencionó anteriormente, la integración de los niños, niñas y jóvenes “atípicos” estaba encaminada a que ellos superaran sus limitaciones, adquiriendo nuevas competencias para

incorporarse a la sociedad, de manera que fueran personas productivas. Las políticas, programas y centros educativos estaban diseñados para “entrenar” a estos alumnos y alumnas.

Las escuelas se convirtieron en verdaderos centros de capacitación y se contaba con los siguientes talleres para varones: panadería, artesanías, fotografías, jardinería, encuadernación inicial (manual), encuadernación superior (con máquinas), carpintería, herrería, talabartería, zapatería, imprenta, mecánica automotriz (SEP, 2010, p. 102).

En el caso de las mujeres, los talleres que se daban eran de manualidades (bordado y tejido), economía doméstica, elaboración de juguetes, corte y confección, belleza, artesanías y secretariado (SEP, 2010). Como se puede observar, las actividades dependían del sexo de las personas, es decir, si eran hombres se dedicaban a ciertos oficios y en el caso de las mujeres a ciertas actividades u oficios, consideradas más “femeninas”. Cada taller incluía, además, contenidos de lecto-escritura, operaciones aritméticas básicas y, por supuesto, conocimientos específicos del taller (SEP, 2010). Como ocurría en las escuelas de educación especial, en estos centros trabajaba un equipo interdisciplinario integrado por psicólogos, trabajadoras sociales, maestras especialistas y los instructores de los talleres (SEP, 2010).

De este modo, los y las estudiantes “atípicos” no sólo se ocupaban en los talleres, sino que a la par recibían formación académica, aunque estaba orientada casi de manera exclusiva a que pudieran ingresar al mercado laboral, es decir, no se les daban más contenidos, porque en esos años se tenía la idea de que estas personas sólo podían ocuparse en actividades manuales. De alguna manera, se reconocía que estos individuos estaban excluidos o abandonados y que se tenía que hacer algo por ellos, ya que en aquellos años un porcentaje significativo de la población se encontraba en estas condiciones, no obstante, aún se mantenía la visión segregadora hacia ellos.

Finalmente, cabe aclarar que estos centros de capacitación han continuado operando hasta la fecha, algunas cosas han cambiado a lo largo de estos años, sin embargo, se siguen impartiendo este tipo de actividades manuales como una manera de “integrar” a las personas con discapacidad.

3.3.2 Grupos integrados

A inicios de los años 70, se detectó que había una cantidad importante de alumnos reprobados en educación básica, específicamente en los primeros años de nivel primaria, lo cual era consecuencia, entre otras cosas, de los problemas en el aprendizaje de la lectura, escritura y operaciones aritméticas (SEP, 2010). Para el Estado representaba un costo alto esta población de estudiantes reprobados, además, reprobarlos o hacerlos repetir el curso no resolvía los problemas, al contrario, contribuía a incrementar el número de estudiantes con estas problemáticas, por lo que era urgente trabajar en ello para combatir las causas (SEP, 2010).

En ese momento, se utilizó el concepto “retardados pedagógicos”, para hacer referencia a los alumnos y alumnas con problemas para el aprendizaje, lo que reflejaba claramente las ideas del modelo médico-rehabilitador. La estrategia de las autoridades fue solicitar la ayuda de la DGEE, porque uno de sus objetivos era “abatir el alto índice de reprobación nacional en el nivel elemental” (SEP, 2010, p. 103). Se propuso establecer ciertos lineamientos específicos para los estudiantes con problemas de aprendizaje y con ello lograr su reintegración a las escuelas primarias “regulares”, los cuales quedaron de la siguiente manera:

- a. Detectar y diagnosticar a los alumnos de primer grado de educación primaria, a fin de certificar la presencia o ausencia de problemas que afectaban el aprendizaje escolar.
- b. Establecer mecanismos adecuados para la atención “curativa”, educativa o mixta, de todos aquellos escolares que lo requieran.

- c. Preparar mediante un plan de estudios idóneo, el número adecuado de maestros especialistas en problemas de aprendizaje (SEP, 2010, p. 103).

Así, se crearon los llamados grupos integrados, que se establecieron al interior de las escuelas “regulares” para trabajar con las y los estudiantes reprobados, se esperaba que, con este tipo de grupos, ya no hubiera necesidad de que ellos abandonaran las escuelas “regulares” y de este modo se evitaría su exclusión, con los problemas emocionales que muchas veces acarrea (SEP, 2010).

El proceso era que, en las escuelas primarias “regulares” se reunían a 20 o 25 niños y niñas con problemas o dificultades similares de aprendizaje, para recibir clases por parte del maestro especialista y, al mismo tiempo, se les daba una atención integral por parte de un equipo de médicos, psicólogos y trabajadores sociales. Estos profesionales tenían como misión identificar los problemas que daban origen a las dificultades de aprendizaje, para tratar de superarlos y reintegrar a las niñas y niños a su grupo regular.

La esencia educativa de los Grupos Integrados y su razón de ser se inscribió en impulsar la atención especializada, en su aplicación al campo de la escuela primaria, lo cual fue de trascendencia al permitir dar atención específica a los niños de acuerdo con su problemática, así como posibilitar el desarrollo del sujeto en forma integral (SEP, 2010, p. 103).

Es un hecho que los grupos integrados permitieron a los que tenían problemas de aprendizaje recibir atención personalizada, acorde con sus necesidades educativas, aplicando técnicas especiales (SEP, 2010). Sin embargo, esto también significó que los docentes especialistas trabajaran de manera separada con estos alumnos, lo cual a la larga tuvo algunos riesgos, como la estigmatización.

Por otra parte, las tareas o funciones de los docentes se incrementaron, ya que tenían que orientar a las familias, lo que de cierta forma hizo que también hubiera una mayor sensibilización. De la misma manera, se esperaba que los docentes tuvieran conocimientos profundos en el campo de la pedagogía, para que detectaran a los estudiantes con problemas de aprendizaje y los canalizaran a estos grupos (SEP, 2010). Más adelante, al finalizar los años 70, a través del Programa de Primaria para Todos los Niños, los servicios de educación especial en el país se expandieron, lo que hizo posible que los grupos integrados se instalaran en más escuelas regulares. En 1976, el programa tenía 301 estudiantes, pero en 1979, el total ascendía a 11,863 (SEP, 2010).

En esta misma década, se estableció un grupo experimental en una primaria “regular” en donde participaron niños y niñas con problemas de audición (hipoacusia y sordera) del programa de rehabilitación del Instituto Nacional para la Comunicación Humana. Es importante mencionar que estos estudiantes no accedían a los contenidos académicos, sino que la meta era rehabilitarlos a través de terapias, porque se pensaba que debían socializar y conocer a otras personas, ambientes de aprendizaje y convivir en espacios donde fueran tomados en cuenta. Por esto, durante el ciclo escolar 1975-1976 se abrió el primer grupo de niños hipoacúsicos en una primaria “regular” (SEP, 2010).

Estos estudiantes tenían un salón para tomar las asignaturas correspondientes con su grado escolar, pero, en las clases de Educación Artística y Educación Física se iban a los grupos regulares, es decir, llevaban esas materias con sus compañeros que no tenían ninguna deficiencia o problemas para el aprendizaje. Además, participaban en otras actividades escolares como los homenajes a la bandera, la cooperativa escolar, actividades sociales y extraescolares que se llevaban a cabo con la comunidad escolar (SEP, 2010).

Este proceso, llamado en ese momento como de “integración”, resultó exitoso y la DGEE lo adoptó, para posteriormente ampliarlo al nivel de secundaria, en donde la Dirección General de Secundarias Técnicas fue la primera en recurrir a dicho modelo. De este modo, en 1979 se integra el primer grupo de estudiantes “sordos”, a las escuelas secundarias técnicas. Es importante señalar que, para que este grupo de estudiantes sordos aprendiera y alcanzara los mismos objetivos que sus compañeros oyentes, se realizaban adecuaciones curriculares, acorde con sus necesidades, para lo cual se utilizaron diferentes métodos, como el multisensorial simbólico, el oral y el auditivo (SEP, 2010).

Por último, habría que decir también que hubo un incremento importante de los grupos integrados durante esta década en todo el país. Esto significa, la DGEE estaba cumpliendo en ofrecer una atención educativa a los niños y niñas que se encontraban en desventaja, para acceder a los conocimientos establecidos en el currículo oficial.

3.3.3 Centros Psicopedagógicos

Este servicio se creó hacia finales de los años 70, su propósito era atender a los alumnos de segundo a sexto grado de primaria con problemas de aprendizaje, así como con problemas de conducta y adaptación de lenguaje, que obstaculizaban sus aprendizajes y rendimiento escolar (SEP, 2010). Básicamente, estos centros consistían en unidades con diferentes profesionales, desde médicos, maestros especialistas, psicólogos y trabajadores sociales. Al igual que los grupos integrados, la atención se daba de forma individualizada y también se recibía a alumnos con dislexia, disgrafía y discalculia. El “tratamiento” a estos problemas, que era como se le llamaba en ese momento, se brindaba en espacios fuera de las escuelas regulares y también del horario escolar (SEP, 2010).

Los Centros Psicopedagógicos tuvieron un incremento importante durante los años 80, por ejemplo, en 1981 existían 83 Centros y atendían a 20,564 alumnos; en 1984 había incrementado a 138, dando atención a 24,254 personas con problemas de aprendizaje, o conducta (SEP, 2010). En los años 90, se llegó a los 340, pero los datos de la SEP ya no especifican el número de estudiantes. Para el año 2000, su número cae a 26, en 2002, ya eran 22 y, después de esa fecha no hay un seguimiento de las instituciones, ni de la matrícula (SEP, 2006).

3.3.4 Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)

Con la finalidad de atender la demanda para la rehabilitación de los niños y niñas sordos, ciegos y los denominados “deficientes mentales”, surgieron los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), que tenían como objetivo brindar una atención integral a estos estudiantes. Para ello, se estableció una red de colaboración entre la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), que se encargaba de las acciones médicas, la Secretaría de Educación Pública, que se hacía cargo de la parte pedagógica a través de la DGEE y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), que gestionaba los apoyos administrativos (SEP, 2010). Además de las tareas que cada institución realizaba, aportaban recursos financieros, materiales y humanos para que estos centros funcionaran en los diferentes estados que demandaban estos servicios. El primero de estos CREE se abrió en Campeche, en el año de 1974.

Estos centros tuvieron un papel muy relevante porque llegaron a las zonas marginadas, es decir, zonas rurales y, por lo general, contaban con un albergue (SEP, 2010). Ofrecían diferentes servicios, como terapia física, terapia ocupacional y de lenguaje, electroencefalografía, oftalmología y audiología, todos ellos en el área médica, así como, educación a los estudiantes con deficiencia mental, con problemas de audición y lenguaje, con trastornos neuromotores, y a ciegos o débiles visuales, desde el área pedagógica (SEP, 2010).

Estas instituciones “se vieron fortalecidas en esta década con la institucionalización de la Dirección General de Educación Especial, continuando su funcionamiento bajo un enfoque rehabilitatorio y con un tratamiento multidisciplinario” (SEP, 2010, p. 107). Lo que significa que la atención estaba destinada a corregir las “atipicidades”, que en aquellos años eran vistas como algo “anormal”, lo que era congruente con el modelo médico que predominaba en esos años.

Es importante mencionar, que estos centros continúan vigentes hasta la fecha, en cada estado existe por lo menos un centro o unidad de rehabilitación, ya no tienen una función educativa, sino que ofrecen rehabilitación, traumatología, ortopedia, comunicación humana y neurología. En algunos casos, también tienen servicio de medicina interna. En cuanto a las terapias, se brindan diferentes modalidades, como termoterapia, hidroterapia, masoterapia, caminadoras, presoterapia, fluidoterapia, crioterapia, entre otras, todo ello para lograr la rehabilitación no sólo de los niños y niñas, sino de toda la población con discapacidad que lo requiera.

3.3.5 Escuela Nacional para Ciegos “Lic. Ignacio Trigueros”

Los antecedentes de esta escuela datan de 1870, cuando se abrió con el nombre de Escuela Nacional para Ciegos (ENC), en gran medida, gracias al empeño de Ignacio Trigueros Olea. En ese momento, no había financiamiento para esta institución, por lo que el propio Trigueros aprendió el sistema braille y lo enseñó tanto a los estudiantes, como a los maestros. En 1971, quedó en manos de la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública (SSA) y se crearon nuevos servicios para la población con este tipo de discapacidad, como valoración médica, psicología educativa, social y ocupacional. Además, sus funciones se ampliaron con el fortalecimiento de las actividades de braille, así como de orientación, movilidad y actividades de la vida cotidiana, para que los niños y niñas ciegos tuvieran elementos suficientes para incorporarse a una vida lo más “normal” posible (SEP, 2010).

En 1972 se crearon dos instancias dentro de la Escuela Nacional para Ciegos, la primera fue el Centro de Adaptación Laboral “Inválidos Visuales del Sexo Femenino”, cuyo objetivo era capacitar a las mujeres para la producción de sábanas y escobas (SEP, 2010). Para el caso de los hombres, la escuela los formaba en masoterapia, que empezó a impartirse desde los años 30, del siglo XX, pero, en 1972, se cerró esta carrera. No obstante, en 1979 se volvió a abrir, ya con un cambio en el plan de estudios, ahora denominado Curso de Técnicos en Masoterapia, el cual contemplaba las áreas biológicas, social y psicológica con una duración de cuatro semestres (SEP, 2010).

Actualmente, esta institución sigue trabajando, se encuentra bajo jurisdicción de la Secretaría de Educación Pública, en particular de la Dirección General de la Operación de Servicios Educativos. Atiende a la población de más de 15 años con ceguera o baja visión por medio de cuatro programas educativos: integración socio educativa, educación básica (primaria y secundaria), carrera técnico profesional en masoterapia y talleres laborales. (SEP, 2014).

3.3.6 Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales

Esta institución también se fundó en el siglo XIX, en 1872, pero durante la década de los 70, pasó a depender del Sector Salud. Aquí, se recibía a niños y niñas con esta condición desde su nacimiento, en sus inicios menores y adultos eran tratados en el mismo grupo, sin embargo, se propuso su separación a mediados del siglo XX. Como parte de su misión se dedicaba a sensibilizar y orientar a los padres de familia, así como a dar terapia de rehabilitación para que los menores adquirieran aptitudes y habilidades para integrarse a la sociedad. En este instituto se implantó una estrategia denominada: Programa del Libro Hablado, en donde se grababan libros de textos y otros materiales recreativos y culturales en cintas y casetes para que las niñas y niños ciegos pudieran acceder a ellos (SEP, 2010).

En 1976, cuando inició la integración de los niños y niñas “ciegos” y “débiles visuales” al ámbito educativo, el instituto se encargó de dotarlos de ciertas habilidades para que pudieran incorporarse a las escuelas regulares (SEP, 2010). Estos “entrenamientos”, como se les llamaba en aquel entonces, se enfocaban a proporcionar:

Elementos de aprestamiento como ajuste personal, orientación y movilidad, dominio de la lectura y escritura en sistema Braille, dominio en el manejo y uso de útiles escolares de percepción táctil, bases de cultura musical e iniciación a la ejecución de piano (SEP, 2010, p. 108).

Además, se ofrecían elementos básicos a los niños y niñas para que cuando llegaran a la escuela regular, su integración fuera más factible, para los docentes, para ellos mismos y para sus compañeros del grupo.

Posteriormente, inició un programa denominado “Programa de Educación Integrada”, el cual tuvo dos variantes: la primera consistió en crear una sala de recursos dentro de una escuela “común”, en donde el maestro especialista trabajaba con las niñas y niños ciegos y débiles visuales y, en la segunda, los menores con esta condición asistían a la escuela de su colonia o comunidad y un maestro especialista acudía a estos centros educativos para apoyar con materiales, orientación y asesoría a los docentes regulares. Las principales temáticas que se manejaban eran: El niño ciego y débil visual, motivo de la integración; La familia del niño ciego y débil visual; el maestro especialista; y el maestro de escuela regular (SEP, 2010).

3.4 La Educación Especial en la Década de 1980

Durante esta década, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios (SEP, 2006). Dentro de los primeros se encontraban: los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los

Centros de Capacitación de Educación Especial. Estas instituciones funcionaban en espacios separados, es decir, estaban destinados para las niñas y niños “atípicos” o con “deficiencia”, por lo tanto, operaban separadamente de las escuelas “regulares” (SEP, 2006). En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B, para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares (SEP, 2006).

En los servicios complementarios, se hallaban los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A. Aquí, se atendían a los estudiantes después de asistir a las escuelas regulares, por esta razón se les denominaba servicios complementarios. Los alumnos que iban a estos centros, eran los que tenían dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta. Incluía además a las niñas y niños de las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) (SEP, 2010). Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) eran los encargados de evaluar a los niños y niñas con “atipicidades” o “trastornos”.

A finales de los años 80, surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) (SEP, 2006). En 1984 se realizó un cambio fundamental, ya que se dejó de utilizar el concepto “atípicos” y se reemplazó por el de “niños con requerimientos de educación especial” (SEP, 2004). Esto marcó un cambio de perspectiva por parte del Estado, con el que se buscaba que a estos estudiantes se les dejara de ver como “anormales”. Sin embargo, a pesar del cambio de las etiquetas o denominaciones, estos niños y niñas continuaron siendo apartados; se les daba una atención más especializada para superar sus “trastornos”, porque se continuaba con la idea de que a través de la rehabilitación se podían disminuir estas deficiencias.

En este contexto, se registró un incremento de la demanda educativa para los niños con requerimientos de educación especial. En las escuelas regulares, los maestros empezaron a identificar cada vez más estudiantes con problemas para aprender o problemas de conducta, los cuales eran canalizados al sistema especial, a fin de evitar la reprobación o la deserción escolar (SEP, 2004).

Como consecuencia, en los años 80, hubo una expansión de las escuelas formadoras de docentes en educación especial. Anteriormente, estas instituciones se concentraban en el Distrito Federal o sólo en algunos estados de la república, pero poco a poco su número se incrementó considerablemente. Las especialidades que se ofertaban eran: “en primer lugar a Problemas de Aprendizaje, en segundo a Audición y Lenguaje y en tercer lugar a Deficiencia Mental” (SEP, 2004, pp. 19-20).

Es importante mencionar que se dejó de lado la formación de profesores en la especialidad de Trastornos Neuromotores, Ceguera y Debilidad Visual, e Infracción e Inadaptación Social (SEP, 2004). Lo anterior obedeció al cambio de perspectiva hacia las personas con discapacidad, es decir:

Se disminuyó el interés en la perspectiva de atención clínica y terapéutica, para dar lugar a otra más enfocada a la atención psicopedagógica, desde la cual se favorecía una intervención que consideraba fundamentalmente los procesos de desarrollo de los educandos con requerimientos especiales (SEP, 2004, pp. 24-25).

Es decir, se dejó de ver a los niños y niñas con discapacidad exclusivamente como personas que tenían que ser rehabilitadas para poder asimilarse a las personas sin “trastornos” o sin “deficiencias”. Esto contribuyó a que la formación se centrara en los profesores, quienes tenían que apoyar a sus estudiantes a través de metodologías enfocadas a desarrollar habilidades y

aptitudes para que los estudiantes tuvieran mejores condiciones de aprendizaje. Además, bajo esta perspectiva, se pretendía que los especialistas diagnosticaran los problemas y dificultades de aprendizaje, para posteriormente canalizar a los alumnos a los distintos centros de atención.

También, durante esta década, se favoreció la investigación, el desarrollo y el fortalecimiento de los profesionales de la educación especial y se promovió la producción de libros y materiales educativos (SEP, 2010). En este sentido, la capacitación de los docentes se enfocó en estudios de integración de diferentes grupos y niveles educativos, comportamiento de las personas, así como en la intervención en educación preescolar para la detección, evaluación y elaboración de distintos programas de integración (SEP, 2010).

Como se puede observar, los programas y políticas estaban enfocados en obtener y aumentar la integración de la población con discapacidad. De la misma manera, todos estos cambios en las políticas y programas fortalecieron el reconocimiento de que los alumnos “atípicos” o “impedidos” eran personas con derechos, por lo tanto, el Estado tenía la obligación de respetar y hacer valer sus garantías, ofreciéndoles igualdad de oportunidades en la educación, independientemente de las características de cada persona (SEP, 2010).

Además, con el desarrollo de la investigación educativa, se puso en evidencia la segregación en la que estaban las personas con discapacidad en los centros educativos y que, por ende, era necesario mejorar sus condiciones a fin de ofrecerles las mismas oportunidades de aprendizaje, así como atención y trato respetuoso. La investigación impulsó la discusión de que el concepto “deficiencia” no favorecía en nada la integración de estos estudiantes y que, por el contrario, era un lenguaje inadecuado, negativo y peyorativo, en el que tenía más peso la connotación, que el significado, es decir, hacía que las personas se vieran más por sus deficiencias que por sus capacidades (SEP, 2010).

Los cambios que se produjeron en este periodo tuvieron como marco de referencia la Teoría Psicogenética de Jean Piaget (SEP, 2010), que ayudó a comprender otros factores que intervenían en la educación de los niños y niñas con discapacidad, entre ellos los de tipo social. Como resultado, se cuestionó a la escuela tradicional, que se caracterizaba por ser un espacio en donde el maestro era el protagonista de la educación, mientras que, los estudiantes solamente tenían que aprender, sin cuestionar o interactuar con sus compañeros.

No existía otra relación social, únicamente la del maestro -especie de soberano absoluto, poseedor de la verdad intelectual y moral- ligado a cada alumno, tomando individualmente, donde la comunicación y la colaboración entre alumnos estaban ausentes del trabajo en clase (SEP, 2010, p. 140).

Se entendió, entonces, que la escuela debía cambiar, que tenía que tomar en cuenta a los estudiantes, darles condiciones para que pudieran trabajar de manera individual y en equipo, así como superar los conocimientos adquiridos a través de la repetición y la memorización. La escuela debía ser vista como una comunidad de aprendizaje, donde alumnos y docentes trabajaban colectivamente.

Con base en la teoría Piagetiana se reconoció que: “comprender es inventar, o reconstruir por invención” (Jean Piaget, 1950, citado por SEP, 2010, p. 140). Es decir, los estudiantes tenían que desarrollar la capacidad de comprender los contenidos escolares, además de construir y reconstruir sus propios conocimientos. La SEP (2010, p. 140) planteaba que “haría falta plegarse a estas necesidades si se quiere en el futuro formar individuos capaces de producción o de creación y no solamente “repetidores”.

Con base en esta teoría y los cuestionamientos que se hacían al papel de la escuela en aquella época, se llegó a la conclusión de que ésta debía dejar a un lado ciertas prácticas, como la

memorización y la repetición y enfocarse a que los estudiantes logaran la capacidad de cuestionar y construir sus propios conocimientos a través de la interacción y colaboración con sus profesores y compañeros de clases. Con ello, cambió significativamente la forma de ver a la escuela, y con esto también sus objetivos en la formación de los estudiantes con discapacidad, buscando estrategias para que aprendieran, crearan su propio conocimiento y adquirieran habilidades para integrarse y desenvolverse plenamente en la sociedad. De la misma manera, el papel del docente se transformó, ahora se pedía que éste fuera:

Un docente como animador para crear las primeras situaciones y construir dispositivos susceptibles de plantear problemas útiles al niño; lo deseable fue un maestro no conferenciante y sí estimulador de la investigación y el esfuerzo, dejando de lado el conformarse con transmitir soluciones hechas (SEP, 2010, p. 141).

Se esperaba que el maestro tuviera la capacidad de construir escenarios dentro del salón de clases, en donde los estudiantes participaran, cuestionaran, preguntaran, crearan, compartieran y aprendieran. De la misma manera, éste debía tener las bases para investigar sobre las problemáticas que se le presentaban en el salón de clases y posteriormente solucionarlas. Entonces, su papel pasó de ser un transmisor de conocimientos a un profesional que impulsa en los estudiantes la capacidad de gestionar sus propios conocimientos y de esta manera ser sujetos activos en sus aprendizajes.

En consecuencia, la DGEE buscó reflexionar sobre las prácticas y las acciones que se venían trabajando hasta ese momento en las escuelas, con la finalidad de realizar estos cambios, tomando en cuenta las necesidades educativas de las niñas y niños que requerían de la educación especial (SEP, 2010).

La preocupación de la DGEE era que las personas con requerimientos de educación especial pudiesen ser integrados en la sociedad, al igual que ocurrió en décadas anteriores, sólo que ahora, de acuerdo con Piaget, se asumía que “el factor social constituye una condición del desarrollo necesario para la adquisición de las estructuras mentales” (Jean Piaget 1950, citado por SEP, 2010, p. 141). Es decir, se planteaba que para la integración de las personas con discapacidad era necesario trabajar en los factores sociales, así como mejorar las relaciones con los compañeros, los maestros y padres de familia, para que estos estudiantes lograsen desarrollar sus conocimientos, aptitudes y habilidades. Se insistió además en que los maestros debían ser más activos, colaboradores, innovadores y principalmente que tenían que aprender a ser investigadores de lo que pasaba en sus aulas, es decir, poco a poco, tenían que ir dejando su papel de sólo transmitir contenidos (SEP, 2010).

Durante estos años, el enfoque que predominaba en el sistema educativo mexicano era de tipo integracionista, no obstante, la teoría psicogenética del desarrollo de Piaget sirvió como marco de referencia para el sistema de educación especial, porque permitió entender de qué manera las personas construyen sus conocimientos y cómo evolucionan con el paso de los años a través de la interacción que tienen en los contextos donde se desenvuelven. Con esta teoría se buscaba ofrecer una respuesta a la interrogante: ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento? (SEP, 2010). Para darle respuesta se planteó:

El desarrollo del conocimiento se proyectaba como el resultado de un proceso de elaboración basado esencialmente en la actividad del niño, distinguiéndose en ese proceso dos formas de actividad: una de tipo lógico-matemático (las actividades de juntar, disociar, ordenar, contar) y una de tipo físico (de exploración); con la búsqueda para extraer información de los objetos como sus colores, su forma, su

peso. De ese modo, el niño elaboraba un conocimiento cada vez más adecuado a su realidad, al actuar sobre el mundo externo. El actuar sobre los objetos le permitía comprender transformaciones, y en la medida de sus posibilidades estructurar su mente al estructurar su realidad (SEP, 2010, p. 142).

Con esta idea, la DGEE buscó dejar de lado las acciones y estrategias que tenían que ver con la rehabilitación de las personas con discapacidad y que estas “deficiencias”, “trastornos” o “atipicidades” se modificaran o superaran por medio de las terapias, es decir, en algún modo, disminuyó la importancia que se le daba a los estándares de “normalidad”, cuando menos en el discurso y planes educativos.

Entonces, las acciones se centraron en los estudiantes y en sus conocimientos, en entender de qué forma, a través de ciertas actividades, estrategias, métodos y contenidos, se podía comprender el proceso por el que los alumnos y alumnas enriquecían sus aprendizajes a través de su contexto y realidad.

Al centrarse en las niñas y niños con discapacidad, tanto la escuela como los docentes debían reconocer las particularidades de cada estudiante para ofrecerle una atención acorde a sus necesidades educativas, con las estrategias y metodologías que les permitieran desarrollar sus conocimientos, habilidades y aptitudes. En este caso, la teoría psicogenética:

Ofreció un punto de partida para identificar, reconocer y comprender los problemas del desarrollo de la inteligencia, una metodología para poder conocer, comprender y remediar las desviaciones en el desarrollo del conocimiento resultado de alguna limitación y una posibilidad para abordar y solucionar los problemas educativos más relevantes (SEP, 2010, p. 142).

Entonces, las limitaciones de los estudiantes empezaron a verse como una oportunidad para identificar, reconocer y comprender el porqué dichos factores intervenían en el proceso de aprendizaje y qué se podía hacer para solucionarlos a través de metodologías y materiales pertinentes. Aquí, la intención no sólo fue la rehabilitación, sino que el docente debía tomar en cuenta los estilos, formas y ritmos de aprendizaje de cada individuo y con ello “descubrir los métodos de enseñanza más adecuados y eficaces” (SEP, 2010, p. 142), para aprender.

Como ya se mencionaba, las políticas que se implementaron en México durante esta década fueron de “carácter integrador y una nueva filosofía de normalización, fundamentada en tres principios centrales: el principio de integración escolar, el principio de sectorialización de servicios y el principio de individualización de la enseñanza” (SEP, 2010, p. 120). Esto quiere decir que estaban enfocadas en un primer momento a reconocer que las personas con discapacidad debían gozar de los mismos derechos como cualquier otro ser humano, entre ellos el derecho a la educación, por lo tanto, era necesario integrarlos a las escuelas regulares para que tuvieran las mismas oportunidades de aprender, jugar, convivir y participar con sus compañeros sin discapacidad. Igualmente, se hizo mucho énfasis en una educación basada en las diferencias de cada alumno y alumna, para ofrecer atención especializada y personalizada a fin de superar estas dificultades a través de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello, que en aquellos años la DGEE asumió:

Una filosofía humanista, ya que en todo individuo hay un ser humano, independientemente de sus limitaciones; por lo tanto, se debía actuar sin fijar de antemano barreras infranqueables; además de que los fines de la educación, no debían supeditarse a las limitaciones sino que, debían ser superadas lo más pronto

posible por un educador que asumía la responsabilidad de formar a una persona más que de rehabilitar a un “inválido” (SEP, 2010, p. 130).

Lo anterior fue un cambio de perspectiva hacia las niñas, niños y jóvenes con discapacidad, anteriormente, las etiquetas que se les asignaban demostraban menosprecio, inferioridad, incapacidad, desprecio, por lo tanto, su atención estaba destinada a la rehabilitación, en parecerse a las personas sin discapacidad, además se creía que a través de la terapéutica adecuada se podían superar estos “trastornos” o “deficiencias”.

Pero, en la década de los 80, estas ideas en torno a las personas con discapacidad cambian significativamente, ya que, aquí se reconoce a las personas con discapacidad como seres humanos y que sin importar sus limitaciones debían recibir una buena educación, que les ayudara a desarrollarse como personas independientes, autónomas, y libres de participar en los distintos espacios de la sociedad. Además, se propuso por primera vez que las instituciones debían formar individuos que respetaran y tomaran en cuenta sus limitaciones y las de los otros, para lo cual era muy importante que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad se integraran a las escuelas regulares, mejorando su desempeño en las actividades académicas.

Para la teoría psicogenética:

El alumno construye su propio conocimiento a través de la acción y que los procesos educativos, deben respetar al máximo la actividad del alumno; de este modo, la intervención pedagógica estaría destinada a crear un ambiente estimulante, respetando el nivel y ritmo de trabajo de cada uno (SEP, 2010, p. 144).

Por lo anterior, se enfatizó la importancia de que el docente reconociera las características de cada estudiante y generar un ambiente donde todos y todas puedan participar libremente, pero,

poniendo más atención en aquellos que se encontraban en situación de vulnerabilidad, como los que tenían una discapacidad.

Asimismo, derivado de las ideas de Piaget se asumió que “el conocimiento no se inscribe completamente en los genes (biológicos), ni en los fenómenos exteriores, sino que se construye y reconstruye a diferentes niveles a partir de esquemas mentales básicos” (SEP, 2010, p. 144). Es decir, las personas construyen y reconstruyen sus conocimientos dependiendo de la edad, con la interacción con los otros y en el contexto en donde se desenvuelven. El conocimiento de los estudiantes no es estático, cambia con el paso de los años y con las formas en que se transmite. Por lo tanto, se tenía que adecuar la didáctica, estrategias y materiales para las niñas y niños con discapacidad de manera que estos tuvieran verdaderas oportunidades para aprender.

Bajo esta perspectiva fue cambiando la imagen individualista de los aprendizajes, la visión centrada en las deficiencias, en donde se pensaba que estos estudiantes no aportaban nada, por el contrario, se reconoció que la educación basada en la rehabilitación retrasaba el aprendizaje, porque no había una interacción con sus compañeros y con el contexto.

En general, la década de los 80 fue una época de grandes transformaciones tanto en los planes y programas de estudio, como en la formación de los maestros especialistas para atender a la población con discapacidad. Además, se fortaleció la perspectiva de que las personas con discapacidad debían ser integradas en los distintos espacios de la sociedad, pero especialmente en el sector educativo. De la misma manera, se observó una disminución en las acciones y programas de carácter clínico, es decir, disminuyó la importancia de la rehabilitación como medio para alcanzar la normalidad, aunque a la par se siguieron implementando programas para atender a esta población desde la terapéutica (SEP, 2010).

3.5 El Cambio Hacia las Necesidades Educativas Especiales en las Escuelas Mexicanas

Hacia la década de los 90, hubo un cambio de paradigma en la educación especial, poco a poco se dejó de hablar de niños “deficientes” o “atípicos”, que debían recibir una educación especial o personalizada, en aulas separadas, con materiales educativos específicos y con programas de atención enfocados a rehabilitarlos. (SEP, 2010).

Paulatinamente, se empezó a introducir la idea de que estos estudiantes eran personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y que, por lo tanto, la manera de educarlos tenía que cambiar, de modo que ya no podía continuar girando en torno a las deficiencias (SEP, 2010). Los documentos que dieron pauta a estos cambios fueron principalmente la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990) y la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), en donde se reconoció que la educación tenía que ser universal y que nadie podía ser considerado ineducable.

Ambas declaraciones planteaban que todas y todos, niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos tenían derecho de acceder a la educación, a permanecer y sobre todo aprender, especialmente, se le dio prioridad a la educación básica. Se señalaba que los gobiernos eran responsables de garantizar una educación de calidad y equitativa para todas las personas, principalmente aquellas que habían sido excluidas, por ejemplo, las personas con discapacidad.

En particular, la Declaración de Salamanca fue muy importante, ya que por primera vez se reconoció que todos los niños, niñas y adolescentes tenían “características, intereses y capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propios” (UNESCO, 1994, p. viii). Además, se incorporó el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual comprendía “a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje”

(UNESCO, 1994, p. 6). Las personas con discapacidad se encontraban en este grupo de NEE; según la declaración tenían que ser integradas a las escuelas “ordinarias”, y para ello, se debían tomar en cuenta las necesidades, características y aptitudes de cada estudiante. Al ser integrado en un sólo grupo, ellos tenían más oportunidades, se evitaba la exclusión, la discriminación y se luchaba contra la desigualdad educativa.

México firmó y ratificó la Declaración de Salamanca, de manera que, en los años 90, en la primera parte del sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se tomaron varias medidas con el fin de cumplir con este compromiso, por ejemplo, se universalizó la educación primaria y “se diseñó una propuesta de carácter integrador, con una mirada de mediano plazo y enmarcada por los principios de una educación de calidad, democrática, nacionalista y popular, vinculada con los conocimientos, con las tecnologías, y con el aparato productivo” (SEP, 2010, p. 179).

Lo anterior tenía como objetivo que todos los niños y niñas tuvieran la oportunidad de participar y aprender estando en un mismo espacio. Los docentes, por su parte, debían formarse para identificar las necesidades y dificultades de cada alumno y, al mismo tiempo, sus conocimientos y habilidades. Con respecto a la educación especial, se propuso que debía atender a los estudiantes de cero a veinte años de edad con dificultades para aprender y ser un apoyo para que, posteriormente, pudieran desarrollar sus aptitudes y conocimientos en las escuelas “regulares” (SEP, 2010).

También, en estos años se ampliaron los modelos de atención, lo que permitió que se abrieran nuevas escuelas en el medio rural, para mejorar las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales. Además, se ofreció apoyo a los que tenían capacidades sobresalientes. En este periodo, la educación especial pasó a ser un servicio complementario para los estudiantes con algún “trastorno” o alguna “deficiencia” que

obstaculizaba su proceso de aprendizaje, es decir, esta modalidad educativa asumió un papel de apoyo o soporte a la educación regular. De esta manera, la educación especial se enfocó en:

Adecuar los contenidos educativos, métodos pedagógicos y recursos didácticos, conforme a las exigencias de la integración educativa, en reducir el tiempo de atención especializada, prevenir la reprobación y la deserción en la escuela primaria, mejorar la atención de las personas con requerimientos de educación especial, lograr su integración al sistema educativo regular, ampliar el conocimiento de las necesidades y potencialidades de estas personas, a fin de evitar que se acentuara su marginación y finalmente, en cultivar el talento de niños y jóvenes sobresalientes (SEP, 2010, pp. 179-180).

La educación especial amplió sus capacidades de atención hacia los estudiantes con NEE, porque lo que se buscaba era ofrecer igualdad de oportunidades a todos y todas, específicamente a los que estaban en desventaja, como las personas con discapacidad, indígenas y las que tenían problemas para el aprendizaje. Otro de sus objetivos era disminuir la desigualdad educativa, que en estos años era muy grande entre los diferentes estados del país, así como abatir los índices de deserción y reprobación escolar.

En este contexto, la tarea de la educación especial consistió en atender a los alumnos y prepararlos para que se pudieran integrar de la mejor manera posible a las instituciones regulares.

Alcanzar esta tarea implicó, desde la óptica modernizadora de la educación básica, integrar los servicios de educación especial a las aulas y escuelas regulares e incorporar un programa de estimulación para niños, y jóvenes sobresalientes en las áreas científica, humanística, artística y deportiva (SEP, 2010, p. 180).

Como se puede observar, la visión de la educación especial en el país se transformó, dejó de centrarse únicamente en los alumnos con “trastornos” o “deficiencias”, para dar prioridad a los estudiantes con aptitudes y habilidades sobresalientes. En específico, para las personas con discapacidad, se propuso que debían integrarse de la educación especial a las escuelas primarias “regulares”, para lo cual se estableció:

La meta de aumentar la producción de materiales didácticos en Braille, para sustituir las importaciones y finalmente, se proyectó 1994, como el año para elevar sustancialmente la atención de niños y jóvenes con requerimientos de educación especial, considerando por lo menos que el 50% del total, se encontrara integrado en la escuela regular (SEP, 2010, p. 180).

Estos cambios se fueron acentuando cada vez más; se esperaba que todos los niños, niñas y adolescentes aprendieran juntos y los que tenían alguna NEE recibieran acompañamiento, para mejorar sus condiciones y poder integrarse plenamente a la educación regular.

Otro factor que contribuyó a esta transformación fue que en 1993, se reformó el Artículo 3º Constitucional, con el cual se determinó “la obligatoriedad de la educación secundaria, que al ser legislada conforma junto con la educación primaria, la Educación Básica; es decir, la obligatoriedad se amplía a 9 años de escolaridad” (SEP, 2010, p. 183). Esto de alguna manera contribuyó al tema de los derechos de la educación de las niñas y niños con discapacidad, ahora se aspiraba a que no solamente terminaran la educación primaria, sino que llegaran a la educación secundaria (SEP, 2010).

Por primera vez en la historia, se tomó en cuenta a las personas con discapacidad para la distribución del gasto público en la educación. Se hizo énfasis en la no discriminación y se reconoció la diversidad presente en las escuelas (SEP, 2010). De la misma manera, la Ley General

de Educación de los años 90, se caracterizó porque buscó dar respuesta a las necesidades educativas de las personas en situación de vulnerabilidad, en este caso, las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes (SEP, 2010). En ella se proponía que las personas con discapacidad tenían que recibir una educación de calidad a través de la integración educativa, tal y como lo señalaban los programas educativos vigentes. La transición entre la educación especial y la integración educativa quedó plasmada en los Artículos 39 y 41 de la citada Ley.

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

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

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (SEP, 2010, p. 184).

En 1994, la Dirección General de Educación Especial se transformó en la Dirección de Educación Especial (DEE) y sus funciones se enfocaron únicamente en el Distrito Federal, ya que en el resto del país los servicios educativos, regulares y especiales, quedaron en manos de los gobiernos estatales. La DEE siguió con sus funciones a través de las asesorías, distribución de materiales y la impartición de conferencias u orientaciones, para implantar el proceso de la integración educativa en las escuelas “regulares” del Distrito Federal y las otras entidades (SEP, 2010).

A ello, contribuyó el Programa Nacional de Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, elaborado en estos años, en la cual se incorporaron las recomendaciones de las Naciones Unidas, lo que fue un gran avance, ya que este organismo llevaba muchos años recomendando acciones a los países para que las personas con discapacidad pudieran acceder plenamente a sus derechos. El objetivo del Programa Nacional era:

Promover la integración social de las personas con discapacidad y su incorporación al desarrollo, a fin de garantizar el pleno respeto y ejercicio de sus derechos humanos, políticos y sociales, la igualdad de oportunidades y equidad en el acceso a los servicios de salud, educación, empleo, cultura, recreación y deporte (SEP, 2010, p. 185).

De esta manera, se ampliaron las garantías de las personas con discapacidad, para que no sólo fueran integradas en la educación, sino en otros espacios, como el ámbito político, las tareas de su comunidad, colonia o entidad, que tuvieran derecho a votar y a ser votado, a participar en campañas políticas, entre otras. A la par, se reconoció su derecho a la salud y al empleo digno, para que pudieran generar ingresos económicos a fin de satisfacer sus necesidades y vivir dignamente; se ratificó su derecho a tomar parte en las actividades culturales y deportivas, tanto en las escuelas como en otros contextos. La finalidad era que pudieran gozar de las mismas oportunidades que cualquier ciudadano mexicano.

Paralelamente, como parte del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se realizó un diagnóstico en el cual se reflejaron las siguientes problemáticas:

- A. La inasistencia a la escuela de un número importante de niños entre 6 y 14 años de edad;
- B. La notable deserción escolar, y;

- C. Las marcadas diferencias entre los distintos estados de la federación respecto a los altos índices de abandono escolar y a la población que nunca había podido asistir a la escuela.
- D. Y respecto a la educación especial, en 1995, el porcentaje de cobertura y atención era mínimo, por ello las experiencias de integración educativa eran incipientes (SEP, 2010, p. 186).

Frente ello, se propuso alcanzar la equidad, calidad y la pertinencia en la educación, prestando más atención a los más vulnerables, como las niñas, niños y adolescentes con discapacidades transitorias o definitivas, para que pudieran adquirir conocimientos y habilidades para su desarrollo pleno, así como para su incorporación al mercado laboral. Por su parte, el gobierno federal definió la integración educativa como “el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje” (SEP, 2010, p. 186). Es decir, las niñas y niños con discapacidad tenían derecho a acceder a los contenidos que se enseñaban en las escuelas regulares y al mismo tiempo, a recibir atención por parte de los especialistas. Es importante mencionar, que también se puso atención a la accesibilidad física; una de las medidas fue:

Establecer un programa de adecuaciones arquitectónicas en las escuelas regulares, para eliminar las barreras físicas que impedían el acceso de los menores con discapacidad, así como la incorporación de lineamientos para el diseño y construcción de las escuelas, para de esta forma, asegurar la accesibilidad de los menores con discapacidad (SEP, 2010, p. 187).

La idea era que, para llevar a cabo la integración educativa como lo establecía la Ley General de Educación, resultaba necesario realizar estas adecuaciones en la infraestructura escolar,

ya que las instituciones habían sido diseñadas para personas sin discapacidad, por consiguiente, era necesario que los que tenían movilidad reducida o usaban silla de ruedas, o las personas con discapacidad visual, pudieran integrarse de la mejor manera posible a las actividades tanto del aula, como de los centros educativos.

3.5.1 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER

A partir de la reorientación de la educación especial, durante el ciclo escolar 1993-1994, los servicios que anteriormente eran considerados de carácter complementario se subdividieron en: la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Múltiple (CAM) (SEP, 2010).

Esto fue consecuencia del cambio en la manera de ver la educación especial, porque se dejó de pensar que este tipo de instituciones eran únicamente para los individuos con discapacidad, con problemas para el aprendizaje, con alguna deficiencia, algún trastorno o con necesidades educativas especiales.

Fue hasta la década de 1990 cuando se dio el gran salto hacia la integración educativa, entendida como política pública que dejaba de ofrecer el servicio de apoyo exclusivamente en los centros de educación especial para promover la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular (Trujillo-Holguín, 2020, p. 23).

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de cierta forma, fueron una respuesta a las desigualdades que prevalecían en aquella época, porque los alumnos con discapacidad o con NEE no lograban acceder plenamente a la educación y, por lo tanto, no adquirirían los conocimientos básicos de los planes de estudio, lo que, a su vez, reforzaba la desigualdad educativa. En consecuencia, la USAER fue:

Una estrategia que haría posible, el precepto de una escuela abierta a la diversidad, con una visión ampliada de la educación básica, favorecedora de la integración educativa para una población que hasta ese momento, no gozaba de los beneficios del acceso al currículo de la educación básica y que esencialmente, permitiría el arribo a una escuela común para todos y cada uno (SEP, 2010, p. 202).

Entonces, en esta década, primero cambió la manera de ver a la escuela, porque ahora se le definía como un espacio abierto para todos los niños y niñas sin importar sus condiciones físicas, trastornos o deficiencias. Segundo, se pidió que los centros escolares tomaran en cuenta la diversidad, es decir, las características, habilidades y aptitudes de los alumnos, para ofrecerles una educación basada en la igualdad de oportunidades. Tercero, se señalaba que la escuela debía adaptarse a las necesidades educativas de los estudiantes, para integrarlos a todas las actividades pedagógicas y que tuvieran las mismas oportunidades de participar y aprender. De esta manera, la USAER se definió como:

La instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares (SEP, 2010, p. 202).

Las USAER se ubicaron en las escuelas primarias regulares, para atender a las niñas y niños con NEE y dar orientación a los padres de familia y a los docentes, para ello:

En cada escuela se acondicionó un espacio denominado “aula de apoyo”. Esta aula representó el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular, considerada sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la

educación especial, así como espacio físico para la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, además de utilizarse para la orientación al personal docente y a los padres de familia (SEP, 2010, p. 203).

Los especialistas de las USAER desarrollaron distintas maneras de intervención en las escuelas regulares, por ejemplo, se trabajaba en el aula regular o en el aula de apoyo, dependiendo de las necesidades de los alumnos y las condiciones de cada escuela (SEP, 2010). Cuando se utilizaba el aula de apoyo para los niños y niñas con NEE, los demás permanecían en las aulas regulares. En este tipo de espacios, se contaba con los materiales de educación especial, para favorecer sus aprendizajes, de manera que poco a poco pudieran integrarse a las clases regulares.

Los docentes de USAER tenían dos funciones muy importantes:

Primero. Se identificaban a los estudiantes con problemas o “dificultades ante los contenidos escolares y que requerían de un mayor apoyo pedagógico o de otra naturaleza

Segundo. Se detectaban las NEE a través de una evaluación inicial con estrategias e instrumentos diseñados para ellos, para determinar cuáles eran las alternativas educativas de las niñas y niños, después, se definía el tipo de apoyo que requería el o la alumna, o bien, se le canalizaba a algún otro centro para recibir atención complementaria (SEP, 2010, pág. 205).

Una vez que se determinaba las NEE de los alumnos, se planeaban las alternativas para su atención, las cuales podrían seleccionarse entre las siguientes acciones:

1. La intervención psicopedagógica, donde se tenían que precisar “los apoyos específicos que determinaban un conjunto de actuaciones, encaminadas a facilitar el acceso a los contenidos educativos y al contexto escolar, atendiendo sus necesidades educativas

especiales” (SEP, 2010, p. 205). Además, se definían las adecuaciones curriculares a realizarse y el espacio en donde se debía atender a estos niños y niñas (SEP, 2010).

2. La canalización o solicitud de un servicio complementario. En este caso, después de la evaluación inicial, se definía si las alumnas y alumnos necesitaban un apoyo de carácter complementario, ya sea de educación especial o de tipo asistencial, por parte del sector salud o de recreación. Estos servicios se daban en turnos alternos, para que ellos pudieran seguir asistiendo a las escuelas regulares (SEP, 2010).
3. La solicitud de servicio específico. Aquí, dependiendo de los resultados de la evaluación inicial, si la escuela regular no había podido atender las NEE de los estudiantes o no contaba con los medios para ofrecerles las adecuaciones pertinentes, se canalizaba al estudiante al servicio de educación escolarizado, es decir, a un CAM (SEP, 2010). Pero, esta medida no limitaba la posibilidad de que el niño o la niña se reintegrara a las escuelas regulares.

Es importante señalar que el trabajo de las USAER no solamente estaba dirigido a los alumnos, sino que también se enfocaba en los maestros “con el objeto de proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitieran participar en la atención de los alumnos” (SEP, 2010, p. 204). Esto podría incluir orientación sobre los materiales educativos, estrategias pedagógicas para responder a las necesidades de los estudiantes con NEE y favorecer su integración y aprendizaje.

Finalmente, las USAER se concentraban en la relación maestro-padres de familia para que éstos pudieran apoyar en las actividades de la escuela, como en los consejos técnicos, de participación social o en la asociación de padres de familia, teniendo como resultado un trabajo colegiado con los maestros, directivos y escuela (SEP, 2010).

3.5.2 Centro de Atención Múltiple (CAM), Básico y Laboral

Como se ha señalado en los anteriores apartados, durante la década de los 90, se llevaron a cabo cambios profundos en el sistema de educación especial, uno de ellos fue que los Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial, se constituyeron en una sola institución denominada Centro de Atención Múltiple (CAM), a la que se le definió como: “la institución educativa que ofrece Educación Básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el marco de la Ley General de Educación” (SEP, 2010, p. 206).

Los CAM dieron un giro a la forma en que se atendía a esta población, ya que se dejó de agrupar a los estudiantes con las mismas necesidades educativas especiales, y se conformaron grupos acorde con la edad cronológica, es decir, sin importar el tipo de discapacidad o las NEE de las niñas y niños (SEP, 2010). Estas instituciones se dividieron en dos modalidades: 1) el CAM básico, que daba atención a niñas y niños que cursaban la educación inicial, preescolar y primaria, y 2) el CAM laboral, que atendía a los jóvenes con discapacidad y ofrecía capacitación para el trabajo a través de talleres u oficios, en las ramas de carpintería, repostería, cocina, corte de pelo y costura. Los objetivos de estos centros eran:

1. Proporcionar educación a todos los niños y niñas de educación básica, incluyendo a los que tienen alguna discapacidad o NEE con los ajustes y adecuaciones curriculares acorde a las particularidades de los estudiantes.
2. Propiciar un desarrollo integral en los estudiantes con habilidades, aptitudes, competencias y destrezas que les permitan integrarse plenamente en las escuelas regulares de educación básica y en la sociedad.

3. Ofrecer orientaciones a los padres de familia sobre los apoyos que se necesitan para favorecer la integración de los estudiantes tanto en la familia como en la sociedad (SEP, 2010).

Las políticas que se desarrollaron en esta época marcaron la diferencia, porque la misión ya no consistía en que los estudiantes corrigieran sus “deficiencias” o “trastornos” o que los grupos se organizaran con base en sus necesidades educativas o discapacidades, sino que ahora se buscaba ofrecer igualdad de oportunidades para adquirir conocimientos y competencias, tal cual se establecía en la Ley General de Educación. La integración de los alumnos y alumnas con NEE y discapacidad en las escuelas regulares, y en los distintos ámbitos de la sociedad, era otro de los objetivos centrales. Por último, se aspiraba a que todas las niñas y niños aprendieran juntos, sin importar sus diferencias o particularidades, es decir, ofrecer una educación integral a todas y todos para que aprendieran a convivir “con la diferencia” y “de la diferencia”.

Se entendía que la integración educativa era “el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y la creación de comunidades en la escuela regular, como condición para construir una sociedad integradora, pero fundamentalmente, para lograr una educación para todos” (SEP, 2010, p. 208).

Bajo el enfoque de la educación para todos, se buscaba que todas las personas, niñas, niños, jóvenes, mujeres y hombres tuvieran acceso a la educación, sin importar sus diferencias, poniendo mayor énfasis en aquellos que por muchos años se encontraban en situación de vulnerabilidad, como las personas con discapacidad. Asimismo, la igualdad de oportunidades se planteaba en términos del acceso al currículum, para que todos tuvieran las posibilidades de tener aprendizajes significativos. Fue un momento en el que se articularon distintos procesos y agentes educativos, sociales, familiares y escolares.

En los noventa, significaba vincular expresamente procesos educativos y sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o nuevas maneras de entender dichas articulaciones (SEP, 2010, p. 196).

En esta nueva visión de la educación, contribuyeron los tratados internacionales en los que México participó y firmó. De este modo, anteriormente, la educación era un proceso en donde la escuela y el maestro eran los únicos protagonistas, pero, con el enfoque de la integración educativa, se entendió que esto no era posible, que la educación debía vincularse con la familia, la sociedad, el hogar, la escuela y los padres de familia. Con base en esto, el currículo en la educación básica tuvo cambios importantes, uno de ellos fue que las personas con discapacidad tenían que ser integradas en las escuelas regulares y los que presentaban alguna discapacidad severa debían recibir atención paralela y especializada en alguna institución de educación especial o en el sector salud.

Las instituciones que se fundaron en décadas pasadas, por ejemplo, la Escuela Nacional para Ciegos, la Clínica de la Conducta, la Clínica de Ortolalia, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales y los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos, también experimentaron cambios profundos en su funcionamiento, ya que con base en las nuevas políticas, estas instituciones funcionaron en torno al modelo de integración, con las siguientes características:

Por la generación de ideales, aspiraciones y valores de la vida democrática como la libertad, justicia, igualdad, equidad, respeto, tolerancia, responsabilidad y solidaridad; lo cual trastocó la razón de ser y el quehacer de las instituciones históricas, pilares en la atención de las personas con un signo de discapacidad (SEP, 2010, p. 209).

Se dejó de pensar que la discapacidad era un problema que le correspondía a la escuela corregir, en orden de normalizar ciertas conductas, trastornos, deficiencias o para resolver problemas de aprendizajes de los estudiantes. Al contrario, entendió que, para que las personas con discapacidad pudieran acceder a la justicia, la igualdad de oportunidades, la libertad y el respeto a sus derechos, tenía que haber una responsabilidad compartida por la escuela, los docentes, padres de familia, la sociedad y las instituciones de salud que atendían a las personas con NEE y con discapacidad, de manera que la integración significó el trabajo colaborativo de distintos actores y sectores de la población.

Consecuentemente, el modelo de integración fue un hito para que se ampliara la visión hacia las personas con discapacidad. Esto amplió el horizonte de la educación especial, debido a las transformaciones que hubo en el currículo, en las políticas, en los programas, en la formación de los docentes y en las escuelas mismas, debido a las nuevas acciones dirigidas a las personas con discapacidad.

3.6 El Enfoque de la Inclusión Educativa en Siglo XXI

Durante el siglo XXI, hubo nuevamente cambios en la educación para las personas con discapacidad. Para poder entender este proceso, es importante traer a colación algunas declaraciones internacionales que fueron la base para las políticas en varios sistemas educativos, entre ellos el de México.

En el año 2000, los países se prepararon para informar sobre los avances que se habían logrado con respecto a los objetivos de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomtien, en 1990. Después de 10 años, los resultados no eran favorables, porque:

Menos de la tercera de los más de 800 millones de niños menores de seis años no reciben algún tipo de educación; una población infantil de 113 millones, 60% niñas, no tiene acceso

a la enseñanza primaria; al menos 880 millones de analfabetos, en su mayoría mujeres (SEP, 2010, p. 226).

Lo dicho aquí supone que existía una gran desigualdad educativa en el mundo; entre las más afectadas estaban las mujeres. Entonces, había mucho por hacer para que la Educación para Todos fuera una realidad y no un propósito. Por ello, el Foro Mundial sobre la Educación para Todos en el año 2000, después de los resultados desfavorables, representó un momento importante para trazar algunas rutas “a través de una serie de estrategias puntuales y precisas a concretar por los países miembros de la UNESCO” (SEP, 2010, p. 226).

Entre estas estrategias se mencionaba que se debía extender la educación para todas las personas, especialmente a los niños, niñas y jóvenes, los adultos de la tercera edad, los hombres y mujeres en situación de vulnerabilidad, las personas con discapacidad, migrantes y los indígenas, igualmente, la educación deberá ser obligatoria, gratuita y de calidad. Además, se planteó que todos y todas, incluyendo a los que se encontraban en situación de vulnerabilidad tenían que recibir una educación equitativa, es decir, que se tomaran en cuenta sus necesidades educativas. De manera semejante, se señalaba que debían existir parámetros para conseguir que todas las personas pudieran adquirir aprendizajes significativos de lectura, escritura, aritmética y competencias para la vida (SEP, 2010).

Todas estas recomendaciones plasmadas en estos foros, convenciones y tratados influyeron en las políticas para las personas con discapacidad en México. Es por esto, que durante el sexenio del presidente Vicente Fox Quesada, a través del “Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del Futuro”, se definieron tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad en los procesos educativos y niveles de aprendizaje, y funcionamiento del sistema

educativo, los cuales se basaron en “tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia” (SEP, 2010, p. 231).

Es importante señalar, que la justicia educativa y equidad se enfocaron en la atención de las personas que se encontraban en situación de vulnerabilidad, como las personas con discapacidad, para lo cual se estableció un marco regulatorio, que permitiera dar seguimiento y evaluar los procesos de integración en las escuelas de educación básica, para que hubiera disponibilidad de recursos y docentes y que los niños y niñas con discapacidad recibieran un atención adecuada, ya sea por sus necesidades educativas especiales, discapacidad o aptitudes sobresalientes (SEP, 2010).

Una de las primeras acciones por parte de la presidencia de la república, fue la emisión del Acuerdo para la creación de la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad (ORPISPCD). De manera simultánea, en el 2001, se emitió el Acuerdo para la constitución del Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad, en el que participaban los titulares de las Secretarías de Desarrollo Social, de Comunicaciones y Transportes, de Educación Pública, de Salud y del Trabajo y Previsión Social y del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Estos dos acuerdos estaban dirigidos específicamente a la atención de las personas con discapacidad.

La ORPISPCD se encargó de promover los derechos de las personas con discapacidad, así como su integración en las escuelas de educación básica y en los distintos espacios de la sociedad. Otro de los aspectos más relevantes de este acuerdo fue que se establecieron políticas con las dependencias de los tres niveles de gobierno y con las organizaciones de la sociedad civil. Todo ello con el fin de mejorar y ampliar la cobertura de los programas dirigidos hacia las personas con discapacidad, haciendo énfasis en el medio rural, que era en donde había menos atención para esta

población. De la misma manera, a partir de dicho acuerdo se desarrollaron diferentes proyectos, con financiamiento a nivel nacional e internacional (SEP, 2010).

En el 2003, en México se promulgó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, para garantizar la igualdad de oportunidades entre todas y todos los mexicanos y hacer cumplir el derecho a la educación, con base en el enfoque de la integración educativa. Aquí, se define a la discriminación como:

Toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas (DOF, 2003).

Con base en esto, quedó claro que no se debía condicionar la educación para ninguna persona y por ningún motivo, tal cual se señalaba también en el Foro Mundial sobre la Educación para Todos. Otro de los objetivos de esta ley fue erradicar y prevenir todo acto de discriminación hacia las personas que se encontraban en desventaja o en situación de vulnerabilidad. Además, se determinaron medidas para que se hiciera realidad la igualdad de oportunidades entre hombres, mujeres, personas indígenas y personas con discapacidad. Finalmente, en esta ley se establecieron disposiciones para que el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación implementara políticas y programas a favor de las personas que han enfrentado algún acto de discriminación.

Durante el 2005, se publicó la Ley General de las Personas con Discapacidad en el Diario Oficial de la Federación. Este documento reconoció los derechos de las personas con discapacidad y su objetivo era:

Establecer las bases para la plena inclusión en los diversos ámbitos de la vida de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades (SEP, 2010, p. 234).

Esta ley dio pauta para el paso hacia la inclusión, que es un concepto más amplio que el de integración, que toma en cuenta la diversidad de las personas para su plena incorporación a los distintos ámbitos, social, económico, cultural, político y educativo. Igualmente, se definió a las personas con discapacidad como:

Aquella con alguna deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, la cual limita su capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, y ésta puede ser causada o agravada por el entorno económico y social (SEP, 2010, p. 234).

Posterior a esto, se comenzaron a implementar programas y acciones educativas para que las personas con discapacidad pudieran ser incluidas plenamente en las escuelas regulares. De este modo, se buscó canalizar oportunamente a las personas con discapacidad a la educación pública acorde con sus discapacidades, por ejemplo, para la población sorda y ciega, el Estado debía ofrecer una enseñanza haciendo uso de la Lengua de Señas Mexicana y el sistema de escritura Braille (SEP, 2010).

Con esta Ley se creó el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS), cuyo propósito era asegurar que se cumplieran los derechos de las personas con discapacidad y que éstas se desarrollaran de manera integral para su plena inclusión (SEP, 2010). Esta institución contribuyó a cambiar la perspectiva que se tenía hacia las personas con discapacidad, por un lado, porque en décadas pasadas las políticas y programas sólo se enfocaban a la rehabilitación,

posteriormente, se intentó ofrecerles igualdad en las condiciones educativas, así como el reconocimiento de sus necesidades, para luego, ser integrados en los distintos ámbitos sociales, no obstante, a finales de este sexenio, se empezó a hablar de inclusión. Es decir que en estos años, ya se proyectaba que las personas con discapacidad merecían una educación que no sólo les permitiera ser integrados, sino que además, les garantizara un empleo digno, darles los apoyos para ser personas autónomas, que tomaran sus propias decisiones, con derecho a formar una familia, a participar y a ser tomados en cuenta en la escuela.

En la DEE, hubo algunos cambios significativos, porque ahora se encontraba:

Centrada en la diversidad como un elemento permanente en los educandos, para atender a cada individuo de acuerdo a sus necesidades y del mismo modo, se enriquezca con dichas diferencias para sentar la base de una sociedad más justa, tolerante e incluyente (SEP, 2010, p. 237).

Entonces, se asumió que los estudiantes eran diversos, con características, necesidades e intereses distintos y que esto no se podía cambiar, sino que las particularidades de cada alumno debían ser tomadas en cuenta por las instituciones educativas. A finales de 2006, se trazaron algunas metas para hablar de inclusión, no obstante, es importante aclarar que, a pesar de esto, aún se continuaba hablando de integración educativa; este concepto se mantuvo por algunos años más y marcó significativamente la manera de entender la discapacidad en México.

Posteriormente, durante el sexenio del presidente Felipe Calderón, se continuó con la misma línea de políticas, basadas en la igualdad de oportunidades, por tanto, el bienestar y el desarrollo de los mexicanos giraron en torno a las políticas que se establecieron durante este sexenio (SEP, 2010). En el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 se “establece como línea estratégica, la necesidad de articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de

vulnerabilidad, con un nuevo marco de responsabilidades, para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos” (SEP, 2010, p. 242). Por ello, se trató de articular los distintos servicios disponibles para ofrecer una atención más completa a los estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes.

Asimismo, en 2008 , se firma el Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE) entre el Gobierno Federal y el SNTE, una de sus metas era mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los estudiantes y, en este caso, los estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidad, aptitudes sobresalientes o talentos específicos entraban en estos objetivos (SEP, 2008), ya que ellos, por las condiciones en las que se encontraban, estaban más propensos a desertar y no terminar sus estudios.

Por esta razón, la DEE en su Programa General de Trabajo 2008-2012, en el marco de la educación inclusiva tuvo como propósito:

Contribuir a elevar la calidad de la atención que se brinda mediante acciones que favorezcan la renovación de la gestión institucional, poniendo especial atención en el mejoramiento de la planeación, el seguimiento de las acciones y la rendición de cuentas técnico pedagógicas centradas en los logros de aprendizaje alcanzados por las y los alumnos a partir de la documentación y sistematización del trabajo, como una estrategia fundamental para dirigir los cambios académicos y organizativos que demanda la sociedad actual y la gran responsabilidad que plantea atender a la diversidad procurando dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de las y los alumnos y, por la características de Educación Especial, a aquéllos que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, como un reto que implica la conjunción de esfuerzos con la Educación Básica (SEP, 2010, p. 246).

Durante estos años, la educación cambió significativamente, pero más aún la educación especial, no sólo en el trabajo en las instituciones, sino en el currículo, las políticas, y los objetivos de los distintos programas dirigidos a los alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes. Por su parte, el Estado volvió a reconocer la diversidad de todas las personas, lo que se tradujo en leyes para el bienestar de los más desfavorecidos, así como en la creación de instituciones para organizar y evaluar las acciones gubernamentales.

Otros de los logros importantes durante este sexenio fue que los CAM empezaron a brindar educación secundaria, con ello, se procuraba “fortalecer la formación integral de los alumnos con discapacidad y retos múltiples” (SEP, 2010, p. 248), así como abandonar definitivamente la idea de la rehabilitación como medio para superar las “deficiencias” o “trastornos”, es decir, para hacer “normal” a las personas. Del mismo modo “su esencia prioriza la formación de competencias para la vida y su organización curricular” (SEP, 2010, p. 248). Todo lo anterior giró en torno a los lineamientos de la educación inclusiva, en donde todos los niños, niñas y jóvenes debían tener acceso al currículo con equidad e igualdad. Es decir, los alumnos con y sin discapacidad debían aprender lo mismo, en las mismas aulas, con sus respectivas adecuaciones con base en las NEE o la discapacidad de cada alumno.

Igualmente, en este periodo se impulsó la diversificación de la educación especial (SEP, 2010), para ofrecer una enseñanza pertinente con base en el tipo de discapacidad, pero, al mismo tiempo, manteniendo el principio de que los estudiantes tenían que aprender juntos y no por separado, como se hacía en décadas pasadas. Para ello, los docentes debían “desarrollar prácticas escolares que permitan eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación y con ello, hacer realidad el derecho de todos a una Educación Inclusiva, con una mirada de educar en y para la diversidad” (SEP, 2010, p. 247). Esto significa que tenían que educar con y para la diversidad en

el salón de clases, y ayudar a eliminar las barreras que obstaculizaban la participación y aprendizajes.

Lo dicho hasta aquí supone que, a partir del siglo XXI, después de distintos movimientos sociales y de varias discusiones por distintos especialistas, finalmente, los cambios que se introdujeron en la educación en México, específicamente en la educación especial, estaban en la línea del modelo social de discapacidad. De acuerdo con Trujillo Holguín (2020) la educación especial siguió un camino muy particular:

En un principio lo “especial” estuvo relacionado esencialmente con las características físicas y psicológicas que se podían percibir a simple vista (ceguera, sordera, deficiencia mental, problemas de adaptación social, etcétera), pero en el transcurrir del tiempo se incorporaron conceptos como el de anormalidad, atipicidad, minusvalía, discapacidad o necesidades educativas especiales, para referirse a la gran diversidad de características que presentan las personas (pág. 16).

Entonces, en un principio, la educación especial era un concepto muy limitado, ya que solamente se contemplaba a un grupo muy reducido de personas, basándose sobre todo en las deficiencias y no en las condiciones sociales. Cuando el modelo social se hace presente, cambia el enfoque hacia las personas con discapacidad, porque “las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales” (Palacios , 2008, p. 103). Es decir, las barreras están en la sociedad y no en los individuos; por lo general, las necesidades de los que tienen una discapacidad no son tomadas en cuenta, sino que sólo se piensa en la “normalidad”.

En este modelo las personas con discapacidad tienen algo importante que aportar en la sociedad y sostiene que ellas pueden aportar significativamente a la misma, no obstante, dicha

contribución se encuentra supeditada a su inclusión y aceptación de la diferencia (Palacios , 2008). Lo que se busca es acentuar las capacidades y no las discapacidades, lo cual es fundamental en una sociedad en donde hay enormes desigualdades. Asumir la diversidad humana contribuye a erradicar la discriminación, la exclusión y favorece la igualdad de oportunidades, porque cada ser humano merece recibir el mismo trato y oportunidades, independientemente de sus diferencias (Palacios, 2008).

Con base en esto, las niñas, niños y jóvenes con discapacidad deben tener las mismas posibilidades de desarrollo que los que no tienen una discapacidad; “la educación debe tender a ser inclusiva —adaptada a las necesidades de todos y todas— como regla, reservándose la educación especial como última medida” (Palacios , 2008, p. 105).

Es importante decir, que el modelo social cuestiona al de prescindencia y al médico, porque consideraban que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar en la sociedad. Finalmente, la educación inclusiva es vista como medio para lograr la justicia para todas las personas, en especial las que están en situación de vulnerabilidad, no obstante, al mismo tiempo, es algo que se debe construir todos los días, desde las políticas y programas educativos y también con el trabajo diario de los docentes, directivos, padres de familia y los propios alumnos.

Capítulo 4. Metodología

4.1 Enfoque de la Investigación

Como ya se ha dicho, en el enfoque de la educación inclusiva, el docente ocupa un lugar fundamental para crear condiciones favorables en el aula; sus prácticas son las que, en gran medida, hacen que los estudiantes con discapacidad, migrantes, en situación de pobreza, con problemas de aprendizaje, indígenas u otros, se sientan acogidos, tomados en cuenta, pero, sobre todo, que exista un sentido de pertenencia en el aula y en la escuela.

Por lo tanto, esta investigación tiene como principal objetivo analizar la forma en que los docentes enfrentan la inclusión en el aula, es decir, conocer las estrategias y los recursos con los que cuentan para favorecer o no la inclusión en el aula. Al mismo tiempo, se busca identificar las barreras y el papel que juegan en el trabajo de los docentes, ya que, a la larga, pueden obstaculizar los alcances de la inclusión.

Para responder a la pregunta que guía esta investigación ha sido necesario trazar una ruta metodológica. De esta manera, a fin de conocer lo que hacen los docentes frente a la educación inclusiva es importante seguir las indicaciones de los expertos en el tema de inclusión, ya que estas permiten reflexionar sobre lo que sucede en el aula y lo que se supone o se espera que debe ser la inclusión, es decir, cuáles son las condiciones que debe tener la escuela, el aula y el docente.

Para empezar, es importante señalar que, de acuerdo con Guba y Lincoln (2002) los paradigmas son “sistemas básicos de creencias basados en supuestas ontológicas, epistemológicas y metodológicas” (p.119). A nivel ontológico, en esta investigación, se sostiene que la vida social está hecha con base en una visión “normalizada”, que deja fuera a las personas con discapacidad, porque es una sociedad que todavía carece de conocimientos para reconocer la diversidad humana. La sociedad, al desconocer las diferencias, termina por excluir a estas personas, ya que la discapacidad puede ser vista como un problema o como un rasgo relacionado con la inferioridad.

Específicamente el paradigma “representa una visión del mundo que define, para quien la sustenta, la naturaleza del “mundo”, el lugar del individuo en él y la extensión de las posibles relaciones con ese mundo y sus partes” (Guba y Lincoln, 2002, p. 120). En ese sentido, en esta investigación, se parte de la idea de que el reconocimiento a la diversidad debe reflejarse en los diferentes ámbitos de la vida social, desde las acciones de gobierno hasta lo que hace diariamente, identificando y derribando las barreras. Reconocer las diferencias significa dar lugar a las personas con discapacidad en los distintos ámbitos sociales, que se sientan y que formen parte de ellos, lo que incluye por supuesto las escuelas.

A nivel epistemológico, esto conduce a preguntar y reflexionar sobre las prácticas de los docentes, sobre lo que hacen en el aula y qué es lo que ocurre cuando tienen que trabajar con estudiantes con discapacidad. De la misma manera, hay un interés intrínseco en desarrollar esta investigación, ya que el investigador del presente estudio es docente y ha trabajado con niños y niñas con discapacidad, también, ha visto trabajar a otros compañeros maestros y enfrentarse a los retos que conlleva la educación inclusiva en el aula. De ahí parte el interés por estudiar este tema, por conocer las prácticas del profesorado, cómo trabajan el currículum, los materiales didácticos que seleccionan para impartir sus clases, la forma en que interactúan con sus alumnos y la organización de la escuela.

Con base en lo anterior, se decidió que la mejor manera de acercarse a lo que el docente hace a lo largo del proceso de inclusión, era a través del enfoque cualitativo. Esta perspectiva metodológica se distingue porque es:

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la

toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Sandín, M. P., 2003, p. 123).

En el caso de esta investigación, lo que se busca es conocer a profundidad la manera en que un grupo de docentes afrontan la inclusión en el aula y, al mismo tiempo, tener elementos para comprender este fenómeno en las escuelas primarias regulares de algunas alcaldías de la Ciudad de México. Lo anterior, además, ayuda a los maestros y al presente investigador a reflexionar sobre lo que hacen en su trabajo, a conocer las acciones que realizan para atender a los niños y niñas con discapacidad, la forma en que identifican las barreras que existen en la escuela y las estrategias que desarrollan para promover la participación de sus estudiantes en sus clases.

De acuerdo con Del Rincón (1997), citado por Bisquerra (2004), la investigación es cualitativa porque busca:

- a) “Cuestionar que el comportamiento de los sujetos sea gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes” (p. 276). Para esta investigación, lo que se busca es ver la particularidad del trabajo de los docentes, más allá de lo que se plantea en las convenciones, políticas y programas referentes a la educación inclusiva.
- b) “Enfatizar la descripción y la comprensión de lo que es único y particular en vez de las cosas generalizables” (p. 276). Aquí, el interés es acercarse a lo que los maestros viven cuando se enfrentan con la tarea de incluir a niños y niñas con discapacidad, la manera en que entienden este proceso y lo que hacen en el aula.
- c) “Abordar una realidad dinámica, múltiple y holística, a la vez que cuestiona la existencia de una realidad externa”. (p. 276). En este caso, se plantea que, aunque la inclusión educativa se ha convertido en una meta común para los sistemas e instituciones educativas, ésta se concreta

de diversas formas a nivel aulas, porque en ellas intervienen lo que los actores educativos, es decir, maestros y alumnos, realizan.

- d) “Proceder a la comprensión y a la interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas”. (p. 276) Para esta investigación, lo que interesa es justamente saber qué es lo que los docentes piensan de la inclusión, cómo la viven y de qué manera esto se concreta en las estrategias que utilizan, los ajustes y apoyos que requieren y las barreras a las que se enfrentan.
- e) “La realidad educativa la analiza el investigador que comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas, en contraposición con el investigador externo, objetivo e independiente, propio de la metodología cuantitativa”. (p. 276). Como se mencionó anteriormente, el interés por llevar a cabo la investigación surge de la necesidad de conocer a profundidad el tema de la inclusión educativa, porque, personalmente, al ser docente de educación primaria, se comparte lo que viven los maestros cuando tienen que trabajar con grupos diversos, es decir, con estudiantes con y sin discapacidad, por lo tanto, se ha experimentado esta situación de primera mano y se ha visto a otros compañeros hacerlo.

Asimismo, de acuerdo con Latorre (1996), citado por Bisquerra (2004, pp. 285-286) la investigación cualitativa comprende las siguientes etapas:

Fase exploratoria y de reflexión. Para ello, en un primer momento, se realizó la revisión bibliográfica sobre la educación inclusiva, a la par se delimitó el tema de investigación y se plantearon preguntas, lo cual sirvió para la elaboración del marco teórico de la investigación.

Fase de planificación. En esta segunda etapa, se seleccionó el enfoque, la estrategia y el escenario para realizar la investigación. Inicialmente, se tenía pensado hacer un estudio de caso, sin embargo, por la situación de la pandemia por COVID-19, se dificultó ingresar a la institución

que se había seleccionado. Ello llevó a realizar un ajuste en la metodología, por lo que se decidió trabajar con relatos de vida de docentes de diferentes escuelas primarias de la Ciudad de México.

Fase de entrada en el escenario. En esta fase se realizó la selección de los participantes, en este caso, los maestros de nivel primaria en instituciones regulares que trabajen o hayan trabajado con estudiantes con discapacidad. Se realizó el piloteo con tres profesores, con la finalidad de acotar, cambiar o realizar los ajustes del guion de entrevista.

Fase de recogida y de análisis de la información. Para esta etapa, inicialmente, se tenía previsto hacer el trabajo de campo en una escuela primaria, a través del método estudio de caso, sin embargo, por cuestiones administrativas, no se obtuvo la autorización por parte de la autoridad inmediata para ingresar a la institución y, por lo tanto, se tomó la decisión de cambiar de estrategia. En este caso, se optó por utilizar el método de los relatos de vida, con el objetivo de acercarse a lo que hacen los docentes, a las estrategias que emplean cuando trabajan con estudiantes con discapacidad, lo que piensan sobre el proceso de inclusión y las condiciones que tienen (o no) para lograrlo. Las decisiones metodológicas que se tomaron ayudaron a ubicar a los sujetos para recabar la información.

4.2 Relatos de Vida

El método que se eligió para esta investigación fue el de los relatos de vida, que de acuerdo con Atkinson (1998) citado por Mallimaci y Giménez (2006, p. 176) “es una narración bastante completa de toda la experiencia de vida de alguien en conjunto, remarcando los aspectos más importantes.” Específicamente, aquí el interés consistía en recuperar las experiencias del trabajo que realiza un grupo de maestros de la Ciudad de México cuando tienen que atender a niños y niñas con discapacidad en sus clases. Este método permite conocer, desde la voz de los docentes,

lo que implica llevar a la práctica la educación inclusiva, las circunstancias en que se desarrolla y los factores que intervienen en el aula.

Cabe mencionar que los relatos de vida en la investigación de corte cualitativa pueden tener varios usos y alcances, tal y como lo señala Bertaux (1989): “no existe una manera de utilizar un mismo relato de vida, sino varias” (p. 89). En esta investigación se hará uso de una de ellas para conocer sobre la práctica docente en la educación inclusiva. Además, existen algunas características que, de acuerdo con los objetivos y las características de esta investigación, conviene destacar:

- Desde la perspectiva Bertaux (1997), citado por Mallimaci y Giménez (2006, p. 176) “hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida”. En esta investigación, particularmente, se centra en lo que el autor llama un “episodio” de vida, esto es, lo que los docentes hacen en el trabajo diario en las aulas con los alumnos con discapacidad, o con barreras para el aprendizaje.
- Existen dos modalidades: los relatos biográficos paralelos y los relatos biográficos cruzados. En esta investigación, se utilizará el de los relatos de vida paralelos (Pujadas, 2002).
- Los relatos de vida paralelos pueden ser utilizados para el análisis de unidades sociales amplias, así como para el estudio de diferentes problemáticas, Pujadas (2002) propone algunos ejemplos, como la juventud campesina polaca, o las mujeres catalanas de clases populares, el estudio de los artesanos panaderos del área de París, la prostitución barriobajera de Barcelona, o las experiencias de ex heroinómanos. Esta tesis, se enfoca en la educación inclusiva, un tema amplio y complejo, que ha tomado distintos enfoques y perspectivas. Específicamente, en la forma en que los docentes la concretan en su práctica cotidiana en el aula.

- Por lo tanto, se asume “una definición minimalista del relato de vida, que supone que es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados en un periodo de la existencia del sujeto, o en un aspecto de esta” (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 177). En el presente estudio, no se pretende abarcar todos los hechos de la vida de los maestros, sino que la atención se depositará en un periodo de su existencia. Para adentrarse a la realidad empírica, se hizo necesario delimitar el problema de estudio, lo que ellos ven, hacen y consideran relevante de su labor en las aulas a lo largo del proceso de inclusión.

Igualmente, se parte de las propuestas de Bertaux (1997), citado por Mallimaci y Giménez (2006) quien sostiene que es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados en un periodo de la existencia del sujeto, o un aspecto de esta. Es decir, el relato de vida no necesariamente debe tener un carácter integrador o abarcar múltiples temas de la vida de los docentes, sino que puede ser de un fragmento de ella, como aquí, en donde el interés está en su labor y sus prácticas durante el proceso de inclusión.

- El relato de una vida debe verse como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones que, día a día, los grupos humanos atraviesan, y a las que se vinculan por diversas necesidades (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 177).
- Finalmente, para Ferrarotti (citado por Pujadas, 1988; 1991), los relatos de vida permiten tener un acercamiento a la perspectiva del individuo como punto de observación de la sociedad en general. <<Un individuo es un universo singular>> (p.177). Es decir, que lo que el docente hace no sólo es reflejo de su individualidad, sino de lo social, porque se encuentra inmerso con diferentes agentes y grupos sociales, como la comunidad, la familia, la institución educativa y, en ese proceso, se apropia de actitudes, conductas, concepciones y valores que se manifiestan en sus acciones.

Entonces, a través del relato de vida de cada docente, se puede tener una aproximación a las ideas, actitudes y valores que la sociedad, en la que ellos viven, tiene hacia las personas con discapacidad.

- Finalmente, los relatos de vida permiten acercarse a problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de ésta. Hablar de la vida de una persona significa también mostrar las sociabilidades en las que está inserta y las acciones a las que está ligada, y que forman parte de la experiencia de vida del sujeto.

Los relatos de vida logran mostrar lo que los docentes hacen a través de sus prácticas en el aula, con sus estudiantes con discapacidad. Así como las estrategias didácticas, los materiales y recursos educativos que emplean para satisfacer las necesidades educativas de sus estudiantes. También, las distintas barreras que existen en las escuelas, en los planes y programas, los materiales educativos y las políticas que el Estado ha diseñado para responder y atender a la diversidad, específicamente para las personas con discapacidad.

Finalmente, el método de los relatos de vida fue de gran relevancia para esta investigación porque permitió ver los alcances que han tenido las políticas sobre la educación inclusiva, la manera en que se concretan (o no) a nivel de los salones de clases, cuáles son los obstáculos y desafíos que enfrentan los maestros y las acciones y estrategias que generan para superar las barreras.

4.3 El acopio de la información

Para recoger los relatos, se empleó la técnica de la entrevista. De acuerdo con Díaz-Bravo y Torruco-García (2013) “la entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (p. 163). La finalidad es que, a través de ella se puedan

obtener datos por medio de un diálogo cara a cara con las personas, en este caso, los docentes. El objetivo principal en esta investigación es indagar e identificar las prácticas de los maestros cuando trabajan con alumnos con discapacidad.

En particular, se recurrió a la entrevista semiestructurada la cual:

Se puede definir como una conversación amistosa entre el informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan (Díaz-Bravo y Torruco-García, 2013, p. 164).

Entre las ventajas de este tipo de entrevista es que las preguntas se organizan por temáticas o categorías de acuerdo con los objetivos de la investigación. Con esto, se busca que el entrevistado pueda expresarse libremente y en confianza y, si el entrevistador lo considera pertinente, siempre tiene la posibilidad de cambiar o modificar el orden de las preguntas siempre y cuando lo considere necesario.

4.3.1 Guion de entrevista

Para realizar las entrevistas se elaboró un guion¹. Con base en los objetivos de la investigación se definieron cuatro dimensiones, como a continuación se describe:

Dimensión 1: Estrategias para el proceso de inclusión.

Esta dimensión corresponde al primer objetivo, que consiste en estudiar las estrategias que implementan los docentes para incluir a los niños y niñas con discapacidad. Su fin fue conocer la organización de las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en el aula, así como las estrategias que utilizan los docentes para promover la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Algunas de las preguntas fueron:

¹ Este guion se adaptó del proyecto de investigación: Educación superior e inclusión. Análisis de políticas desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad, 2019-2021. Judith Pérez Castro IISUE-UNAM.

1. ¿De qué manera toma en cuenta a los niños y a las niñas con discapacidad a lo largo del desarrollo del curso? ¿Cómo los involucra en las actividades del aula?
2. ¿Cómo incluye a los y las estudiantes con discapacidad en su planificación que le piden en su escuela?
3. ¿Qué estrategias utiliza para promover el aprendizaje de todo el alumnado en su salón de clases? ¿Desarrolla estrategias separadas para los niños y niñas con y sin discapacidad o implementa las mismas para todos?
4. ¿Estas estrategias que utiliza le son funcionales para incluir a los y las estudiantes con discapacidad? ¿Cuáles son las principales ventajas y desventajas que usted ve o detecta en estas estrategias?

Dimensión 2: Apoyos y ajustes para la inclusión.

Esta segunda dimensión atiende al segundo objetivo de la investigación, el cual busca identificar los apoyos con que cuentan los docentes, como los materiales didácticos, personal especializado y las aulas acondicionadas, los cuales son elementos fundamentales que ayudan a crear condiciones inclusivas. Además, en esta dimensión también se pretende analizar los ajustes que realizan los profesores en su planificación y en su didáctica para fomentar los aprendizajes de todos los y las estudiantes. Para ello, se elaboraron las siguientes preguntas:

5. ¿Ha tenido que hacer algún cambio importante en su planificación para incluir a un niño o niña con discapacidad? ¿Por qué lo tuvo que hacer y cuál fue este cambio?
6. ¿Ha tenido que hacer algún ajuste a los contenidos o temas del programa de estudio para incluir al alumnado con discapacidad? ¿Cuál fue el cambio y por qué lo tuvo que hacer?
7. ¿En relación con su estrategia didáctica (forma de enseñar), qué ajustes y cambios ha hecho para incluir a los y las estudiantes con discapacidad?

8. ¿Cuáles son los recursos que le brinda la escuela para que usted pueda favorecer el aprendizaje y la participación de los niños y niñas con discapacidad en su salón de clases?
(Por ejemplo, materiales didácticos, seguimiento, plan de trabajo personalizado, apoyo de algún especialista UDEEI)
9. ¿Estos recursos son suficientes para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos con discapacidad en el salón de clases?

Dimensión 3: Barreras para la inclusión.

Esta tercera dimensión corresponde al tercer objetivo de la investigación, el cual busca analizar las barreras que, desde la visión de los docentes, existen en la escuela para incluir a los niños y niñas con discapacidad, ya sea en el currículum, las prácticas del profesorado o la escuela, y cómo supera estos obstáculos. Algunas preguntas que se elaboraron fueron las siguientes:

10. ¿Cuáles son las condiciones de infraestructura de la escuela en donde trabaja para los niños y niñas con discapacidad? ¿Es decir, cuenta con baños para estos alumnos, rampas, aulas y espacios comunes accesibles?
11. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted enfrenta durante el desarrollo de la clase para atender a los estudiantes, incluyendo a las y los estudiantes con discapacidad? ¿Qué hace usted para superar tales dificultades?
12. ¿Cómo interviene el especialista en estas dificultades que usted enfrenta en su salón de clases? Mencione algunos ejemplos.
13. ¿Cuáles son las barreras que usted identifica en el currículum (programa del grado que atiende) para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué hace usted para enfrentar estas barreras?

14. ¿Cuáles son las dificultades que usted identifica en cuanto a la interacción/relación entre los alumnos con y sin discapacidad, y entre ellos y usted? ¿Qué acciones toma usted al respecto?

Dimensión 4: Actitudes del profesorado respecto a la educación inclusiva.

Esta dimensión se agregó a partir de la realización del piloteo, ya que fue un aspecto señalado por los propios entrevistados. Lo que se pretende es conocer cuáles son las actitudes del profesorado respecto a los estudiantes con discapacidad y qué les significa llevar a la práctica la inclusión. Igualmente, se quiere identificar, a partir de la experiencia de los maestros y maestras, cuáles son las habilidades, aptitudes y conocimientos que un docente debe tener para desarrollar la educación inclusiva en el aula. Aquí, se desarrollaron las siguientes preguntas:

15. Desde su punto de vista, ¿Qué es lo que usted considera que deben aprender los niños y niñas con discapacidad?
16. ¿Cómo se siente usted al trabajar con estudiantes con discapacidad, confundido, estresado, emocionado, angustiado, feliz? ¿Por qué?
17. Desde su punto de vista, ¿Qué elementos debe tener el docente, ya sean conocimientos, actitudes habilidades o valores, para trabajar con niños y niñas con discapacidad en un aula regular?

4.4 Los Sujetos de Estudio

Desde la perspectiva de Mejía-Navarrete (2000, p. 166): “la muestra cualitativa es una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socio estructural, que se somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo”. En esta investigación se tomó la decisión de seleccionar a profesores con base en los siguientes criterios que se establecieron:

- Nivel educativo: educación básica; escuelas primarias.
- Institución: escuelas primarias regulares de la Ciudad de México.
- Antigüedad: inicialmente se había planteado cinco años de antigüedad, pero durante el trabajo empírico se encontró a docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad y que decidieron participar, pero que no cumplían con este requisito, consecuentemente, se decidió reducir a mínimo dos años de antigüedad.
- Perfil: maestros que estén o hayan trabajado en los últimos dos años con estudiantes con discapacidad.

Perfil profesional: profesores egresados, ya sea de la Escuela Normal o de alguna licenciatura universitaria.

La selección de los sujetos fue a través de la técnica de muestreo por redes o bola de nieve, que es “una estrategia en la cual cada participante o grupo sucesivo es designado por otro grupo o individuo que le precede en el estudio” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 99). Esto se debe a que se trata de un grupo o población de difícil acceso, dado que, actualmente, en las escuelas primarias regulares de la Ciudad de México aún son pocos los profesores que han trabajado con estudiantes con y sin discapacidad en el mismo grupo.

A partir de los criterios ya señalados, se estableció contacto con 15 profesores de distintas escuelas de algunas alcaldías de la Ciudad de México, con esta selección se buscó llegar al punto de saturación, el cual “permite definir el tamaño de la muestra cualitativa, el número de unidades elegidas dentro de ciertas condiciones metodológicas, y cuyos resultados representan al colectivo-objeto de estudio” (Mejía-Navarrete 2000, p. 171).

Asimismo, Mejía-Navarrete (2000, p. 172) sostiene que a partir de “11 a 15 casos: comenzamos a comprender las pautas estructurales que definen el objeto de estudio. Se inicia el

proceso de saturación”. Con los 15 profesores que formaron parte de esta investigación, se buscó tener suficientes elementos para analizar sus ideas, inquietudes y opiniones basadas en su experiencia profesional respecto a lo que significa trabajar con estudiantes con discapacidad en el aula. De la misma manera, se pretendió comprender los retos y desafíos que conlleva tomar en cuenta la diversidad de estudiantes que existe en el aula.

Se coincide con Mejía-Navarrete (2000, p. 172) en que “la validez de la generalización de la muestra cualitativa es resultado del conjunto de casos examinados <<tomados del mismo conjunto de relaciones socioestructurales que se apoyan unas a otras y construyen, todas juntas, un cuerpo sólido de evidencias>>” Bertaux y Wiame (1993, citado por Mejía-Navarrete, 2000, p. 172)”. Con el punto de saturación es posible identificar las pautas que distinguen a los procesos o fenómenos sociales.

En esta investigación, el fin era que, una vez llegando al punto de saturación con los informantes y los datos recabados, se pudiera comprender lo que sucede en las escuelas, la manera en que los docentes afrontan el proceso de inclusión y los factores que se hacen presentes durante este proceso. Por último, entender el proceso de inclusión en la escuela permite tener más indicios sobre la inclusión y exclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, por qué sucede este problema, además de hacer conciencia de los cambios y ajustes que se tienen que hacer en algunas políticas o programas que ayuden a su resolución.

De este modo, siguiendo la estrategia de avalancha, primero, se localizó a un profesor que laboraba en la alcaldía Álvaro Obregón y que accedió a ser entrevistado. A su vez, este maestro fungió como contacto para entrevistar a un colega suyo que trabajaba en la alcaldía Coyoacán. La maestra, por su parte, fue el enlace para contactar a otra docente adscrita a una escuela primaria de la alcaldía Magdalena Contreras y así sucesivamente hasta alcanzar una población de 15 personas.

4.5 Características Generales de los Sujetos de Estudio

Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la escuela regular aún es incipiente y tanto los docentes como los estudiantes enfrentan muchas barreras. En la Ciudad de México ocurre algo similar, a la fecha, son pocos los maestros que han trabajado con alumnos con discapacidad en las escuelas primarias regulares y de los que se tenga registro, ya que muchos de estos estudiantes son canalizados y atendidos en los Centros de Atención Múltiple (CAM). En esta investigación se entrevistó a 15 docentes, de los cuales, 14 son del sexo femenino y solo 1, del sexo masculino. Ellos trabajan en algunas escuelas primarias de las alcaldías Álvaro Obregón, Magdalena Contreras y Coyoacán, de la Ciudad de México.

A continuación, se muestran las principales características profesionales de las y los entrevistados:

Tabla 1

Características Profesionales de los Profesores Entrevistados

N/P	Edad	Formación inicial	Formación continua	Experiencia laboral (Años)	Experiencia con estudiantes con discapacidad (Años)
Maestra-1-cuarto grado	29	Licenciatura en Educación Secundaria / ENSM	Especialidad Psicología Educativa/ENSM	4	4
Maestra-2-primer grado	50	Licenciatura en Educación Preescolar Licenciatura en Psicología Educativa/UPN		5	5
Maestra-3-segundo grado	45	Licenciatura en Pedagogía/UNAM	Especialidad Atención a la Diversidad/ Maestría en Intervención Educativa/ UIC	13	9
Maestra-4-educación especial	49	Licenciatura en Pedagogía/UNAM	Maestría pedagogía UNAM Doctorado /UPN	4	4
Maestra-5-educación especial	33	Licenciatura en Pedagogía /UNAM	Maestría y Doctorado en Pedagogía UNAM	8	8

Maestra-6- quinto grado	38	Licenciatura en Psicología Educativa/UPN	Especialidad en Género/UPN	12	12
Maestra-7- educación especial	38	Licenciatura en Derecho /UVM San Rafael Licenciatura en Pedagogía/UNAM	Maestría en Pedagogía/UNAM	3	3
Maestra-8- educación especial	37	Licenciatura en Educación Especial/área ciegos y débiles visuales/ENE			
Maestra-9- UDEEI	27	Licenciatura en Comunicación Humana/UAEM		2	2
Maestra-10- UDEEI	36	Licenciatura en Educación Especial /Escuela Normal de Especialización			
Maestra-11- primer grado	36	Licenciatura en Pedagogía /UPN		7	7
Maestra-12- quinto grado	29	Licenciatura en Educación Primaria/BENM Normal Básica	Maestría en Planeación y Gestión educativa	6	6
Maestra-13- sexto grado	55	Licenciatura en Educación Básica/UPN		15	15
Maestro-14- UDEEI	35	Licenciatura en Educación Especial /área de audición y lenguaje	Maestría en Pedagogía (trunca) /INACE Maestría en Psicología (trunca) /INACE	5	5
Maestra-15- primer grado	42	Licenciatura en Educación/UPN		6	6

Fuente: Elaboración propia con los datos sociodemográficos de los profesores entrevistados.

Como se observa, se trata de una muestra diversa. Hay maestros jóvenes de entre 27 y 29 años y otros que están alrededor de los 50. En cuanto a su formación profesional, 5 docentes estudiaron la Licenciatura en Pedagogía; 2 cursaron la Licenciatura en Psicología Educativa; 3 la Licenciatura en Educación Especial en las áreas de atención visual, intelectual, auditiva y de lenguaje; 1 cursó la Licenciatura en Comunicación Humana; y finalmente, 4 estudiaron la

Licenciatura en Educación: preescolar, primaria o secundaria. Estos maestros y maestras egresaron de las escuelas normales de la Ciudad de México y de Especialización; la Universidad Pedagógica Nacional; la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Finalmente, 6 cuentan con estudios de Maestría, 2 de Doctorado y 1 de Especialidad.

4.6 Análisis

Una vez que se lograron concretar las 15 entrevistas con los docentes, se realizaron los siguientes pasos:

1. Se transcribieron las entrevistas
2. De acuerdo con las dimensiones, se establecieron las siguientes categorías para el análisis de la información recabada:
 - 1) Datos demográficos
 - 2) Experiencia laboral
 - 3) Formación inicial y continua
 - 4) Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales
 - 5) Tipo de discapacidad
 - 6) Manejo de discapacidad
 - 7) Planeación didáctica
 - 8) Estrategia de inclusión
 - 9) Ajustes a contenidos
 - 10) Ajuste didáctico
 - 11) Evaluación
 - 12) Acciones institucionales
 - 13) Recursos institucionales

- 14) Infraestructura escolar
- 15) Barreras
- 16) Intervención del especialista
- 17) Consideraciones sobre la inclusión

Es importante mencionar, que conforme se fueron trabajando estas categorías, se agregaron algunas otras que surgieron a partir de ciertos temas de relevancia y que correspondían a los objetivos de la investigación.

- 3. Para la sistematización de las entrevistas, se utilizó el programa ATLAS.ti, para lo cual se cargaron las categorías, mismas que pasaron a ser códigos y, posteriormente, se subieron las transcripciones.
- 4. Se seleccionaron los párrafos y se fueron etiquetando acorde a los códigos que correspondían a cada apartado de cada una de las entrevistas.
- 5. Finalmente, se obtuvieron los resultados del programa ATLAS.TI de las 15 entrevistas para iniciar con el análisis de la información.

Capítulo 5. La Inclusión Educativa desde la Mirada de los Docentes

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, en los últimos años la educación inclusiva ha tomado fuerza debido a los distintos movimientos sociales a nivel internacional. De ahí que, a partir de la iniciativa de organismos internacionales como la UNESCO, se organizaron conferencias internacionales, y se redactaron tratados y convenciones a favor de sus derechos, los cuales fueron firmados por distintos países, entre ellos, México. Los tratados internacionales también contribuyeron a que se implementaran políticas educativas para atender las demandas de las personas en situación de vulnerabilidad, entre ellas las que tienen discapacidad.

No obstante, en el país, las grandes desigualdades educativas prevalecen hacia las personas en situación de vulnerabilidad, específicamente las personas con discapacidad. Ante ello, el Estado mexicano ha implementado diferentes acciones para que la educación inclusiva sea una realidad en las escuelas primarias regulares. Por ejemplo, a nivel constitucional, se estableció que la educación es un derecho para todas las personas, independientemente de su origen social, económico, étnico, o de su condición de vida. De acuerdo con el Artículo 3º.:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (DOF, 2022, p. 2).

Pero, a pesar de que la Constitución reconocía que todas las personas tenían derecho a la educación, para ciertos sectores de la población esto no era una realidad. Por ello, hubo una adición a este artículo, con la que se determinó que: “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la

impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (SCJN, 2022, p. 2). Oficialmente se estableció que, en las escuelas primarias, aceptaran a todos los niños sin importar su condición. Lo anterior fue muy importante para los niños y niñas con discapacidad, ya que la mayoría era canalizada a los Centros de Atención Múltiple (CAM).

En los últimos años, los estudiantes con discapacidad han empezado a tener presencia en las escuelas primarias regulares. Sin embargo, para muchos profesores, éste no ha sido un proceso fácil, porque muchas veces la institución desconoce el tipo de discapacidad del alumno, además, los maestros se enfrentan con una serie de situaciones y barreras que no les permiten llevar a la práctica la educación inclusiva. Este capítulo tiene como finalidad analizar desde la voz de una muestra de docentes de la Ciudad de México, cómo ha sido este proceso de inclusión por ellos, qué estrategias utilizan, cuáles son los apoyos y ajustes que realizan durante la clase para responder a las necesidades educativas de los estudiantes y qué barreras enfrentan en sus instituciones para atender la diversidad.

Para ello, se definieron cuatro dimensiones: 1) Estrategias para el proceso de inclusión, 2) Apoyos y ajustes para la inclusión, 3) Barreras para la inclusión y 4) Actitudes del profesorado respecto a la educación inclusiva.

5.1 Estrategias para el proceso de inclusión

En palabras de León-Guerrero (2012, p. 204): “La escuela inclusiva asume que cualquier niño puede aprender, sin consideración alguna hacia sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras, si se le proporciona un ambiente apropiado y estimulación y actividades significativas”. Para que esto suceda es importante que el educador tenga conocimientos sobre las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes, para que pueda generar un ambiente acogedor y favorable para todos e implementar las estrategias didácticas y

recursos que le permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje. Siguiendo en esta lógica, y de acuerdo con los intereses de esta investigación, la primera dimensión se refiere a las estrategias para el proceso de inclusión, es decir, la manera en que los docentes toman en cuenta a los estudiantes con discapacidad en la organización de los temas y contenidos, la forma en que los transmiten y las actividades que implementa para que ellos participen en el salón de clases.

La primera pregunta fue: ¿De qué manera aborda usted los temas que se contemplan en el programa del curso, qué actividades realiza y cómo las organiza? Del total de profesores entrevistados, 8 dijeron que diseñan sus actividades tomando en cuenta a sus todos los alumnos, como a continuación lo señala una maestra:

Lo primero que hay que determinar es, quiénes son los niños a los cuales les vas a dedicar esa atención; segundo, cuáles son los grupos con los cuales vas a trabajar, a partir de ahí, de las necesidades y de los grupos de atención se deciden las estrategias para trabajar (Maestra-4-educación-especial).

En este caso, la maestra se interesa por realizar un diagnóstico del grupo, así como de los contenidos que se trabajarán a lo largo del ciclo escolar, con este panorama se dispone a planear las estrategias. Con el conocimiento sobre las particularidades y necesidades educativas de los grupos, toma la decisión de trabajar para que todos puedan participar y aprender en el aula.

Otra de las maestras entrevistadas señala que diseña las actividades con base en las necesidades educativas de sus estudiantes; las actividades dependen de las capacidades y habilidades de los niños y niñas:

Pues, como yo realmente trabajo con niños que todos tienen discapacidad, pues abordo actividades que sean accesibles donde se identifiquen por ejemplo sus estilos de aprendizaje, que a través de toda esta parte sensorial puedan acceder al conocimiento. A

mí me gusta mucho que mis alumnos todos los días se sientan reconocidos, aceptados y valorados por mí, por sus compañeros y pues por el resto de la comunidad escolar, entonces, yo parto mucho de los intereses de mis alumnos, de lo que sé que les gusta (Maestra-5-educación-especial).

Como señala Gerardo Echeita (2006), existen distintas maneras de entender la educación inclusiva y esto lleva a que los docentes tengan distintas formas de planificar los contenidos y temas del currículum que manejan, de acuerdo con el grado escolar que atienden. En el testimonio anterior, la profesora prioriza que sus alumnos se sientan valorados y aceptados independientemente de sus diferencias, además, se enfoca en conocer sus intereses y formas de aprendizaje.

Otra de los docentes inicia su planeación con la revisión el plan y programa del grado que atiende y, a partir de allí, determina las actividades:

Yo estoy siguiendo el plan de 2011, en ese momento también estaba siguiendo ese plan y pues tuve que adecuarlo con base a lo que él podía realizar también, o sea, si eran actividades que le hacían conocer un nuevo aprendizaje, que le retaban también, pues no al nivel de todo el grupo, o sea eran actividades que él podía realizar sin que se sintiera desplazado, pero también había otras actividades en donde sí podía ser incluido con todos (Maestra-6-quinto-grado).

Pero, en lo que varios coinciden (6 maestros) es que se tiene que diversificar el programa para que los estudiantes con discapacidad puedan participar en las clases:

Vas gestionando recursos y metodologías para poder emplear y que sea fructífera, o sea, sea productivo el aprendizaje (Maestra-3-segundo-grado).

Vamos haciendo algunos ajustes razonables o el ajuste al currículo en este caso (Maestro-14-UDEEI).

Los profesores intentan diversificar las estrategias didácticas para que todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos del currículo. De este modo, no basta con ajustar los objetivos y temas, sino que además se tienen que gestionar los recursos para favorecer la participación y primordialmente, el aprendizaje de todos los educandos, con o sin discapacidad.

La segunda pregunta de esta dimensión planteaba: ¿De qué manera toma en cuenta a los niños y niñas con discapacidad a lo largo del desarrollo del curso? ¿Cómo los involucra en las actividades del aula? Esta pregunta es más específica, pues lo que se pretendía era que los docentes describieran detalladamente qué acciones consideraban apropiadas y cuáles llevaban a cabo en sus clases. Una de las docentes comentó lo siguiente:

Pues primero, no estandarizando, segundo, haciendo actividades que nos involucren a todos como algo de arte, no sé, alguna actividad donde podamos hablar de nuestras emociones, de nuestros sentimientos, en donde todos seamos iguales, un tema de igualdad sin competencia, sin tener que estar compitiendo unos con otros o unos contra otros (Maestra-6-quinto-grado).

Uno de los principios de la educación inclusiva es que los estudiantes con discapacidad puedan tener una mayor participación en el aula y lo que plantea esta docente se acerca a dicho principio, ya que, por un lado, involucra a todos los niños y niñas, mientras que, por otro, busca que todos se reconozcan como iguales.

Otra de las entrevistadas describe los diferentes arreglos que hace dentro y fuera del salón de clases.

A mí me gusta mucho trabajar mesas redondas, no me gusta la disposición del salón así, entonces lo primero que les digo es que trabajemos donde todos nos podamos ver y muchas veces también pongo ejercicios de improvisación para que ellos tengan más confianza, pero también más cuestión grupal, este tipo de ejercicios los hace convivir un poquito fuera de lo cognitivo que tiene la escolarización (Maestra-7-educación-especial).

Con esta dinámica pretende que todos los alumnos sean tomados en cuenta, sobre todo, porque permite que cada uno aporte algo en la discusión sobre algún tema, y su voz sea escuchada para enriquecer la discusión.

Por su parte, una maestra recurre al trabajo en equipos no sólo para conocer las habilidades de los educandos e incorporar materiales específicos, sino también para identificar las fortalezas y limitaciones de su propio trabajo.

El trabajo en equipo siempre va a ser algo fundamental igual, o sea, a mí me encanta ser concreta y basarme en lo fundamental, el trabajo en equipo, incluso ya hay muchas estrategias que te plantean, como lo es grupos interactivos. En estos grupos puedes resaltar perfectamente, puedes integrar el material concreto, sensorial y ¿sabes? Se pueden reconocer estas habilidades, darte cuenta incluso de descubrir las habilidades de ellos, además las tuyas, en qué eres bueno, qué te falló, visual, auditivo, las diferentes formas en la que tú puedas planear tu intervención dentro del grupo va a ser beneficio para todos (Maestra-9-educación-especial).

Otro ejemplo lo da una profesora de la UDEEI:

Es a partir precisamente de reconocer sus fortalezas, obviamente que hay como cosas que no pueden lograr en ese momento o no de la manera en la que estamos haciendo y tratando de modificar un poco para que, entonces, sean partícipes y no se queden como antes le

llamábamos, incluso lo teníamos como un mueble, porque sólo estaban ahí pero no participaban y cuando se empezó a hablar de la integración ok, sí lo tenemos en el salón pero sólo está ahí y ahorita con la idea de inclusión es que, precisamente, se le brinden estas oportunidades de participar y aprender (Maestra-10-UDEEI).

Los testimonios de estas dos maestras coinciden en la importancia de reconocer las habilidades y fortalezas de los niños y niñas con discapacidad, que es uno de los planteamientos de la educación inclusiva. Esto ayuda a organizar mejor las estrategias y los recursos para la atención de la diversidad, porque como aclara León-Guerrero (2012, p. 204):

Aunque todos los niños pueden aprender, no todos pueden aprender las mismas cosas, al mismo tiempo, y de la misma manera, por ello, quizás sea en la metodología donde se debe poner mayor énfasis a la hora de establecer un currículum que atienda a la diversidad.

La pregunta número tres de esta dimensión fue: ¿Cómo incluye a los niños y niñas con discapacidad en su planificación que le piden en la escuela? Los profesores entrevistados expresaron las diferentes vías que siguen para que esto sea posible, algunos fueron más explícitos en sus respuestas, mientras que otros sólo dieron algunas ideas generales. Véase el primer testimonio:

Es como le digo no los excluyo en ningún momento, realmente no es como que yo haga una planificación aparte, bueno en un caso específico que no es mío, pero sí me tomaron en cuenta es en lo que le digo de las comunidades de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje manejan temas (Maestra-1-sexto-grado).

En este caso, la docente introduce el proyecto de las comunidades de aprendizaje, que es un método que consiste en que todos los miembros del grupo sean tomados en cuenta a través de la discusión de algún tema, la resolución de problemas matemáticos, o en la toma de decisiones

para resolver algún conflicto en el aula. De manera que, las comunidades de aprendizaje fomentan la construcción de colectivos en donde existe la igualdad de oportunidades, así como la libertad de compartir sus conocimientos, habilidades y valores con el resto del grupo, para que puedan aprender y, principalmente, para ser, estar y pertenecer al grupo, al aula, y a la escuela (COMEJ, 2021). Con todo esto, se pretende impulsar la participación y el aprendizaje de todos en el aula.

Llegados a este punto, las comunidades de aprendizaje pueden traer beneficios en el aula, como el respeto a las diferencias, a lo largo de esta investigación se ha sustentado que la educación inclusiva persigue que las diferencias sean tomadas en cuenta en el aula y en la escuela. Para que esto suceda, el docente juega un papel sustancial, porque es quien, a través de sus estrategias didácticas y el uso adecuado de materiales educativos y didácticos, va a combatir la desigualdad educativa que existe en la sociedad, pero específicamente, la desigualdad educativa que padecen las personas en situación de vulnerabilidad, como es el caso de las personas con discapacidad.

En esta misma pregunta, 12 de los educadores coincidieron en que realizan adecuaciones curriculares para que los alumnos con discapacidad puedan participar y aprender durante sus clases. A continuación, el siguiente testimonio:

Yo hacía la planeación completa, y después de ahí yo hacía mis adecuaciones curriculares, ponía un apartado donde ponía cómo iba a trabajar con [nombre del alumno] que era asperger y con [nombre del alumno] que era síndrome de Down, entonces cada mes se hacía un apartado especial para ellos y lo que iban logrando y como una tabla de, cómo se puede decir, como una tabla de aprendizajes ya logrados por ellos (Maestra-2-primer-grado).

Siguiendo en esta línea, otra de las profesoras describió las actividades que realiza, con base en el tipo de discapacidad, lo que implica distintas actividades para responder a sus necesidades educativas:

No hago una planeación especial para ellos [...] más bien el trabajo justamente de UDEEI o USAER o del monitor o de la sombra, el adaptarle, si venía una actividad donde tenía que hacer sumas o restas, pues yo tenía que apurarme para tenerle sus sumas en braille o en su caja matemática preparadas para que entonces ella ya en su material, ya tuviera listo el material y sólo lo hiciera. Igual, si se trataba de que “mañana vamos a trabajar con tal lectura de este libro”, entonces es, transcríbete la lectura en el grado de braille en el que esté y que ella la tenga lista para el día que lo tenga que hacer (Maestra-8-educación-especial).

Como puede observarse, esta docente adecuaba las actividades y materiales para su alumna con discapacidad visual, ya que no pueden ser homogéneas o uniformes para los alumnos. Los maestros, entonces, tienen que tomarse el tiempo para atender las necesidades educativas de cada uno de ellos, como a continuación explica la docente de educación especial.

Entonces le adaptaba el material, por ejemplo, en el reconocimiento de figuras o cuando hacían el conteo que lo que hacen es agrupar, entonces, a veces les daba los círculos a los niños. Entonces, yo a la niña le adaptaba rápidamente ahí con un, ahora sí como te decía con silicón o lo que tuviera a la mano sus dos círculos y ya tuviera ella su material listo. Entonces, igual “oye van a colorear esta hoja”, “no se preocupe maestra ahorita le adapto el dibujo o la forma, el relieve” (Maestra-8-educación-especial).

Otros profesores planeaban sus actividades con base en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Yo lo que hago es un Diseño Universal, ¿Qué es esto del diseño universal?, empiezo a planificar una unidad o empiezo a planificar a lo mejor por semana o por quincena, [...] entonces, tú vas diseñando las estrategias de acuerdo a como ves en el diagnóstico inicial, [...] y ahí vas detectando, “a ver, acá tengo problemas de conducta, acá tengo alguna situación específica que requiere o es una discapacidad o a lo mejor nada más son necesidades educativas especiales [...] ¿Qué hago para que esa niña o niño pueda desarrollar y participar dentro de las mismas actividades que yo realice y los mismos niños lo jalen y pueda entrar de manera activa, no pasiva, ni nada que se siente, no, de manera activa para poder trabajar con los demás chicos, esas son las estrategias que se hacen colaborativas y de diseño universal, hago una sola planeación para todos (Maestra-3-segundo-grado).

Es importante dejar en claro que la educación inclusiva no pretende atender solamente a estudiantes con discapacidad, sino a todos, tampoco se trata de hacer planeaciones separadas, sino de construir situaciones de aprendizaje en los que se involucren todos los miembros del grupo. En el testimonio anterior, la docente trata de tomar en cuenta las características de cada uno de sus estudiantes para poder ofrecerles los apoyos adecuados.

Estas actividades se diseñan para que todos puedan participar y aprender, pero principalmente para que trabajen colaborativamente. De hecho, uno de los objetivos de la educación inclusiva es que los alumnos sean valorados por el educador y también por sus compañeros. Respecto a este tema, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012, p. 8) señala que los docentes deben: “valorar en positivo la diversidad del alumnado: las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación”.

Es necesario recalcar esto, cuando se habla de valorar se refiere a que el educador tome en cuenta las necesidades educativas, las habilidades y los intereses de cada estudiante para que pueda sentirse parte del grupo y de la escuela. Pero sobre todo para ir erradicando la exclusión educativa, y que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos educativos.

Una de las entrevistadas dijo que recurría a una metodología conocida como DIA (Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte) y que, como su nombre lo indica, se apoya en actividades artísticas para lograr los aprendizajes.

Decidimos implementar DIA para un niño con actitudes sobresalientes, tenemos un chiquito en primer año de primaria que sabe leer, sabe escribir, sabe sumar, sabe restar y estamos en septiembre, el curso acaba de empezar y es un grupo donde la maestra no tiene muy buen nivel de control de grupo, hay un niño *bulleador* [...] ¿Qué vamos a hacer en este primero que tenemos una población tan diversa de 28 alumnos? Tenemos un niño *bulleador* para empezar y al niño de actitud sobresaliente no lo tenemos diagnosticado porque viene llegando a la escuela, simplemente sabemos que lee perfecto, comprende perfecto, escribe perfecto, suma y resta perfecto mentalmente y con la operación realizada, que nos va a generar un problema con el niño *bulleador*, más la diversidad del grupo, entonces en esta gestión decimos bueno, [...] podemos implementar DIA, es desarrollo de la inteligencia a través del arte y se habla con la maestra, acordamos que sí, yo hablo con la directora de la UDEEI establezco la gestión con la zona de supervisión para que me presten los materiales de DIA y a partir de ahí empezamos a incluir al niño (Maestra-4-educación-especial).

Aquí, puede observarse el trabajo colaborativo que realizan los docentes junto con el director de la UDEEI y el personal especializado de la zona escolar. Como se ha discutido en el

apartado teórico de esta investigación, la inclusión en el aula es una tarea que no sólo depende del docente, sino que es una labor compartida con el colegiado, para obtener óptimos resultados. En el caso anterior, la maestra de grupo y la de UDEEI trabajan en conjunto para incorporar distintos tipos de recursos dependiendo de las necesidades educativas de cada niño, como a continuación se señala:

Armamos una planeación con la docente, la docente identifica sus necesidades, buscamos los horarios y viene entonces, [...] todo el aparato de la zona de supervisión de educación especial para trabajar con la maestra dos sesiones a la semana con el DIA. Más hacemos un enriquecimiento en la planeación de la maestra para este chiquito que ya sabe leer, escribir, sumar y restar que no vaya a empezar con ma, me, mi, mo, mu, porque obviamente no le interesa para que a partir de exposiciones, a partir de crear un rincón de lectura, para a partir de estrategias que enriquezcan el aula este niño tenga algo que aprender en su salón y el niño que agrede a los demás pueda estar un poco más controlado desde los límites, las reglas, desde el convivio social que se tiene que ir normando e ir cambiando el ambiente en el salón. Entonces, a partir de la necesidad detectada se generan estrategias específicas para ese grupo y se implementan de la mano con el director y con el titular del grupo avalada por el director de la USAER, o sea es gestión pura (Maestra-4-educación-especial).

En la actualidad, en las escuelas regulares llegan estudiantes con distintos perfiles, entre ellas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, por mencionar algunos, por esta razón, la planificación debe ser flexible y tomar en cuenta las necesidades de cada niño y niña, para que puedan participar y aprender dentro del aula. De la misma manera, para resolver estas situaciones, la educación inclusiva señala que el docente y la escuela no son los únicos encargados, sino que

se debe buscar la colaboración de los maestros especialistas y de otros expertos para que la intervención sea más eficaz. Como explica León-Guerrero (2012):

La elección del método didáctico más adecuado es un proceso de toma de decisiones llevado a cabo por el profesor o, preferentemente, compartido con sus alumnos y alumnas, relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe adecuarse a las distintas situaciones, alumnado, condiciones de aula (p.204).

Lo cierto es que en las planificaciones que realizan los docentes muchos educandos corren el riesgo de quedar excluidos por muchos factores, por ejemplo, porque no se toman en cuenta sus necesidades, o porque no se organizan bien los recursos didácticos y los materiales educativos, o incluso porque el docente y la institución no cuenta con ellos. De esta manera, algunos profesores tratan de diversificar sus métodos de enseñanza y ser más flexibles en la planeación.

Teníamos este apartado de flexibilidad curricular donde definíamos las acciones a desarrollar con cada uno de los alumnos que tuvieran como alguna o cierta dificultad, entonces definíamos como al niño, qué era lo que queríamos lograr y a partir de eso qué actividades queríamos trabajar [...] actualmente estamos intentando trabajar con el DUA, entonces, no hacer como apartado extra, sino dentro de la planeación docente crear actividades que respondan como a todos los alumnos, que todos puedan tener "acceso a", sin necesidad de que le tengan que dar una actividad aparte (Maestra-10-UDEEI).

El propósito DUA es que todos los estudiantes puedan ser partícipes y hacer uso de los distintos materiales y acceder al conocimiento con las estrategias programadas para la clase. Para lograrlo, es importante que lo que se programe durante la planificación sea útil para toda la clase. El testimonio anterior muestra las actividades que la maestra incluye en su planificación, buscando

que respondan a las necesidades de todos los alumnos, sin necesidad de preparar tareas o materiales por separado.

Hasta aquí se han presentado relatos en donde los profesores hacen uso de diferentes metodologías o enfoques, sin embargo, hay otros que sólo hacen ajustes en las actividades del aula, como en el siguiente ejemplo:

Dentro de la planeación nosotros tenemos el desarrollo de las actividades, cómo inicia, cómo se desarrolla y cómo cierra y al final de la planeación tenemos una parte que se llama flexibilidad curricular, en esa flexibilidad curricular si yo tengo un pequeñito, en este caso [nombre del alumno] por ejemplo, que se le dificulta la agrupación de colecciones muy numerosas todavía, en su caso particular lo que hacemos es disminuir el nivel de dificultad que no sólo se hace con él, hay otros chiquitos que enfrentan barreras para el aprendizaje, que tienen cuestiones de contexto familiar, escolar, que no cursaron el preescolar o algunas otras características que requieren la misma adecuación que él, al final del día pues viene siendo tratado igual que los demás (Maestra-11-primer-grado).

Dentro de la planificación que hacen los maestros, existen distintas maneras de incluir no sólo a los estudiantes con discapacidad, sino también a los que tienen problemas de conductas, o con otras dificultades. Estos factores deben estar presentes al momento de organizar los contenidos y temas que se impartirán durante las clases para que se tenga en cuenta qué tipos de recursos y materiales son los más adecuados. Como se ha destacado, cuando se habla de educación inclusiva no significa usar metodologías o estrategias separadas durante las clases, sino que sirvan para todos los alumnos.

Prosiguiendo con el análisis, con el fin de conocer concretamente las acciones de inclusión del profesorado, se les preguntó: ¿Qué estrategias utiliza para promover el aprendizaje de todos

los niños y niñas en su salón de clases? ¿Desarrolla estrategias separadas para los niños y niñas con y sin discapacidad o implementa las mismas para todos?

Doce de los docentes, es decir la mayoría, comentaron que las estrategias que implementan son las mismas para todos. Una de las entrevistadas hizo el siguiente relato:

No, es lo mismo que te comentaba, es que es una metodología muy específica en ese momento a mí me entra como maestra el conflicto cognitivo de qué voy a hacer para que todos le entren, no que ella que haga esto y los demás otra cosa, porque eso no es inclusión [...] por ejemplo, temática la alimentación saludable, bueno, vamos a hacer una entrevista a los miembros de la, no sé si sea el grupo o a los miembros de la comunidad escolar, para ver qué es lo que llevan de lunch, vamos a empezar a hacer las preguntas de la encuesta [...] Entonces, empiezan a hacer como “ustedes van a ser encargados de esto, ustedes van a hacer a lo mejor elaborar el cartel o la campaña de alimentación”, entonces, todos tienen que hacer algo, que hacer, un rol y en ese rol a fuerza tiene algo, puede hacer algo de los niños con discapacidad, pueden hacerlo [...] los de síndrome de Down te quedas “wow” realmente saben hacer muchas cosas, pero volvemos a lo mismo la barrera la tiene uno por “es que ellos no saben, no pueden”, ¿Cómo no?, sí pueden y sí saben (Maestra-3-segundo-grado).

En este testimonio se puede observar que los estudiantes con y sin discapacidad, con barreras para el aprendizaje, participan y se involucran activamente en las actividades. Entonces, no se diseñan tareas distintas para cada uno de ellos, sino que el modelo DUA permite que todos trabajen colaborativamente, en este caso, para preparar las preguntas de las entrevistas, y posteriormente realizar las entrevistas con sus compañeros durante el receso. Aquí, se rompe con

algunas etiquetas que usan para las personas con discapacidad, como, por ejemplo, que carecen de facultades para realizar ciertas cosas, especialmente las que tienen que ver con cuestiones escolares. Además, cabe destacar la importancia de las expectativas de los docentes hacia los niños y niñas, en este caso, la maestra confía en la capacidad de sus alumnos con discapacidad para alcanzar los fines de la actividad y por ello promueve que contribuyan a ella, al igual que el resto de sus compañeros.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la manera en que se organizan los recursos pedagógicos es muy relevante, porque puede significar una ventaja o incluso una desventaja, una barrera o facilitador para los educandos. A continuación, se presenta el testimonio de una profesora que explica de qué manera se comunica con otros miembros de la escuela cuando hay algún estudiante con discapacidad.

Mira, cuando ya tenemos el listado [...] lo que regularmente hago es pedirle un espacio en la junta de consejo técnico y hablar con todo el colectivo, decirles “a ver tenemos este listado de niños” [...] entonces, ya cuando lograste que la comunidad educativa reconozca que tenemos necesidades, dos, que esas necesidades son responsabilidad del colectivo de la escuela [...] lo que vamos a hacer es ver cómo le vamos a ayudar como colectivo a estos niños que son parte de la escuela [...] lo que le digo es “qué vamos a hacer con fulanito que con el problema motriz no puede subir al grupo, hay que bajar al grupo”, vamos a ver cuáles son las barreras entonces empezamos a crear estrategias primero como colectivo (Maestra-4-educación-especial).

La estrategia de la entrevistada conlleva, primero, detectar a los estudiantes que necesitan apoyo y, posteriormente, analizar con los miembros del consejo técnico de qué manera se les

apoyará a través de la gestión de algunos recursos, que pueden estar dentro o fuera de la escuela, como a continuación se relata:

Ahí es donde surgen los talleres de padres [...] yo ya lo gestioné con una directora [...] y con trabajo social, ahora, lo que hago es proponerla al colectivo porque necesito de la ayuda del colectivo para que acepten este taller de padres, vemos los temas y vemos las instituciones que se ofertan porque vamos a necesitar sacar resultados de ahí. Si yo necesito establecer límites como en el caso del niño *bulleador*, necesito traerme un psicólogo o a un psicopedagogo que me hable de límites en casa, porque nada me sirve en el salón decirle “no puedes salir del salón si no pides permiso”, si en la casa le van a dar el permiso de hacer lo que le dé la gana [...] necesito hacer *match*. Ya que establecí la institución externa que me va a venir a ayudar a poner este taller para padres y ya establecí con el colegiado cuáles son las necesidades que tengo y cómo las voy a trabajar a partir del taller para padres (Maestra-4-educación-especial).

Conviene aclarar, en la educación inclusiva la tarea no sólo depende del docente; la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), señala sobre algunas competencias que los docentes deben desarrollar, destacando el trabajo en equipo: “la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores” (p. 17). Como se afirmó arriba, se debe ampliar la colaboración de los profesionales de la educación para responder a las demandas educativas de los alumnos. Esto significa desarrollar:

Modelos educativos de colaboración en los que los profesores emplean enfoques de trabajo en equipo, haciendo partícipes a los propios alumnos, los padres, el resto de profesores y

trabajadores del centro escolar, además de que, si se precisa, haya profesionales de otras disciplinas (AEDEANEE, 2012, p. 18).

Agregaría, que las escuelas de educación especial son el espacio donde se desarrolla este modelo educativo, siendo los profesores de educación especial los que trabajan con dicho modelo educativo, no obstante, sería importante que más escuelas y docentes de escuelas “regulares” lo adoptaran y lo llevaran a la práctica.

Entonces, concretamente esta docente y el colegiado realizan lo siguiente:

Vemos en qué horarios, vamos empatando los horarios para poder hacer una planeación conjunta y en esa planeación conjunta ver qué estrategias vamos a utilizar en cada grado, pero es ir de las necesidades específicas a ir estableciendo una gestión, un trabajo con la directora que es la cabeza de la escuela, pero con el colectivo [...] entonces, tienes que hacer esa gestión antes de iniciar tu trabajo, porque ya iniciando tu trabajo con la planeación en mano (Maestra-4-educación-especial).

A la par, una de las entrevistadas describe de qué manera diversifica las actividades, siempre buscando promover el aprendizaje de todos. Como se ha señalado anteriormente, la educación inclusiva persigue que los educandos tengan las mismas oportunidades de acceder a los conocimientos, independientemente de su condición, y los maestros son los principales encargados de que esto ocurra en el aula, aunque no los únicos:

No, es la misma actividad para todos [...] por ejemplo, con los chicos con discapacidad visual se ocupa mucho, por ejemplo, la técnica de la sombra, es decir, que la maestra se pone atrás del niño y lo guía manipulando materiales, por ejemplo, o también se ocupa mucho la técnica “mano sobre mano” que la mano del adulto está bajo de las del niño, entonces se le va como motivando y dándole seguridad para que se aproxime a los

materiales [...] otras estrategias que ocupo es [...] mucho material concreto, es decir tridimensional como objetos para representar a través del objeto, pues lo que se está transmitiendo, por ejemplo, son frutas, pues que sean frutas reales, que puedan tocar sus estructuras, olerlas, probarlas. Se ocupa también mucho la parte auditiva, estimulándolos con sonidos, incluso cuando se les leen cuentos, a mí me gusta mucho estas historias de caja, donde adentro como de una caja de zapatos están los objetos que se van mencionando en el cuento, entonces, a través de la lectura en voz alta se le van dando a los alumnos materiales para que ellos le den como un significado todavía más próximo a la realidad tocando los objetos que se narran en el cuento [...] Si se habla del braille, si se ven las matemáticas, pues también se trabaja con objetos concretos para que ellos lo pueden tocar y hacer una representación mental (Maestra-5-educación-especial).

Esta profesora identifica cuáles son las necesidades de cada estudiante, para seleccionar las tareas y materiales adecuados, no para excluir, sino para ofrecerles diferentes caminos para aprender, pero iguales oportunidades a todos. Por supuesto que las estrategias no son las mismas, porque, en este caso, el niño con discapacidad visual requiere de apoyos específicos para llegar a los mismos objetivos que sus compañeros.

Otras entrevistadas señalaron algunas metodologías muy generales para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes en el aula, como a continuación se señalan:

En las clases, en general, aplico una que favorezca especialmente a los niños que requieren mayor apoyo, pero, pues sí por niveles, pongo a lo mejor un ejercicio algo bajito para los que lo requieren, algo alto para que tampoco se aburran los otros niños, pero sí busco que sea para todos igual (Maestra-12-quinto-grado).

Es importante mencionar que, en la educación inclusiva, las estrategias deben estar bien pensadas y estructuradas para no generar conflictos, confusión o en el peor de los casos, aumentar el riesgo de exclusión en el aula de los alumnos con alguna discapacidad o con alguna necesidad educativa. Por ejemplo, a veces, disminuir el nivel de los contenidos o el grado de complejidad de las actividades en el aula para ciertos niños, puede hacer que estos no accedan a los mismos contenidos que el resto de los integrantes del grupo.

Otra de las profesoras señala que las actividades que ella implementa sí son las mismas para todos y que también recurre a los juegos como apoyo para los aprendizajes.

Sí, la misma para todos y lo que siempre pongo casi son juegos, juegos y hago que sea interesante para ellos y que tomen conciencia de que lo que están haciendo tiene un impacto en su comunidad, la escuela también tiene esta línea de que todo lo que se hace en la escuela tiene que impactar en la comunidad, en la sociedad en general, entonces por esto de los proyectos. Y no hago distinción en absolutamente nada (Maestra-1-sexto-grado).

Aquí, es importante cuestionarse si a través de esta estrategia, en este caso, los juegos, los estudiantes logran satisfacer sus necesidades educativas, si se alcanzan los aprendizajes esperados y algo importante, si todos son tomados en cuenta por sus compañeros y el docente. Este es el otro extremo de la inclusión, cuando a todos se les trata por igual y no se observan las necesidades de los niños y niñas, entonces, el riesgo es que los contenidos sean inaccesibles para ellos y tampoco aprendan. Por esto, es importante que las estrategias, por ejemplo, los juegos, estén diseñados para que los alumnos en situación de vulnerabilidad puedan participar y aprender a través de esta estrategia.

Conviene subrayar que, de los educadores entrevistados, existe un número importante de ellos (8 profesores) que explican detalladamente las actividades que utilizan para los educandos

con alguna discapacidad o con alguna necesidad educativa, pero, por otro lado, 7 de los docentes hablan de manera general, como en el siguiente extracto:

Son las mismas para todos, nada más como mencionaba graduamos la complejidad o igual se implementa material concreto (Maestro-14-educación-especial).

Teniendo en cuenta que, los profesores cuentan con una formación y conocimientos que han adquirido durante sus años de servicio, es importante que estos puedan ser utilizados en el grupo para atender la diversidad del alumnado, especialmente, a los que tienen más riesgo de ser excluidos, tal como lo reconocen Arnáiz y Berruezo (2003, citado por León-Guerrero, 2012) haciendo alusión a las estrategias didácticas y habilidades del profesorado:

b) El profesorado posea un repertorio de habilidades, y además de ser experto en su materia posee conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza adecuada, materiales y tiempo para poder atender a la diversidad en sus aulas y todo ello lo emplea de forma efectiva (p.72).

Como se ha discutido a lo largo de esta investigación, en la educación inclusiva, el maestro debe estar consciente de los métodos y estrategias de enseñanza que utiliza, así como del impacto que tienen en el logro de los objetivos de aprendizaje, tal y como lo señala Mel Ainscow (2001, p. 61) “las estrategias docentes no se inventan ni se aplican en el vacío. El diseño, la selección y la utilización de determinados enfoques y estrategias de enseñanza se derivan de las percepciones del aprendizaje y de los aprendices”. Es por esto, que los profesores deben tener en cuenta los contenidos que transmite en la clase y conocer cuáles son los saberes, aptitudes, intereses y barreras de sus alumnos.

Ahora, era necesario analizar si las estrategias o actividades que anteriormente mencionaron los entrevistados son eficaces en el aula, para esto, se hizo la siguiente pregunta:

¿Estas estrategias que utiliza le son funcionales para incluir a los niños y niñas con discapacidad?
¿Cuáles son las principales ventajas y desventajas que usted ve o detecta en ellas?

Para los entrevistados, las estrategias que utilizan en ocasiones sí son funcionales, pero, en otras no, de este modo, 8 de los entrevistados señalaron su funcionalidad, mientras que 7 profesores subrayaron algunas desventajas al implementarlas en el aula y aclaran que la eficacia de las estrategias didácticas depende del tipo de discapacidad, características y necesidades educativas de los estudiantes.

Las ventajas son bastantes, te comento que les ayudan a centrar, a despejar un poco su mente también, [...] eran estrategias que definitivamente me servían para romper un poco con la obsesión que también, de repente, desarrollan sobre todo los niños dentro del espectro autista, los niños con trastorno obsesivo-compulsivo, los niños con trastorno de déficit de atención que necesitan como cambiar de actividad para volver a centrarse o volver a fijar la atención de alguna forma. Por ejemplo, con los niños del espectro autista que sí tenía que contener, había sacos de contención también [...] chalecos de peso, también que les ayudaba como a centrarse, porque de repente les llegaba como un impulso de energía, entonces todo el tiempo se estaban moviendo y tenían necesidades, tenían la necesidad de explotar toda esa energía y una forma era como sentir, tener esa sensación de peso sobre ellos para poder fijar la atención (Maestra-6-quinto-grado).

Cabe señalar, que en estas estrategias la maestra encuentra algunas desventajas como lo manifiesta en su testimonio:

Las desventajas mayormente las veo con las que son específicas, o sea con las estrategias específicas, porque llaman mucho la atención, sí se notan las diferencias, en este caso, por ejemplo, el del saco sensorial era como un capullo así súper suavcito, de una tela muy

suavecita, muy rica al tacto, pues en ese caso pues sí los niños pues se buscaban, o sea decían ¿Por qué Héctor tiene ese saco?, ¿por qué?, como que sí se hacía esa diferencia y aunque siempre se les explicó y siempre comprendieron la situación (Maestra-6-quinto-grado).

Este es otro ejemplo de los riesgos de la inclusión que cuando las estrategias son muy específicas, el niño o niña con discapacidad puede llamar la atención de sus compañeros, pero, con una comunicación y una sensibilización en los estudiantes este tipo de conflictos pueden resolverse. Por esto, la sensibilización de la comunidad escolar es muy importante para el cambio de actitudes hacia la discapacidad, para que los docentes, el alumnado y los directivos comprendan que los seres humanos son diversos y que necesitan de distintos medios y recursos.

Con respecto a las ventajas o desventajas de las actividades, otra educadora señala lo siguiente:

No, evidentemente [...] hay niños con los que sí pueden funcionar y hay niños con lo que pues no, pero eso es “parte de”, tú puedes ir viendo qué estrategia necesita cada niño y algo con que yo también les decía mucho a las maestras es: “tú también puedes tener oportunidad de preguntarle, ¿te sirve este material, te es funcional, te gusta, le entendiste?, ¿Qué tanto alcanzas a ver, ¿qué es lo que puedes ver?”, entonces, es estar constantemente con ellos, preguntarles todo el tiempo [...] entonces, él mismo te puede ir diciendo qué sí y qué no [...] hay un niño que tuve que él [...] no lo podíamos hacer que se acostara o se rodara en un pasto porque era como una fobia par él [...] tampoco lo obligábamos (Maestra-8-educación- especial).

La siguiente maestra entiende a las estrategias como un área de oportunidad tanto para ella como para el educando, como a continuación lo manifiesta:

Hay estrategias que dices, bueno, creo que sin querer se dan solitas y el mismo chico se va enfrentando o él mismo solito se va dar cuenta de sus posibilidades y a veces ellos mismos te dicen sí, hasta aquí sí pero hasta acá no [...] las estrategias y el material también va a depender mucho del diagnóstico que tenga, hay chicos que a pesar de la discapacidad visual cuentan o tienen un tumor, entonces tienes que identificar, bueno en qué parte del área tiene el tumor, ¿Qué habilidades está afectando?, ¿Qué está pasando ahí?, entonces tienes que ir como trabajando esto también a la par, si hay un problema motriz bueno dónde está el problema, área afectada, cómo la vas a trabajar y entonces es ir aprendiendo, prácticamente en la discapacidad todo el día, todos los días adaptas algo (Maestra-8-educación- especial).

En este testimonio se puede observar nuevamente cómo, a través de la comunicación entre la docente y el niño, ambos van conociendo sus habilidades y marcando límites hasta dónde quieren llegar. La profesora, primero, identifica el tipo de discapacidad, después, distingue las posibles consecuencias de la discapacidad y, finalmente, selecciona la estrategia, materiales didácticos y recursos más adecuados.

Hasta ahora, se han abordado las ventajas y algunas desventajas en la atención a los niños y niñas con discapacidad. Sin embargo, otro aspecto importante es la carga extra de trabajo que esto representa.

El aprendizaje es más lento, tengo mucho trabajo, es una carga laboral muy pesada, de hecho me decían “es que trabajas como si cada uno tuviera un maestro particular y no es así, tienes que trabajar en general”, entonces por ahí pues tenía muchos problemas con las maestras y con la directora [...] sí llega a costar mucho tiempo, es mucho trabajo, es muy

pesado, el aprendizaje para algunos que a lo mejor van avanzados suele alentarse un poco, pero en cuestión grupal es muy bonito (Maestra-7-educación-especial).

En ese mismo sentido, otra maestra apuntó:

Y desventajas a lo mejor de pronto el que no tanto una desventaja, pero sí es como o los maestros titulares lo pueden ver de pronto como un poquito más de trabajo y es que sí, implica desde la planeación como el pensar, pensar cómo voy a trabajar esto para que impacte a todos (Maestra-10-UDEEI).

Algunos alumnos con discapacidad requieren de una atención más puntual, con estrategias más específicas y con ritmos de aprendizaje distintos, todo esto a la larga puede convertirse en una barrera para la inclusión, especialmente cuando no se dispone de suficientes apoyos por parte de la escuela. Este tipo de situaciones suelen reproducir o desencadenar muchos problemas en los estudiantes, como la exclusión. Distintos documentos internacionales, por ejemplo: la Agenda 2030 y los Objetivos de desarrollo sostenible: señalan que para el 2030 todos los niños y niñas deberán tener concluido la educación básica, incluyendo las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad. De la misma manera, deberán contar con conocimientos teóricos y prácticos, así como con competencias para acceder al campo laboral. Referente a los profesores, se señala que deberán estar certificados para ofrecer una educación de calidad (ONU, 2018).

Con todo esto, lo que se pretende es erradicar la exclusión que se produce en las escuelas, entonces, asumir posturas como, “es una carga de trabajo”, “se requiere más tiempo” y “es como si cada uno trabajara con un maestro particular” puede aislar o negar la educación a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y con esto ampliar la brecha de exclusión. Segundo, este tipo de posturas son barreras actitudinales por parte del profesorado para que los estudiantes puedan participar y aprender, es decir, las creencias, concepciones y expectativas negativas sobre los

estudiantes. Tercero, esto sin duda, acentúa la discriminación y la desigualdad educativa. Finalmente, las actitudes de los maestros, directores y los especialistas en la escuela inciden en el desempeño escolar de los educandos.

Pero la carga de trabajo no es el único problema, para algunos profesores la inclusión, además, puede producir rezago y nuevos obstáculos en la medida en que se avanza en los grados escolares.

Quizá una, es que esto es más rezago, de que no escriben rápido en cierto sentido, ya van en tercero, pero aun así a algunos se les dificulta todavía escribir, por ejemplo, este niño que tiene discapacidad intelectual y él no logra escribir por sí mismo, o sea no sabe escribir solo, tiene que copiar todavía, entonces en el proceso el director y la maestra de UDEEI lo que me dijeron fue “pues que dibuje” (Maestra-1-tercer-grado).

Este comentario permite destacar la importancia de la colaboración que debe haber en la institución. Desde la opinión de la entrevistada ni el especialista ni el director de la escuela realizan observaciones o recomendaciones pertinentes, por ello, su percepción es que hay un rezago, por los pocos resultados que obtiene con las acciones que ella implementa. Sobre ello, León-Guerrero (2012) sostiene que, por lo general:

Se asume que las dificultades de aprendizaje de los alumnos están relacionadas con factores escolares y contextuales, por lo que se hace necesario desplegar, por parte del centro, una respuesta global centrada, no tanto en ofrecer un “tratamiento especializado” de intervención terapéutica y excluyente, sino en ayudar al profesorado para que estos puedan actuar más eficazmente con este alumnado, dentro del grupo ordinario (p. 232).

Es decir, es necesario detectar los diferentes factores que intervienen en la inclusión del alumnado, por ejemplo, los contenidos educativos, los materiales y otros recursos. De la misma

manera el contexto institucional es otra variable importante, la cual tiene que ver con lo que la escuela les ofrece a los educadores para que puedan desarrollar plenamente su trabajo. Todo esto reitera la idea de que los apoyos por parte de los especialistas, los centros y las autoridades educativas son fundamentales.

Entonces, como se ha mencionado durante esta investigación, la educación inclusiva no es una labor exclusiva del docente frente a grupo, es decir, no debe ser la única persona encargada de planificar, adecuar las actividades pedagógicas, buscar estrategias didácticas y finalmente llevar a la práctica la inclusión. Es una tarea y un compromiso que les compete a todos los actores educativos.

Por otra parte, los entrevistados admitieron que los resultados pueden ser muy distintos, dependiendo del grado, las condiciones y el tipo de discapacidad, pero, a la vez, destacaron que reconocer las diferencias es un primer paso.

Sí funcionan, [...] el reconocer ellos mismos que cada quien es diferente y reconocer la importancia del trabajo en equipo, porque ahorita sí estamos como apostando mucho por este trabajo en equipo, el que se reconozca que el otro puede aportar, que tú puedes aportar, por muy mínimo que sea (Maestra-10-UDEEI).

Valorar las capacidades de cada integrante de la clase allana el camino para que todos comprendan y acepten la diversidad, además, genera conciencia de que cada miembro del equipo o del aula tiene algo valioso que dar, independientemente de su condición de vida. Al respecto, el siguiente testimonio:

Pues las ventajas más bien es que acceden a los aprendizajes esperados del grado que es lo que pretendemos como escuela y como UDEEI justamente, aparte los niños como que al

momento empiezan a consolidar los aprendizajes con este material concreto tienen con mayor autonomía y mayor sentido de pertenencia al grupo (Maestro-14-UDEEI).

La finalidad de la organización e implementación de ciertas estrategias didácticas es que todos los educandos tengan acceso al conocimiento, tal como lo reconoce este profesor. Como se ha discutido en el capítulo 2 de esta investigación, los docentes deben trazar la ruta para que los estudiantes puedan aprender. Lo que se persigue en la educación inclusiva es que, a través de distintas estrategias y metodologías, se favorezca la participación, la igualdad, la justicia y la equidad de los miembros de la clase.

De acuerdo con este testimonio, entonces, cuando los alumnos alcanzan los objetivos, no sólo logran consolidar sus conocimientos, sino que se sienten más seguros de sí mismos y, por lo tanto, se ven como parte del grupo, porque perciben que aprenden lo mismo que sus compañeros. Igualmente, se vuelven más autónomos, fortalecen su capacidad para tomar sus propias decisiones, son más independientes y tienen más iniciativa para efectuar las actividades que les gustan y con las que se sienten bien al realizarlas.

Una de las profesoras profundizó sobre el trabajo que realizan en su institución, específicamente el que se da en colegiado y los beneficios que esto les aporta:

El beneficio es que hubo una planeación institucional, hubo un trabajo entre homólogos, director de la escuela, director de la UDEEI, zona de supervisión de UDEEI [...] entonces lo primero que se hizo fue una macro planeación y una macro gestión, el primer beneficio que te digo es acerca a los homólogos para trabajar de manera conjunta, el segundo beneficio que se hizo fue sentar a los papás, explicarles cómo iba a ser filosofía para niños y cómo íbamos a trabajar con filosofía para niños porque esto iba a impactar en la casa, lo que nosotros generamos es que tengan capacidad crítica, que cuestionen [...] otro beneficio

es que el grupo se unió y aprendió a respetar la diferencia, aprendió que no todos somos iguales [...] los niños aprendieron a aceptar la diferencia (Maestra-4-educación-especial).

Ofrecer a los docentes una respuesta global (León-Guerrero, 2012) consiste en no centrarse únicamente en el profesor, los alumnos, o el director, contrariamente, es un trabajo que requiere, primero, detectar cuáles son las necesidades de los estudiantes, segundo, las barreras se están enfrentando y, finalmente, realizar una gestión y una organización integral en donde tanto los que conforman la comunidad escolar, como otros agentes externos, puedan participar para buscar respuestas a los obstáculos que se dan tanto en la escuela, como en el salón de clases. Como se indica en el testimonio, los resultados pueden observarse en las casas, con la familia, en el centro educativo, en las aulas y en la relación con sus compañeros de clases, a través del respeto a las diferencias.

Es bueno aclarar que este tipo de trabajo implica tiempo para organizarlas, y llevarlas a la práctica, en este sentido, la entrevistada considera lo siguiente:

Las desventajas, cuando tú pones una estrategia como filosofía para niños, que es una estrategia de cuatro o cinco grados consecutivos, ciclos escolares te dicen “ay pues y cuándo vamos a ver el resultado y me quita mucho tiempo tu clasecita de una hora, no veo que esto funcione”, porque son estrategias a largo plazo y lo que te quiero decir es educación especial las desventajas es que los progresos son lentos [...] va a haber un resultado a fin del ciclo escolar, tal vez a mitad del ciclo escolar si bien te va (Maestra-4-educación-especial).

Algunas estrategias requieren de una inversión de tiempo a largo plazo, lo que incrementa la presión en los docentes, quienes no alcanzan a ver resultados de manera inmediata. Como se ha discutido, la educación inclusiva busca cambiar la manera de entender la educación y esto no es

algo que suceda inmediatamente, porque, durante décadas, los alumnos con discapacidad tenían que adaptarse y acostumbrarse a las prácticas culturales y pedagógicas de las escuelas; en la inclusión no funciona así, la escuela y los docentes tienen que tomar en cuenta las características de cada niño y niña, para buscar los mejores caminos de atender a sus necesidades.

Cuando estas estrategias pedagógicas no les permiten a los profesores favorecer el proceso de inclusión, tienen que buscar otras. Para conocer lo que hacen los maestros, se les preguntó: ¿Cuándo las estrategias no le permiten trabajar (incluir) a los niños y niñas con discapacidad qué hacen al respecto?

Algunos manifestaron que cuando las estrategias no son pertinentes las cambian, realizan adecuaciones curriculares o en las actividades. A la par, hay profesores que hacen adecuaciones constantemente para mejorar las oportunidades de quienes tienen más barreras para aprender:

Sabemos el no por delante, ya sabemos, o sea puede ser que el banquito no me funciona para saber unidades, decenas y centenas, puede ser que el robot, la estrategia de robot para ubicación espacial no me dé, ¿pero sabes qué?, que mañana le vamos a intentar de otra manera, si no fue kinestésico a lo mejor es visual, si no es visual pues a lo mejor es auditivo y entonces le cantamos, si no es auditivo pues a lo mejor es colectivo y entonces en sociedad, en grupitos, si no te funcionó una estrategia vas con la que sigue y buscas el otro canal de aprendizaje [...] pláticas con tus compañeros, lo que a uno le funciona a lo mejor el otro no, pero a lo mejor al otro sí [...] no todo es constructivismo [...] tienes que probar cada una de las opciones (Maestra-4-educación-especial).

Otra de las profesoras explicó las adecuaciones que realiza al momento de la clase:

Se hacen adecuaciones en el momento, sí, en el momento vas viendo lo que sucede con el alumno, qué es lo que tenemos y cómo podemos adecuarlo para llegar al objetivo, entonces

podemos adecuar el material, podemos adecuar lo que te decía hace ratito, el nivel de exigencia, a lo mejor la extensión de las actividades [...] porque planeamos mil y un cosas y en el momento por cualquier situación pues cambia, entonces en este momento tienes que hacer esas adecuaciones (Maestra-10-educación-especial).

Considerando que no todas las estrategias didácticas son funcionales para cada estilo o ritmo de aprendizaje, los maestros tienen la capacidad de reflexionar y realizar ajustes en el momento en que implementan las actividades para, de esta manera, no dejar a nadie atrás o sin poder participar en las actividades programadas.

Esto sucede en todos los casos, es decir, que todos los docentes cambien o adecúen sus estrategias constantemente. Otros expresaron que cuando lo que planearon no les funciona, entran en conflicto y experimentan ciertas emociones.

Primero me frustro y después me pongo a pensar de qué formas puedo yo ayudarlos sin que me agobie sobre todo la presión, algo que me come mucho siempre es la presión de los contenidos, por la cuestión que te digo, no sé, he tenido problemas hasta de que se compartían *nudes* [...] por ejemplo del problema de las *nudes* creo que me enteré antes que todos y los puse a investigar sobre la Ley Olimpia, les hablé como tres semanas sobre eso [...] creo que tiene mucho que ver con el interés, la motivación y el contexto de cada uno de ellos también, entonces por eso trato de recuperar el contexto [...] muchas veces, trabajaba con base en investigaciones que ellos tenían que hacer y eran los proyectos, investigar algo que ellos quisieran y escucharlos, escuchar sus propuestas, muchas veces ellos llegaban y decían “¿maestra podríamos hacer esto?” y me parecía que tenían ideas excelentes [...] tomarlos en cuenta para su educación los hace generar un poco de interés (Maestra-7-educación-especial).

Aquí, se observa, en un primer momento, la frustración de la educadora cuando las estrategias no le funcionan en el aula, pero, al mismo tiempo, su interés por buscar nuevas maneras de apoyar a sus estudiantes tomando en cuenta el contexto en el que viven y se desenvuelven. De la misma manera, toma en consideración los intereses del alumnado, y a través de la escucha, valora sus propuestas sobre ciertos temas que les llaman la atención, entonces, cuando los estudiantes son tomados en cuenta tienen más interés por aprender. Esta es una de las metas de la educación inclusiva, hacer que los educandos tengan la capacidad de tomar sus propias decisiones en lo que los hace sentir bien.

Otra de las entrevistadas, igualmente expresa que se puede caer en frustración cuando las actividades no salen como se ha planeado, porque cada persona tiene necesidades muy específicas y, por lo tanto, necesita más esfuerzo y recursos para satisfacer sus necesidades educativas.

Modificar, entrar en estrés, respirar, la verdad es que uno como docente puede caer en frustración [...] lo he visto con mis compañeras [...] aunque tú planees, tú prepares, algo nunca va a salir o algo va a fallar o va a haber ahí un huequito que no viste [...] ¿Qué tienes que hacer?, adaptar, buscar, darle vuelta, ver la forma de adaptarlo, de mejorar ese error que se puede tener [...] lo importante es intentar y no desistir en esta situación [...] con los niños con discapacidad no funciona lo mismo para todos y como lo dicen, todos tienen necesidades diferentes, incluso nosotros tenemos necesidades diferentes, diferentes formas de aprender, entonces esta parte de constantemente cambiando, evaluando, valorando para poder mejorar o continuar (Maestra-9-educación-especial).

Esta docente evalúa la funcionalidad de sus estrategias didácticas para mejorarlas y hacer que los estudiantes aprendan. Como se ha señalado, el papel del docente es esencial en la educación

inclusiva, porque es él, a través de su práctica, quien enfrenta la labor de motivar a los niños y niñas, hacer que participen y accedan a los contenidos que marca el programa.

En otros casos, como el que se muestra a continuación, los maestros no hacen cambios, sino que prefieren hacer una pausa y volver a comenzar con la actividad.

Lo que yo hago es detener la actividad, obviamente no forzar al niño, observarlo, observar su conducta y volver a intentarlo en no sé, como a los 5 o 10 minutos volverle a hacer la invitación de que hagamos la actividad junto con sus compañeros y, bueno, si no lo desea no lo fuerzo a que la haga y bueno, ya para otra actividad, pues saber exactamente lo que el niño no le agrada hacer (Maestra-5-educación-especial).

Otra opción es bajar el nivel de complejidad de la actividad.

Doy mi clase, les explico todo y después conformo mi equipo para ya centrarme en ellos y explicarles el tema bajando el nivel de dificultad (Maestra-12-quinto-grado).

Como resultado de los años de experiencia, los maestros van adquiriendo y adoptando nuevas formas o alternativas para cumplir con sus clases, además, van afinando sus rutinas con base en las situaciones que surgen en el aula. Algunos, por ejemplo, realizan una evaluación del porqué no funcionó, para subsanar los errores. Véase el siguiente caso:

La misma experiencia te va dando las herramientas, al principio, me costaba mucho trabajo y hacía lo que tú me comentabas de “híjole no”, se siente horrible porque dices esto se salió de control. Al principio me pasaba esto, cuando eran mis primeros años trabajando con discapacidad o necesidades educativas especiales [...] ya ahorita [...] de alguna manera ya tengo muy claras algunas rutinas que tengo que hacer previas y posterior al proceso de aprendizaje, uno, para echar a andar los conocimientos previos y dos, para consolidar los conocimientos que yo llevé dentro del proceso [...] el colmillo te va a ayudando para jalar

a todos en este sentido de que nadie se me quede atrás , incluso niños con discapacidad (Maestra-segundo-grado).

La trayectoria también tiene mucho que ver, porque con el paso de los años los docentes van adquiriendo más experiencia para hacer frente a situaciones difíciles en el aula. Como se aprecia, hay algunos que bajan el nivel y otros que detienen la actividad. Particularmente, en estos casos, la respuesta de las maestras puede deberse a varios factores, uno ellos posiblemente es la falta de apoyo institucional, específicamente la ausencia de un especialista o personal de UDEEI para recibir acompañamiento, resolver y generar cambios en la manera de ejecutar sus estrategias didácticas, apoyándose de materiales pertinentes o accesibles para los educandos. Segundo, la poca o nula formación continua sobre la atención de estudiantes con discapacidad o diversidad funcional. A su vez, quienes tienen más años de antigüedad, probablemente, poseen más elementos o “colmillo”, como comentaba una de las entrevistadas, para adecuar las actividades cuando no son funcionales.

5.2 Apoyos y Ajustes para la Inclusión

El Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000), que es un documento diseñado para que las instituciones educativas y los profesores puedan prestar más atención a los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje, y la participación en el contexto áulico y escuela, considera tres grandes dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas. El indicador C.1.1. del índice se refiere a la planificación y el desarrollo de las clases y la forma en que ambos responden a la diversidad del alumnado; específicamente se plantea la siguiente pregunta: “¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencia de los estudiantes?” (UNESCO, 2000, p. 93). La intención es saber si los maestros centran su atención en las diferencias que pueden existir entre los educandos, ya sea en sus estilos de aprendizaje o en

las barreras que enfrentan, antes de hacer su planeación y ver cuáles son los efectos que tiene en el logro de los objetivos.

En esta investigación, se indagó sobre esta última, básicamente enfocándose en conocer de qué manera los docentes utilizan los diferentes recursos didáctico-pedagógicos en el día a día de sus clases.

En esta segunda dimensión, interesaba indagar sobre este aspecto, es decir, conocer cuáles eran los apoyos que daba la escuela, si había algún especialista o un programa en la institución para atender a los estudiantes con discapacidad, el tipo de ajustes que los docentes hacían a los contenidos o a las actividades. La primera pregunta fue: ¿Ha tenido que hacer algún cambio importante en su planificación para incluir a un niño o niña con discapacidad? ¿Por qué lo tuvo que hacer y cuál fue este cambio?

Catorce profesores respondieron que los ajustes que hacen dependen de las particularidades y necesidades de los niños y niñas, mientras que una profesora señaló que no realiza cambios importantes en su planificación. En el siguiente testimonio se observan los cambios que la educadora realiza, dependiendo de la discapacidad de la estudiante:

El más importante que yo encontré fue este de la niña con hipoacusia [...] por el pronóstico del diagnóstico [...] que en algún momento iba a perder los dos oídos, entonces tal vez iba a llegar a ser una persona sorda, [...] sí necesitábamos como comenzar a enseñar esta lengua de señas que a lo mejor de manera regular no se enseña en las escuelas [...] entonces es como [...] lo más importante que yo he tenido que hacer, el incluir esta estrategia como algo que enriqueciera el contexto que en ese momento [...] se estaba desarrollando [...] la alumna porque a partir de eso se introdujo como un juego, como una estrategia “cuando

quieran hablar entonces mejor hablamos con señas” y ellos empezaron de esa manera a interesarse para comenzar a aprender la lengua de señas (Maestra-10-educación-especial).

En este caso, la profesora desde que tuvo conocimiento de la discapacidad de la estudiante, empezó a realizar los cambios y previó los materiales. Se dio cuenta que, por el tipo de discapacidad, muy probablemente perdería la capacidad de escuchar, de manera que comenzó a enseñarle lengua de señas a la alumna y a los compañeros del grupo para que se pudieran comunicar con ella, buscó producir un ambiente más inclusivo para todos.

En este caso tan particular, la profesora tiene como formación inicial la Licenciatura en Educación Especial, esto quiere decir que su formación la faculta para realizar estas adecuaciones tan específicas, pero habría que pensar qué pasaría si fuera un maestro de educación regular, es decir, que no tuviera formación en la educación especial, ¿cuál sería el impacto en la atención de los estudiantes con discapacidad, así como en su práctica docente? A esto habría que sumar los apoyos con los que cuenta la institución, pero, cuando se carece de ellos, ¿cómo podría incluirse a estos niños y niñas?

Algo semejante ocurre con otra de las entrevistadas, los cambios que ella emprendió se debieron a:

Justamente con esta niña que estaba integrada en escuela regular, el problema que ella tenía era que justamente tenía un tumor del lado izquierdo, entonces prácticamente [las] habilidades que [le] afectaron fue justamente [la] memoria, [...] para ella fue muy complicado aprender braille, entonces, a ella le quitamos el uso de la regleta, en lugar de uso de la regleta le dimos máquina Perkins, pero aun así le costó mucho trabajo [...] el problema aquí fue la escritura [...] y el cambio que hubo fue por [...] este tumor que dificultó este aprendizaje [...] la parte táctil a la hora de tocar los puntos en braille le

costaba mucho [...] era bien complicado el que ella reconociera los puntos en braille (Maestra-8-educación-especial).

Es preciso destacar las diferencias que hay en la formación de los profesores, porque, en los que tienen el perfil de educación especial, su intervención es más puntual y tienen diferentes alternativas para responder a las necesidades del alumnado. De ese modo, si bien los tratados y convenciones internacionales establecen que todos los niños y niñas deben aprender juntos en las escuelas primarias regulares, esto no es tan sencillo, porque no todos los maestros provienen del área de educación especial, ni cuentan con la formación para atender a la diversidad. Más aún, hay muchos que ni siquiera han recibido una actualización reciente por parte de la Secretaría de Educación Pública.

Habría que decir también, que cuando el docente puede identificar las necesidades de sus alumnos, sus oportunidades en el aula se incrementan. No obstante, al igual que se mencionó en la dimensión anterior con el tema de las estrategias, hay profesores que van haciendo los cambios a la planeación al momento, cuando surge algún problema en la clase.

Cuando hay una catarsis, las escuelas son dinámicas, tienen vida propia, y no sólo hay niños, también hay papás, entonces [...] que venga un grupo de papás y que te digan “ese niño que *bullea* no lo quiero en mi grupo porque le pegó a fulano, a zutano, a perengano”, y se unieron, [...] los niños *bulleadores* no tienen ninguna discapacidad, pero sí mueven mucho a las escuelas y deciden organizarse los papás y cerrar la escuela o cerrar la calle y no permitir la entrada al niño [...] hay que re direccionar, [...] hacer un cambio brusco en la planeación, sobre todo en la planeación anual, implica que [...] hubo una situación detonante que creció y que implica un cambio de dirección (Maestra-4-educación-especial).

Como se ha mencionado, la educación inclusiva no sólo se enfoca en los niños y niñas con discapacidad, sino en todos los que presentan barreras para el aprendizaje, incluyendo, como en este caso, los que tienen problemas de conducta. La finalidad es gestionar adecuadamente los recursos y las intervenciones del especialista, tanto de la misma escuela, como de algún externo que ayuden a resolver este tipo de situaciones antes de que salgan de control. Aquí, la importancia de conocer con antelación las particularidades de cada alumno, aunque esto no siempre ocurre en las escuelas.

Otro caso similar es el de un maestro de educación especial, quien hace los cambios con base en lo que se requiera en determinado momento.

Así como muy significativo no, porque como mencionaba hace un rato entré con este niño que no sabíamos que no había consolidado esas situaciones de número, cálculo y operaciones básicas, más bien al momento fue como de pues con colores, o sea, a lo mejor más bien al momento buscamos la estrategia, pero así como que, digo no cambié la actividad porque a lo mejor no llevaba el material concreto, como por ejemplo la regleta que es lo funcional, sino que en ese momento se adecúa de inmediato con lo que se pueda dar respuesta a la necesidad del alumno (Maestro-14-UDEEI).

A partir del testimonio del maestro, se pueden identificar otras cuestiones que intervienen en la planeación, por ejemplo, el desconocimiento que tienen los profesores acerca de las dificultades que presentan algunos estudiantes; segundo, debido a lo anterior, las adecuaciones se realizan al momento, con los materiales que se tengan a la mano. Asimismo, ocurre que a los maestros no se les informa previamente sobre la presencia de un educando con discapacidad en su grupo, y si bien ellos tratan de darle solución a sus necesidades, habría que reflexionar si con la improvisación se logra realmente que el alumno aprenda.

La UNESCO (como se citó en Crisol, Martínez y El Homrani, 2015, p. 264) insiste en que “la educación inclusiva es mucho más amplia que la educación formal e incluye la casa, la comunidad y otras oportunidades para la educación más allá de las escuelas”. Es decir, abarca varios actores que deben participar activamente y no limitarse sólo al docente. Entonces, cuando se habla de “ampliar” significa la participación de los padres de familia, directivos, profesores y hasta de profesionales de otras disciplinas. Situaciones como las del testimonio anterior, en las que se tiene que improvisar la estrategia didáctica o los recursos educativos para responder a las necesidades de los estudiantes, indican que no existe un trabajo conjunto y amplio. Como plantean Crisol, Martínez y El Homrani (2015):

La colaboración de la escuela sigue limitándose a proporcionar información y orientación y, desafortunadamente, existe una gran distancia entre la escuela y los padres debido, entre otras razones, a las diferencias entre los horarios que tienen asignados los padres en su trabajo y los de la escuela, lo que hace que los padres no puedan acudir a actividades programadas por el centro (p. 265).

Agregaría que también existe distancia entre los padres de familia y la escuela, por cuestiones como las que se acaban de mencionar. Esto incrementa la desinformación en los profesores sobre las necesidades de sus alumnos. Lo cual, a la larga, puede dar pie a la improvisación en la planificación y ejecución de estrategias didácticas.

Además, el desconocimiento que tienen los docentes del perfil de sus estudiantes puede provocar, en primer lugar, un incremento en el riesgo de exclusión escolar, porque éstos no pueden participar plenamente en la clase, aunque físicamente estén ahí. Una segunda consecuencia es el rezago, porque los alumnos no logran acceder a los contenidos y, por lo tanto, tener conocimientos equivalentes al resto de sus compañeros. Un tercer efecto es cuando los educandos no logran

culminar con sus estudios y es ahí cuando la desigualdad educativa gana terreno, porque desertan de la escuela y muchas veces no tienen las posibilidades de retornar.

Lo anterior no quiere decir que la responsabilidad es solamente del docente, sino que es una responsabilidad compartida entre varios actores educativos. Empleando las palabras de León-Guerrero (2012):

La comunidad educativa en un sentido amplio conlleva aceptar que la escuela, la familia, el barrio y otros servicios educativos forman parte de ella, y que todos deben participar en la construcción de dicha comunidad superando las barreras que pueden impedirselo (p.89).

Es decir, todos deben participar en la construcción de una comunidad justa y equitativa, libre de todo tipo de actos que atenten contra la integridad de algún miembro de la escuela. Muchas veces, el docente es la única persona que interviene, como se puede ver en los anteriores testimonios, quizá por esta razón en ocasiones las metodologías y las estrategias didácticas son improvisadas.

Dentro de la misma categoría a los entrevistados se les realizó la siguiente pregunta: ¿Ha tenido que hacer ajuste a los contenidos o temas del programa de estudio para incluir a los niños y niñas con discapacidad? ¿Cuál fue el cambio y por qué lo tuvo que hacer? Como se ha dicho en el apartado teórico de esta investigación, los contenidos y temas del currículum no pueden impartirse de manera general o de manera homogénea para todos los alumnos; uno de los cuestionamientos del Índice de Inclusión plantea: “¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas a los alumnos?” Booth, T. y Ainscow, M., (2000), (como se citó en la UNESCO, 2000, p. 93).

La intención de esta pregunta es ayudar a los educadores a reflexionar sobre las adaptaciones que hacen a los contenidos y temas, y si son apropiadas para incluir a todos los

alumnos. El problema es que, muchas veces, los maestros de educación básica tienen pocos elementos para realizar cambios importantes en los contenidos o tampoco tienen posibilidades de hacerlo, porque tienen que cumplir con lo que está establecido.

Frente a esto hubo una diversidad de respuestas. Una docente aclaró:

Uno no cambia la currícula, uno ajusta la currícula, uno adapta, con la RIEB hace dos sexenios, lo que mostraba la RIEB era en esa taxonomía de Bloom es un mismo contenido académico que tiene un nivel bajo y que va a llegar a un nivel alto de conocimiento, es decir, el niño aprende los números, bueno la noción de cantidad y va a tener que hacer con esa noción de cantidad operaciones básicas, va a tener que resolver problemas, va a tener que analizar problemas, es un mismo contenido que se va complejizando [...] como el niño con aptitudes sobresalientes de primero [primer grado, primaria] que ya sabía leer y escribir, sumar y restar, [...] entonces no le voy a bajar el contenido que él ya sabe, lo que voy a hacer es enriquecer, y no es que cambie, no es que modifique, [...] yo la adapto a las necesidades (Maestra-4-educación-especial).

En este caso, la educadora realiza ajustes en los contenidos y temas con base en las barreras que presenta cada estudiante, como lo señala, no cambia el programa o el currículum. En el ejemplo del niño de primer grado de primaria con aptitudes sobresalientes, ella no se queda con lo que éste ya sabe, sino que trata de enriquecer los conocimientos que ya posee.

En ese mismo sentido, está el testimonio de otra profesora:

En contenidos no, en estrategias, no es lo mismo, en contenidos no porque al final de cuentas la currícula es nacional y tienes que llevarla a cabo, [...] por ejemplo en quinto, en historia sí a fuerza tienes que dar los contenidos y temáticas, pero más bien lo que he cambiado es la estrategia de cómo darlo [...] si veía que [...] se me estaban durmiendo [...]

vamos a hacer un debate sobre esto y empiezas a buscar estrategias para que los mismos niños empiecen a despertarse, una, y la segunda es para incluir a los chicos con discapacidad en la que también ellos puedan trabajar por ejemplo, [...] “vamos a hacer una biografía [...] de X personaje histórico, [...] o “vamos a hacer líneas de tiempo” [...] “a lo mejor estamos viendo la independencia de México, vamos a actuar” [...] porque así se aprendían los diálogos y en el aprendizaje de los diálogos estaban aprendiendo lo que sucedía en la historia, [...] tenía que ser más vivencial, [...] cambié la estrategia, pero no cambié los contenidos (Maestra-3-segundo-grado).

Como ya se había dicho, los docentes no pueden realizar cambios en los contenidos y temas, porque como destaca esta entrevistada, el currículum es nacional y hay que llevarlo a la práctica, por ello, se concentra en hacer cambios en la estrategia didáctica. Con respecto a lo que plantea el Índice de Inclusión, es importante mencionar que, estos dos testimonios muestran que sí se busca tomar en cuenta la experiencia de los estudiantes, por ejemplo, en el primer testimonio sobre el estudiante con aptitudes sobresalientes, la profesora trata de ampliar sus conocimientos y, a la vez, desarrollar nuevas habilidades.

Por otro lado, también explica de qué manera se apoya de la taxonomía de Bloom, de esta manera, inicia trabajando con actividades sencillas, posteriormente, trabaja algunas operaciones básicas, y finalmente introduce problemas utilizando las operaciones básicas. Esto es, pasa de un nivel de complejidad bajo a un nivel de complejidad alto.

Pero, no en todos los casos sucede esto, porque hay situaciones en las que sí se tienen que hacer cambios en los contenidos.

Las adecuaciones curriculares generalmente sólo las hacen con los chicos con parálisis cerebral o un problema intelectual, porque ahí ya el problema por más que tú quieras tratar

de bajar el contenido no hay este o no se logra a veces el aprendizaje, solamente en esos sí se hace ya una adecuación curricular, mientras no, tratamos de que no se haga ningún cambio, solamente bajar un poco la cantidad de trabajo si es matemáticas, si es un baile, si es educación física tratar como de que al menos haga lo mínimo o hasta donde él pueda, pero sí buscar esa forma de que sí lo haga (Maestra-8-educación-especial).

Particularmente en este caso, es importante reflexionar si con estas adecuaciones es suficiente para que los alumnos con parálisis cerebral puedan aprender. De la misma manera, cuando la maestra expresa que no se logran los aprendizajes, sería relevante profundizar cuál es la percepción que ella tiene del porqué no ocurre esto. Además, hay que recordar que, en ocasiones, entran en juego las barreras actitudinales de los profesores, como las bajas expectativas que se crean alrededor de niños y niñas con discapacidad, a quienes por su condición se les considera incapaces. Esto puede hacer que los docentes se limiten en su búsqueda de otros caminos para incluir a estas personas.

Otra profesora explica que los cambios que realiza en su planificación suelen ser significativos y dependen mucho del tipo de discapacidad de los estudiantes.

Sí se hacen cambios significativos sobre todo ya en niveles más avanzados, [...] más bien es dependiendo si un chico tiene una discapacidad múltiple severa sí se hacen ajustes y cambios [...] justamente cognitivamente no comprenden muchas ideas ya más abstractas, [...] un chico con ceguera o baja visión, sin alguna limitación neurológica pues realmente puede acceder a todos los contenidos de los planes y programas [...] sí tomo lo de los planes y programas de estudio pero yo tomo como referencia varios libros de la ONCE [Organización Nacional De Ciegos Españoles] donde expresan el desarrollo infantil del niño con ceguera y baja visión por área de desarrollo, [...] yo tomo mucho esos referentes

pues para conocer más a mi población y para pues darles como actividades más significativas (Maestra-5-educación-especial).

Teniendo en cuenta este testimonio, es importante reconocer que la inclusión tiene sus propios límites, es decir, lo justo sería que los alumnos con discapacidad múltiple o parálisis cerebral accedieran a la escuela y a los conocimientos en iguales condiciones que el resto de los niños y niñas, sin embargo, esto no siempre se logra, no sólo por las barreras del contexto, sino por las posibilidades de los propios alumnos. Todo esto parece confirmar que “el campo de la educación inclusiva no está exento de dudas, desacuerdos y contradicciones” (Acedo, C., 2008, p. 6). Estas dudas y desacuerdos surgen especialmente respecto a ciertas discapacidades y sobre lo que implica que aprendan los estudiantes que las tienen, todo esto ayuda a reflexionar sobre lo que señalan Echeita y Ainscow (2011) respecto a que “la educación inclusiva, ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (p. 32).

Es decir, frente a los límites y las barreras no se debe dejar de buscar alternativas, ni de atender a los educandos con discapacidad. Igualmente, para Echeita (2012), la inclusión es un tema muy resbaladizo, por ello, se requiere trabajar más y tener claridad en ciertas cuestiones de aprendizaje, como por ejemplo de las personas con discapacidad intelectual. Porque, si bien los profesores pueden estar capacitados y contar con los recursos educativos y didácticos, aún hay múltiples barreras para que estos alumnos puedan aprender. Es importante, identificar estas barreras y ver la manera de eliminarlas.

A pesar de ello, no existen metodologías ni estrategias didácticas bien establecidas para atender a los educandos con distintas necesidades educativas en el aula, por lo anterior, la educación inclusiva advierte que los cambios dependen de los miembros del grupo. Como lo han señalado los educadores entrevistados, esto también conlleva a modificar la manera en cómo

enseñan para alcanzar los objetivos planteados en la planeación. Para profundizar en este tema, se les hizo la pregunta: ¿En relación con su estrategia didáctica (forma de enseñar) qué ajustes y cambios ha hecho para incluir a los niños y niñas con discapacidad?

Como se establece en el Índice de Inclusión, esta pregunta pretende revisar si en la metodología se considera la manera en que los estudiantes adquieren los conocimientos y si son tomados en cuenta antes y durante la clase.

Una maestra de educación especial apunta que lo anterior depende del estilo de enseñanza de cada profesor frente a grupo:

Como maestra de educación especial no tienes una forma de enseñar, [...] te ajustas al docente de cada grupo, o sea a lo mejor tienes un maestro autoritario, a lo mejor tienes maestra constructivista, a lo mejor tienes una maestra normativa, no es que vayas a cambiar tu forma, es que tú vas a asesorar, a acompañar y a orientar a un docente ante una necesidad, [...] vas a modelarle la clase [...] te vas a adaptar a la necesidad del grupo y vas a adaptarte también a la personalidad y estilo de enseñanza del maestro ante la forma de aprender del niño [...] cuando haces evaluaciones diagnósticas [...] es saber qué canales de aprendizaje tiene el grupo para [...] que se enseñe bajo esos canales de aprendizaje (Maestra-4-educación- especial).

Como se ha dicho, no existe una metodología específica que responda a todas las necesidades del grupo en general y, como aclara la entrevistada, otra variable relevante es la formación de cada docente.

La formación inicial de cada profesor es importante porque determina la manera en que los profesores abordan la inclusión en el aula. También, influye en las estrategias didácticas que implementa en el aula para atender la diversidad. En ocasiones, llevar a la práctica la inclusión

para algunos docentes representa un reto, por cuestiones relacionadas con su formación. Referente a esto, Jiménez y Montecinos (2018) mencionan que (como se citó en García, Herrera-Seda, y Venegas, 2018): “la mayoría de los profesores experimentan dificultades para diseñar e implementar estrategias de enseñanza flexibles, acorde a la heterogeneidad del estudiantado” (p. 150). Como se ha dicho, estas dificultades pueden estar relacionadas con la formación que adquirieron durante su formación profesional o con su formación continua. En consecuencia, “el profesorado no está suficientemente preparado para lidiar con el amplio rango de diversidad presente en las escuelas” Spratt y Florian (2013), (citado en García, Herrera-Seda y Venegas, 2018, p. 152).

Con todo eso, la formación inicial del profesorado juega un papel fundamental en el proceso de la educación inclusiva. Como lo hace notar Rouse (2008), (citado en García, Herrera-Seda, y Venegas):

La formación de profesores es la responsable de contribuir al logro de una comprensión más profunda de los problemas sociales y educativos que pueden afectar el aprendizaje; así como de un rango más amplio de estrategias para apoyar al alumnado y enfrentar estas dificultades (2018, p. 152).

Ciertamente, en la educación inclusiva no existe una receta para la atención de los estudiantes con discapacidad, tal y como lo expresa el testimonio de la Maestra-4-educación-especial, al puntualizar que no existe un método estándar para enseñar a un grupo con diferentes necesidades educativas. Lo justo sería que los educadores pudieran tener un bagaje de estrategias amplio para trabajar con todos los niños y niñas en el aula. Entonces, las universidades y las escuelas normales tendrían que enfocarse en “planes de estudio que preparen de manera efectiva

a los profesores en formación para una educación inclusiva” (San Martín et al., 2017, como se citó en García, Herrera-Seda y Venegas p. 150).

Simultáneamente, habría que enfocarse en la preparación de los formadores de profesores para que ayuden a los futuros docentes a desarrollar sus competencias para la inclusión (García, Herrera-Seda y Venegas, 2018). De esta manera, la formación no se acota en que los futuros maestros aprendan a enseñar tomando en cuenta la diversidad en el aula, sino que también los formadores de los futuros docentes deben tener competencias docentes para instruirlos con estrategias didácticas y metodologías pertinentes sobre cómo llevar a la práctica la educación inclusiva en el aula.

Igualmente, al momento de la clase, se pueden presentar otros imprevistos con los que los maestros tienen que lidiar de la mejor manera.

Las estrategias son muy diversas, todo el tiempo, [...] a lo mejor pudiste haber pensado en una estrategia y plasmado en tu planeación, te das cuenta que no está aprendiendo el niño, si ves que no está aprendiendo o que no era como la estrategia más idónea lo que haces es cambiarla en ese momento, darle un giro [...] y no es que los docentes improvisemos así como tal, porque no, pero sí te pones a pensar y dices bueno si no me está entendiendo para qué sigo en lo mismo ¿no? (Maestra-15-primer-grado).

Estos ajustes en la manera de enseñar de los profesores en ocasiones llegan a rebasar lo previamente diseñado:

Depende de la materia, de la asignatura, pero normalmente trabajo con proyectos y los ajustes que he tenido que hacer es en las estrategias, en la manera en cómo estoy tratando de que llegue el mensaje, [...] sobre todo los niños que tienen, [...] asperger, [...] se me frustraban en matemáticas, [...] y empezaban a gritar y sí se llegaban, alguno de ellos se

me llegó a lastimar porque se pegaba en la ventana, [...] yo tenía que contenerlo [...] y abrazarlo para que no se pusiera en riesgo (Maestra-3-segundo-grado).

En este tipo de intervenciones tan puntuales, a veces, se dan tensiones en las que intervienen las habilidades, la experiencia y la formación profesional de los educadores. En este sentido, dos entrevistadas dijeron que recurren a los juegos para que los niños y niñas puedan aprender.

Trataba de “vente, vamos a jugar otra cosa”, como se frustraban yo les decía que íbamos a jugar, así era la manera en la que yo podía ganarme al niño y empezaba yo a sacar [...] juegos de mesa, pero específicamente que tuviera que ver con lo que iba a ver, [...] jugaba mucho al mercadito porque ahí tenía mis frutas y verduras plastificadas, “a ver vamos a ponerle precio”, entonces “¿tú qué quieres ser?” y daba roles, porque lo que no querían era hacer algo tan tradicional, ellos mismos te lo exigen [...] los niños están medio y sobre todo niños con discapacidad , niños con necesidades educativas especiales también, ellos nos están diciendo “no sé aprender de manera tradicional” (Maestra-3-segundo-grado).

El juego puede ser un medio fundamental para incluir a todos los alumnos, si bien no siempre se logran los mismos aprendizajes, por otro lado, se desarrollan otras habilidades y competencias:

Los juegos, te digo que meter mucho juego, [...] porque en el juego pareciera que no hay tanta diferencia, [...] con la niña que era parapléjica pues yo trataba de estar con ella o jugar con ella, de que los demás también jugaran con ella, le dieran la mano de meterla a los círculos que se hacían [...] en los juegos pareciera que hay un poco de igualdad, [...] entonces [...] es mucho comprender las diferencias [...] a lo mejor no aprenden mucho [...] la cuestión que se les quiere enseñar, o sea a lo mejor no aprenden rimas, pero en ese momento están aprendiendo [...] qué es convivir de una buena manera y el aceptar al otro

y sin tener que estarlo juzgando y sin tener que estarlo haciendo menos y eso para mí vale más (Maestra-7-educación-especial).

Dentro de la educación inclusiva, las metodologías y estrategias didácticas son muy variadas y están en constante cambio, porque, lo que se pretende es justamente responder a las necesidades educativas de cada niño o niña. Para esto, los educadores también deben saber en qué momento realizar los ajustes.

Siguiendo en esta línea, otro de los aspectos centrales, y a veces complejo de la inclusión, es la evaluación, por ello, se les preguntó a los maestros: ¿Qué toma en cuenta para evaluar a los estudiantes? ¿Cuáles son los cambios o ajustes que realiza para evaluar a los niños y niñas con discapacidad?

En el país, existen escuelas y profesores que se centran en modelos tradicionales de evaluación, lo que termina por etiquetar a los alumnos con discapacidad, que son clasificados como deficientes o incapaces. En esta situación, lejos de ver las habilidades y aptitudes de estas personas, la evaluación se centra en exhibir las dificultades y el rezago, en lugar de mostrar los avances o habilidades que ha o sigue desarrollando. Sobre esto, León-Guerrero (2012) denuncia que:

La perspectiva tradicional clínica de evaluación, o diagnóstico, rara vez proporciona al profesorado información sobre cómo planificar el aprendizaje de sus alumnos, centrándose, la mayoría de las veces, exclusivamente en la deficiencia y en su clasificación dentro de un sistema de categorías psicoclínico (p. 157).

Respecto al tema de la evaluación, una de las entrevistadas indicó lo siguiente:

Tengo como los aprendizajes esperados, no sé, a corto plazo, a un mes más o menos, si son uno o dos aprendizajes tomó en cuenta esa parte, qué va a lograr el niño y hago el “check up”, algo así, qué logró, qué no logró, [...] ya voy viendo por qué no lo logró, qué logró y

qué no logró y por qué no, entonces ya voy como modificando otra vez toda la estrategia (Maestra-2-primer-grado).

En contraste, otros profesores se enfocan en evaluaciones más tradicionales:

Cuando yo llamo a él o a ella con este problema de discapacidad, le saco un examen diferente, adecuado a lo que yo quiero rescatar en él [...] y con las preguntas y los reactivos adecuado al nivel que yo espero de él, te repito , en este caso, si he tenido sexto [grado], pues pongo un examen de segundo, tercer grado con lo básico que yo quiero rescatar en él [...] la lectoescritura, la comprensión lectora y las operaciones básicas a un nivel bajo, porque es lo que realmente te va a dar, ya no te va a poder dar más, en temas como en historia, naturales, geografía, ese tipo de asignaturas, pues ellos te van a explicar todos los temas que tú quieras a su modo (Maestra-13-sexto-grado).

Otra de las maestras hace la evaluación de manera individual, dependiendo de la discapacidad o condiciones de los educandos.

Se les hace un examen de acuerdo a lo que ha aprendido, un examen solamente para él, en [...] español y mate para ver si realmente ha aprendido, hasta dónde ha avanzado y en las demás materias con trabajos que bueno presentan en equipo, con sus tareas, hasta las tareas se adecúan porque esa es una realidad, él no hace lo mismo que los demás, yo le decía “tú me tienes que explicar este tema y me tienes que traer con maqueta, con un dibujo, como tú lo quieras, pero quiero que pases al pizarrón y nos expliques a todos qué fue lo que entendiste” [...] para un niño con necesidades educativas especiales se le adapta la evaluación, [...] tiene a lo mejor avances o progresos poco notorios en cuanto a corto plazo (Maestra-15-primer-grado).

Es importante subrayar, que aún sigue presente en los docentes estas creencias o barreras actitudinales, que los hace segregar a los estudiantes con discapacidad, ya que al suponer que por su condición no pueden lograr ciertos aprendizajes, deben “bajar el nivel” o hacen que la evaluación se enfoque prácticamente en su progreso, poco notorio, según la maestra. De acuerdo con los testimonios de los entrevistados, existen distintas maneras de evaluar (dicho tema será retomado más adelante), lo cual depende de las necesidades educativas de los estudiantes, es decir, ésta puede adaptarse. Por ejemplo, la evaluación de los conocimientos de los estudiantes con discapacidad sensorial tendría que ser distinta a la de aquellos con discapacidad visual o auditiva. Aquí, el examen se puede hacer de forma oral, en Braille, o puede modificarse de distintas formas y no centrarse únicamente en la prueba “tradicional”.

La evaluación debe ser un proceso que permita identificar y reconocer avances que el alumno ha logrado, en los conocimientos y/o habilidades. De la misma manera, la evaluación también debe contribuir a mostrar las barreras que existen en el aula, así como a diseñar acciones para superarlas. El docente debe revisar la evaluación al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para que una evaluación sea facilitadora del aprendizaje y de la participación del alumno, ésta debe proporcionar información sobre su progreso en las distintas áreas curriculares y su desarrollo social, afectivo y del comportamiento, al mismo tiempo que permite identificar las barreras (sociales, culturales, familiares, escolares...) que están impidiendo su crecimiento en todas estas áreas (León-Guerrero, 2012, p. 157).

A continuación, el testimonio de dos educadores sobre la forma en que llevan a cabo la evaluación:

Se evalúa lo que es la parte procedimental, la parte actitudinal y el conocimiento, [...], no soy maestra de un examen, veo el trabajo diario, el esfuerzo que el mismo niño va desarrollando durante todo el tiempo y no nada más el niño, los padres, [...] hago un registro, [...] una descripción cualitativa de cómo ha desarrollado ciertas habilidades, ciertos valores incluso conocimientos ese niño, esa niña, para llegar de cómo estaba o de cómo me llegó, a cómo está en el proceso del corte de evaluación (Maestra-3-segundo-grado).

En este testimonio se da cuenta de los diferentes elementos que forman parte de la evaluación, así como de los diferentes aspectos que se consideran no sólo en lo académico, sino en los valores que aprende el estudiante y la manera en que se relaciona con sus compañeros en el aula. La educación inclusiva no se limita solamente a que los alumnos en situación de vulnerabilidad puedan resolver problemas de matemáticas o aprendan a leer, escribir, sino que, por el contrario, buscan que desarrollen al máximo sus diferentes capacidades.

Al respecto, otra profesora opinó lo siguiente:

Yo los evaluó conforme a las etapas del desarrollo infantil, que es lo que yo ocupo y bueno por área, por ejemplo, los evaluó en lenguaje y comunicación, en su razonamiento lógico matemático, en su adaptación social en sus habilidades para la vida diaria, motricidad gruesa y fina, sobre todo, yo los evaluó así, me parece que para mí me da como más comprensión del desarrollo que tiene mi alumno y, pues, ya tomando los planes y programas pues también evaluó conforme al perfil de ingreso (Maestra-5-educación-especial).

Este tipo de evaluación toma en cuenta distintos factores que permiten que los profesores enfoquen su atención en aquellos aspectos que deben fortalecerse, tanto en los educandos,

individualmente, como en el aula, la escuela y la familia. Por otro lado, con el apoyo del currículum, la educadora hace una valoración de lo que se ha logrado, esto de alguna manera brinda las bases para una mayor equidad en las oportunidades educativas, porque incrementa las oportunidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad y les permite alcanzar los objetivos que marca el currículo nacional, al igual que cualquier otro niño de su edad y de grado escolar.

Otra entrevistada describió los distintos tipos de evaluaciones que existen, dependiendo de la discapacidad del estudiante:

Nuestra forma de evaluar siempre es sumativa, es sumativa al final, bueno es diaria, es constante la evaluación, no solamente ya al final reviso los cuadernos o los trabajos que tengas, es por habilidades, hago muchas rúbricas y de ahí es de “se logró, no sé logró”, más bien es descriptivo, el alumno logra hacer esto en este nivel, el alumno le falta para que llegue a este nivel, entonces[...] la evaluación es continua y también hay coevaluación y heteroevaluación, o sea con los niños, ellos mismos se evalúan, [...] cuando hay como exposiciones, es como [...] “con estos criterios tienen que ver que su compañero los cumplió o no los cumplió” y tomo en cuenta lo que ellos también dicen, [...] sí participamos todos en conjunto en la evaluación y se trabaja más la habilidad que realmente el contenido (Maestra-1-tercer-grado).

En este testimonio, la profesora les da un peso mayor a las competencias; lo ideal es que exista un equilibrio entre las habilidades y los contenidos educativos. Es decir, que los niños y niñas tengan la capacidad de hacer cierto tipo de actividad y, además, que adquieran los conocimientos pertinentes para continuar estudiando y desarrollarse plenamente en la sociedad, porque justamente, uno de los objetivos de la educación inclusiva, es que la escuela proporcione una educación de calidad para todos y todas.

Es importante señalar que, de los 15 maestros entrevistados, 6 señalaron que la evaluación tiene mucho que ver con el plan de estudios, por ello, identifican si los estudiantes lograron o no los aprendizajes esperados, mientras que 9 comentaron que se centran en el desarrollo de los estudiantes y no solamente en si aprendieron o no ciertos contenidos.

Por otra parte, el logro de la educación inclusiva, además de un cuerpo de profesores preparados y con buena disposición, requiere de apoyos y recursos institucionales. Por ende, se les preguntó a los maestros: ¿La escuela en donde trabaja cuenta con algún programa en específico para atender a los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué se contempla en dicho programa?

Como se ha establecido en los distintos tratados internacionales, las escuelas deben contar con programas o líneas de acción que les permitan, primero, identificar las necesidades educativas de los estudiantes y, segundo, gestionar los recursos y estrategias a implementar para incluir a todos los estudiantes, especialmente a los que enfrentan más barreras. De la misma manera, el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000), [traducción de la UNESCO], propone un rubro en donde se les pregunta a los actores educativos si los miembros de las instancias locales contribuyen al proyecto educativo y curricular de la escuela y de qué manera lo hacen.

En esta investigación, llama la atención que, en un primer momento, 10 de los 15 entrevistados hayan dicho que en sus respectivas escuelas no disponían de ningún programa escolar para atender a los niños y niñas con discapacidad, o con barreras para el aprendizaje y la participación. Los programas que se desarrollan en algunos de estos centros educativos se centran en resolver o reforzar algunas asignaturas, como a continuación lo señaló una de las educadoras:

Ahorita [...] están implementando, [...] un programa de lectoescritura y conceptos matemáticos, [...] no en especial con discapacidad, sino para todos los chiquitos que

todavía no logran el proceso de lectoescritura y conceptos de matemáticos (Maestra-2-primer-grado).

Considerando que los programas educativos de las escuelas primarias deben establecer acciones para las atenciones hacia los alumnos con discapacidad, en algunos casos, el único apoyo que los docentes reciben es el de la UDEEI:

No, no contamos con un programa específico, únicamente teníamos el apoyo de UDEEI hasta hace dos años, [...] pues cuando se va Laurita, la profesora del plantel [UDEEI], pues ya se termina ese apoyo, ya es únicamente los docentes (Maestra-11-primer-grado).

En esta pregunta, 6 de los docentes únicamente identificaron el apoyo que reciben por parte de la especialista de UDEEI, esto cuando la escuela contaba con dicho servicio.

Mientras tanto, 2 educadores explicaron sobre el tipo de programa con los que contaban sus escuelas, los cuales, en primer lugar, estaban dirigidos a las necesidades educativas de los estudiantes, y, en segundo, llevaban ya un tiempo implementándose:

Sí, tiene dos, DIA [Programa de Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte] y Filosofía para niños, por las necesidades de la población, DIA por una actitud sobresaliente y filosofía para niños, por una situación que ya te comenté, filosofía para niños acaba este ciclo escolar, DIA no, porque el chiquito de primero que terminó pasándose a tercero, porque sí era una actitud sobresaliente apenas va en quinto, todavía le quedan dos ciclos escolares con DIA (Maestra-4-educación-especial).

Una maestra relató que su escuela cuenta con un programa centrado en la rehabilitación de los estudiantes con discapacidad.

El programa justamente es de rehabilitación y se contempla justamente esta parte, trabajar desde la familia, durante este acompañamiento el niño recibe atención tanto en grupo como

de manera individual, es decir, de manera individual recibe terapias, si es un niño con baja visión recibe terapias visuales, si es un niño ciego se trabaja mucho en esta parte de aprendizaje de braille y la independencia, el uso del bastón y a veces se tenían clases de computación, justamente para que el niño aprenda a usar su máquina [...] el programa es justamente eso, ya de ahí venía la parte de la inclusión y es el acompañamiento, ahí se les acompañaba a los papás durante toda la primaria (Maestra-8-educación-especial).

Otro de los entrevistados, más que hablar de algún programa en particular, describió las estrategias que se utilizan con los estudiantes con discapacidad:

Los programas que se manejan que son las estrategias específicas o diversificadas en este caso, las específicas son justo para las personas [con] discapacidad que sería ceguera [...] braille, sordera [...] lengua de señas, en intelectual podría ser a lo mejor [...] macrotipos también para la enseñanza y en el motor [...] adecuación al plantel, serían adecuaciones de acceso [...] y las diversificadas [...] serían justo estas estrategias donde se dé respuesta a todos los alumnos con base a las necesidades, [...] grupos interactivos, guía, tertulias literarias y [...] otra que es entre pares (Maestro-15-UDEEI).

Dos profesoras indicaron que en sus centros educativos no hay un programa específico, ya que sólo se cuenta con los que la SEP propone y, a partir de estos programas oficiales, se hacen adecuaciones o cambios dependiendo de las necesidades de los niños y niñas:

La SEP avienta muchos programas de inclusión y cada escuela o cada zona escolar va bajando a sus escuelas lo que considera más pertinente, más actual [...] de las zonas escolares baja directamente a las unidades de atención a educación especial e inclusiva y ya las personas que están ahí, que son compañeros psicólogos, terapeutas físicos, del lenguaje, etc., kinesiólogos ya pueden ir desarrollando con los niños diferentes dinámicas,

estrategias, [...] y cada maestro en su aula trabaja, [...] pero así como tal “mi escuela tiene un programa para la discapacidad”, no (Maestra-3-segundo-grado).

En ese mismo sentido, está el testimonio de esta otra docente:

No hay un programa específico, pues realmente la orden es seguir los planes y programas de estudio de la SEP, pero no hay como una adaptación curricular, no, no hay ninguno (Maestra-5-educación-especial).

Como se ha señalado, en la educación inclusiva, la escuela forma parte de este proceso, porque a través de sus acciones tiene que impulsar los cambios que se requieren a nivel de la institución y del aula. En esta investigación, además de indagar sobre la existencia de algún programa, se les preguntó a los participantes lo siguiente: ¿Qué acciones toma/implementa la escuela para atender a los estudiantes con discapacidad?

Hubo una gran diversidad de respuestas para esta pregunta, ya que los entrevistados enumeraron las distintas acciones que se realizan en sus escuelas. Muchas de ellas se enfocan en la gestión de apoyos y recursos adicionales, mientras que en otras el trabajo recae en los profesores. Por lo menos 12 profesores destacaron la orientación y los cursos que se les brindan para atender a los educandos con discapacidad:

Yo lo que recibí de ellos fue como mucha orientación, o sea orientación en cuanto a “vamos a mandarte al curso”, “hay un curso de esto” y nos mandaban como a los cursos, o la escuela pidió que fuera la psicóloga del niño con síndrome de Down a darnos las estrategias. En una junta técnica se citó a la psicóloga del niño de síndrome de Down para que nos hablara de todo el proceso del niño y orientarnos sobre formas de trabajo con él (Maestra-2-primer-grado).

Como se observa, el trabajo consiste en identificar ciertos recursos para los maestros. En concordancia con lo anterior, está el siguiente testimonio:

Es un ritual, va monitoreando cada grupo y luego se les pregunta a los maestros titulares de grupo, [...] “¿Qué tienes en tu grupo?” [...] “ah bueno tengo uno de conducta, tengo a lo mejor uno con síndrome de Down”, [...] entonces [...] van diciéndole al director qué es lo que observan a partir del diagnóstico inicial, [...] ya es él quien se encarga de recopilar toda esa información, a nivel escolar [...] porque él tiene que registrar dentro de un apartado del sistema educativo nacional [...] [y] solicitar a la atención de UDEEI, [...] pero si tú no registras, nadie te llega y hazle como puedas (Maestra-3-segundo-grado).

En estos dos testimonios, se evidencia que las acciones de la escuela son bastante amplias o generales, básicamente se limitan a solicitar especialistas para que apoyen a los docentes. Pero, aunque se pidan, no siempre es posible contar con un especialista de UDEEI en la institución y esto provoca que los educandos sean canalizados a otras instituciones:

Se canalizan a otros lugares, estamos en contacto con la clínica de la conducta, [...] lo que tengo entendido se les orienta a los maestros, al directivo [...] en virtual se reciben las visitas, se reciben las llamadas y las entrevistas y también se llama al padre de familia, o sea que en la dirección se trabaja la docente, el padre de familia con el especialista a través de [...] Meet o por Zoom, en la clínica de la conducta. Tengo un ahorita un chico que viene desde primer grado con actitudes, pues, muy negativas, él está canalizado al psiquiátrico, [...] tenemos canalizados al psiquiátrico, [...] en la clínica de la conducta, [...] y [...] uno que otro que está con psicólogo particular (Maestra-13-sexto-grado).

Habría que decir, que en algunas escuelas no existen acciones concretas para que los profesores puedan transformar sus prácticas e incluir a los educandos con alguna discapacidad en las clases, causado por la ausencia de apoyos y acompañamientos pedagógicos.

Yo veo que es una gran carencia la falta de trabajo colaborativo [...] hay una desarticulación [...] de las metodologías, [...] o sea en conjunto en colegiado no se construye una prospectiva para cada alumno, [...] al maestro se le deja como tú eres el responsable, tú haces lo que quieres con el alumno en el año que te toque, [...] en mi escuela se ve el gran impacto de un mal proyecto educativo [...] hay chicos que [...] comenzaron en inicial y que están por egresar de secundaria [...] te das cuenta de todas las carencias en todas las áreas de desarrollo del niño, entonces pues eso hace mirar a la escuelas de ¿Qué hizo 12 años o más con este chiquito o con este adolescente?, porque no hay una congruencia en el proyecto educativo para cada alumno (Maestra-5-educación-especial).

Una maestra de quinto grado subrayó el limitado apoyo que reciben por parte de la institución, así como la importancia del trabajo colaborativo:

Yo no veo, ¿sabes?, [...] más bien hacemos [...] apoyo comunitario [...] entre la comunidad escolar porque sí nos preguntamos así la una a la otra, “oye, ¿cómo te puedo ayudar?, oye, ¿qué crees que tengo esta niña?, oye, ¿qué material?” o sea nos intercambiamos cosas y materiales, [...] es como un apoyo entre los docentes porque no hay UDEEI, no hay intervención psicopedagógica, [...] no hay ningún programa, no hay ningún plan, [...] más que nada entre nosotros nos ayudamos (Maestra-6-quinto-grado).

En contraste, el profesor de UDEEI describió la manera en que apoya a sus compañeros en la selección de las estrategias.

Creo que la escuela es bastante inclusiva [...] hay políticas, culturas y justo prácticas inclusivas, como docente lo que me doy cuenta es [...] como con los niños con discapacidad, es así como “tengo este niño con PCI [parálisis cerebral infantil]”, entonces es de “yo ya busqué estas estrategias, ¿cree que funcionen o me puede orientar en otras?”, entonces sí es como que siempre estar haciendo igual los ajustes (Maestro-14-UDEEI).

Finalmente, de todos los profesores entrevistados, sólo una pudo abundar sobre el programa de su escuela, en donde se aceptan a todos los que solicitan inscripción, independientemente de su condición.

La primera acción que toma es que todo niño que solicite inscripción [...] se acepta, [...] segunda, cuando tienen ya al niño inscrito que tiene alguna condición como los niños migrantes, como niños con TDAH [Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad], lo que hace es trabajar con esa maestra que tiene ese niño, fortaleciéndola, regularmente le dice cosas como “te asigné este niño a ti porque tú tienes estas características y se las enumera “y sé que vas a poder trabajar con este niño con estas características”(Maestra-4-educación -especial).

Esta escuela sigue uno de los principios importantes de la educación inclusiva, que es recibir a todos los alumnos. De la misma manera, se parte de la experiencia profesional y de las fortalezas de los profesores para asignarles el grupo. Este tipo de acciones posibilita una mejor atención de acuerdo con las necesidades educativas de los niños y niñas, así como del grado escolar. El seguimiento se vuelve más personalizado con los profesores, por tanto, la intención es fortalecer la práctica docente para atender la diversidad en el aula.

Mirar las fortalezas de los educadores es una oportunidad para que las instituciones puedan también detectar lo que los profesores pueden aportar y lo que necesitan. De esta manera, la

responsabilidad no caerá solamente en ellos, sino que será compartida por los diferentes miembros del centro educativo.

Otra profesora relató sobre el papel que juega el programa de mejora escolar continua en la identificación de los educandos con discapacidad, así como en la planeación de los apoyos.

Desde el Programa Escolar de Mejora Continua [PEMC] [...] en el ámbito [...] de aprovechamiento escolar y se retoma obviamente los alumnos que tienen como más dificultades, regularmente ahí entran los alumnos que están en la atención de la UDEEI, los alumnos [con] discapacidad, algún rezago, entonces a partir de esto se plantean estrategias para el trabajo específico con estos alumnos [...] se trabaja en la generalidad, [...] planteamos que para que este niño avance vamos a trabajar [...] un taller de lectura que obviamente con estas características [,] para que beneficie a este alumno pero al trabajarlo con todos vamos avanzando (Maestra-10-UDEEI).

El programa se elabora de manera general, porque deben estar diseñados para beneficiar a todos los alumnos, además, sería imposible implementar un programa por cada niño o niña, pero, en este caso, se pone énfasis en las barreras que enfrentan los alumnos, para considerar las acciones que ayudarán a superarlas. Hay que insistir en que esto debe ser una tarea compartida, es preciso que todos los miembros del colegiado trabajen en resolver estos problemas y de esta manera evitar la exclusión de los estudiantes.

Otro de los aspectos centrales en la educación inclusiva es la disponibilidad de los recursos, ya que son un medio importante para que los docentes puedan realizar su trabajo y que los estudiantes con discapacidad puedan aprender. Frente a esto, se les preguntó a los entrevistados: ¿Cuáles son los recursos que le brinda la escuela para que usted pueda favorecer el aprendizaje y

la participación de los niños y niñas con discapacidad en su salón de clases? (materiales didácticos, seguimiento, plan de trabajo personalizado, apoyo de algún especialista UDEEI).

Es así, 8 educadores aludieron a la UDEEI y los materiales educativos que existen en sus escuelas.

Uno de los apoyos grandes para muchos compañeros es UDEEI porque digamos, vas caminando junto con ellos, muchos compañeros dicen “no sirve de nada porque” [...] lo que pasa es que el modelo de atención de ellos cambió, no es que no sirva de nada, ellos te apoyan para darte estrategias a partir de la observación dentro del aula, o sea dentro de su entorno natural, entonces ellos entran, hacen sus diagnósticos, sus observaciones, todo y a partir de ahí, te dan a ti las estrategias (Maestra-3-segundo-grado).

Durante muchos años, la atención que daban estas unidades era específicamente para los estudiantes con discapacidad, sin embargo, con la política de inclusión, estos servicios cambiaron significativamente, ya que ahora, no solo se centra en ellos, sino que la atención se da a todos los alumnos que requieran del servicio, es decir, para todos los que tienen barreras para aprender.

De la misma manera, las estrategias que estos especialistas implementaban estaban enfocadas en la rehabilitación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como anteriormente se les denominaba. Hoy, se busca abarcar la diversidad en el aula, sin embargo, posiblemente algunos profesores todavía no se acostumbran a este nuevo modelo educativo, y por ello, tal vez existe un rechazo hacia la nueva manera de colaborar con la UDEEI. Es importante señalar que cada escuela cuenta con distintos tipos de recursos y materiales educativos, pero no en todas se dispone de ellos. Una docente de educación especial narró los distintos elementos que tiene la institución.

En la escuela hay clases de música, educación física, hay un psicólogo entre comillas, hay una trabajadora social, por momentos durante el día la escuela nos brinda como entre comillas una niñera, [...] recursos didácticos me parece que hay todos en la escuela, hay muchísimos materiales didácticos para las distintas materias, también para la enseñanza del braille, para la enseñanza de las matemáticas y ya nada más (Maestra-5-educacion-especial).

Al parecer esta escuela cuenta con más recursos, es importante cuestionarse cómo se utilizan todos estos materiales educativos para el beneficio de los estudiantes y cómo ellos los aprovechan para poder aprender.

En el siguiente testimonio, se describen diferentes tipos de apoyos:

El primer apoyo que tengo es que la escuela acepta la UDEEI, [...] acepta que haya un trabajo colaborativo, [...] un trabajo abierto con la directora y esto permite trabajar con los docentes, [...]. El segundo, [...] los docentes me dejan entrar a su grupo, que hay una mirada compartida entre homólogos de resolver una dificultad, porque tener un chico con una condición en un salón te mueve estructuras, [...] como docente para saber cómo le vas a enseñar, entonces cuando esta responsabilidad se hace compartida digamos la carga es menor, [...] lo del material didáctico digamos viene por añadidura porque como ya te aceptaron entonces te van a dar *fomi*, te van a dar materiales, te van a dar el aval para que tú le pidas al papá lo que se requiera (Maestra-4-educación-especial).

En los tres casos anteriores, el especialista de UDEEI juega un papel importante, tanto en el asesoramiento, como en el acompañamiento de los profesores. Si bien actualmente las UDEEI tratan de incluir a todos los alumnos, para los maestros es muy importante tener este respaldo.

Naturalmente, hay escuelas en donde no hay recursos, lo que incrementa la presión para los docentes.

La escuela pues no tiene ni la infraestructura ni los recursos, ni económicos ni materiales para trabajar con algún chiquito que tenga una discapacidad, [...] por ejemplo, un alumno que requiera libros macro tipo [...] hay que hacer [...] el trámite burocrático para solicitarle a SEP los materiales macro tipo, [...] para el chiquito con debilidad visual o con problemas de visión severa, [...] hace un ciclo o dos ciclos escolares [...] hubo un alumno con esa problemática, se hizo todo el trámite y los libros nunca llegaron entonces no hay algún tipo de apoyo salvo lo que los padres puedan aportar o tú como docente conseguir, pero no hay nada (Maestra-11-primer-grado).

Una opción para solventar este problema es recurrir a los padres de familia y pedirles que compren los materiales, lo que también es complicado cuando ellos no disponen de suficientes medios.

En este caso material pues sí hay ciertos materiales de apoyo, pero creo que en ninguna escuela son suficientes, [...] con base a recursos, en ocasiones propios [...] los papás [...] se han solicitado las regletas y pues que los papás las compren entonces para que se vaya consolidando, del especialista pues en este caso soy yo el docente de UDEEI, [...] más bien es como que se rigen al apoyo de mí hacia ellos básicamente (Maestro-14-UDEEI).

Otros profesores señalaron que la escuela sí cuenta con algunos recursos, pero, en ocasiones, se les da poco uso o se desconoce su existencia.

En la escuela pues lo que hay te decía es el maestro especialista, es materiales, las escuelas tienen muchísimos materiales que de pronto no está como muy utilizado, están ahí pero no se utilizan como mucho, obviamente los espacios que hay en la escuela para causar

diferentes escenarios de aprendizaje, el salón, la biblioteca, el aula de medios, el patio, [...] el programa del desarrollo de la inteligencia a través del arte, [...] son láminas con las que se desarrollan diferentes habilidades [...] a partir de eso [...] puedes enriquecer la práctica (Maestra-10-UDEEI).

Situación similar es la que enfrenta una maestra de primer grado:

El único recurso que yo veo es que sí la escuela tiene mucho material, que no saben ni para qué es ni para qué lo tienen y siento que compran y compran mucho de lo mismo en lugar de ver las necesidades o ver otro tipo de diversidad de material [...] realmente tú como docente eres el encargado de decidir si te sientes capaz para ayudar al alumno, cómo lo vas a ayudar, si necesitas algún material o algo en específico ahora sí que con tus recursos propios (Maestra-15-primer-grado).

En estos testimonios, se pueden ver varios escenarios, por un lado, hay instituciones con algunos recursos, mientras que otras están carentes de ellos. Además, en otras escuelas los recursos disponibles no son aprovechados correctamente o no son adecuados para las necesidades de los estudiantes. Estas dos últimas situaciones contribuyen tanto a la exclusión, como al rezago educativo de los niños y niñas.

También, se les preguntó a los profesores si estos recursos eran suficientes para satisfacer las necesidades educativas de sus estudiantes con discapacidad en el salón de clases. 8 de los 15 entrevistados respondieron que los recursos eran insuficientes, mientras que 2 consideraron que sí eran suficientes. Para los otros 5 profesores, en ocasiones, estos recursos no eran suficientes y mencionaron cuáles eran los que mayormente necesitaban en sus aulas.

De los que señalaron la falta de recursos, una maestra argumentó:

No, lo que ellas nos proporcionan no. [...] lo único que me proporcionaron para síndrome de Down fue un libro, “ten, lee el libro”, [...] son deficientes porque no me ayudaron mucho para yo poder comprender muchas cosas de la situación o de la condición de vida de estos alumnos, yo tuve que buscarlo por mi cuenta (Maestra-2-primer-grado).

Para una docente de educación especial hacen falta tanto recursos humanos, como materiales:

Faltan recursos humanos y sobre todo un proyecto educativo colaborativo con los maestros. [...] mobiliario accesible, hacen falta sillas de ruedas para los niños con parálisis cerebral y discapacidad visual, [...] para los chicos con baja visión [...] hacen falta como lupas, pantallas amplificadoras de textos, pues libros en macrotipo para los niños de baja visión, los de braille sé que luego llegan incompletos o llegan a destiempo, [...] maestros más formados [...] en la discapacidad múltiple, en la sordoceguera, [...] lengua de señas [...] para pues compartir estrategias, [...] el trabajo psicológico con los padres de familia para que atraviesen el duelo de la discapacidad (Maestra-5-educación-especial).

Los educandos no sólo tienen distintos estilos de aprendizaje, sino además diferentes discapacidades, esto demanda a las escuelas más materiales, equipos y personal para atenderlos, pero al carecer de estos medios, incrementan las barreras. Por otro lado, los obstáculos también surgen en la práctica docente, ya que, al no tener las condiciones necesarias, los maestros no pueden hacer bien su trabajo. De nuevo, todo esto se convierte en un círculo vicioso que aumenta la desigualdad educativa.

Específicamente, sobre los recursos humanos, se tiene el siguiente comentario:

Nos hacen falta recursos humanos, anteriormente en las UDEEI o antes que eran USAER contábamos con psicólogo, con trabajador social que brindaban como una atención más

integral a los alumnos [...] fortalecería mucho el aprendizaje de los alumnos [...] sí hay como estas vinculaciones con instituciones mismas de la SEP [...] lo que falta es que lo pongamos en práctica, [...] de pronto caemos en eso en dejarlo, contemos con lo que contemos pues seguimos con las mismas prácticas (Maestra-10-UDEEI).

Como ya se explicaba en el capítulo 2 de esta investigación, desde los años 90, se han dado cambios en la manera de atender a los alumnos con discapacidad, anteriormente, las escuelas de educación especial brindaban este tipo de servicios. En la actualidad, los especialistas de la UDEEI son los encargados de ayudar a los docentes, sin embargo, las acciones ya no están centradas en estudiantes con discapacidad, sino en disminuir las barreras que pudiera enfrentar cualquier niño o niña en las escuelas primarias.

Finalmente, otros educadores reconocieron que más que la disponibilidad de recursos, lo que importa es cómo se aprovechan en beneficio de los alumnos:

La escuela y lo que a veces brinda puede ser poquito, puede ser mucho, no importa, creo que aquí lo que importa es cómo tú como maestro haces uso de esos recursos para poder favorecer esta inclusión, [...] entonces pues qué hacemos, es pedir apoyo a la misma familia, [...] a veces les pedimos, “¿no nos pueden donar su material?, entonces [...] como papás hacen la comunidad y entre ellos se van como intercambiando también material [...] las máquinas Perkins generalmente, pues no todos los chicos tienen el acceso a una máquina, son muy caras y por parte de gobierno es muy raro que se les dé apoyo (Maestra-8-educación-especial).

En este otro caso, la maestra se adapta a los recursos que tiene la escuela. Además, aclara que los pocos materiales que hay en su institución son donados por los propios padres de familia.

No, básicamente lo que tú puedes hacer es con lo que hay, o sea los pocos materiales o recursos que hay para la escuela han sido algunos donados por los padres, [...] te dan un recurso muy bonito para materiales didácticos, pero no es que sea algún tipo de material especializado para los chicos, [...] un material didáctico [...] que tú adaptas a las necesidades de tu grupo, pero no hay libros braille, ni macrotipos [para] algún chico que presenta discapacidad visual (Maestra-11-primer-grado).

La diversidad de materiales tiene muchos beneficios porque enriquece los aprendizajes y contribuye a cambiar la manera tradicional de enseñar, especialmente cuando se tienen grupos diversos. Otra de las entrevistadas expresó lo que ella espera o le gustaría que sucediera en su institución:

A mí sí me gustaría que fuera diferente, algo que pudiéramos tener acceso a mucho más material para que los niños también tuvieran diferentes formas de acceder al aprendizaje [...] no solamente [...] los niños con discapacidad, sino creo que todos pueden salir beneficiados, [...] nunca van a ser suficientes porque aparte creo que la tecnología es muy buena, nos puede ayudar mucho y siento que eso faltaría implementar [...] dentro de las aulas [...] es una escuela pública [...] es muy limitada [...] a nosotros nos limita mucho (Maestra-9-UDEEI).

Los dispositivos tecnológicos son un recurso al que poco se ha hecho referencia, pero, precisamente en este testimonio, sale a luz. Existen ahora distintas plataformas y aplicaciones accesibles e interactivas que pueden ser muy útiles para los profesores, pero, especialmente para los alumnos.

Es importante aclarar que existen varios factores para que la tecnología pueda ser incorporada en la educación y que beneficie realmente a los alumnos con discapacidad o con

barreras para el aprendizaje. Como se ha dicho, esta puede aportar mucho, pero no hay que perder de vista ciertos aspectos, por ejemplo, el financiamiento para la adquisición de estos equipos, plataformas y las aplicaciones, puede convertirse en un problema que quizá las escuelas, los padres de familia y la SEP no puedan solventar. De la misma manera, hay que tener en cuenta las condiciones de las escuelas, en el país, muchas de ellas no cuentan con energía eléctrica, además, también está el tema de la capacitación de los maestros en el uso de la tecnología. Todos estos factores si no se consideran, a la larga, pueden convertirse en un problema más y limitar la inclusión.

Aquí, sería pertinente retomar lo que señala el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) [traducción de la UNESCO], para reflexionar si los recursos con los que dispone la escuela son suficientes para satisfacer las necesidades educativas de los educandos, para ello, en dicho documento se establecen indicadores y preguntas guía para realizar un proceso de autoevaluación, identificando las barreras existentes para el aprendizaje y la participación para después eliminarlas.

De este modo, la dimensión C “Desarrollar Prácticas Inclusivas” del Índice de Inclusión, establece en el indicador C.2.1.: Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión. Las preguntas que ahí se enlistan podrían servir de base para que las instituciones educativas del país valoraran los recursos de los que disponen. Algunos cuestionamientos que pudieran retomarse son los siguientes:

¿Está claro cómo se asignan los recursos para apoyar al alumnado de diferentes edades y niveles de aprendizaje?

¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?

¿Se considera que cada uno tiene conocimientos importantes que enseñar en virtud de su individualidad, independientemente de su nivel de logro o capacidad?

¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo, conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos?

¿Los docentes desarrollan de forma conjunta recursos “reciclables” para apoyar el aprendizaje?

¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no-ficción de buena calidad para todo el alumnado, en una variedad de lenguas utilizadas por ellos, en Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencias visuales?

¿Se explotan las nuevas oportunidades tecnológicas, cuando están disponibles, por ejemplo, programas de reconocimiento de voz, como un recurso de apoyo para el alumnado que tiene dificultades extremas en la escritura? (Booth y Ainscow, 2000, pp. 105-109).

Todo esto parece confirmar el papel de los recursos en la educación inclusiva, ya que son muy importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si no se cuenta con las condiciones mínimas en las escuelas, el trabajo de los maestros y el logro de los objetivos de aprendizaje serían todo un reto, debido a las distintas necesidades de cada alumno. Entonces, la falta de recursos se puede convertir en barreras. Es importante traer a colación lo que dicen los propios docentes, ya que reconocen que, a veces, a pesar de que existen recursos y materiales didácticos, no se les da el uso adecuado o no se aprovechan para mejorar la atención del alumnado.

Las preguntas anteriores del índice pudieran dar pauta para reflexionar, identificar y corregir algunos aspectos que tienen que ver con los recursos que existen en las instituciones. Más

aún, se puede diseñar un plan escolar para aprovecharlos y detectar aquellos que no están al alcance de la comunidad educativa, a fin de ver la manera de conseguirlos.

Además, este asunto no se limita a lo que la escuela puede aportar, las preguntas del Índice de Inclusión también ayudan a visualizar sobre la posibilidad de compartir las habilidades, conocimientos y experiencias de los docentes, que también forman parte de los recursos para trabajar la inclusión en el aula.

5.3 Barreras

La tercera categoría de esta investigación corresponde a las barreras. Aquí, interesa identificar cuáles son los principales obstáculos que hay en las escuelas y ocasionan la exclusión en los estudiantes. Como ya se dijo en capítulos anteriores, existen distintos tipos de barreras, las cuales se hacen presentes en el currículum, la práctica docente, la infraestructura escolar, los materiales educativos y las actitudes, entre otros. En palabras de Echeita (2006):

Con el concepto de barreras se resalta, incluso de manera muy visual, que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos (p. 112).

Es decir, la discapacidad no sólo es producto de la condición de las personas, sino también del medio social que es inaccesible para ellas. Actualmente, se propone utilizar el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, para hacer énfasis precisamente en que el medio es el que discapacita a los individuos, y en este caso, a los estudiantes de las escuelas primarias.

Para ahondar sobre este tema, se hizo la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las condiciones de infraestructura de la escuela en donde trabaja para los niños y niñas con discapacidad? Es decir, ¿cuenta con baños para personas con discapacidad, rampas, aulas y espacios comunes accesibles?

13 maestros respondieron que sus instituciones no tenían la infraestructura adecuada para los educandos con alguna discapacidad, mientras que otros 2 dijeron que sí tenían condiciones, pero que eran insuficientes. De estos últimos, una profesora señaló que le gustaba su escuela porque contaba con lo necesario para atender las necesidades educativas de sus alumnos.

No, [...] no todas las escuelas cuentan con una infraestructura, no todas cuentan con una rampa, [...] acá, por ejemplo, es que sí tratamos de motivar a la escuela, aunque sea poner letreros en braille, también ponerles identificador para ellos que toquen la puerta y puedan decir este es el baño de niñas, [...] niños, [...] lo que se hace es trabajar ahí con el niño y decirle “pues esta es la escuela que aceptó trabajar contigo, que está dispuesta a conocer y bueno ni modo, hay que adaptarnos a lo que hay” [...] les decimos a los chicos, “no, tú te tienes que adaptar al medio, no el medio a ti, porque tú puedes salir a la calle y desde ahí ya están las barreras, banquetas que están obstruidas por autos, postes, teléfonos, baches, coladeras abiertas, no hay rampas y si hay rampas hay un auto estacionado”, [...] no vas a decir “quite su carro porque voy a pasar yo”, te tienes que adaptar (Maestra-8-educación-especial).

Frente a esto, es importante señalar que aún existe una falta de conciencia por parte de las autoridades educativas, al igual que una gran escasez de recursos. Claro está que el papel de las instituciones educativas debería ser contar con condiciones para responder a las necesidades del alumnado, entre ellas, tener la infraestructura adecuada para que las personas con discapacidad puedan transitar libremente. Cuando esto no sucede el docente se ve limitado en atender y responder a los requerimientos de los alumnos.

Lo anterior explica las actitudes de algunos docentes, por ejemplo, en el testimonio anterior, cuando la maestra de educación especial le enseña a su estudiante al decirle: “no, tú te

tienes que adaptar al medio, no el medio a ti”. Este tipo de acciones lleva a reflexionar sobre las carencias y las deudas que aún existen hacia las personas con discapacidad.

Otro de los entrevistados, maestro de UDEEI señala:

No, [...] he trabajado mucho en eso con la directora pero ella refiere que como no ha llegado ningún niño con discapacidad motriz pues no es como necesario, [...] sí hay porque es el niño que mencionaba que tiene parálisis cerebral infantil, [...] por la misma condición tiene hemiparesia [...] no nada más es para los alumnos también es para [...] profesores o los padres de familia [...] si llegara una embarazada o un papá que [...] se fracturó y va en muletas o sillas de ruedas pues no va a poder acceder a la planta alta, [...] si hubiera una rampa de acceso sería diferente, [...] estaba el baño para personas con discapacidad con barandal adecuado y lo quitaron hace 3 años, [...] dijeron que como no hay población vulnerable en esta condición motora pues no hacía falta (Maestro-14-UDEEI).

Los dos testimonios anteriores se destacan por la concepción que comúnmente se tiene hacia las personas con discapacidad, en la cual no se les toma en cuenta o se les “culpa” de la situación. Este tipo de actitudes y acciones generan exclusión escolar. Probablemente, por las condiciones de las escuelas, surgen estas actitudes de las y los docentes dirigidas a poner la mirada en lo individual, como si la discapacidad estuviera en el educando, sin considerar el contexto.

En el segundo testimonio, sobre las condiciones de la escuela, se refleja que para el director no es muy importante si hay o no alumnos con discapacidad, es decir, hay una idea sobre el tipo de estudiantes que deben acudir a las escuelas, de manera que aquellos que tienen discapacidad, se espera que vayan únicamente a las escuelas de educación especial o a los Centros de Atención Múltiple.

Con los cambios que se han generado en torno a la escuela para todos, lo justo sería que éstas contemplen distintos escenarios para todas las personas, ya sea que tengan una discapacidad o no. Como afirma, Susinos y Parrilla (2013) y Tonnuci, (2017), “las escuelas sean espacios que respondan a la diversidad y en el que se reconozcan que todo niño puede aprender, ya que sus capacidades dependen de las oportunidades que se pongan a su disposición” (como se citó en Orozco y Moriña, 2019, p. 331).

En este sentido, las oportunidades también tienen que ver con ofrecer infraestructura adecuada para que los educandos puedan transitar libremente, independientemente de su discapacidad, pero, además, esto no sólo debe acotarse a la infraestructura, sino incluir un conjunto de elementos como: los recursos y materiales educativos y las estrategias didácticas. Igualmente, los docentes, padres de familia y los especialistas tendrían que colaborar en la ampliación de estas oportunidades.

Todo esto parece confirmar, a juicio de Haug (2017), que “la educación inclusiva requiere una mirada más profunda y sensible sobre su significado porque no es una necesidad o un sueño, sino un derecho que ninguna institución debe cuestionar o ignorar” (como se citó en Orozco, y Moriña, 2019, p. 331). De este modo, el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad de las escuelas primarias, es algo que nadie puede cuestionar o dudar, porque es un derecho que todos tienen: acceder a una educación en donde cada uno pueda ser aceptado con sus diferencias y particularidades.

Volviendo a las entrevistas, los docentes comentaron que cuando las escuelas carecen de condiciones que les permitan a los alumnos en sillas con movilidad limitada trasladarse de un espacio a otro o subir otro piso, lo que se hace es el cambio de salón, lamentablemente en estos

casos, son ellos quienes tienen que adaptarse a los espacios y a las condiciones de la escuela, pero no se realizan acciones para hacer que ésta sea plenamente accesible.

No, ni rampas, no cuenta con los espacios. Y de hecho tenemos a la niña de sexto, ella requiere, tiene una condición en sus pies y lo único que hicieron fue bajar al grupo de sexto a planta baja, pero en sí no contamos ni con rampas ni con baños especiales, con nada de eso (Maestra-12-quinto-grado).

Que los estudiantes se adapten a las condiciones de la institución significa que la escuela no sigue los principios de la educación inclusiva. Es importante reflexionar si las políticas que se han implementado a nivel internacional y nacional no han dado resultado, o no se han tomado en cuenta para que las escuelas primarias cuenten con las condiciones para las personas con discapacidad.

Las respuestas de los entrevistados coinciden en que los estudiantes con alguna discapacidad o con alguna condición tienen que adecuarse a las circunstancias del centro educativo y no a la inversa, como a continuación lo hace notar una profesora:

Tenía una alumna con discapacidad motriz [...] regularmente los grupos pues cuando son escuelas de dos plantas, ya cuando van a cuarto y quinto se van arriba, entonces obviamente no hay rampas, no hay algo que pueda permitir que un alumno con discapacidad motriz vaya a la planta de arriba, entonces se hacen como gestiones para que no se mueva el grupo, entonces más que buscar que el edificio cuente con accesibilidad, movemos a las personas para que no tengan que enfrentarse a estas cuestiones (Maestra-10-UDEEI).

De todos los entrevistados, solo una maestra comentó que su centro educativo tenía las condiciones para incluir a los niños y niñas con discapacidad.

En mi escuela [...] quizá es la escuela pública más bonita de todo México porque es muy grande, tiene mucho jardín, pues sí tiene escaleras, algunas rampas, aunque le harían falta más rampas, sí hacen falta pues adaptaciones en braille en los distintos espacios físicos o incluso señalizaciones en todos los espacios para los chicos con baja visión, [...] espacios de recreación pues sí hay varios y son accesibles, hay un gimnasio que también es accesible, [...] los salones también son amplios y accesibles, [...] faltarían más rampas y señalizaciones en braille y de colores para los chicos con baja visión (Maestra-5-educación-especial).

No obstante, en lo que 14 entrevistados concuerdan respecto a la infraestructura de las instituciones es:

1. No cuentan con la infraestructura adecuada para recibir a estudiantes con discapacidad.
2. Los estudiantes se tienen que adaptar a las condiciones de la escuela.
3. Las gestiones para la accesibilidad las realiza el maestro de grupo, como solicitar un salón en la planta baja del centro educativo.
4. De acuerdo con los maestros, a las instituciones les hacen falta muchas adecuaciones físicas, materiales y equipos para que los educandos con discapacidad puedan participar y aprender plenamente.

Además, es esencial que las escuelas identifiquen el tipo de barreras existentes y cómo pueden erradicarlas. Por ello, se les preguntó a los entrevistados: ¿Cuáles son las principales dificultades que usted enfrenta durante el desarrollo de la clase para atender a los estudiantes, incluyendo a los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué hace usted para superar tales dificultades?

Las respuestas se organizaron en cuatro categorías: barreras de organización, barreras actitudinales, barreras de accesibilidad y barreras pedagógicas.

5.3.1 Barreras de organización

Estos obstáculos se producen por el orden o la secuencia de las rutinas de trabajo en el aula o la institución, la aplicación de las normas, así como la distribución del espacio y mobiliario (DGEI, 2012). En las entrevistas, se encontraron barreras de este tipo, ya que hay estudiantes a quienes la organización de las clases no les es funcional.

Siempre se perdía muy rápido la atención, entonces el niño de asperger era muy fácil que ya perdiera el interés, y lo que él hace cuando ya se siente desesperado es levantarse y caminar de un lado a otro, [...] yo lo dejaba que caminara, caminaba tantito, “¿ya te sientes desesperado?”, me acercaba y decía “sí” “¿Qué te parece si hacemos como un trato, acuerdos?”, “tú caminas tres vueltas y te sientas otro momentito” y decía “ah sí” [...] el niño con síndrome de Down lo que tenía era que quería ir a cada rato al baño, había que mantenerlo ocupado para que él pudiera lograr la atención por lo menos unos 30, 35 minutos en una actividad (Maestra-2-primer-grado).

Estas barreras tienden a surgir con alumnos que presentan ciertas conductas, que se asocian a la disciplina o a la falta de interés por las actividades. Cuando no se detectan adecuadamente no sólo impiden los aprendizajes, sino que pueden llegar a excluir al educando.

5.3.2 Barreras actitudinales

Estas barreras corresponden a la forma en que los docentes, compañeros y compañeras, directivos y padres o madres se relacionan con la persona con discapacidad. Abarcan el rechazo, el menosprecio, la discriminación y la sobreprotección (DGEI, 2012).

En lo que se refiere a ciertas conductas y actitudes que pueden tener los educadores hacia los estudiantes, hay dos casos particulares, en donde el papel se invierte, y es cuando los educandos con discapacidad tienen conductas de agresión hacia sus compañeros del aula, como a continuación lo señala una entrevistada:

Yo me he enfrentado como obstáculos no tanto de la infraestructura sino más bien a estas situaciones cuando tengo alumnos de conductas muy desafiantes, en el sentido de que se auto agreden a ellos mismos, pues la mayor parte del tiempo y bueno poco, poco agreden a sus compañeros, más bien es cuando ellos se agreden a sí mismos [...] es un momento de mucha tensión para la maestra y pues porque no sabes si atender a este chico que se está auto agrediendo o a los demás (Maestra-5-educación-especial).

Situación similar es la que se enfrenta otra maestra de sexto grado de primaria, en estos casos, de niños o niñas con discapacidad psicosocial, el comportamiento agresivo no sólo es hacia los compañeros de la clase, también hacia los docentes:

Los que tengo de déficit de atención, [...]tengo dos, si no toman su medicamento pues te llegan un poquito agresivos, [...] es difícil cuando ellos no toman el medicamento por situaciones económicas que no lo pueden comprar [...] sí tienes que sacar toda tu energía porque [...] se van y se voltean contra los mismos compañeros, cuando llegan sin medicamento son muy agresivos o muy violentos o muy rebeldes contra ti, [...] sí hemos requerido de que llegue el subdirector, o la directora a dar un momento de acompañamiento (Maestra-13-sexto-grado).

En estas situaciones, es muy poco probable que se desarrolle un ambiente inclusivo durante las clases, y que todos los estudiantes puedan convivir en armonía. De la misma manera, otra de las educadoras entrevistadas expresa lo siguiente:

El primer problema que hay es la discriminación entre pares y esto tiene que ver con la cultura en la que vivimos, donde lo diferente no es aceptado, eso es una cuestión no propia de un salón de clases sino de una cultura, de una zona, [...] cuando estás dentro de un salón y tienes un niño que tiene alguna condición visible, porque algunas no son visibles, la discriminación entre ellos es muy fuerte, porque los niños se dan cuenta y el niño que lo tiene se da cuenta (Maestra-4-educación-especial).

La discriminación es un problema que afecta a muchas personas, pero específicamente a las personas con discapacidad, lo que atenta gravemente a sus derechos y dignidad de las personas. Cuando los niños y niñas no tienen información o no se les sensibiliza sobre la situación de su compañero con discapacidad, puede producirse aislamiento o situaciones de violencia, que, en casos extremos, hacen que el alumno abandone sus estudios.

5.3.3 Barreras de Accesibilidad

Estas barreras son el resultado de las condiciones físicas de las instituciones, por ejemplo, la falta de rampas, aulas y baños accesibles, la carencia de equipos y materiales adecuados para cada tipo de discapacidad o la ubicación del centro educativo (Covarrubias, 2019). El siguiente testimonio da un ejemplo de estos obstáculos:

Las principales dificultades son el contexto en el que viven, la escuela se encuentra [...] en la [...] cima del cerro literal, [...] les cuesta trabajo llegar [...] yo estoy en un turno vespertino [...] tenemos 600 niños de todos los turnos [...] es una zona superpoblada con pocas escuelas y el acceso no es tan fácil, [...] la infraestructura de la escuela tampoco es amigable para poner rampas, o sea con terceros pisos, dos pisos, [...] no está fácil acceder y eso también no permite, propicia la inasistencia a la escuela, [...] son niñas y niños con posibilidades económicas bajas (Maestra-6-quinto-grado).

De acuerdo con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015 por la ONU, se establece que los países deberán: “construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (ONU, 2018, p. 30).

Sin embargo, el testimonio anterior muestra que, en algunas partes de la Ciudad de México, no existen suficientes escuelas que tomen en cuenta las necesidades educativas de los niños y niñas, ni tampoco hay condiciones para que ejerzan plenamente su derecho a la educación. Por otro lado, las instituciones no son seguras, inclusivas y eficaces porque como lo señala la profesora, “no es amigable para los estudiantes”. Aquí, existe un contraste con lo que se establece en el Objetivo 4.a, citado anteriormente, el cual exige a los países asegurarse de que las escuelas sean espacios inclusivos y eficaces para todos las y los alumnos.

5.3.4 Barreras pedagógicas

Como se ha discutido, estas barreras se producen cuando los procesos de enseñanza no corresponden a los estilos de aprendizaje de los alumnos, o bien, cuando la enseñanza es homogénea, porque quienes no son identificados como “el estudiante promedio” no pueden acceder a los contenidos, ni participar en el aula (DGEI, 2012), como a continuación lo expresa una profesora:

Soy la primera maestra que lo ha tratado bien, porque ha tenido un historial muy feo con los demás maestros, y no le gustaba ir a la escuela, era como “es que me tratan mal” porque se desesperaban los profes, incluso algún profe llegó a azotarlo, bueno agitarlo así de “ya [nombre del alumno], relájate” y no, realmente creo que lo que yo necesito es paciencia [...] lo de TDAH es como “a ver ya te aburraste de hacer esta actividad, bueno, ¿necesitas

hacer otra?, bueno, te doy cinco minutos y haz esto”, por ejemplo, dibujar, “bueno, ve al pizarrón y dibuja” y ya dibuja y se regresa y hace su actividad normal, pero no es como una actividad específica sólo para él, no (Maestra-1-sexto-grado).

La identificación de las barreras no sólo permite incluir a todos los niños y niñas, sino que a la vez permite que la institución diseñe acciones, en donde se retome la voz de los maestros, se construyan metodologías y estrategias didácticas, y se consigan recursos que sean útiles para toda la planta docente.

Además, en la superación de las barreras, el trabajo del maestro de educación especial es muy importante. En ese sentido, se hizo la siguiente pregunta: ¿Cómo interviene el especialista en estas dificultades que usted enfrenta en su salón de clases?

7 profesores coincidieron en que habían recibido apoyo por parte del especialista de la UDEEI. En algunos casos, se llegó a tener una colaboración estrecha.

Lo único que hacía ella era observar y hacerme como sugerencias, [...] por ejemplo, si ya perdieron la atención [...] nos levantamos, manitas arriba, o sea como este tipo de estrategias o ponerles música y luego volver a retomar la actividad. [...] Me pedía cual era mi planeación [...] y dependiendo de [...] esos contenidos que se iban a ver [...] ella planeaba una clase, [...] se invitaban a los papás [...] la especialista intervenía de esta manera, dando una clase al mes (Maestra-2-primer-grado).

Los maestros especialistas de educación especial, los de la UDEEI y los profesores de grupo coincidieron en sus testimonios y explicaron su forma de trabajo, así como las diferentes acciones que podían hacer juntos.

Lo primero que tienes que hacer es estar, si ya identificaste una dificultad tienes que intervenir y esta intervención la voy a planear de manera conjunta con el docente, ¿Qué

vamos a hacer para parar o para cambiar o para favorecer?, ¿Qué vamos a hacer juntos?,[...] generamos estrategias de intervención buscando la forma de impactar, [...]en esta metodología de hacerlo, aprender haciéndolo, [...] si tú nomás le das a la maestra y le dices “mira hazle así”, pues no interviniste, tienes que estar ahí (Maestra-4-educación-especial).

Resulta interesante ver esta metodología que se construye a partir de las dificultades que se presentan en el aula, de ese modo, el especialista y el docente de grupo elaboraron una estrategia de intervención, en donde las dos trabajan activamente, no es que una planee y la otra ejecute, sino que colaboran como iguales.

Otra maestra especialista comentó que se enfoca principalmente en los educandos

Yo normalmente intervengo en diversas actividades, en diversas estrategias, se le proveen a los docentes estrategias que les permitan como salir de su rutina o de lo coloquial, [...] depende de la organización y las necesidades de cada grupo, pero se trabaja principalmente en la organización, orientaciones en diferentes estrategias, como se implementaron talleres de lectura, grupos interactivos para que todos tengan las mismas oportunidades, diferentes materiales, actividades de trabajo mental donde los niños puedan entender y reconocer las habilidades, en lo que pueden mejorar y en lo que son buenos [...] las orientaciones a papás (Maestra-9-UDEEI).

Aquí, lo relevante es que se toman en cuenta las necesidades del grupo y con base en ello la especialista realiza la intervención en el aula. Particularmente, se hace énfasis en que los estudiantes puedan participar, así como reconocer sus habilidades y sus áreas de oportunidad. Es decir, se reconoce que como seres humanos tienen diferentes estilos de aprendizaje, pero que esto no es un obstáculo. Otro aspecto importante es el trabajo que se realiza con los padres de familia.

Esto es algo positivo porque generalmente la tarea de la inclusión solo recae en el docente y en la institución, pero, pocas veces los padres de familia intervienen en la escuela para apoyar durante el proceso educativo de sus hijos. Una situación similar es la que manifiesta otra maestra de grupo:

Las psicólogas trabajaban con él dentro y les daban algunas estrategias pues de manejo de estrés y emocional, porque era más de índole psicológico, esta parte del síndrome de Tourette es una condición, [...] entonces el trabajo constante es con los grupos , con la sociedad, con los padres de familia de todos, hacer campañas, [...] en sus periódicos murales [...] de algunas estrategias de cómo poder ayudar para disminuir las barreras de aprendizaje y participación, [...] pláticas de escuela para padres, [...] psicólogos invitados que tiene que ver con CAVI [Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar] (Maestra-3-segundo-grado).

En los testimonios de las y los entrevistados son pocos los casos en donde se aprovechan los recursos y se gestionan otros ante diferentes instancias. Siguiendo en esta línea, lo importante sería que se aprendiera a utilizarlos para beneficiar a los estudiantes y no limitarse con lo que la escuela les pueda ofrecer. En palabras de Hart, Dixon, y Drummond (2004) “la pedagogía inclusiva anima al profesorado a crear ambientes que no limiten las expectativas ni del profesorado ni del alumnado” (como se citó en Spratt y Florian, 2013, p. 143). Por el contrario, se pide que “el profesorado amplíe los recursos de que dispone tradicionalmente de modo que sean accesibles para todos” (Florian, 2010, como se citó en Spratt y Florian, 2013, p. 143).

La maestra entraba con nosotros y se incorporaba a las actividades para trabajar con los niños, una vez que Laurita se integraba con nosotros jugaba con nosotros, aprendía con nosotros, leía y hacía todas las actividades que nos correspondían a la clase del día,

terminando la sesión en un hora que teníamos con ella de acompañamiento ya nos daba alguna otra estrategia, nos proporcionaba material bibliográfico en donde nos podíamos apoyar para desarrollar algún tema que vio que nos costó trabajo, nos proporcionaba materiales o recursos para trabajar con ellos, [...] como una estrategia más específica (Maestra-11-primer-grado).

Actualmente, las funciones de las UDEEI en los centros educativos no se enfocan sólo en los estudiantes con discapacidad, ahora, el trabajo es principalmente acompañar a los maestros a través de sugerencias de materiales o actividades para incluir a todos los niños y niñas.

No obstante, en otras escuelas, la situación es distinta. De acuerdo con los entrevistados, la intervención del especialista frente algunas dificultades son nula, porque se centra más en tareas administrativas, como en el siguiente testimonio:

No interviene, le digo que también es porque el director no se lo permite, [...] organiza proyectos que son las comunidades de aprendizaje que se dan a toda la escuela, pero no, o sea que ella haga un plan específico para los niños no, que me acompañe o que me dé material o algo así no, [...] realmente no va a mi salón, de repente si me pregunta ¿Cómo va tal niño? [...] y yo así “no pues muy bien, se está desarrollando bien, se está integrando bien al grupo”, y pues nada más le doy como mi informe, pero ella que se vaya al salón a observar no (Maestra-1-sexto-grado).

En este tipo de situación es importante destacar que tener a un especialista en el centro educativo no basta y menos si tiene que ejercer otras funciones. Su objetivo debe ser apoyar el trabajo del profesor en el aula y darle acompañamiento en esas situaciones para las que está preparado. En el siguiente comentario se detecta el mismo problema.

El psicólogo que hay en la escuela pues realmente nada más pisaba una vez a la semana una hora al grupo y, bueno, en los casos donde sí ha coincidido que está cuando el niño se está auto agrediendo, pues la mayor parte de las ocasiones lo sacaba del salón y otras pues trabajaba uno a uno con este niño con estas condiciones (Maestra-5-educación-especial).

Habría que cuestionarse por qué el especialista realiza poca intervención en la escuela y cómo afecta esto en el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior no quiere decir que los profesores no quieran trabajar o que le son indiferentes las necesidades de los alumnos, por el contrario, hay que tener en cuenta que el problema está en la escasez de personal especializado. En ocasiones, los especialistas como los psicólogos y los maestros de la UDEEI asisten pocas veces o intervienen poco en las escuelas porque se les asignan varias de ellas, por lo tanto, sólo tienen un día para asistir a cada una, lo que hace que la intervención sea insuficiente. Estas situaciones no están en manos de los profesores especialistas, del director del plantel educativo o del supervisor de la zona escolar, sino de la Secretaría de Educación Pública, en la asignación de recursos humanos, materiales y económicos.

Dentro de esta tercera dimensión, además, se les preguntó a los maestros lo siguiente: ¿Cuáles son las barreras que usted identifica en el currículum (o el programa del grado que atiende) para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué hace usted para enfrentar estas barreras?

La educación inclusiva pretende que los estudiantes con discapacidad participen y puedan aprender como cualquier otro niño o niña, es decir, que puedan acceder a los contenidos del currículum nacional. A pesar de ello, muchos alumnos no logran los conocimientos esperados o no lo hacen al mismo ritmo que el resto de sus compañeros. Por ello, en esta investigación, se quería

conocer por qué sucede esto y qué hacen los educadores al respecto. Esto fue lo que respondió una de las entrevistadas:

Los libros no correspondían muchas de las veces con la currícula, entonces es a ver [...] ¿a quién le hago caso, al libro de texto o a la currícula?, en teoría la normatividad nos dice que a la currícula, [...] pero tú estás viendo que los libros de texto vienen desfasados de la currícula, entonces, ahí tenías que hacer ajustes [...] muchas de las veces yo lo que hacía era [...] quitaba el lomo del libro y los engargolaba [...] a mi conveniencia, como [...] debía ir a la progresión de los aprendizajes (Maestra-3-segundo-grado).

Diversos especialistas, como los profesores de educación especial, los de la UDEEI y los profesores de grupo han señalado que las dificultades las pueden presentar incluso personas sin discapacidad, es por esto que tanto los materiales como los recursos deben ser accesibles para todos los alumnos, en este caso una maestra lo señala en su testimonio:

Como especialista o como docente vamos modificando, es la forma en que llegamos a cierto aprendizaje, [...] por ejemplo, el libro de desafíos matemáticos, incluso para los niños que pudiéramos nombrar regulares suele o como que les es complicado llegar a una resolución o como en general, entonces tenemos que buscar estrategias distintas para que estos alumnos sí lleguen y puedan participar (Maestra-10-UDEEI).

Entonces, al existir este tipo de barreras en los libros de texto, aumenta el nivel de complejidad para incluir a los niños y niñas con discapacidad. Otra profesora coincide en que hay un desfase en el currículum y los libros por las siguientes razones:

El diseño de los libros de texto, por ejemplo, ahorita se está llevando a cabo un rediseño de libros de texto, [...] a los chicos les llega el libro, el docente trabaja con el plan y con los programas, pero tú te das cuenta de que ese plan y programa no tiene ni pies ni cabeza, lo

que hacemos [...] con los libros de texto es si no te es adecuado a tu realidad, si no te funciona hacemos una adaptación (Maestra-4-educación-especial).

Cuando el currículum no es claro y, además, los libros no corresponden al contexto de los estudiantes, el aprendizaje se vuelve todo un reto para los docentes y los educandos, más aún para los que tienen alguna discapacidad, porque, de entrada, tienen desventajas debido a la inaccesibilidad de los contenidos o de los materiales educativos. Una maestra señaló lo siguiente respecto al currículum:

El plan y programa realmente dice muy poco de lo que se espera de este nivel, maneja tres ámbitos o ejes y realmente son como muy ambiguos, [...] menciona muy poca fundamentación teórica pero realmente no describe bien lo que se espera, como los aprendizajes clave, [...] o sea no dice mucho para la enseñanza [...] ocupo pues otros libros, [...] referentes de la Organización Nacional de Ciegos Españoles que trabajan por nivel o por periodo de edad [...] con las características de estos chicos y [...] baso los contenidos que deseo ver y [...] hago las adaptaciones (Maestra-5-educación-especial).

Este tipo de barreras pueden ocasionar una confusión en los educadores sobre los conocimientos, habilidades y competencias que los educandos deben adquirir. También, se incrementan las barreras pedagógicas, especialmente, en cuanto a la ejecución de estrategias didácticas. En vista de que el plan y programa escolar es ambiguo, como lo señala la profesora de educación especial, hay que destacar que por su cuenta, tiempo y esfuerzo busca otros materiales para complementar o compensar lo que los programas oficiales no ofrecen.

Este tipo de situaciones indican cosas como: el desfase que existe entre las políticas que tienen que ver con la inclusión y los contenidos educativos que se establecen a través del currículum; por otro lado, la falta de acompañamiento que reciben los docentes por parte de la

escuela o de los especialistas y, finalmente, el gran compromiso de los educadores a no limitarse con lo poco que la escuela les puede ofrecer, y por su cuenta buscar alternativas para responder a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Por otro lado, cuando el currículum es homogéneo se convierte en una barrera, porque, como ya se mencionaba, los alumnos aprenden de formas muy distintas. Al respecto, una de las entrevistadas denuncia la falta de sugerencias en el currículum, principalmente, para trabajar con algún niño con discapacidad o necesidad específica.

Si tú lees el programa, la guía del maestro no hay un apartado que tenga alguna sugerencia, [...] después de la universidad tomé un curso [...] para conocer qué onda, para saber qué pasaba con las personas del espectro autista, que tuve varios alumnos, [...] y ampliar como este conocimiento, desde mi postura docente [...] no hay sitios web a donde te manden y te digan te sugerimos tal cual cosa y pues habla muy mal del sistema educativo porque dicen que sí hay adecuaciones, que sí se integra a los niños con discapacidad, [...] y en esta escuela no (Maestra-6-quinto-grado).

Particularmente, estos dos testimonios dan cuenta sobre algunas inconsistencia presentes en el currículum nacional, por un lado, se pide que la inclusión se lleve a la práctica en el aula, más aún, que los estudiantes en situación de vulnerabilidad, como los que tienen alguna discapacidad, tengan mayor presencia y participación en las escuelas regulares y, por otro, también se le pide a los profesores que tengan bagaje de conocimientos y estrategias educativas que les permita para lograr dicho objetivo. Aquí, lo que llama la atención, es que desde el currículum no se toma en cuenta a los estudiantes con discapacidad, en consecuencia, éste no ofrece elementos, orientaciones o sugerencias que apoyen al profesorado en esta tarea.

Como se ha dicho con anterioridad, existe un problema estructural, es decir, las personas con discapacidad hacen presencia en lo formal, las políticas públicas, pero en el currículum la realidad es otra, allí acontece lo que los entrevistados señalan, es decir, ausencia de elementos, recursos y condiciones. Hay que señalar que estas omisiones vienen desde arriba, desde la autoridad educativa, que es la que se encarga de diseñar el currículum y los programas educativos de cada nivel y grado escolar. Por consiguiente, la persona con discapacidad “si bien ha recibido la atención de las adecuaciones políticas en torno a su lugar en el campo social, su situación precaria todavía está lejos de ser parte del pasado” (Cruz-Vadillo, 2021, p. 95).

Como ya se afirmó, a través de los testimonios de los profesores, el currículum nacional en la educación básica es homogéneo, quizá porque se cree que todos los niños y niñas aprenden de la misma manera, como lo señala una de las maestras entrevistadas de primer grado. Esto obedece a que:

La política de educación inclusiva se ha constituido sobre un tipo de racionalidad liberal - individual- económica que, en la medida que ha posibilitado la inclusión de algunas identidades, sigue invisibilizando otras, este es el caso de algunas PcD [personas con discapacidad] (Cruz-Vadillo, 2021, p. 95).

Consecuentemente, esto los afecta significativamente, porque los excluye de sus derechos, como el de aprender.

Otra maestra de educación especial reitera este problema con el currículum:

No hay apartado específico que diga o que acompañe a los maestros, si tienes un niño con discapacidad, cómo puedes identificar un niño con discapacidad, [...] a veces como maestro lo que tienes que hacer es investigar, [...] tratamos de buscar y buscar alternativas (Maestra-8-educación-especial).

Al parecer el plan de estudios es general, las adecuaciones las van realizando los educadores, por lo que es importante una guía que les brinde directrices para poder hacer estos ajustes, ya que no siempre cuentan con el apoyo del maestro de UDEEI o de educación especial. Otra profesora hace hincapié en que no todos los niños y niñas aprenden de la misma manera, esto contrasta con lo que plantea el currículum.

El currículum real no trae nada, [...] es estandarizado, [...] porque creen que los niños aprenden de la misma manera, de la misma forma [...], yo [...] en una escuela [...] en la que trabajo [...] es estándar no hay un currículum que te diga a ti como docente “mira profesor este currículum es para los niños con necesidades educativas especiales”, [...] no es culpa del docente que no podamos atender a un niño con ciertas capacidades, porque hasta incluso nosotros tenemos limitada esta parte, no es que uno no quiera, [...] es complicado (Maestra-15-primer-grado).

En esta pregunta, 10 profesores destacaron los distintos tipos de barreras presentes en el currículum, las cuales van desde su homogeneidad, el desfase entre el currículum y el libro de texto, la falta de estrategias o sugerencias para los ajustes y la carencia de recursos.

La última pregunta de esta dimensión fue la siguiente: ¿Cuáles son las dificultades que usted identifica en cuanto a la interacción/relación entre los alumnos con y sin discapacidad, y entre ellos y usted? ¿Qué acciones toma usted al respecto?

Aquí, los docentes relataron una situación que se da en las escuelas primarias, la cual consiste en que a ciertos alumnos, docentes y padres de familia les cuesta aceptar la diversidad o las diferencias.

La principal dificultad es la falta de respeto al otro y esto sólo se puede trabajar por medio de una sana convivencia, por medio de irle enseñando al niño a respetar al otro, [...] y ese

otro es diferente a mí, y eso los niños no lo entienden, eso hay que enseñarlo [...] yo no sé cómo en cada casa miran al otro, lo que yo sí tengo que garantizar es que en el salón se respete al otro porque ese otro eres tú para el otro, [...] tú mereces el respeto que vas a dar (Maestra-4-educación-especial).

Es importante señalar que esta falta de sensibilidad o falta de respeto muchas veces viene desde el seno familiar, porque algunos padres de familia no están acostumbrados a convivir o aceptar la diversidad. Esto que la docente señala, corresponde a una barrera actitudinal por parte de los estudiantes hacia otros en situación vulnerable. La falta de respeto se convierte en un obstáculo porque no se acepta y valora al que es diferente o a quien tiene distintos estilos de aprendizaje.

En esta investigación, se ha dicho que para erradicar estas actitudes se tiene que trabajar en colectivo con la comunidad educativa, esto significa que los padres de familia, los docentes, directivos, alumnos, los profesores especialistas de la institución educativa y los especialistas externos deben realizar una intervención, trabajar para cambiar las ideas y actitudes basadas en la “normalidad”, a través de un plan de trabajo diseñado, implementado y evaluado por la propia comunidad educativa y por supuesto, por los educandos que enfrentan estas barreras.

En ocasiones, el rechazo e indiferencia se propician por los propios adultos, actitudes que aprenden los niños y niñas, de nuevo, el siguiente testimonio es ejemplo de una barrera actitudinal:

Mira en muchas ocasiones no estamos acostumbrados a convivir con niños con ciertas necesidades o capacidades diferentes, muchas veces porque en la casa por ignorancia, [...] porque somos ignorantes, les decimos “ay es que tu compañero el niño tontito”, porque sí luego les dicen los papás, se expresan así de un niño con capacidad, o tarado también he escuchado hablar, “no te juntes con él porque se te vaya a pegar y te vayas a volver como

él” desafortunadamente seguimos viviendo esa discriminación terrible (Maestra-15-primer-grado).

A pesar de los cambios que a nivel de la política educativa se han dado a favor de la inclusión, especialmente en las últimas dos décadas, se puede observar que aún prevalecen este tipo de problemas en las instituciones educativas, la discriminación, la falta de respeto y el rechazo hacia la diversidad. Como se ha dicho, en la actualidad todavía cuesta trabajo aceptar al otro/a que es diferente, estas ideas y acciones no sólo representan una dificultad para el docente, sino también una barrera enorme para el niño o la niña con discapacidad, al ser rechazado por sus compañeros, y además para los alumnos sin discapacidad, porque no se dan la oportunidad de aprender de los otros. Una profesora señaló que en su escuela persisten este tipo de problemas:

Esta parte del respeto, la igualdad, [...] la discriminación, que muchas veces los valores entre los alumnos están muy carentes, que si bien se habla mucho de respeto creo que no se pone en práctica y el valorizar, que si bien tú y yo no somos iguales no tiene por qué haber una distinción [...] y como docente no hacer distinciones con respecto a ningún alumno, a tratarlos todos por igual y pues dar lo mejor de ti (Maestra-9-UDEEI).

Adicionalmente, en este testimonio se destaca que muchos educandos carecen de ciertas habilidades para aceptar lo diferente:

No tienen sensibilidad, [...] ante ciertas situaciones, [...] la sensibilidad se desarrolla, no es algo como con lo que nazcas, se va desarrollando a partir de situaciones vivenciales, etc., la empatía es una habilidad socioemocional, entonces si no la tenían pues obviamente había burlas todo el tiempo, sí, acoso escolar, entonces, ¿Qué era lo que yo tenía que hacer?, sensibilizar al grupo [...] mi relación con los niños con discapacidad siempre fue de poderles brindar la confianza, [...] motivarlos (Maestra-3-educación-especial).

Este tipo de situaciones se presentan porque:

Aún se entiende la inclusión como la acción de integrar estudiantes con necesidades educativas especiales al aula común, sin que esto signifique implementar cambios profundos en las metodologías de enseñanza, ni mucho menos en la cultura de los centros escolares” (Canales Núñez et al., 2018, como se citó en Álvarez, Poveda, y Quevedo, 2021, p. 274).

Como ya se ha señalado en el apartado teórico, la inclusión no se limita a que los alumnos con discapacidad estén en el aula, o que los docentes implementen ciertas estrategias didácticas, sino que se trata de un cambio de mentalidad sustentada en la cultura inclusiva en las escuelas, tal y como se propone en el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Especialmente, en la Dimensión A “Crear culturas Inclusivas” se plantea:

La creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar (como se citó en la UNESCO, 2000, p. 18).

Nuevamente, estos cambios tienen que realizarse de manera conjunta con la comunidad escolar, en donde lo diferente sea parte de la comunidad escolar y no algo que debe ser integrado o agregado. De este modo, la inclusión debe entenderse como:

La actitud positiva de respuesta a la diversidad desde las instituciones educativas; esta implica integración, pero va más allá, puesto que introduce la necesidad de adaptar la

escuela a la diversidad, y no al revés, entendiendo a la diversidad en términos normalidad, porque lo normal es que seamos diferentes (Álvarez, Poveda y Quevedo, 2021, p. 273).

Entonces, la comunidad escolar, principalmente la escuela como institución, debe buscar responder a las necesidades educativas de sus estudiantes y no a la inversa. Por lo tanto, se propone que esté abierta a mirar la diversidad como parte inherente de ella y no como algo que debe aceptar, agregar o integrar.

Otros educadores indicaron que la relación que mantienen con sus alumnos es buena y cordial, por lo tanto, están atentos y motivándolos para que aprendan y participen en las actividades del aula.

Muy buena, muy afectiva, [...] fue muy grato, sobre todo con el niño requieren el abrazo, se te acercan, el niño con asperger no, él hasta que él quería se acercaba, me podía tocar el cabello y me decía que estaba yo muy bonita y así cosas, y yo “ay que bonito” porque ellos no toleran el contacto, entonces [...] es porque algo generaste en él (Maestra-2-primer-grado).

En ese mismo sentido, está el comentario de otra entrevistada:

Tenemos una relación buena, me gusta mucho jugar con ellos, creo que los niños nunca van a dejar de ser auténticos y de ser honestos y si algo de tu práctica, de tu trabajo, de tu trato, de tu forma de ser no les gusta te lo van a decir sin tapujos, [...] “maestra no me gusta tu clase, maestra hoy me regañaste” [...] hasta ahorita afortunadamente he tenido muy buenas experiencias con mis alumnos (Maestra-11-primer-grado).

Cuando los estudiantes se sienten aceptados por sus profesores, se puede construir un ambiente respetuoso, seguro y, sobre todo, un ambiente colaborativo, porque entre compañeros y profesor se apoyan mutuamente, tal y como lo señala el especialista de la UDEEI:

Es como muy cordial, reitero, los alumnos lo que favorecemos es que haya o que sea un entorno pues seguro [...] más que interacción aquí es como este monitoreo de las actividades y los mismos alumnos, si en este caso son los niños con discapacidad, [...] ellos mismos como que se van monitoreando y en este caso favorece porque como que todos vamos a la par (Maestro-14-UDEEI).

El apoyo mutuo entre educandos propicia que todos aprendan a la par, que aprovechen la diversidad en el aula, y se formen en valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

De todos los educadores, 10 manifestaron que la relación con los niños y niñas es buena, mientras otros 5 señalaron los problemas que hay en la relación entre los estudiantes con y sin discapacidad. Esto indica que falta mucho por hacer y por trabajar tanto desde el seno familiar, porque al parecer estas conductas son también reproducidas por los padres de familia, como desde las instituciones educativas.

5.4 Opiniones del Profesorado

La última dimensión de la entrevista es la de opiniones del profesorado. Esta fue un tema emergente que surgió a partir del trabajo empírico hecho con los docentes. Se les preguntó: Desde su punto de vista, ¿Qué es lo que usted considera que deben de aprender los niños y niñas con discapacidad? ¿Lo mismo que el resto de los estudiantes, operaciones básicas, leer y escribir, habilidades para la vida o alguna otra?

Particularmente, esta pregunta se hizo porque aún permanece la idea de que las personas con discapacidad deben estar en alguna institución de educación especial, o que sólo deben aprender algún oficio o trabajar en algún sector en específico, a pesar de que la política de inclusión en México se viene implementando desde hace varios años. Esto repercute en las acciones

educativas destinadas a estos alumnos. Por lo anterior, como sostienen León-Guerrero y Estévez-Estévez (2018):

Desde el centro escolar como organización, como escenario desde el que se plantea el currículum, su desarrollo e implantación, la comunidad educativa debe preguntarse: qué enseñamos y por qué, a qué modelo de persona y de sociedad estamos contribuyendo y a cuál queremos contribuir (p.93).

Partiendo de esta idea, las escuelas primarias y los docentes deben responder a las necesidades educativas de los estudiantes, sin dejar a un lado que la sociedad debe ser más justa y con igualdad de oportunidades. Además, las escuelas primarias deben ofrecer una educación integral y no centrarse únicamente en los contenidos del currículum.

En esta pregunta, 7 docentes señalaron que los estudiantes deben aprender competencias y habilidades para la vida.

Niños con discapacidad específicamente considero que sí tienen que aprender lo más que puedan en este tipo de competencias para la vida, porque es una manera de proteger la infancia y sus derechos, [...] y poder [...] el día de mañana que reclamen cuando haya injusticias, [...] que reclamen su derecho a ser felices simplemente, a estar y ocupar un lugar en el mundo [...] yo al menos como maestra yo trataba que no nada más se quedara en que supiera hacer la suma y la resta y que quedara en el cuadernito (Maestra-3-segundo-grado).

Sobre esto mismo, otra entrevistada comentó que no sólo los niños y niñas con discapacidad deben adquirir conocimientos para la vida, sino también el resto de las personas deben aprender a aceptarlos:

Yo creo que habilidades para la vida porque si no te sabes comportar en una sociedad, si no te sabes desenvolver de nada te sirve tener conocimientos de aprendizajes como tal si no sabes ser humano, [...] yo creo que más bien los que tenemos que aprender a trabajar, aceptarlos, a verlos como personas [...] habilidades para la vida para sentirse aceptados, para sentirse integrados y para poder lograr eso y yo te puedo asegurar que un niño cuando se siente aceptado, integrado es un niño que aprende (Maestra-15-primer-grado).

Otro maestro coincide con esta idea y considera que el currículum debe estar en segundo lugar.

Es con base a la gradualidad de la discapacidad que tengan, [...] creo que sí es más importante estas situaciones para la vida que los aprendizajes, no es que no los deban aprender pero reitero, con base en la gradualidad creo que tú vas viendo qué es lo que necesita primero consolidar, por supuesto no es que diga que no, porque hay niños que a lo mejor sí dices primero es la autonomía y esta situación de habilidades para la vida y posterior nos enfocamos a los aprendizajes del grado y hay niños que a lo mejor ya tienen consolidadas como estas habilidades entonces nos enfocamos a los aprendizajes del grado (Maestro-14-UDEEI).

Para la educación inclusiva, los dos elementos que se han mencionado anteriormente deben ir a la par, es decir, que los alumnos deben consolidar los contenidos curriculares y simultáneamente tienen que desarrollar habilidades y aptitudes para la vida.

Dos profesoras mencionaron sobre lo que deberían aprender todos los educandos y no sólo los que tienen una discapacidad.

Yo consideraría más bien como esta cuestión de habilidades para la vida, pero definitivamente tiene que ser para todos, también las niñas y niños con discapacidad

necesitan ver que no son los únicos ¿no?, y que hay muchas personas en el mundo que están atravesando, que cada persona atravesamos por distintas barreras, [...] entonces pues hacerlos visibles a la comunidad escolar, [...] que [...] tenga esta consciencia de la diversidad de barreras a las que nos podemos enfrentar (Maestra-6-quinto-grado).

De manera más específica, la siguiente entrevistada enumera los conocimientos que deberían lograr todos los estudiantes:

Primero que nada ser autónomos, pero eso no nada más con los niños con discapacidad, sino con los niños regulares, creo que todos lo primero que deben aprender es a valerse por sí mismos, a saber que son importantes, a saber que son valiosos y a saber que tengan o no discapacidad son personas que pueden salir adelante por ellos mismos, [...] todos los conocimientos en cuestión académica, lo que tenga que ver con español, matemáticas, lectura y lo demás lo van aprendiendo sobre el camino mientras están en la escuela, [...] sí son muy importantes, [...] pero creo que pasan a segundo término cuando ya tienes un buen ser humano (Maestra-11-primer-grado).

Como lo ha señalado la profesora, es fundamental que las escuelas primarias desarrollen en los estudiantes ciertas habilidades, como la resiliencia, y a la par alcancen los objetivos educativos. Si se trabajan sólo ciertas habilidades para la vida, o únicamente las cuestiones académicas, se genera un desequilibrio, aquí lo justo es que los niños y niñas tengan ambas cosas.

En el siguiente testimonio, la docente planteó que los educandos con y sin discapacidad deben aprender lo mismo, pero con otro nivel de dificultad.

Yo considero que sí deben aprender lo mismo que los demás, [...] con otro grado de dificultad, [...] son diferentes en cuanto a que no van a aprender al mismo ritmo nada más, [...] si vemos conocimiento del medio, si vemos formación cívica, si vemos matemáticas

o lengua materna [...] con otro grado de dificultad o con otra adecuación, niño asperger es súper inteligente, [...] un ejemplo, [...] cuando yo enseñé las tablas de multiplicar les enseñé primero por las sumas, qué tanto sumas, te da tal resultado [...] en las tablas, niño asperger eso no me funcionó tuvo que ser de memoria, [...] aprenden lo mismo pero a lo mejor de diferente forma (Maestra-2-primer-grado).

Otra profesora está de acuerdo con el principio de la educación inclusiva, que sostiene que los niños y niñas con discapacidad también tienen derecho a aprender, siempre y cuando se tomen en cuenta sus necesidades.

Yo considero que tienen que acceder al mismo currículo, a los mismos planes y programas de estudio que marca la SEP [...] los maestros pues tienen que conocer muy bien el desarrollo infantil y sus áreas y fases para que den una enseñanza lo más atinada a la etapa en la que está el alumno [...] no importa el grado en que esté, pero que se le dé lo que a él le corresponde en relación a su etapa de desarrollo (Maestra-5-educación-especial).

En el siguiente caso, se propone que los alumnos con discapacidad tienen que aprender más cosas que cualquier otro compañero sin discapacidad.

Si me hablas de un niño con una discapacidad visual tendría que decirte tiene que tener habilidades diarias para poder ser autónomo con esa discapacidad, o sea tiene que aprender a manejar el bastón, tiene que aprender a cruzar la calle, tiene que aprender a vestirse, [...] justamente tienen que aprender muchas más cosas que los otros, entonces si los cierras solamente a un plan o un programa de escolaridad queda en muy chiquito, realmente diminuto, [...] yo necesito preparar a un niño para que sepa comprar o [...] vender algún artículo, [...] respete un horario, [...] sepa cuál es el sentido de las reglas, sepa asumir una responsabilidad (Maestra-4-educación-especial).

Para el enfoque de la educación inclusiva, se debe preparar a estas personas para que formen parte de la sociedad y no limitarse a que acudan al centro educativo para que aprendan ciertos temas; se tiene que ir más allá de ser incluidos en el aula. Como plantea Echeita (2014):

La inclusión se debe ver como algo que va más allá del cumplimiento de un derecho a estar y participar en la vida escolar, para llegar a preocuparse intensamente por el logro. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no adquieran las aptitudes necesarias para ejercer sus derechos de ciudadanía y para tener acceso a un empleo digno (p. 98).

De este modo, la inclusión no se limita únicamente a que los niños y niñas con discapacidad accedan a las instituciones educativas, sino a que adquieran las competencias, habilidades y aptitudes para desarrollarse plenamente. Ello no es solamente una tarea de la escuela, sino de los diferentes sectores sociales.

Por otra parte, se indagó con los maestros sobre lo que, desde su punto de vista, le hacía falta la escuela en donde trabajaba para recibir, atender e incluir a los estudiantes con discapacidad. La finalidad fue identificar las condiciones y barreras existentes en sus respectivas instituciones.

Para algunos, lo más importante fue la falta de formación continua para responder a las demandas educativas de todos los miembros del grupo:

Proponer más cursos, orientarnos más hacia cursos “oigan la escuela tiene esta necesidad educativa especial, vamos a tomar este curso, éste o éste” como darnos más opciones de acuerdo a la necesidad educativa que tenga la escuela (Maestra-2-primer-grado).

Sobre este mismo tema, una docente aludió a las actitudes que toman algunos compañeros por la falta de conocimiento:

Más capacitación, más sensibilización [...] y me refiero a capacitación en cuanto a cómo se debe actuar en, por ejemplo, las crisis que tengan determinados alumnos, porque algunos profes, [...] respeto muchos a mis compañeros y son muy capaces, pero algunos no saben, no atienden la situación, la ignoran y la dan como por hecho, o al contrario los protegen mucho, los sobreprotegen y eso tampoco hace bien, porque tienes que tratarlos de una manera igual (Maestra-1-sexto-grado).

En el siguiente testimonio, se propone disponer de una guía, como un manual, al que se pueda recurrir cuando en el grupo hay algún niño o niña con discapacidad.

Que los maestros cuenten con una guía de cómo acompañarlos, [...] con pasos que puedan decir “ah tengo este chico qué puedo hacer, qué materiales puedo usar, cómo le puedo hacer o a quién puedo acudir” [...] contar con esta guía, entiendo que el maestro de escuela regular tiene a su cargo muchas responsabilidades y si a esta le agregas una más, entonces se hace más cansado y creo que le evitaríamos un poquito ¿no? (Maestra-8-educación-especial).

Los profesores, además, señalaron cuestiones que tienen que ver con la infraestructura, en este caso, 7 plantearon que los centros educativos no están en condiciones para que los educandos con discapacidad tengan total accesibilidad:

Una infraestructura ideal para que se abra para más pequeñitos, [...] hemos tenido dos ocasiones en que algunos papitos, [...] tienen chiquitos con discapacidad, y han ido a ver la escuela para ver si la pueden considerar como una opción para el ingreso de sus hijos y pues se [...] van pues tristes porque no hay la infraestructura o la escuela no cuenta con los materiales o los recursos para poderlos recibir como ellos se merecen (Maestra-11-primer-grado).

Para la siguiente entrevistada, no sólo es el asunto de la infraestructura, sino también la falta de personal especializado que los ayude:

La infraestructura, desde ahí empezamos, pues no, la escuela no cuenta con nada de esto, [...] apoyo de especialistas, [...] para saber cómo atenderlos, porque ahora sí [...], nos toca un niño así y tenemos que investigar y ver cómo hacerle, pero siento que no es lo mismo a que tengas un especialista que te oriente un poquito más, porque así no sabemos si lo estamos haciendo bien o no lo estamos haciendo bien (Maestra-12-quinto-grado).

Las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad es otro asunto pendiente dentro de las diferentes cuestiones que, de acuerdo con los maestros, hace falta en sus instituciones.

La unión entre colegiado, [...] un programa al menos una estructuración en donde los niños con discapacidad puedan sentirse visibles, que no nada más es el que está en el aula 101, [...] con la etiquetota, [...] más bien tomar la diferencia como una virtud, porque todos somos diferentes, entonces la diferencia retomarla como un punto nodal para poder justamente diversificar el aprendizaje, [...] el currículum (Maestra-3-segundo-grado).

Una maestra de educación especial fue más allá y se refirió a las ideas que aún predominan en algunos compañeros, las cuales se reflejan en la organización escolar:

Las maestras que entre comillas se sienten y se dicen ser especialistas en la discapacidad visual pues dicen que los chicos no son puros, que yo me pregunto cuál es la pureza o qué es lo impuro, entonces, pues hay una cultura muy fuerte de exclusión hacia los chicos que tienen discapacidad múltiple, que son la mayoría, [...] se clasifica a los alumnos en grupos A y B, es decir, [...] ciegos o de baja de visión están en el grupo A y los que tienen discapacidad múltiple están en el grupo B, [...] se enseña desde un modelo asistencial, médico rehabilitador, es paradójico el servicio porque hay muchos chicos que podrían ser

incluidos en escuelas [regulares] y los retienen en un CAM (Maestra-5-educación-especial).

Es preocupante que aún se hagan este tipo de clasificaciones o separaciones de acuerdo con el tipo de discapacidad. Lo anterior va en contra de los objetivos de la educación inclusiva, en donde la diversidad en el aula debe aprovecharse para el logro de los objetivos de enseñanza, porque con ello aprenden y se enriquecen todos los compañeros del salón de clases. Sin embargo, cuando esto no ocurre, entonces la inclusión puede convertirse en una carga, como a continuación lo expresa una de las maestras especialistas:

Tenemos que incluir y aceptar a estos niños de pronto sigue siendo como una carga, creo que desde que nosotros cambiemos nuestra mentalidad entonces sí podemos sí buscar estrategias que impacten de verdad en el aprendizaje de los niños, [...] mientras tú estés a gusto con el alumno, tenga o no discapacidad puede avanzar (Maestra-10-UDEEI).

Aquí, se reconoce que las actitudes de los educadores juegan un papel importante en la atención de los estudiantes, como se ya se ha dicho a lo largo de esta investigación, el rechazo, el miedo o la sobreprotección pueden entorpecer el proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, ser una barrera para los educandos.

En ocasiones yo creo que la barrera somos nosotros entre docentes, con estas barreras de actitud, eso es lo que siempre he denotado que las actitudes entre docentes son las que nos dificultan o la barrera que obstaculiza que a lo mejor tengamos una mejor práctica docente (Maestro-14-UDEEI).

Las barreras actitudinales aparecen por desconocimiento, porque se cree que las personas con discapacidad no tienen habilidades para aprender, o bien, por indiferencia, cuando los profesores recurren a metodologías homogéneas y esperan que todos aprendan al mismo ritmo.

Habría que decir que, en la educación inclusiva, la participación de los padres de familia juega un papel muy relevante cuando colaboran con los profesores de sus hijos, pero no en todos los casos sucede esto. Una maestra indicó los problemas que se crean por la falta de comunicación con los padres:

Que también hubiera esta cuestión de [...] intercomunicación [...] si las familias de pronto se dieran un tiempo para hablarnos de sus hijos pues sería mucho mejor, porque tendríamos las herramientas para trabajar, pero si no sabemos ni siquiera qué tienen pues no [...] yo puedo investigar sobre el autismo, sobre el asperger, sobre varias cuestiones, sin embargo no sé en qué contexto vive, [...] si sus padres son alcohólicos, si el niño desayuna, no desayuna, si la mamá lo golpea antes de llegar a la escuela (Maestra-7-educación-especial).

En suma, lo que los educadores indicaron que hace falta en sus centros educativos es lo siguiente:

1. Formación continua: los entrevistados señalan que necesitan más cursos para actualizar y apropiarse de estrategias para atender mejor la diversidad de estudiantes.
2. Infraestructura: las condiciones de las escuelas no son favorables para recibir a estudiantes con alguna discapacidad. Por lo tanto, falta realizar adecuaciones en la infraestructura en las escuelas, así como adquirir más recursos y materiales dirigidos a los alumnos con discapacidad.
3. Actitudes: en especial los especialistas de UDEEI y educación especial señalaron que hay ciertas actitudes en los docentes que se necesitan cambiar, porque crean barreras para la inclusión de todos los niños y niñas.

La última pregunta del guion de entrevista planteaba: Desde su punto de vista, ¿Qué elementos debe tener el docente, ya sean conocimientos, actitudes habilidades o valores, para trabajar con niños y niñas con discapacidad en un aula regular?

Aquí, llama la atención las respuestas de dos educadoras, que consideran que primero se tienen que desaprender algunas prácticas que habían desarrollado por algunos años, tal y como a continuación manifiesta una de ellas:

El primer elemento que tiene lo tiene tener, [...] es desaprender, ah cómo cuesta eso ¿no?, o sea “es que yo aprendí a sumar así”, bueno pero este niño le vas a tener que enseñar a sumar de otra manera, [...] tener la apertura de aprender otras formas de enseñar, [...] porque el tener una escuela diversa nos habla de tener estrategias diversas de enseñanza (Maestra-4-educación-especial).

En la educación inclusiva es fundamental que los docentes puedan apropiarse de nuevas metodologías y formas de enseñanza, tomando en consideración, en todo momento las necesidades de sus estudiantes y la diversidad del aula. A partir de esta postura, una profesora propone lo siguiente:

Primero estar como abierto al cambio, [...] a lo mejor nos van a presentar algo nuevo y sí nos va a implicar el aprender, el mover las estructuras que ya tenemos, pero mientras tengamos como esa actitud abierta y flexible, proactivos [...] que estemos animados a poner en prácticas distintas estrategias pues eso nos va a sacar adelante y a los alumnos (Maestra-10-UDEEI).

Por otro lado, se destacó la importancia de tener conocimientos previos para trabajar con las personas con discapacidad.

Un cierto conocimiento básico de todas las discapacidades que existen, tanto como auditiva, visuales, motoras, o sea conocimiento general de eso, [...] entonces si te pones a pensar, ¿Cómo enfrentas tú a un profesor así de secundaria cuando no sabe qué es eso?, nada más se lo metes ahí al niño y no le das capacitación, no les das cursos, no le das nada (Maestra-1-tercer-grado).

En México, algunas escuelas, tanto normales como universidades formadoras de docentes, ofrecen algunos elementos sobre la atención a la discapacidad, no obstante, cabría preguntarse, qué sucede con los profesores que carecen de formación sobre el tema.

Para la siguiente entrevistada, el maestro debe conocer tanto los planes de estudio, como las etapas de desarrollo del niño:

Conocimientos, [...] que [...] conozca los planes y programas de estudio, que conozca sobre el desarrollo infantil, [...] entonces yo creo que cualquier maestro al conocer el desarrollo infantil y sus etapas, pues tiene la capacidad de saber en qué momento se encuentra el niño y desde ahí brindarle todas las oportunidades que se le pueden dar para que aprenda, [...] conocer a grandes rasgos sobre las características de todas las discapacidades (Maestra-5-educación-especial).

Como ha señalado Gerardo Echeita (2014), la educación inclusiva es una cuestión de valores, de lo que se quiere ser como sociedad. Cuando los valores están cimentados en los estudiantes, padres de familia y los maestros, la convivencia en el aula entre estudiantes y profesores es sana y armónica, se reconoce la dignidad de todos y disminuyen los prejuicios. Así, 6 profesores retomaron el tema de la formación en valores y lo que ésta le aporta a la inclusión.

Lo principal creo que va a ser quitar los prejuicios y ser consciente de que todos somos iguales, que no hay distinciones, que no exista la discriminación, tener muy claro los

valores y el respeto, [...] eliminar los prejuicios y esas etiquetas que podemos tener de las personas con discapacidad, de que no pueden (Maestra-9-UDEEI).

Para el siguiente entrevistado, la responsabilidad y la empatía juegan un papel importante en el trabajo docente:

Ser responsable, tener todos los valores muy bien definidos, [...] amor a la docencia, a tu trabajo, ser empático porque muchas veces sí hay maestros que no tienen esta empatía, no tienen esta responsabilidad o este compromiso de poder brindar esta educación a niños con necesidades especiales, [...] conocimientos respecto al tema o la discapacidad que se va a enfrentar y cómo manejarla (Maestra-12-quinto-grado).

La educación inclusiva sostiene que, a pesar de las diferencias, se debe tener presente que se está trabajando con seres humanos, por lo tanto, todos los estudiantes merecen el mismo respeto, en alusión, un maestro apuntó lo siguiente:

La capacidad de saber que está trabajando con seres humanos y verlos a todos como eso, como personas, que todos tienen capacidades diferentes, [...] tiene que tener esa sensibilidad de pensar al otro como una persona, como un ser humano que en esa parte pues hay una igualdad y que al igual que yo es diferente a los demás (Maestra-educación-especial).

El profesionalismo y la atención que se les debe dar a todos los educandos fue otro asunto que surgió en las entrevistas.

El compromiso y el profesionalismo porque en ocasiones denoto que hay estos vínculos afectivos entre docentes y alumnos y es como de, “ay mi chiquito”, yo soy muy neutral, [...] eso no debería ser porque eso además también es discriminación, [...] si te enfocas con un niño porque es tu consentido y los demás te dan lo mismo, entonces tú mismo estas

excluyendo a los demás, [...] fortalecer nuestra práctica docente para que los alumnos, tengan el logro de los aprendizajes del grado (Mestro-14-UDEEI).

Uno de los pilares de la educación inclusiva es la igualdad, los docentes deben dar el mismo trato a sus alumnos, valorarlos y respetar sus derechos. En ese sentido, la escuela debe ser:

Un lugar en el que todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones (Echeita, 2014, p.96).

Entonces, en las escuelas, los estudiantes, directivos, padres de familia, pero específicamente los docentes, no deben marcar diferencias en lo que se refiere al trato con sus alumnos en el aula, todos deben recibir los mismos tratos. Ofrecer un trato diferenciado en el alumnado puede profundizar la discriminación, la exclusión y la desigualdad en el aula .

Para cerrar este capítulo, conviene destacar algunos de los hallazgos más importantes. Por ejemplo, en lo referente a la primera dimensión sobre las Estrategias para la inclusión, se encontró que algunos docentes toman en cuenta a los estudiantes con discapacidad, lo cual inicia desde la planificación de las clases. Los entrevistados señalaron que, para esto, consideran quiénes son sus alumnos y cuáles son sus necesidades educativas, y con base en estas características organizan los contenidos y temas. Por otro lado, algunos maestros subrayaron la gestión de distintos tipos de recursos para responder a estas demandas educativas.

Es importante destacar que los profesores utilizan distintos programas para atender la diversidad del estudiantado, como el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje); el DIA

(Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte) y, los planes y programas de la SEP. Los primeros dos programas que se mencionaron tienen como propósito que todos los niños y niñas puedan participar y aprender en el aula, independientemente de sus particularidades. Es decir, no se trata de planificar actividades distintas para los que tienen una discapacidad, sino diseñar actividades que propicien el aprendizaje de todos y todas.

Respecto a las estrategias didácticas, los entrevistados dijeron que son distintas porque dependen de las necesidades educativas de cada uno y, en este caso, la discapacidad del alumno. Conviene mencionar que los docentes que laboran en escuelas de educación especial tendieron a señalar estrategias y técnicas especializadas, particularmente para quienes tienen discapacidad visual, motriz o situaciones de conductas. Respecto a las ventajas y desventajas de dichas estrategias, los profesores nuevamente dijeron que éstas se encuentran en función del tipo de discapacidad, de manera que, en ocasiones, tienen que cambiarlas para responder adecuadamente al perfil del educando.

En cuanto a los ajustes, que forman parte de la dimensión dos, la gran mayoría (14 educadores) los lleva a cabo, como se ha dicho, no todos aprenden de la misma forma, cada uno tiene necesidades y estilos de aprendizaje diferenciados. De nuevo, una maestra de educación especial puso el ejemplo de una niña con hipoacusia, aquí los ajustes se centraron en que ella adquiriera habilidades como lengua de señas y también el resto del grupo, con la finalidad de que existiera comunicación entre todos ellos. Otra profesora, también de educación especial, describió los cambios que hacía con una de sus estudiantes con un tumor cerebral.

Estos cambios o ajustes no sólo se realizan con estudiantes con discapacidad, sino también con estudiantes *bulleadores*, debido a que inciden en la organización y el trabajo en el aula. Estos son ejemplos de la forma en que los entrevistados van identificando las necesidades de los

educandos y poco a poco hacen los ajustes. En lo que se refiere a la evaluación, igualmente, los cambios se aplican a partir del tipo de discapacidad o características de los estudiantes, pero en lo que coincidieron todos, fue que era importante lograr el desarrollo de habilidades, aptitudes y aprendizajes en todos los estudiantes.

Por otra parte, los maestros insistieron en que las escuelas carecen de programas centrados en la atención de los educandos con discapacidad, los programas son de carácter general o para resolver ciertas dificultades de aprendizaje. Además, la función de los maestros especialistas ha cambiado, ahora, se enfocan en atender la diversidad escolar, es decir, ya no en los niños y niñas con discapacidad. Igualmente, se detectó que existe poco personal para atender las necesidades de las escuelas y de los alumnos.

En cuanto al tema de las barreras, que constituye la dimensión tres del guion de entrevista, los testimonios reiteraron las barreras que también se han detectado en otras investigaciones, como las de infraestructura, ya que las escuelas primarias no cuentan con las condiciones y espacios para recibir y atender a las personas con alguna discapacidad, como rampas, baños o áreas de esparcimiento. Asimismo, se mencionó la falta de materiales y recursos educativos para que estos alumnos puedan participar y aprender en igualdad de oportunidades, adicionalmente, algunos de los impedimentos más importantes fueron:

- Las rutinas de trabajo que los docentes tienen establecidas en el aula.
- Las actitudes de rechazo o de discriminación hacia los niños y niñas con discapacidad, por parte de sus propios compañeros.
- Los obstáculos para llegar al centro educativo, ya que ciertas zonas de la Ciudad de México son de difícil accesibilidad

- El poco aprovechamiento de los recursos educativos, por ejemplo, la escasa colaboración entre los docentes frente a grupo y los de educación especial o UDEEI.
- Las barreras en el currículum, debido a que los contenidos son homogéneos, es decir, están diseñados para personas sin discapacidad. A esto se agrega la falta de lineamientos o sugerencias para acompañar a los educandos con discapacidad. Frente a estas barreras, los docentes recurren a otros recursos y materiales como los de la Organización Nacional de Ciegos Españoles.

En la última dimensión, en donde se abordan las opiniones del profesorado, se observa que lo que más les interesa es que los estudiantes aprendan habilidades para la vida y que puedan afrontar distintas situaciones en la sociedad. Además, recalcaron que necesitan más cursos para actualizarse y mejorar su práctica docente durante las clases, así como trabajar colectivamente para identificar y eliminar las barreras que existen en la escuela, en el currículum y en su propia práctica docente.

Finalmente, como se puede observar, la inclusión es un proceso complejo para los docentes, debido a las distintas barreras que existen en las escuelas primarias, por tanto, falta mucho por trabajar para que la educación inclusiva sea una realidad.

Conclusiones

La educación inclusiva no es un tema nuevo, desde su aparición en los años 90 a la fecha ha tomado cada vez más relevancia. Sin embargo, a pesar de la firma de tratados y convenciones a nivel internacional, y de las leyes que se han hecho en México, la educación sigue siendo un privilegio para ciertas personas, mientras que otras continúan siendo excluidas, particularmente las personas en situación de vulnerabilidad, como las que tienen una discapacidad. Además, cuando logran hacerlo, se enfrentan a una serie de obstáculos para el ingreso, permanencia y egreso.

Estas barreras están presentes en todo el sistema educativo, en las reglas y normas de los centros escolares, en los contenidos y organización del currículum, en las estrategias didácticas y materiales educativos, así como en las prácticas y actitudes de los miembros de la comunidad escolar. Todo ello hace que acceder a la educación sea muy difícil para la población con discapacidad.

A ello se suman las ideas que las sociedades han generado sobre la discapacidad. Hay que recordar que, esencialmente, hay tres modelos o paradigmas para entender esta condición de vida (Palacios, 2008), el de prescindencia, el médico-rehabilitador y el social.

El modelo de prescindencia supone que la discapacidad surge por motivos religiosos, es decir, las personas no tienen nada que aportar en la sociedad, su condición es producto del enojo de los dioses, por lo tanto, es un castigo, y por ello, no merecían vivir, de manera que eran exterminados o expulsados de la vida social. En el modelo rehabilitador, la discapacidad ya no surge por motivos religiosos, sino por razones médicas, se le ve como una enfermedad. Se creía que las personas con discapacidad, de cierta manera, podrían llegar a ser funcionales, pero para ello, tenían que someterse a la rehabilitación, a fin de llegar al estándar del resto de las personas y

ser consideradas “normales”. Finalmente, el modelo social sostiene que el origen de la discapacidad no es por causas religiosas, ni médicas, y que no se encuentra en la persona, sino que es producida por la sociedad a través de las barreras que impiden a estos individuos participar plenamente y aportar a la misma sociedad.

En México, los modelos de prescindencia y médico-rehabilitador se han manifestado a través de la discriminación, el rechazo, el menosprecio, la exclusión y el estigma, hacia las personas con discapacidad. Lo anterior, a su vez, se ha reflejado en el sistema educativo, por ejemplo, en el siglo XIX, las personas con discapacidad eran calificadas como atípicas, anormales o deficientes y la atención se enfocaba en normalizarlas a través de terapias y rehabilitación, a fin de que fueran aceptadas socialmente.

Esto permaneció así hasta mediados del siglo XX. Posteriormente, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en 1970, de cierta manera empezó a darse un cambio, a las personas con discapacidad se les daba educación, pero una de tipo segregada, de modo que, en cierto sentido, continuaron siendo excluidas de la sociedad. A partir de este momento, se fundaron distintas instituciones para atender a esta población, de la misma manera, se impulsó una política para la formación de maestros especialistas y la educación especial se extendió a varios estados de la república.

La perspectiva durante este periodo se enfocó en integrar a las personas con discapacidad, en virtud de ello, las acciones se enfocaron a que estos niños y niñas adquirieran ciertos conocimientos y habilidades para que se adaptaran de la mejor manera a su contexto social. Este modelo de integración educativa se mantuvo con algunas modificaciones hasta finales de siglo XX, porque hay que destacar que a partir de la década de los 80, se introdujo el enfoque constructivista en el sistema de educación especial.

En el año 2000, comienzan a darse los primeros pasos hacia la inclusión educativa, a pesar de que el planteamiento de educación para todos, independientemente de sus condiciones, ya tenía algunos años en la discusión internacional. A la fecha, esta aspiración no se ha logrado, ya que muchas personas siguen sin ejercer su derecho a la educación o, en el mejor de los casos, logran ingresar al sistema, pero las instituciones, los profesores, los compañeros de clases y directivos no están listos para recibirlos y brindarles oportunidades de aprendizaje. Diversos factores en la práctica docente, en el espacio físico, en el currículum, en los recursos didácticos y en la manera de pensar de la sociedad, se convierten en obstáculos para que este derecho pueda ser una realidad. Es decir, la educación inclusiva es un problema multifactorial, más aún, algunos teóricos la consideran un dilema.

De los diferentes factores anteriormente mencionados, esta investigación se centró en el papel que los maestros desempeñan en la educación inclusiva, particularmente, en los de nivel básico. En este sentido, la pregunta general que guio este estudio fue:

¿Cómo enfrentan los maestros de las escuelas primarias de la Ciudad de México el proceso de inclusión de los niños y niñas con discapacidad?

Igualmente, se establecieron las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para incluir a los estudiantes con discapacidad?
2. ¿Qué ajustes y apoyos necesitan los docentes para incluir a los niños y niñas con discapacidad?
3. Desde la perspectiva de los maestros, ¿qué barreras tiene la escuela para incluir a los niños y niñas con discapacidad?

En consecuencia, se planteó como objetivo general: Analizar de qué manera los docentes afrontan la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, en escuelas primarias de la Ciudad de México.

Por tanto, se puede concluir que el objetivo general se logró cumplir, ya que, a partir de las entrevistas a los docentes que laboran en las escuelas primarias de la Ciudad de México, se encontró que éstos intentan llevar a la práctica el proceso de inclusión en el aula, pero, en ello, se cruzan diferentes factores institucionales, de la propia formación del docente y del tipo de discapacidad de sus estudiantes. No es un proceso fácil, porque existen distintas barreras de accesibilidad física y pedagógicas que incluyen la falta de formación, los contenidos y la organización curricular, la escasez de recursos y la carencia de personal especializado, además, también están las barreras actitudinales. Todas ellas limitan que la inclusión sea aterrizada en el salón de clases.

Particularmente, se destacan las diferencias en cuanto a la gestión y la implementación de estrategias didácticas, recursos y materiales por cuestiones relacionadas a la formación inicial de los educadores. En este contexto, la inclusión para estos profesores, en ocasiones, se vuelve una tarea complicada, todos los entrevistados están conscientes de que tienen que atender a los niños y niñas con discapacidad, porque se trata de una política, una forma distinta en que el sistema educativo busca responder a la diversidad, sin embargo, algunos tienen algunas dudas sobre lo conveniente que sea esto para los alumnos y para ellos mismos.

En los testimonios se identifican algunas ideas que están a favor de continuar enviando a estos alumnos a la educación especial o en donde se manifiesta la preocupación de los maestros por la carga de trabajo que esto les representa, así como las dificultades que enfrentan para incluir a estos educandos, tanto en las actividades de clases, como en la convivencia con sus compañeros.

Con respecto a las estrategias que emplean los maestros para promover la inclusión en el aula, se puede decir que son diversas y también tienen diferentes fines. La mayoría de los profesores se interesa por conocer quiénes son sus estudiantes, cuáles son sus necesidades educativas y con base en ello organizan las estrategias didácticas, los recursos y los materiales didácticos que van a ocupar en las clases.

Además, para favorecer el aprendizaje y la participación, tratan de diversificar las actividades, algunos recurren a las mesas redondas, al trabajo en equipo o a los grupos interactivos, mientras que otros toman como base el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Por su parte, los maestros especialistas, ya sea de educación especial o de UDEEI, priorizan el trabajo con los padres de familia, los directores, con los maestros de grupo y, cuando es necesario, solicitan el apoyo de profesionales de otras instancias gubernamentales, para apoyar a la comunidad escolar.

La eficacia de tales estrategias depende de las condiciones del grupo y sobre todo del tipo de discapacidad de los alumnos, pero, cuando no funcionan, se convierten en una fuente de estrés para el profesor, porque incrementan la carga de trabajo, cambian los ritmos de la clase y es más complejo lograr aprendizajes para todos los alumnos. No obstante, también se encontró que algunos docentes optan por preguntarles directamente a los educandos con discapacidad si los recursos y estrategias que utilizan les están ayudando a aprender. Este es un tema que podría desarrollarse en futuras investigaciones, es decir, si los educadores tratan de mantener este tipo de comunicación con los estudiantes y cuáles son los beneficios cuando sus opiniones son tomados en cuenta.

Otro de los hallazgos importantes en esta investigación fue que los profesores de UDEEI y de educación especial, tienen un repertorio más diverso de estrategias, lo cual, es entendible porque su formación profesional está enfocada a la atención de niños y niñas con discapacidad. En

contraste, algunos maestros frente a grupo sólo hacían adecuaciones en sus planeaciones o las actividades que utilizaban eran más generales. Lo anterior no quiere decir que sean malos profesores o que son indiferentes hacia los estudiantes con discapacidad.

Como ya se ha mencionado, mucho de lo que los docentes hacen en el aula tiene que ver con su formación inicial, de lo que aprendieron en la universidad o en las escuelas normales, porque el tema de la inclusión es aún bastante reciente en el país y la formación que recibieron al respecto es mínima. Lo importante sería, que desde la Secretaría de Educación Pública se establezca que las instituciones de educación superior, en donde se forman los docentes, ya sea universidades o escuelas normales, se contemple la formación en la atención a la diversidad, y aunque en la última reforma de los planes de estudio de la educación normal se intenta hacer, esto se limita a la adición de uno o algunos seminarios sobre el tema, pero, no se hace de manera transversal.

A pesar de que esta investigación no se centró en la formación profesional de los docentes y cuál es su impacto en la atención de la diversidad en el aula, se puede inferir que es un factor importante en la educación inclusiva. Como se ha dicho, se les pide a los maestros que sean inclusivos en el aula, no obstante, a través de sus testimonios, se observa una falta de elementos, como la ausencia de cursos y talleres referentes a la inclusión de los estudiantes con discapacidad, tanto en su formación inicial, como continua, por lo que tienen que recurrir a sus propios medios para actualizarse. La excepción son los maestros de educación especial o de UDEEI, quienes se formaron en la atención a la discapacidad.

En relación con los ajustes que se hacen a la planeación de clases, que es el segundo objetivo de esta investigación, se observó que de nuevo el tipo de discapacidad es muy importante para los educadores. Por ejemplo, los profesores de educación especial, en casos como los alumnos

con hipoacusia o el niño con un tumor cerebral, llevan a cabo cambios muy específicos, como emplear lengua de señas con la estudiante que presentaba hipoacusia, o bien, recurrir a la regleta y a la máquina Perkins. Aquí, se puede observar la importancia de que las escuelas cuenten con suficientes recursos.

Esto no significa que los alumnos con discapacidad tengan necesidades educativas especiales, como anteriormente se pensaba, sino que se les debe brindar apoyos específicos y ajustes razonables a los que así lo requieran, para que todas y todos alcancen los objetivos educativos. Igualmente, no basta con formar al profesorado solamente durante la carrera, es fundamental la formación continua para que se actualicen y apropien de nuevas maneras de enseñar, porque, como ya se dijo, no todas las escuelas cuentan con maestros de la UDEEI, que acompañen de tiempo completo al maestro y a los estudiantes.

Es importante destacar, que los docentes están conscientes de que las posibilidades de hacer ajustes en muchos casos son limitadas. Por ejemplo, no pueden hacer cambios al currículum porque éste lo determina la autoridad educativa federal, por consiguiente, lo que hacen es cambiar las actividades para poder responder a las necesidades del educando, ya sea que tenga una discapacidad o aptitudes sobresalientes. Cuando las discapacidades son más severas, por lo general, los maestros bajan el nivel de dificultad de los contenidos, es decir, de alguna manera sí modifican el currículum. Al respecto, sería pertinente profundizar en futuras investigaciones qué criterios toman en cuenta los docentes para “bajar el nivel” como ellos dicen y qué papel juegan sus concepciones de la discapacidad en esto.

Igualmente, los profesores coincidieron en que no existe una metodología única o una forma de enseñar predeterminada, sino que constantemente tienen que estar atentos a los ajustes que requieren hacer en su forma de enseñar, en la didáctica. Lo más relevante para ellos es

responder a las necesidades y características de los educandos, lo cual concuerda con lo que plantea la educación inclusiva, en el sentido de que la enseñanza no puede ser totalmente homogénea, al contrario, debe haber la suficiente flexibilidad de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Dentro de los ajustes, la evaluación sin duda ocupa un lugar central. Aquí, se identificaron dos tendencias, por un lado, están los maestros que se enfocan principalmente en evaluar si los estudiantes alcanzaron o no los contenidos educativos y los que, además de valorar si aprendieron a sumar, restar, multiplicar, leer o resolver problemas matemáticos, se interesan por ver el desarrollo de ciertas habilidades, los valores o formas de relación que tienen con los miembros del grupo. De la misma manera, hay docentes que priorizan el lenguaje y comunicación, el razonamiento lógico matemático, el proceso de adaptación y las habilidades para la vida diaria, es decir, qué saben hacer los alumnos y en qué nivel. Las evaluaciones que hacen son de distintos tipos: sumativa, formativa, por objetivos y continua.

Específicamente, sobre el tema de los apoyos, que era otro aspecto que interesaba indagar, se encontró que la mayoría de las escuelas en donde laboran los maestros entrevistados, no cuentan con algún programa específico para atender a los estudiantes con discapacidad. Mientras que, las pocas instituciones que sí tienen se enfocan en atender situaciones académicas, como reforzar algunas asignaturas especialmente matemáticas o comprensión lectora. Además, en uno de los centros educativos se sigue manejando un programa de rehabilitación, frente a esto habría que preguntarse, ¿por qué sigue vigente en la escuela si la política a nivel federal ha cambiado? Este asunto se sale de los objetivos de esta investigación, pero, sin duda tendría que profundizarse en ello.

Otras acciones institucionales se centran en la gestión de los recursos, como solicitar un psicólogo y canalizar a los alumnos a otras escuelas. No obstante, de acuerdo con los educadores, hacen falta más apoyos y recursos, porque muchos tienen que trabajar con lo que ellos logran conseguir o, en el mejor de los casos, crean redes de ayuda con sus colegas. Los más perjudicados terminan siendo los estudiantes, porque no aprenden y no se cumplen los objetivos de la educación inclusiva. Sin embargo, los docentes también se sienten afectados, porque ello incide en su trabajo en el aula y, con ello, se incrementa el riesgo de exclusión escolar.

En general, los maestros coincidieron en que los recursos son insuficientes. Principalmente, para los maestros de educación especial y de UDEEI, se requiere: a) planes y programas en donde se tome en cuenta las necesidades educativas de los alumnos, b) recursos humanos, como psicólogos, UDEEI, trabajadores sociales y pedagogos, entre otros, c) vinculación con otras instituciones de salud, educativas, de rehabilitación y de atención psicológica, d) mobiliario accesible, así como diversidad de materiales educativos y didácticos y e) tecnología asistiva. Además, los docentes destacaron que, independientemente de su disponibilidad, no siempre se saben aprovechar los recursos y apoyos.

En este punto, cabría destacar la importancia que la gran mayoría de los profesores le dan a la UDEEI. Para ellos, el especialista de UDEEI es fundamental para atender a los educandos con discapacidad, no obstante, igualmente han aprendido que éste no sólo se enfoca en la discapacidad, sino en responder a la diversidad en el aula.

Como se ha dicho durante la investigación, el modelo social de la discapacidad establece que la discapacidad no está propiamente en las personas, sino en la interacción entre las barreras del contexto y las características de los individuos. En ese sentido, el tercer objetivo de esta tesis

fue conocer, desde la visión de los maestros, los distintos obstáculos que producen la inaccesibilidad, marginación e, incluso, la exclusión de los alumnos con discapacidad.

Las más señaladas fueron las barreras físicas, es decir, las que tienen que ver con la infraestructura. Los centros escolares carecen de rampas, sanitarios y espacios accesibles para que los niños y niñas con discapacidad motriz o limitaciones de movilidad puedan transitar. Además, un aspecto muy importante y que pocas veces se toma en cuenta, es que algunas escuelas se ubicaban en zonas de difícil acceso, lo que perjudica a todos los alumnos, pero, especialmente a los que tienen alguna discapacidad, ya que no pueden acudir a las escuelas, lo que termina por excluirlos.

Las barreras de organización fueron igualmente mencionadas, especialmente en relación con los niños y niñas que tienen ciertas conductas que requieren de estrategias y atención específicas, por ejemplo, los que tienen Asperger, los que tienen dificultades para relacionarse con otras personas, o que tienen problemas para acoplarse a ciertas rutinas. La falta de elementos para atender a estos estudiantes se convierte en una barrera para que puedan incluirse en las actividades que se desarrollan en clases.

Otro tipo de barreras que se presenta entre los miembros de la institución son las de tipo actitudinal. Aquí, se subrayó el problema de la discriminación o rechazo entre los propios educandos, debido a que los niños y niñas tienen discapacidades que son notorias para sus compañeros. Este tipo de actitudes produce aislamiento y, por lo tanto, impide la participación plena en la vida escolar.

Es preocupante que los profesores reconozcan que este tipo de barreras aún existe, a pesar de que se han elaborado programas de educación inclusiva para la educación básica en el país. Esto indica que sigue habiendo una ausencia de valores como la empatía y el respeto por la

diversidad, por parte de los actores educativos (docentes, directivos, padres de familia y alumnos) hacia las personas con discapacidad.

Finalmente, está el tema de las barreras pedagógicas, en donde el trabajo de las UDEEI es esencial. Como se ha mencionado, la metodología o el enfoque de estas unidades pasaron de sólo atender a personas con discapacidad, a abarcar la diversidad de educandos que hay en el aula, es decir, a incluir las necesidades educativas de todos los estudiantes. De este modo, la mitad de los profesores destacó el acompañamiento que reciben de los especialistas de la UDEEI, para superar los obstáculos que se les presentan en el aula. Además, subrayaron su papel en la gestión de los apoyos interinstitucionales.

Sin embargo, en algunas escuelas la situación es distinta, ya que a pesar de que están los especialistas, el apoyo que reciben los educadores es nulo o las actividades no corresponden con las necesidades educativas de los alumnos, porque los maestros especialistas realizan otras funciones y, en el mejor de los casos, sólo intervienen cuando hay un evento crítico en el salón o algún estudiante presenta alguna barrera en particular. En estos casos, no se está cumpliendo con lo que determinan las políticas educativas de atención a la diversidad. Además, es un problema que se podría retomar en futuras investigaciones, para identificar cómo afecta académicamente a los niños y niñas con discapacidad.

Otro asunto, tiene que ver con las barreras pedagógicas, es la falta de concordancia entre lo que estipula el currículum de cada grado escolar y los libros de texto gratuitos de la SEP. Por ejemplo, en el libro de desafíos matemáticos, los profesores comentaron que hay ejercicios que son difíciles de resolver incluso para los alumnos y alumnas sin discapacidad. Por esta razón, tienen que hacer ajustes o adaptaciones, para que los temas y ejercicios puedan tener una secuencia y se puedan alcanzar los objetivos educativos.

Por si esto fuera poco, el currículum es ambiguo debido a que, como lo refieren los maestros, no siempre hay relación entre los objetivos, temas y contenidos a impartir. Más aún, no existe algún apartado que ellos puedan tomar como referencia para atender a estudiantes con condiciones específicas, como las relacionadas con el espectro autista. En general, los docentes coinciden en que el currículum es homogéneo, porque está diseñado para niños y niñas sin discapacidad. Frente a esto, buscan apoyos por su propia cuenta, por ejemplo, tomando cursos en otras instituciones privadas o públicas.

Un currículum estandarizado no toma en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos y esto afecta no sólo a los que tienen discapacidad, sino a todos, porque profundiza las desigualdades en el aula.

Alcances Teóricos de la Investigación

La inclusión es un tema emergente dentro de la educación, a lo largo de los años se ha enriquecido con las aportaciones hechas por distintos especialistas, de manera que hoy día existen distintas maneras de entender la educación inclusiva. Hecha esta salvedad, esta investigación se apropia de la perspectiva de educación inclusiva como educación para todos, tal como lo plantea Gerardo Echeita (2014), esta perspectiva parte de la idea de que la educación es un derecho que todos los niños y niñas deben tener en igualdad de condiciones, no obstante, cuando se analiza la vida real, sucede que “ese “todos” es, para algunos de sus defensores, un eufemismo que viene a significar “para la mayoría” o “para muchos”, en el sentido de que habría “algunos” alumnos que, por un motivo u otro, van a quedar fuera de esa aspiración universal” (p. 91).

Entonces, la educación debería estar verdaderamente al alcance de todas las personas y es el Estado quien debe ampliar significativamente las oportunidades educativas y brindar igualdad de condiciones para ejercer este derecho. En esta investigación, la perspectiva de la inclusión,

como educación para todos, ayudó a develar que la sociedad está muy lejos de garantizar que las personas con discapacidad ingresen, permanezcan y concluyan la educación básica.

En el presente estudio, desde la perspectiva de educación para todos, permitió observar que no es suficiente que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación, sino que además las instituciones deben tener condiciones para que aprendan y participen plenamente. La permanencia, es un factor muy importante en el enfoque de la educación para todos porque es la base para que los estudiantes, independientemente de su condición de vida, logren conocimientos, habilidades y aptitudes para incorporarse a otros espacios educativos y ser incluidos en los diferentes ámbitos de la sociedad. Por ello, la atención que se dé en el aula y el trabajo que hacen los docentes son esenciales, porque contribuyen u obstaculizan que la educación sea realmente para todos y no solamente para la mayoría.

Asimismo, para que esto sea una realidad, se deben erradicar las barreras institucionales y dar elementos para que los maestros cuenten con estrategias variadas para todo el grupo y, a la vez, específicas para los estudiantes con discapacidad. Esto conduce a reflexionar y a trazar una línea para que en futuras investigaciones se analice el papel de la formación de los docentes en la inclusión.

Finalmente, a partir de lo que señalaron los profesores, en las instituciones de la Ciudad de México, hay una serie de acciones que necesitan efectuarse para mejorar las condiciones educativas, como:

- a) Implementar programas que permitan a las escuelas primarias detectar cuáles son las necesidades educativas de los estudiantes, para posteriormente trazar rutas para ofrecerles una atención más integral.

- b) Mejorar la infraestructura de los centros educativos, para que cualquier niño, niña y adolescente que desee ingresar tenga la posibilidad de hacerlo y pueda transitar libremente como cualquier otro alumno.
- c) Disponer de recursos, como materiales educativos y didácticos para que los profesores los aprovechen en beneficio de los educandos. Igualmente, contar con el apoyo de especialistas como psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y terapeutas.
- d) Promover el trabajo en conjunto de los docentes, para que compartan experiencias y se apoyen en la resolución de situaciones problemáticas, como cuerpo colegiado y no solamente de manera individual.
- e) Impulsar la formación inicial y continua, que es fundamental para que los profesores puedan aprender a trabajar con la diversidad y brinden una mejor atención a los niños y niñas.
- f) Gestionar apoyos interinstitucionales para ampliar los recursos y apoyos que dan a los estudiantes.

Alcances Metodológicos de la Investigación

Esta investigación se apoyó del método relatos de vida, el cual permitió tener un acercamiento a los sujetos de estudio, en este caso los docentes, y ver la realidad que viven en su trabajo, es decir, cómo llevan a la práctica la educación inclusiva en el aula. A partir de la “voz” de los maestros, se pudo ver que, por un lado, están las políticas y los programas de educación inclusiva y, por otro, está lo que ellos enfrentan día con día en el aula, cuando les toca trabajar con estudiantes con discapacidad.

Como ya se ha dicho, para la inclusión, la educación es un derecho al que todas las personas tienen que acceder. Sin embargo, los relatos de los maestros mostraron que, por lo menos, las

escuelas en donde laboran aún están en proceso o en transición de alcanzar este objetivo, por múltiples razones como: la carencia de recursos y materiales educativos, falta de infraestructura, poca formación continua y ausencia de apoyos específicos.

De la misma manera, en los testimonios de los entrevistados, se pudo identificar las diferencias entre el trabajo que hacen los maestros de educación especial y de las UDEEI, quienes cuentan con estrategias muy dirigidas para responder a las necesidades educativas de grupos diversos, y la labor de los docentes frente a grupo, donde se identifica que son pocos los que disponen de estos elementos.

Por otra parte, habría que reconocer que en esta investigación se pudo haber contado con otros elementos para profundizar en el problema de estudio, por ejemplo, habría sido pertinente, después de las entrevistas, realizar observaciones en las clases y documentar de qué manera los maestros implementan las estrategias didácticas, cuáles son los recursos que más utilizan, así como las barreras que afrontan y lo que hacen al respecto. Esto también habría podido complementarse con el análisis de artefactos, como las planeaciones docentes. No obstante, el trabajo empírico se llevó a cabo durante la pandemia que afectó al país y al mundo, lo que hizo imposible ingresar a las escuelas, debido a las medidas de seguridad que implementaron las autoridades. Esto provocó que se tuviera que adecuar la metodología considerada inicialmente.

A pesar de esto, el método de relatos de vida permitió cumplir con los objetivos de la investigación, ya que brindó elementos para ver lo que hacen los profesores y cómo experimentan la inclusión de los niños y niñas con discapacidad. Además, ayudó a identificar el papel que tiene la escuela y los padres de familia en este proceso. Finalmente, con base en los resultados de la investigación, se puede reafirmar que la educación inclusiva no es responsabilidad sólo del docente, sino una corresponsabilidad que debe ser asumida por todos los miembros de la

comunidad escolar, los cuales deben trabajar a fin de derribar las barreras que imposibilitan que la educación para todos sea realmente para todos.

Bibliografía

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. San Sebastián. Recuperado de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Álvarez, J.C., Poveda J. y Quevedo, E. (2021). Actitudes de estudiantes de educación básica hacia compañeros con necesidades educativas especiales. *MENDIVE*, 19 (1), PP. 272-284.

Barrera G. (2012). El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. México, D.F. CNDH.

Bisquerra, Rafael (coord.). (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: la Muralla.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.

Casanova, M.A. (2016). Diseño curricular para la educación inclusiva. En I.E. Ramírez Hernández, *Voces de la "inclusión" escolar* (pp. 90-108). Xalapa: Praxis Editorial.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2006). Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones Unidas: CNDH. Recuperado en <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco. (2021). Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida. Recrea Educación para refundar. Recuperado en

<https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2022/02/CAV - Comunidades-de-Aprendizaje-En-y-Para-la-Vida2021v2.pdf>

Crisol-Moya, E., Martínez-Moya, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8 (3), pp. 254-270.

Cruz-Vadillo, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (1), pp. 91-118.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Elsevier*, 2 (7), pp. 162-167.

Diario Oficial de la Federación. (1976). Reglamento de prevención de invalidez y rehabilitación de inválido. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4840137&fecha=06/02/1976#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación. (2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Recuperado de <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/ley%20Federal%20para%20Prevenir%20la%20Discriminaci%F3n%281%29.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2022). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>

Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. Congreso llevado a cabo en el *IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://cddown-inico.usal.es/docs/045.pdf>

García, C., Herrera-Seda, C. y Venegas C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (2), pp. 149-167.

Goetz, J.P., y LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Guba, E. Y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, J.A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El colegio de Sonora, 2002. Pp. 113-145.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (datos nacionales) 713/21. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf

León-Guerrero, M. (2012). *Educación Inclusiva: evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis.

León-Guerrero, M. J. y Estévez-Estévez, B. (2018). La inclusión educativa del alumnado con TDAH. Rompiendo las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de Educación Primaria. Madrid. La Muralla.

Mallimaci F., y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I., (Eds.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 175-212). Editorial Gedisa, S.A.

Mejía-Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. Investigaciones sociales. Recuperado de https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf

Naciones Unidas. (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Organización Mundial de la Salud. (2014). Proyecto de acción mundial de la OMS sobre la discapacidad 2014-2021: Mejor salud para todas las personas con discapacidad. EB134/16. Recuperado de https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB134/B134_16-sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1981). Declaración de Sundberg. Málaga, España: UNESCO. Recuperado de <https://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/Declaracion-Sundberg.htm>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Nueva York EUA: ONU. Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Asamblea General de las Naciones Unidas: ONU. Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1971). Declaración de Derechos del Retrasado Mental. ONU. Asamblea General de las Naciones Unidas: ONU. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2008.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1975). Declaración de los Derechos de los Impedidos. Asamblea General de las Naciones Unidas: ONU. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2006.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1979). Declaración de los Derechos de la Persona Sorda y Ciega. Asamblea General de las Naciones Unidas: ONU. Trigésimo cuarto periodo de sesiones. Tema 79 de la lista preliminar.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones Unidas: ONU. Recuperado en <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

Orozco, I. y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. Aula Abierta, 48 (3), pp. 331-338.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Pérez-Castro, J. (2019). De la exclusión a la inclusión: las políticas de educación superior para las personas con discapacidad en México. En M. Rocha-Silva & A. Alcántara-Santuario (Ed.), *Políticas públicas de educação superior e desenvolvimento. Desafíos e dimensões contemporâneas no Brasil e no México* (131-151). EDUFT.

Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, 53, 1-22. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-003

Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12 (33), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>

Sandín, M. P. (2003). *Educación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España. McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Reglamento para el alumnado de la Escuela Nacional para Ciegos "Lic. Ignacio Trigueros"*. México: SEP. Recuperado de

https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos/Reglamento-ENC-12-Nov-2014.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2004). Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Recuperado de https://www.enee-oaxaca.edu.mx/pdf/programa_academico/plan_de_estudios.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención. México, D.F. Dirección de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos. México, D.F. Editorial y Servicios Culturales El Dragón Rojo.

Spratt, J. y Florian L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. Revista de Investigación en Educación, 11 (3), pp. 141-149.

Tiana-Ferrer, A., (2008). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos: “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990) y Marco de acción de Dakar (2000). Danel Plus. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036617>

Trujillo-Holguín, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula (pp. 15-29), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Mendrano R.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia: Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España: UNESCO. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal: UNESCO. Recuperado de http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Educación Inclusiva. Revista trimestral de educación comparada. XXXVIII, (1). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178966_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo

sostenible 4. Asamblea General de las Naciones Unidas: UNESCO. Recuperado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: ONU. Recuperado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). Convención Sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Anexo 1 Guion de Entrevista

Datos generales:

1. ¿Me podría decir su nombre?:
2. ¿Cuántos años tiene?:
3. ¿Cuál es su formación inicial? Licenciatura:
4. ¿Estudio usted algún posgrado? De ser así ¿cuál posgrado y en donde lo estudio?
5. ¿Cuántos años de servicio lleva usted en el magisterio?:
6. ¿Cuántos años lleva trabajando en la escuela: ----- ?
7. Grado y grupo:

Inicio del proceso

8. Para usted ¿Qué es la discapacidad?
9. ¿Qué entiende usted por necesidades educativas especiales?
10. ¿En los últimos cinco años ha tenido en su salón de clases algún niño o niña con discapacidad?
11. ¿Qué tipo de discapacidad tenía?
12. ¿Tenía usted algún diagnóstico sobre la discapacidad del estudiante?
13. Si no tenía usted diagnóstico ¿de qué manera se percataba de que era un niño o niña con discapacidad?

14. ¿En su escuela le informaron previamente que usted iba a tener un niño o niña con discapacidad en su grupo? De ser así, cómo le informaron: el director habló con usted, hubo alguna junta, le dieron algún diagnóstico o reporte o cualquier otro medio
15. Si no tuvo un previo aviso, ¿qué fue lo primero que hizo cuando se percató que tenía un niño y niña con discapacidad?

Estrategias para el proceso de inclusión

16. De qué manera aborda usted los temas que se contemplan en el programa del curso, qué actividades realiza, como las organiza
17. De qué manera toma en cuenta a los niños y niñas con discapacidad a lo largo del desarrollo del curso ¿Cómo los involucra en las actividades del aula?
18. ¿Cómo incluye a los niños y niñas con discapacidad en su planificación que le piden en su escuela?
19. ¿Qué estrategias utiliza para promover el aprendizaje de todos los niños y niñas en su salón de clases? ¿Desarrolla estrategias separadas para los niños y niñas con y sin discapacidad o implementa las mismas para todos?
20. ¿Estas estrategias que utiliza le son funcionales para incluir a los niños y niñas con discapacidad? ¿Cuáles son las principales ventajas y desventajas que usted ve o detecta en estas estrategias?
21. ¿Cuándo las estrategias no le permiten trabajar (incluir) a los niños y niñas con discapacidad que hace al respecto?

Apoyos y ajustes para la inclusión

22. ¿Ha tenido que hacer algún cambio importante en su planificación para incluir a un niño o niña con discapacidad? Por qué lo tuvo que hacer y cual fue este cambio
23. ¿Ha tenido que hacer ajuste a los contenidos o temas del programa de estudio para incluir a los niños y niñas con discapacidad? ¿Cuál fue el cambio y por qué lo tuvo que hacer?
24. ¿En relación con su estrategia didáctica (forma de enseñar) que ajustes y cambios ha hecho para incluir a los niños y niñas con discapacidad?
25. ¿Qué toma en cuenta para para evaluar a los estudiantes? ¿Cuáles son los cambios o ajustes realizan para evaluar a los niños y niñas con discapacidad?
26. La escuela en donde trabaja ¿cuenta con algún programa en específico para atender a los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué se contempla en dicho programa?
27. ¿Qué acciones toma/implementa la escuela para atender a los estudiantes con discapacidad?
28. ¿Cuáles son los recursos que le brinda la escuela para que usted pueda favorecer el aprendizaje y la participación de los niños y niñas con discapacidad en su salón de clases? (materiales didácticos, seguimiento, plan de trabajo personalizado, apoyo de algún especialista UDEEI)
29. ¿Estos recursos son suficientes para satisfacer las necesidades educativas de sus estudiantes con discapacidad en el salón de clases?

Barreras

30. ¿Cuáles son las condiciones de infraestructura de la escuela en donde trabaja para los niños y niñas con discapacidad? ¿Es decir, cuenta con baños para niños y niñas con discapacidad, rampas, aulas y espacios comunes accesibles?
31. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted enfrenta durante el desarrollo de la clase para atender a los estudiantes, incluyendo a los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué hace usted para superar tales dificultades?
32. ¿Cómo interviene el especialista en estas dificultades que usted se enfrenta en su salón de clases? Mencione algunos ejemplos
33. ¿Cuáles son las barreras que usted identifica en el currículum (programa del grado que atiende) para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué hace usted para enfrentar estas barreras?
34. ¿Cuáles son las dificultades que usted identifica en cuanto a la interacción/relación entre los alumnos con y sin discapacidad, y entre ellos y usted? ¿Qué acciones toma usted al respecto?

Opiniones del profesorado

35. ¿Ha recibido algún curso, taller, diplomado para superar estas dificultades? ¿En qué consistía el curso? ¿En qué institución?
36. Desde su punto de vista ¿Qué es lo que usted considera que deben de aprender los niños y niñas con discapacidad? Lo mismo que el resto de los estudiantes, operaciones básicas (Sumas, restas, multiplicaciones, divisiones) leer, escribir, habilidades para la vida etc.

37. ¿Cómo se siente usted al trabajar con los niños y niñas con discapacidad? Confundido, estresado, emocionado, angustiado, feliz ¿por qué?
38. Desde su punto de vista ¿Qué le hace falta a la escuela en donde trabaja para recibir, atender e incluir a los estudiantes con discapacidad?
39. Desde su punto de vista ¿Qué elementos debe tener el docente, ya sean conocimientos, actitudes habilidades o valores, para trabajar con niños y niñas con discapacidad en un aula regular?

Anexo 2 Consentimiento Informado

Estimado Profesor (a):

Antes que nada, agradezco su disposición para participar en la entrevista. Mi nombre es Hugo González Martínez y soy estudiante de tercer semestre de la Maestría en Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En este momento, me encuentro realizando una investigación que lleva por título: La inclusión de los niños con discapacidad, desde la perspectiva de los maestros de Escuelas Primarias de la Ciudad de México.

El objetivo de la investigación es analizar de qué manera los docentes afrontan la inclusión de los niños y niñas con discapacidad, en Escuelas Primarias de la Ciudad de México. El presente documento es un consentimiento informado, cuyo fin es dar a conocer el objetivo de la investigación y también hacer de su conocimiento que la información que se recopile a través de la entrevista será utilizada únicamente para los fines del estudio. Las opiniones que usted exprese serán confidenciales y anónimas, es decir, que se utilizarán seudónimos y se cuidarán los datos de su identificación.

También, le recuerdo que puede abstenerse de contestar una pregunta o de suspender la entrevista si usted se siente incómodo (a). La entrevista será grabada y le reitero que tanto la información como su imagen serán protegidas.

Si usted está de acuerdo y de la manera más respetuosa ¿podemos continuar con la entrevista?