



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

**CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS  
ALUMNOS CON DISCAPACIDAD, EN DOS PRIMARIAS RURALES DEL ESTADO  
DE MÉXICO**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**  
**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**  
**RAÚL GARCÍA OLVERA**

**Tutora:**  
**DRA. JUDITH PÉREZ CASTRO**  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

**Miembros del comité tutor:**  
**DRA. GABRIELA DE LA CRUZ FLORES**  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)  
**DRA. ELISA SAAD DAYAN**  
Facultad de psicología (UNAM)  
**DR. RODOLFO CRUZ VADILLO**  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)  
**DR. JESÚS GARCÍA REYES**  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Ciudad Universitaria, CD. MX., Junio de 2024



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.

**DEDICATORIA**

A mis padres, por ser mis más grandes maestros, cuyo amor y enseñanzas han iluminado cada paso de mi viaje

**AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Autónoma de México, por la apertura al conocimiento y la investigación a través del doctorado.

Al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sección 17, cuyo apoyo ha sido fundamental para concretar este estudio.

A la Dra. Judith Pérez Castro, cuyo compromiso con mi formación académica y su invaluable acompañamiento han sido pilares de este proceso investigativo.

Al comité lector, por sus atinados comentarios que han enriquecido enormemente esta investigación.

Y a las y los docentes de las escuelas primarias, les agradezco por compartir sus historias y experiencias, que son la esencia de este trabajo.

## Índice

Introducción .....	1
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	7
1.1 Antecedentes del problema de investigación.....	8
1.2 El problema de investigación.....	14
1.3 Pregunta de investigación .....	17
1.3.1 Preguntas específicas.....	17
1.4 Supuesto de investigación.....	17
1.5 Objetivo general.....	18
1.5.1 Objetivos específicos.....	18
1.6 Justificación .....	18
Capítulo II. Enfoques y modelos de la discapacidad .....	21
2.1 Modelo de la prescindencia .....	27
2.1.1 Submodelo eugenésico.....	28
2.1.2 Submodelo de la marginación.....	31
2.2 Modelo médico-rehabilitador.....	37
2.3 Modelo social.....	43
2.4 Modelo biopsicosocial .....	52
2.5 Modelo de la diversidad funcional.....	58
2.6 Enfoque de la capacidad .....	66
2.7 Enfoque de los derechos humanos.....	73
Capítulo III. Efectos de los modelos de la discapacidad en la atención educativa	83

3.1	La escuela excluyente .....	85
3.2	La escuela segregadora .....	88
3.3	La escuela integradora .....	93
3.4	La escuela inclusiva .....	104
Capítulo IV. Las concepciones docentes y las prácticas inclusivas en el aula.....		117
4.1	Las aulas inclusivas.....	120
4.1.1	El proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas inclusivas.....	122
4.1.2	La evaluación en el aula inclusiva.....	130
4.1.3	Apoyos en las prácticas inclusivas.....	140
4.2	La docencia y su papel en la atención a la diversidad .....	159
4.2.1	El docente en la educación inclusiva.....	163
4.2.2	Las concepciones docentes para la educación inclusiva .....	172
4.2.3	La formación de docentes para la escuela inclusiva .....	189
Capítulo V. Aspectos metodológicos.....		202
5.1	Nivel / alcance de la investigación.....	205
5.2	Diseño de la investigación .....	206
5.2.1	Estudio de casos múltiples .....	207
5.2.2	Selección de los casos .....	209
5.2.3	Caracterización de las escuelas .....	216
5.2.4	Selección de los participantes .....	226
5.3	Conceptos e indicadores de la investigación .....	232
5.3.1	Consideraciones para la elaboración del marco teórico.....	232

5.3.2	La construcción de los indicadores .....	234
5.4	Técnicas e instrumentos.....	240
5.4.1	Entrevistas semiestructuradas .....	242
5.4.2	Cuestionarios.....	256
5.4.3	Revisión de documentos.....	260
5.4.4	Artefactos físicos.....	264
5.5	Consideraciones éticas en la investigación.....	268
5.5.1	Minimizar los sesgos.....	268
5.5.2	Pautas éticas .....	269
5.5.3	La devolución de los resultados .....	270
5.6	Análisis de datos .....	276
5.6.1	Identificadores.....	276
5.6.2	Transcripción y preparación de los datos.....	279
5.6.3	Codificación .....	280
5.6.4	Interpretación de los datos.....	282
5.6.5	La triangulación en la investigación.....	285
Capítulo VI.	Resultados y discusión .....	288
6.1	Concepciones de la atención a la diversidad.....	292
6.1.1	Saberes académicos de la educación inclusiva .....	292
6.1.2	Saberes experienciales de la educación inclusiva .....	297
6.1.3	Rutinas y guiones de acción para la educación inclusiva.....	302
6.2	Concepciones de la discapacidad.....	308

6.2.1	Saberes académicos sobre la discapacidad.....	308
6.2.2	Saberes experienciales sobre la discapacidad .....	320
6.2.3	Rutinas y guiones de acción para la atención a la discapacidad .....	328
6.3	Concepciones de la gestión del aprendizaje para estudiantes con discapacidad	334
6.3.1	Saberes académicos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje ....	335
6.3.2	Saberes experienciales sobre la gestión del aprendizaje .....	346
6.3.3	Rutinas y guiones de acción en la gestión de aprendizaje.....	354
6.4	Concepciones de la evaluación para los estudiantes con discapacidad ....	369
6.4.1	Saberes académicos sobre la evaluación.....	369
6.4.2	Saberes experienciales sobre la evaluación.....	375
6.4.3	Rutinas y guiones de acción en la evaluación .....	383
6.5	Concepciones sobre los apoyos para los estudiantes con discapacidad....	394
6.5.1	Saberes académicos sobre los apoyos .....	394
6.5.2	Saberes experienciales sobre los apoyos.....	404
6.5.3	Rutinas y guiones de acción sobre los apoyos .....	419
6.6	Las teorías implícitas en la investigación .....	432
6.6.1	La teoría implícita predominante en la atención a la diversidad.....	433
6.6.2	La teoría implícita predominante respecto a la discapacidad.....	434
6.6.3	Ideas predominantes en la enseñanza, evaluación y apoyos .....	435
6.7	Factores institucionales que mantienen o transforman las concepciones .	440
6.7.1	El peso institucional sobre español y matemáticas .....	441

6.7.2 Pocas oportunidades para la gestión para la diversidad .....	446
6.7.3 La cuestión de la formación docente.....	449
6.7.4 Las redes de apoyo como facilitadora en el cambio de concepciones	459
6.8 Una lectura articulada de los resultados.....	465
Conclusiones .....	470
Reflexiones teórico-metodológicas.....	485
Referencias.....	492
Anexos.....	543



**Índice de cuadros**

<b>Cuadro 1.</b> Dimensiones de las concepciones .....	179
<b>Cuadro 2.</b> Datos estadísticos de los casos ciclo escolar 2021 -2022.....	217
<b>Cuadro 3.</b> Características sobresalientes de las escuelas.....	219
<b>Cuadro 4.</b> Perfil demográfico de las y los docentes por caso.....	221
<b>Cuadro 5.</b> Caracterización de los participantes .....	229
<b>Cuadro 6.</b> Conceptos e indicadores de la investigación .....	237
<b>Cuadro 7.</b> Organización de la entrevista semiestructurada .....	243
<b>Cuadro 8.</b> Relación entre indicadores y reactivos de la entrevista semiestructurada.....	245
<b>Cuadro 9.</b> Relación entre indicadores y reactivos del cuestionario.....	258
<b>Cuadro 10.</b> Conceptos, indicadores y aspectos por registrar en la revisión de documentos .....	261
<b>Cuadro 11.</b> Entrevistas, documentos y artefactos obtenidos por escuela.....	267
<b>Cuadro 12.</b> Identificación de los participantes .....	277
<b>Cuadro 13.</b> Ejemplo de marco de codificación .....	281
<b>Cuadro 14.</b> Ejemplo de contrastación entre casos.....	283
<b>Cuadro 15.</b> Indicadores comunes para la triangulación .....	286

**Índice de figuras**

<b>Figura 1.</b> Distinción entre recursos fotocopiables tercer grado caso 1 .....	307
<b>Figura 2.</b> Contenidos de grados inferiores.....	350
<b>Figura 3.</b> Ejemplos de material impreso en las libretas de estudiantes con discapacidad.	353
<b>Figura 4.</b> Contenidos similares para estudiantes con discapacidad y regulares .....	358
<b>Figura 5.</b> Contenidos diferenciados para estudiantes con discapacidad y regulares .....	359
<b>Figura 6.</b> Contenidos similares y diferenciados de los estudiantes con discapacidad.....	361

## Índice de esquemas

<b>Esquema 1.</b> Organización de las concepciones docentes con base en las dimensiones de la investigación.....	290
<b>Esquema 2.</b> Estructura de la discusión de teorías implícitas y factores institucionales ....	291

## Introducción

La educación inclusiva es un enfoque que busca transformar los sistemas educativos para garantizar que todos los niños y niñas, independientemente de su origen, capacidades o circunstancias, tengan acceso a una educación de calidad (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2005, 2020b). También busca garantizar que las puertas de la escuela estén abiertas a la diversidad, mejorar las relaciones escolares, promover un ambiente de aprendizaje diverso, enriquecer el currículum y favorecer a todo el estudiantado (ONU, 2008).

En México y en el mundo, este enfoque se ha convertido en un objetivo clave de las políticas educativas. Varios organismos internacionales la posicionan como uno de los pilares educativos para la educación de nuestra época y uno de los compromisos para el logro de una sociedad más justa (ONU, 2008; UNESCO, 2005, 2014, 2020b, 2020a). En nuestro país, se ha establecido como un derecho humano y un derecho constitucional; así, el artículo 3º Constitucional reconoce que la educación es una responsabilidad del Estado y que ésta debe tener un carácter inclusivo (DOF, 2021). Esto obliga a las diversas instancias educativas a acatarla y en consecuencia a transformar sus procesos.

Aunque la educación inclusiva se enfoca en la garantía de la educación para todos y todas, hace un particular énfasis en aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad, dado que reconoce que existe una construcción histórica que ha determinado concepciones y prácticas estructurales que aumentan la probabilidad de que les sea negado el derecho a la educación (Echeita, 2014; Palacios y Bariffi, 2007; Wrigley, 2007).

Uno de estos colectivos son las personas en situación de discapacidad. Ellas se han visto en circunstancias de desventaja a lo largo de la historia de la humanidad, lo que los ha dejado fuera de la escuela o en sus márgenes (CNDH, 2020; CNDHCM, 2020; Espinosa, 2015). Su exclusión ha tomado diversas formas, desde la negación total del servicio, su separación en escuelas especiales, e incluso algunas más sutiles como su estancia en las aulas, pero sin acciones que verdaderamente influyan en su aprendizaje o participación. Lo anterior ha respondido a ideas erróneas sobre su condición, por ejemplo, que son

ineducables o que antes de participar socialmente requieren “normalizarse” (Echeita, 2010; García *et al.*, 2021; A. Solís, 2016).

No son pocos los individuos que se ven expuestos a esto. En nuestro país estas personas representan casi el 5% de la población (INEGI, 2020c), pero se reporta que su promedio de escolarización es prácticamente 4 años menor que el de la población en general (INEGI, 2020a). Además, son 24% menos propensas a terminar la educación primaria (García *et al.*, 2021). También que el 30% de aquellos en edad escolar no asiste a la escuela y menos del 12% de los que están inscritos recibe materiales adecuados para su formación (Mejoredu, 2023).

Aunque se han hecho avances respecto a la atención educativa de estos colectivos en torno a la educación inclusiva, aún hay retos importantes. Por un lado, hay una falta de claridad institucional sobre qué es la educación inclusiva, cómo lograrla y los mecanismos para llevarla a cabo, lo que ha tenido diferentes consecuencias. Por ejemplo, ha generado instrumentos normativos poco precisos e incluso contradictorios (Atilano y Castillo, 2023; CNDH, 2020; I. García y Romero, 2019; Sebastián y Cruz, 2023); ha perpetuado en el sistema escolar una serie de ideas y prácticas segregadoras sobre la discapacidad (Arnaiz, 1996; Contreras *et al.*, 2018; Cruz y Iturbide, 2023; Garibay *et al.*, 2023; López, M., Echeita, G. y Martín, 2010); a lo que se suma la ausencia de compromisos, recursos, políticas y acciones para operar este modelo (Atilano y Castillo, 2023; Echeita, 2017; I. García y Romero, 2019; Vasthi *et al.*, 2017).

Los retos presentes en la atención educativa de las personas con discapacidad permean toda la estructura educativa hasta llegar a las escuelas y sus aulas. Es ahí donde convergen y se establecen como barreras que impiden que las y los estudiantes con discapacidad disfruten de su derecho a la educación.

Esta investigación se centra en las concepciones docentes sobre la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad en el aula regular. Esto es, aquellas ideas centrales que permiten a cada docente entender, explicar y dar sentido a su labor educativa en torno a la educación inclusiva y al trabajo con sus estudiantes con discapacidad. Para ello se recurrió a la indagación de los componentes propios de las concepciones: los saberes

académicos, los saberes experienciales, las rutinas y guiones de acción y, cuando fue posible, a las teorías implícitas (Brown, 2008; Porlán *et al*, 1997).

Tomamos como sujetos de estudio a las y los maestros, ya que no sólo son responsables de impartir conocimientos académicos, sino que también juegan un papel crucial en la promoción de un ambiente de aprendizaje inclusivo. Además, son los agentes que median entre los estudiantes y el currículum, las exigencias institucionales y el contexto escolar.

La investigación se guio por la pregunta: ¿Cuáles son las concepciones de las y los docentes de educación básica con respecto a la atención en el aula del alumnado con discapacidad? En congruencia, el objetivo general fue: Analizar las concepciones de las y los docentes de educación básica con respecto a la atención en el aula del alumnado con discapacidad, para identificar su cercanía con el planteamiento de la educación inclusiva y los factores que lo favorecen u obstaculizan

Además, se definieron tres objetivos específicos:

- Auscultar las concepciones de la discapacidad y el trabajo con la diversidad de las y los docentes, para conocer su aproximación al planteamiento de la educación inclusiva.
- Analizar las concepciones docentes respecto a la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos hacia los estudiantes con discapacidad para ver la forma en la que favorecen u obstaculizan el desarrollo de ambientes inclusivos en el aula
- Explorar los factores institucionales que facilitan o dificultan la transformación de las concepciones de las y los docentes hacia el trabajo incluyente con sus estudiantes con discapacidad

El trabajo parte del supuesto de que las y los docentes en la educación básica tienen diferentes concepciones de la educación inclusiva, desde los que la entienden como un proceso administrativo para identificar a estos alumnos y alumnas, hasta las que la asumen como un compromiso con su transformación y el cambio institucional. Tales concepciones los llevan a considerar un espectro de prácticas; desde llevar un currículum diferenciado

con estos alumnos y alumnas, hasta cambiar la forma en la que se dan los procesos educativos, a través de la diversificación de la enseñanza, la evaluación y el trabajo colaborativo con otros agentes.

La presente investigación se desarrolla en seis capítulos. En el primero de ellos, se exponen los elementos del problema de investigación. Se hace una revisión de las circunstancias sociales y educativas de las personas con discapacidad, de los factores que intervienen en la desigualdad social a la que se ven expuestos y se analiza la educación inclusiva como un mecanismo para hacer frente a estas situaciones. Posteriormente, se reflexiona sobre la participación docente en la transformación escolar y la importancia de las concepciones de la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Ello lleva a plantear en este capítulo las preguntas, los objetivos, supuestos y justificación de la investigación.

En el segundo capítulo, se explora el peso de la institucionalización en la conformación de concepciones y prácticas hacia las personas con discapacidad. Ahí se analizan las diversas formas en que la sociedad ha entendido históricamente este fenómeno, desde considerarla como un rasgo indeseable o una posesión demoníaca, hasta las propuestas actuales que invitan a verlo como parte de la diversidad humana. En relación con estos enfoques y modelos, se particulariza en el de los derechos humanos, que se interesa por construir una sociedad más justa, restaurar la dignidad de estos colectivos y garantizar el disfrute de sus derechos.

En el tercer capítulo, se estudia la influencia que modelos de discapacidad han tenido en los tipos de escuela; es decir, la forma en la que un entendimiento social de la discapacidad ha configurado determinadas políticas y prácticas para la atención escolar de los alumnos y alumnas con esta condición de vida. Se examina desde la escuela segregadora hasta la escuela inclusiva. De cada una de ellas se profundiza en sus orígenes, su desarrollo, y en su caso, en los eventos que influyeron en la consolidación de otro modelo.

En un cuarto capítulo se analizan las prácticas inclusivas y la participación de las y los profesores en ellas. Se ausculta sobre la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos en la educación inclusiva y se reconocen algunos de los retos que ha significado

llevarlas a cabo en nuestras instituciones educativas. Posteriormente, nos centramos en las concepciones de las y los docentes, donde revisamos sus características, las formas en las que las adquieren mantienen o transforman. Finalmente, profundizamos en el papel de la formación como modificadora de las concepciones docentes para la educación inclusiva y reflexionamos sobre su eficiencia.

En el quinto capítulo se exponen las decisiones metodológicas que guiaron el trabajo de campo. El enfoque fue de tipo constructivista, lo que llevó a elegir métodos y técnicas cualitativas; en particular, la investigación se basa en un estudio de casos múltiples y se describe la forma en la que se hizo su selección y sus características más sobresalientes. Posteriormente, se explica la construcción de los indicadores de la investigación y los motivos por los cuales se dio el acercamiento al campo a partir de entrevistas, revisión de documentos y artefactos físicos. También se incluyen las consideraciones éticas que se tuvieron en la investigación y la forma en la que se llevó a cabo el análisis de datos.

En el sexto capítulo se presentan y discuten los resultados. En un primer momento, se analizan por separado concepciones de la atención a la diversidad, la discapacidad, la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos para estos alumnos y alumnas. De cada una de ellas se auscultan los componentes de las concepciones: los saberes académicos, los saberes experienciales, y las rutinas y guiones de acción. Ello da pauta para explorar las teorías implícitas docentes respecto a las dos primeras concepciones, mientras que, para el resto determinamos las principales ideas en las y los maestros.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación. En ellas, se muestra que las concepciones de los maestros y maestras respecto a la atención a la diversidad y a la discapacidad, aún se sitúan desde el planteamiento médico rehabilitador y de la integración educativa. También, que la gestión del aprendizaje y evaluación se conciben a partir de la idea de que la didáctica institucionalizada es adecuada para lograr el éxito académico. Además, que las concepciones sobre los apoyos aún se aprecian desde la óptica del asistencialismo; y que estas concepciones no son ajenas al aparato educativo, más bien, en él se reproducen condiciones que llevan a las y los docentes a afianzarlas. Por ejemplo: el peso institucional hacia español y matemáticas, la falta de condiciones para la gestión del



aula y para la construcción de comunidades de aprendizaje, y la ausencia de procesos formativos que habiliten a las y los docentes para el trabajo en la educación inclusiva.

Para cerrar, me gustaría mencionar que esta investigación aspira a proporcionar una mayor comprensión de las concepciones de las y los docentes y de las configuraciones escolares que estructuran barreras y facilitadores para la inclusión. Espero que los hallazgos puedan contribuir a informar y mejorar las prácticas educativas, así como a promover una mayor inclusión y equidad en nuestras escuelas.

## **Capítulo I. Planteamiento del problema**

## 1.1 Antecedentes del problema de investigación

Durante gran parte de la historia conocida de la humanidad, y en todos los países del mundo, han existido grupos de personas que encuentran obstáculos que les impiden disfrutar de una vida plena, por ejemplo, a través de la negación de la libertad o la educación, el trabajo forzado, entre otros (Nussbaum, 2012b). A fin de justificarlo, a estos grupos se les ha categorizado con base en supuestos, estigmas e incluso supersticiones que afectan a los sujetos en lo individual y colectivo y que terminan por limitar su acceso a la sociedad e incluso las excluyen de ella (Banco Mundial, 2014; Goffman, 2006).

Uno de los grupos que ha sido afectado por estos procesos y construcciones sociales es el de las personas en situación de discapacidad, quienes durante mucho tiempo han sido invisibilizados y han sido objeto de la negación de derechos y oportunidades (Lidón, 2013). En lo que respecta a América Latina y el Caribe, las personas con esta condición de vida representan el 14.7 por ciento de la población total, es decir, poco más de 85 millones de personas (García *et al.*, 2021), específicamente, en México, hay un aproximado de 6.2 millones de personas en esta situación, es decir, casi el 4.9% de la población total (INEGI, 2020c).

Aunque la historia nos demuestra que durante el paso de los años ha cambiado la manera en la que la sociedad entiende y actúa con respecto a la situación de este grupo de personas, aún se reconocen factores que muestran que la discapacidad es un fenómeno incidido gravemente por la configuración social y su desigualdad estructural, lo que los sitúa en procesos de desigualdad cruzada, donde una situación de desventaja contribuye a incrementar los efectos de otra (Rizo, 2006).

La discapacidad no afecta por igual a todos los sectores de la población, tiene mayor presencia en los estratos en mayor situación de vulnerabilidad. Los datos internacionales muestran que la discapacidad afecta principalmente en los lugares donde las circunstancias de salud, desarrollo económico y social no brindan las condiciones necesarias para afrontar las causas de la discapacidad, lo que se traduce en falta de controles adecuados de natalidad, de acceso a los servicios de salud, de atención temprana a los niños y niñas con esta condición de vida, de mecanismos de seguridad laboral, de infraestructura inadecuada,

entre muchos otros (Banco Mundial, 2014; Sarbib, 2005). De hecho, al menos el 80 por ciento de las personas en situación de discapacidad se concentran en países en vías de desarrollo (Mitra y Yap, 2021; OMS, 2011; Sarbib, 2005), principalmente en áreas rurales o vulnerables (CONAPRED, 2018; García *et al.*, 2021; P. Solís, 2017).

Estas estadísticas se vuelven mucho más significativas en la sociedad al considerar que la discapacidad es un fenómeno que no sólo incide en el individuo, sino además modifica la dinámica de la familia y a su entorno (INEGI, 2017). Por ejemplo, en América Latina y el Caribe, en alrededor de uno de cada tres hogares habita una persona en esta situación (García *et al.*, 2021) y en nuestro país, se estima que está presente en uno de cada cinco hogares (INEGI, 2016). Esto se traduce en un mayor gasto, hasta tres veces más alto, que en aquellos hogares sin la presencia de discapacidad (CONAPRED, 2018).

Las personas con discapacidad también se encuentran en desventaja para acceder y disfrutar de los servicios públicos, empleo, salud, educación, entre otros, por no contar con los funcionamientos u oportunidades sociales para hacerlo (Nussbaum, 2012b; Young, 2001). De esta manera, la discapacidad, la pobreza, el empleo precario, la falta de seguridad social y la educación son condiciones de exclusión que se refuerzan mutuamente.

Por un lado, la presencia de la discapacidad es mayor en los quintiles de ingreso más bajos, en o por debajo de la línea de pobreza, donde las personas tienen un acceso más precario a la salud y en general viven en entornos con mayores restricciones y que son menos inclusivos, lo que a su vez los expone a circunstancias donde es más probable una discapacidad (García *et al.*, 2021). Así, en México, casi el 50% de los individuos en situación de discapacidad vive en condiciones de pobreza, el 40% en escenarios de pobreza moderada, y el 10% en pobreza extrema (CONAPRED, 2018). Además, ésta puede tener un mayor impacto en las personas que, además de la discapacidad, se identifican como mujer o miembro de una minoría, al aumentar la probabilidad de pobreza en casi 8 puntos porcentuales (García *et al.*, 2021).

Para las personas en situación de discapacidad suele observarse, en el ámbito laboral, un alto grado de vulnerabilidad. En América Latina y el Caribe en general tienen un salario hasta un 20% menor, a lo que se suma una mayor incidencia en empleos

informales, que no ofrecen seguridad social, esquemas de retiro, o servicios de salud, a lo que se añade un menor acceso a dispositivos tecnológicos y tecnologías de apoyo (García *et al.*, 2021). En nuestro país, su participación en el empleo suele ser menor que para el resto de las personas; mientras la media nacional es de 58.8% (INEGI, 2022), para las personas en situación de discapacidad motriz es de 48%; para la discapacidad múltiple es de 29% y para la discapacidad visual o cognitiva tan solo del 13.8 % (P. Solís, 2017). De las personas laborando, sólo el 25% tiene contrato y el 27% cuenta con prestaciones médicas (CONAPRED, 2018).

La situación de vulnerabilidad de este colectivo también se expresa al analizar el aspecto económico: primero, dado que a menudo la deficiencia requiere gastos adicionales como la atención médica, dispositivos técnicos, tecnologías de apoyo, adaptaciones al hogar y cuidado profesional; segundo, porque la discapacidad impacta en el seno familiar por los cuidados que estas personas pueden requerir o la necesidad de aceptar un trabajo con bajo salario pero que permita una flexibilidad para atender los efectos de la discapacidad; y tercero, a que no se cuenta con la infraestructura, los ajustes en la accesibilidad o incluso una cultura incluyente para garantizar el acceso a un empleo retribuido adecuadamente (CONAPRED, 2018; García *et al.*, 2021).

El peso de la desigualdad educativa sigue siendo bastante importante. De esta manera, en América Latina y el Caribe, estas personas mantienen una tasa de analfabetismo hasta cinco veces más alta que el promedio (22.1 frente a 4.3 por ciento) (García *et al.*, 2021). En México, si bien el analfabetismo está presente en el 4% de la población total, el 25% de ellas son personas en situación con discapacidad<sup>1</sup> (INEGI, 2020a). De igual forma, mientras que la ausencia de escolaridad está presente en el 5% de la población de México, en las personas con discapacidad llega hasta el 25%<sup>2</sup> (INEGI, 2020a).

---

<sup>1</sup> En México a población total es de 100,528,155 individuos, de los cuales aquellos que no saben leer y escribir son 4,513,541 (4%); a su vez, de ellas 1,139,416 (25%) son personas en situación de discapacidad

<sup>2</sup> En México la población que carece de escolaridad es de 4,672,497, lo que representa el 5%. Considerando sólo a las personas en situación de discapacidad, en total conforman 5,672,146, y de ellas aquellas sin escolaridad son 1,175,280, lo que representa el 21% de este subgrupo.

Por otro lado, la mayoría de las personas con discapacidad que han estudiado lo han hecho sólo hasta la primaria, donde se concentra el 41%, aquellos que finalizan la secundaria llegan al 18%, lo que se reduce al 11% para el nivel medio superior y al 9% para el nivel superior. Esto se contrasta con lo que pasa para la población en general donde la distribución respecto a los estudios es más uniforme; para primaria es del 23%, para secundaria del 29%, para media superior del 22% y para superior del 20%<sup>3</sup> (INEGI, 2020a).

Al considerar la matriculación escolar en la universidad se sigue encontrando el peso de la desigualdad. En México, para el ciclo escolar 2020 – 2021, solo el 1.07% de los 4,983,204 estudiantes matriculados en educación superior, incluido posgrado, eran estudiantes en situación de discapacidad (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] 2022). La distribución igualmente irregular era la siguiente: de los 4,411,949 de matriculados en licenciatura solo el 1.10% eran estudiantes con discapacidad; cursando una especialidad sólo el 0.23% de los 61,714 alumnos y alumnas; en maestría el 0.58% de 289,730 estudiantes; de doctorado un 0.81% de 51,868 alumnas y alumnos (ANUIES, 2022).

Esta ausencia de estudiantes en situación de discapacidad en las universidades ha sido explicada aludiendo a varios factores, algunos referidos al sistema de educación media superior o superior, pero otros referidos a los problemas en la educación básica, entre ellos, la permanencia de escuelas segregadoras, las bajas expectativas hacia el estudio en niveles superiores, la insistencia en opciones de autoempleo, los problemas de certificación de estudios en las escuelas regulares y especiales, o la permanencia de currículos paralelos en ambas modalidades. Todos estos factores están vinculados y en conjunto originan barreras que impiden que los estudiantes en situación de discapacidad posean las competencias

---

<sup>3</sup> Existen 2,308,174 personas en situación de discapacidad que concluyeron la primaria; 1,011,859 la secundaria; 595,675 el nivel medio superior y 497,281 el nivel superior. De la población total 22,833,879 concluyeron la primaria; 29,426,059 la secundaria; 22,516,914 el nivel medio superior; y 20,286,950 el superior.

esperadas por los niveles escolares superiores (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2020; García *et al.*, 2021; Toscano *et al.*, 2017).

A fin de contrarrestar la situación anterior, muchos países, entre ellos México, desde sus ministerios o secretarías de educación, desde hace más de treinta años se han comprometido, a través de algunos instrumentos en torno a la escuela para todos y todas, a adoptar un cambio en la forma de entender el acceso, presencia y participación de todo el estudiantado, en especial de los colectivos en situación de vulnerabilidad, como aquellos que tienen una discapacidad, a fin de desarrollar acciones y políticas alrededor de esta problemática. Así, desde la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se ha iniciado un proceso formal en muchos países para abrir las escuelas regulares a los estudiantes en esta situación, disminuir la existencia de entornos educativos separados y brindarles, junto con el resto de sus pares, una educación de calidad en un ambiente incluyente.

Desafortunadamente los retos a los que se enfrentan los NNA (Niños, Niñas y Adolescentes) con esta condición de vida en lo referente a su derecho a la educación siguen siendo amplios. Por ejemplo, en Brasil, Costa Rica, Ecuador, México y Uruguay, estas personas en promedio son 24% menos propensas a completar la educación primaria, lo que se incrementa hasta un 30% si pertenecen a una minoría étnica (García *et al.*, 2021).

Los NNA con discapacidad son más propensos a abandonar la escuela, ausentarse de clases y sufrir discriminación y violencia en el contexto escolar. En nuestro país, por ejemplo, el promedio nacional de escolarización es de 9.7 años, mientras que para las personas en esta situación es de tan sólo 6.1 (INEGI, 2020a). Entre las causas se encuentra la segregación escolar, el estigma y la falta de instalaciones y programas inclusivos, entre otros, lo que sitúa a los NNA con discapacidad en una posición desigual desde una edad temprana (Contreras *et al.*, 2018; García *et al.*, 2021; I. García y Romero, 2019).

La situación empeora si se trata de estudiantes que se encuentran en espacios segregados como las escuelas de educación especial. En estos lugares se ha encontrado que el desempeño de los estudiantes es significativamente menor en comparación con sus pares que se encuentran en escuelas regulares (Contreras *et al.*, 2018). Algunas de las explicaciones de esto se pueden encontrar en la escasa formación docente, la renuncia a la

enseñanza de contenidos académicos, poca esperanza de logro escolar para estos niños y niñas, la ausencia de tecnologías de apoyo, y una falta de libertad y liderazgo escolar que permita atender las necesidades específicas de las situaciones de los educandos (Contreras *et al.*, 2018; García *et al.*, 2021)

Si bien en nuestra región las tasas de asistencia escolar son altas, para los NNA con discapacidad existe un marcado contraste. Tan sólo en la primaria, en América Latina y el Caribe, mientras que el promedio de inasistencia escolar es de 3.6% para la población en general, el 15.1% de los niños y niñas en situación de discapacidad no asisten a la escuela (García *et al.*, 2021), estadísticas similares en nuestro país muestran que el 3% de las niñas y niños se encuentran fuera de la escuela, mientras que para aquellos con discapacidad la cifra aumenta al 20% (CONAPRED, 2018). Esta situación varía de nivel educativo a otro, pero, por ejemplo, para los niños y niñas en edad de cursar la educación primaria (6 a los 12 años), la cifra, aunque más baja, es alarmante llegando a ser del 8% (INEGI, 2020b).

A esto se suma la disminución de la probabilidad de completar la educación primaria para estos colectivos. Por ejemplo, en México es de hasta un 20% menor, lo cual puede empeorar al 30% si se pertenece a una minoría etnoracial o a un casi 27% si se vive en un área rural (García *et al.*, 2021).

Todo esto se ha visto reflejado en las quejas presentadas ante la CNDH (Comisión Nacional de los Derechos Humanos). De esta manera, esta institución ha contabilizado durante un periodo de 10 años, 652 quejas en materia de violación del derecho humano a la educación, lo que es un 20.4% de todas las que se han presentado en este lapso (CNDH, 2020). Esta Comisión, a su vez, informa que el hecho violatorio más recurrente es la prestación indebida del servicio educativo, seguido por la privación del derecho a la educación, es decir, el impedimento para ingresar a la escuela y a la omisión de proveer instalaciones y materiales adecuados; problemas que son más frecuentes en personas con discapacidad visual (CNDH, 2020).



## 1.2 El problema de investigación

En nuestro país son múltiples los factores que inciden en la falta de garantía del derecho a la educación. Entre los más importantes están la acción descoordinada de las autoridades, la falta de insumos escolares y las discrepancias en cuanto a la interpretación de la educación inclusiva, incluso equiparándola con la integración (CNDH, 2020). Todo esto suele traducirse en una falta de compromisos, recursos, políticas, y acciones para operar este modelo, en omisiones y prácticas contrarias a él, incluso en instrumentos normativos que son imprecisos o que se contradicen (CNDH, 2020; I. García y Romero, 2019).

Además, también existe el desconocimiento por parte de las autoridades educativas respecto a las características, formas y maneras de identificar a los NNA en situación de discapacidad, así como la manera de intervenir sobre esta población (CNDH, 2020).

A todo lo anterior, se suma el incremento de espacios segregados de educación para los estudiantes en situación de discapacidad (vease, por ejemplo, SEP, 2009, 2020b); un compromiso establecido desde la declaración de Salamanca, pero que es un asunto que ha sido prácticamente ignorado en países como el nuestro, donde se ha registrado un incremento de estos servicios (García *et al.*, 2021).

Estas discrepancias suelen incidir en cascada en el resto de la estructura educativa hasta llegar a las escuelas y las aulas, provocando confusión, desconocimiento e incertidumbre respecto a lo que es la educación inclusiva y los procesos que debieran llevarse a cabo en torno a ella, generando barreras para el ejercicio del derecho a la educación (Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México [CDHCM], 2020; Echeita, 2010, 2017; García *et al.*, 2021; ONU, 2013).

Los factores estructurales que se autorrefuerzan y multiplican a lo largo del sistema educativo hasta llegar a las escuelas y a las aulas, convergen en las formas en las que las y los docentes entienden su labor, y su papel en la educación inclusiva y la atención a la discapacidad (Echeita, 2017; M. López *et al.*, 2009; Pérez *et al.*, 2006; M. T. Polo y Aparicio, 2018).

Esto hace importante indagar sobre los ejercicios individuales y colectivos de las y los docentes para con sus estudiantes con discapacidad, ya que pueden llegar a suponer barreras en la calidad de la enseñanza (López, M., Echeita, G. y Martín, 2010; J. I. Pozo *et al.*, 2001, 2006). Por ejemplo, es probable que la poca precisión en los instrumentos normativos, pueda llevar a la perpetuidad de determinadas prácticas, como el trabajo de los servicios de educación especial con los niños y niñas con discapacidad o de los estudiantes con “NEE” (Necesidades Educativas Especiales) en el aula de apoyo o en un subgrupo en la misma aula (Hernández, 2016; S. Romero y García, 2013); mientras que el alto estrés en el docente por ser el único responsable de los resultados educativos del alumnado y la falta de condiciones para el trabajo colaborativo, puede llevarlo a experimentar sentimientos de soledad, inseguridad e intimidación ante el resto de sus compañeros y finalmente a la renuencia a la colaboración (Garnique, 2012; S. Romero y García, 2013). También, la falta de capacitación profesional previa o en su institución, puede no brindarles las competencias socioemocionales para el trabajo con estudiantes en esta situación (García *et al.*, 2021); o bien, la idea de que estos alumnos y alumnas requieren ser atendidos por especialistas, puede reafirmar la perspectiva de que la educación inclusiva no es relevante para las y los profesores regulares (García *et al.*, 2021; Garnique, 2012; UNESCO, 2005).

Situar las indagaciones en los maestros y maestras también responde al alto peso que la estructura educativa inserta a estas figuras en la transformación educativa. Por un lado, son apuntados como la principal figura que requiere ser capacitada y cualificada en el uso de técnicas y materiales educativos para atender a las personas con discapacidad, e incluso como los promotores del cambio educativo (CNDH, 2020; Escribano y Martínez, 2013; Robalino, 2005; UNESCO, 2005). Pero por otro, son los agentes mediadores entre las exigencias del aparato escolar, los padres de familia, los alumnos y alumnas y las dificultades de sus localidades (Castro y Rodríguez, 2017; Elboj *et al.*, 2002); a quienes se evaluará y en quienes recaerá la responsabilidad del éxito o fracaso del estudiantado; a quienes se le exigirá modificar sus métodos de aprendizaje, ser más eficientes, sortear sus propias barreras, las de sus estudiantes y las de su institución para mejorar los resultados educativos, en el mejor de los casos, con los mismos recursos y temporalización escolar (Garnique, 2012; Robalino, 2005); y a quienes incluso se les puede llegar a juzgar por los

malos resultados educativos nacionales, ignorando los factores estructurales que pudieran incidir en esto (Galaz *et al.*, 2019).

Todo lo anterior refuerza la idea de que es necesario conocer cómo las y los docentes conciben su labor, además de los factores internos y externos que influyen en ello, las acciones y estrategias que utilizan para afrontar sus responsabilidades; y cómo esto interactúa en conjunto con las discrepancias que ofrece el mismo sistema, y culmina en determinadas prácticas de garantía o no del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.

En este sentido, existe un cierto progreso en el entendimiento de cómo las y los docentes conciben el trabajo hacia los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, se ha reconocido que tienen una mayor aceptación de la presencia y educación de este alumnado en las escuelas, además de una actitud favorable para su atención académica. Sin embargo, a la par, consideran que su inclusión requiere de la intervención especializada de médicos, pedagogos y psicólogos, y que sin ella difícilmente llegarán a normalizarse y aprender a convivir socialmente en la escuela (M. López *et al.*, 2009; Muñoz *et al.*, 2015; Oviedo y Moya, 2022; Talou *et al.*, 2010; Tárraga-Mínguez *et al.*, 2022).

Específicamente, en el plano de la gestión del aula, los estudios reflejan que las y los docentes tienen una buena disposición para que su estudiantado aprenda. Sin embargo, la mayoría suelen pensarlo desde una perspectiva individual, que considera que es en él y su situación en quien recae el poco progreso académico y donde se mira sólo superficialmente el papel de la escuela (Muñoz *et al.*, 2015; Sañudo y Sañudo, 2014). A pesar de ello, también se reporta que los maestros y maestras comienzan a considerar su papel como transformadores educativos (Muñoz *et al.*, 2015; Sañudo y Sañudo, 2014). Sin embargo, se enfrentan a una serie de desafíos entre los que se encuentran las pocas oportunidades de formación y de la alta incidencia de instrumentos normativos que restringen sus posibilidades de actuación (Muñoz *et al.*, 2015; Sañudo y Sañudo, 2014; Talou *et al.*, 2010; Tárraga-Mínguez *et al.*, 2022). Hay que decir que desafortunadamente, estos estudios no exploran las formas en las que se piensa que las y los docentes consideraran debiera operarse la gestión del aula o los procesos para hacerlo.

### **1.3 Pregunta de investigación**

Dado que para esta investigación se busca aproximarse a los idearios de las y los docentes, se formuló la siguiente pregunta general:

¿Cuáles son las concepciones de las y los docentes de educación básica respecto a la atención en el aula del alumnado con discapacidad?

#### **1.3.1 Preguntas específicas**

A fin de dar respuesta a la pregunta anterior, y profundizar en la atención del aula, se formularon las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cómo son las concepciones docentes sobre la discapacidad y del trabajo con la diversidad?
- ¿Cuáles son las concepciones docentes respecto a la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos hacia los estudiantes con discapacidad?
- ¿De qué manera los factores institucionales facilitan o dificultan la transformación de las concepciones docentes hacia el trabajo incluyente con sus estudiantes con discapacidad?

### **1.4 Supuesto de investigación**

Los maestros y maestras de educación básica tienen diversas concepciones con respecto a la educación inclusiva, desde los que la entienden como un proceso administrativo para identificar a estos estudiantes, hasta los que la ven como un compromiso por transformar la escuela para que todos aprendan y se desarrollen plenamente, incluidos los alumnos y alumnas con discapacidad. Estas ideas, a algunos de ellos, los llevan a considerar prácticas relacionadas con el planteamiento de la integración como proporcionarles un currículo alternativo o solicitar la intervención especializada directamente a estos alumnos y alumnas; y a otros, les invita a transformar su didáctica y mecanismos de evaluación, a la vez que reconocen la participación de otras figuras como colaboradores que intervienen con toda el aula.

## **1.5 Objetivo general**

Analizar las concepciones de las maestras y maestros de educación básica con respecto a la atención en el aula del alumnado con discapacidad, para identificar su cercanía con el planteamiento de la educación inclusiva y los factores que lo favorecen u obstaculizan.

### **1.5.1 Objetivos específicos**

- Auscultar las concepciones de la discapacidad y el trabajo con la diversidad de las y los docentes, para conocer su aproximación al planteamiento de la educación inclusiva.
- Analizar las concepciones docentes respecto a la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos hacia los estudiantes con discapacidad para ver la forma en la que favorecen u obstaculizan el desarrollo de ambientes inclusivos en el aula.
- Explorar los factores institucionales que facilitan o dificultan la transformación de las concepciones de las y los docentes hacia el trabajo incluyente con sus estudiantes con discapacidad.

## **1.6 Justificación**

Los dos temas tratados en la investigación, la educación inclusiva y la atención a niños y niñas con discapacidad, son problemas complejos y multifactoriales que requieren cambios y modificaciones no sólo desde el sistema escolar, sino de todos los agentes implicados de manera directa o indirecta en el aparato educativo (Booth y Ainscow, 2015; Palacios y Bariffi, 2007). Esto convierte a este planteamiento en una tela de mil hilos, que requiere pensar no sólo en cómo se articula el sistema de enseñanza, sino cuestionar los factores que lo han configurado de esta manera. Así, lograr un cambio en la educación requiere ir más allá de las buenas intenciones o de la implementación de ideas innovadoras, dado que se asume con ello el riesgo a empeorar las condiciones que se plantearon mejorar (Echeita, 2010, 2017; López, M., Echeita, G. y Martín, 2010). Se necesita del continuo debate teórico, político y de la práctica basado en el resultado de investigaciones que permitan evaluar y retroalimentar las políticas y acciones encaminadas al cambio social (García *et al.*, 2021; UNESCO, 2005).

Así, por un lado, esta investigación permite sumar al conocimiento sobre la manera en la que se dan las interacciones en la escuela para el logro de la educación inclusiva y la discapacidad; acción necesaria para comprender mejor los factores sociales, personales y culturales que inciden en ellas; para que, a partir de ello, y los resultados de la investigación poder encontrar nuevas miradas, preguntas y caminos de investigación y acción (Barton, 2011; Oliver, 1990).

Por otro lado, como han afirmado los teóricos de la discapacidad y la educación inclusiva, ambos planteamientos requieren comprenderse, valorarse, examinarse y evaluarse a la luz de las situaciones particulares de cada contexto en específico, para que se dé paso a políticas y acciones consensuadas que ayuden a emerger puntos de vista distintos a los que actualmente oprimen a este colectivo, a la par que se buscan acciones que garanticen sus derechos y participación social (Barton, 2011; Oliver, 1990; Palacios, 2008; Romañach y Palacios, 2008; Wrigley, 2007).

En este sentido, si bien la investigación no tiene como objetivo el establecimiento de acciones que permitan estas metas, sí busca generar conocimiento a partir de la reconstrucción cualitativa de las formas de entender estos modelos. Se interesa por las ideas y experiencias de las y los docentes, buscando darles voz, comprensión y participación, pues ellos son quienes viven en el día a día el proceso de enseñanza-aprendizaje, y viven junto con sus estudiantes determinadas configuraciones escolares que condicionan la garantía de este derecho (Susinos Rada y Parrilla Latas, 2008). Así, explorar la manera en la que las y los maestros en las escuelas participantes viven y experimentan estas configuraciones permitirá identificar y juzgar algunas de las barreras y facilitadores que se encuentran en la escuela, lo que en última instancia permite sentar las bases para propuestas de transformación.

Si bien los debates y las investigaciones son necesarias en todos los niveles del aparato educativo, desde el legislativo hasta de los consejos escolares, la investigación que aquí se propone busca contribuir también a la reflexión dentro de las escuelas que participan en la investigación. Como apuntan algunos autores (Booth y Ainscow, 2015; Elboj *et al.*, 2002; Simón y Echeita, 2013), es importante contribuir a las reflexiones

escolares a fin de que las y los docentes cuestionen en lo individual y como colectivo las acciones y posibilidades para mejorar su práctica docente; y analizar junto con sus directivos, las situaciones que les aquejan, para abrir la posibilidad del mejoramiento de las prácticas institucionales. Esta, investigación devolvió sus resultados a través de varias de acciones que se comentarán posteriormente.

De manera particular, la investigación permitirá sumar a las observaciones de instituciones supranacionales referentes al papel de las ideas docentes en la atención de estudiantes en situación de discapacidad, que apuntan a que la labor docente es uno de los pilares de las transformaciones educativas (Banco Mundial, 2014; García *et al.*, 2021; ONU, 2008; Sarbib, 2005; UNESCO, 2005). Como identifican algunos autores, esto es debido a que estos idearios tienen la posibilidad de modificar la forma en la que las y los docentes interpretan y llevan a cabo su labor, y en última instancia, la manera en la que se ejercita la práctica educativa (Kashitani, 2005; M. López *et al.*, 2009; Mares *et al.*, 2009; Paz-Delgado y Barahona, 2020; J. I. Pozo *et al.*, 2006; J. I. Pozo y Rodrigo, 2001).

Por último, se busca profundizar en dimensiones poco estudiadas respecto a las concepciones docentes de los estudiantes con discapacidad, concretamente en lo que respecta a los temas en los que deseamos hacer énfasis, en lo que refiere al contexto mexicano, y finalmente al interés por reconocer el papel de los factores estructurales. Si bien existen aproximaciones empíricas sobre la forma en la que se estructuran las concepciones docentes en los temas de la inclusión y la discapacidad (por ejemplo López, M., Echeita, G. y Martín, 2010; M. López *et al.*, 2014; Oviedo y Moya, 2022; Talou *et al.*, 2010; Tárraga-Mínguez *et al.*, 2022; Urbina, 2013), en ellas hay escasa información en lo que refiere a los temas en los que se hará énfasis (gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos). Además, estas investigaciones se han desarrollado principalmente en España, donde también, se abordan las concepciones desde una mirada poco interesada en las influencias sociales que contribuyen a las formas de pensar de las y los docentes.

## **Capítulo II. Enfoques y modelos de la discapacidad**



Cuando nace una persona, el sistema social ya está dado, se ha configurado históricamente en instituciones que establecen las formas “apropiadas” en las que deben interactuar los sujetos entre sí, y entre ellos y los objetos del medio natural y social (Berger y Luckmann, 2003). A través de los procesos de socialización, estas instituciones transmitirán su manera de entender y relacionarse con la realidad y, eventualmente, los sujetos, con diversas variaciones, la harán suya (Berger y Luckmann, 2003; Luque y Delgado, 2002).

De esta forma, las instituciones a lo largo de los procesos de legitimación histórica en las que se ven envueltas transmiten cuerpos de conocimiento estructurados que proveen las reglas de comportamiento socialmente aceptadas para los individuos (Berger y Luckmann, 2003). Estos cuerpos se reproducen en los diversos niveles de la estructura, desde la cúspide hasta su base, determinando los roles que serán desempeñados por los sujetos en cada institución, así como las maneras en las que serán controlados e incentivados (Luque Parra y Luque-Rojas, 2013).

Las personas incorporan estos cuerpos de conocimiento en formas de repertorios de significados, concepciones, comportamientos, respuestas emocionales, etc., asumen la mayoría de ellos como realidades objetivas, y las reproducen en concordancia (Berger y Luckmann, 2003; Elosua, 1994; Luque y Delgado, 2002). Así interpretan con cierto margen de fiabilidad, los roles sociales y los comportamientos que se esperan de ellos y de los otros, y se conducirán cercano a ello, los normalizarán y los naturalizarán como si estos fueran “la manera” de interactuar con el medio (Berger y Luckmann, 2003).

En este sentido, la institucionalización resulta beneficiosa tanto para los individuos como para las instituciones. Para ellos, por la facilidad de incorporar conocimientos y pautas de comportamiento que serán reforzados por el medio social, por la evitación de la fatiga física y psicológica que se da al buscar alternativas y además por la evitación del ejercicio de control por parte de otros individuos en el medio (Berger y Luckmann, 2003). Para ellas, al establecer regularidades sobre el comportamiento de los otros, se establecen marcos de acción que determinan aquello que es aceptable o no, deseable o indeseable, permitido o no permitido (llámense normas, leyes, mitos, tradiciones, etc.); lo que mantiene

un control social sobre las personas, establece roles específicos para la realización de tareas, brinda información al resto de los individuos sobre la manera de comportarse de los otros, etc. (Aguado, 1995; Berger y Luckmann, 2003).

A pesar de que este proceso es, en su mayoría, beneficioso, también trae consigo algunas desventajas. A nivel social, como lo mencionan Elosua (1994) y Berger y Luckmann (2003), pueden existir creencias sobre los objetos del mundo natural, que al no ser debatidas, transformadas o modificadas, impiden el desarrollo social, científico o incluso tecnológico. Por ejemplo, el Medioevo se caracterizó por el dominio de una institución que limitó el progreso e innovación social hacia una búsqueda más eficiente de métodos para conocer e interactuar con el medio.

En el caso de las ideas transmitidas a los individuos, los problemas se diversifican. Lo institucionalizado puede terminar cristalizándose a nivel individual en forma de concepciones o patrones de comportamiento que son sumamente persistentes, incluso cuando algunos de ellos muestren altos grados de ineffectividad o ser perjudiciales tanto para el individuo como para el medio social (Luque y Delgado, 2002).

Esto no implica que estas ideas no puedan ser modificadas, pero el proceso es complejo. Por un lado, las instituciones son resistentes a los intentos de cambio, producto de los procesos de cristalización y naturalización de las prácticas que ejercen cada uno de sus miembros, y por el poder de coacción e influencia que ejercen a los individuos a través de procesos de legitimación y control social (Berger y Luckmann, 2003). Por otro lado, también se encuentra presente el hecho que suelen priorizarse en las instituciones los intereses del grupo dominante en el poder, y postergando o incluso omitiendo los de aquellos que no están en esa posición (Luque y Delgado, 2002; Martín-Baró, 1988).

Como lo menciona Martín-Baró (1988), al institucionalizarse y legitimarse un rol que toma decisiones, la sociedad considera su palabra como poco cuestionable y se transforma en un valor que se asume como poder para delimitar un comportamiento en los demás. De esta manera, el dominio social que ejerce este rol (ya sea un individuo o grupo), queda naturalizado al abrigo de las instituciones (Martín-Baró, 1988). Esta situación

permite que la institución funcione, pero a la vez dificulta ver y nubla la forma en la que se ejerce el poder por parte de los grupos o individuos (Martín-Baró, 1988).

Sin embargo, como lo han demostrado precisamente los colectivos de personas con discapacidad, es posible y necesario repensar la forma en la que se estructura la sociedad para garantizar una mejora en la calidad de vida de los individuos, especialmente aquellos que han sido históricamente excluidos o marginados (Oliver, 1990).

De esta forma, es preciso repensar la forma en la que a lo largo de la historia se ha construido y estructurado el sistema social y sus instituciones, para evaluar cómo esta configuración a reproducido ciertos intereses y omitido otros; lo que ha producido y legitimado ideas y prácticas que limitan la participación de ciertos colectivos.

Como veremos a continuación, en la medida en la que se examina la historia, pueden encontrarse ejemplos de cómo la institucionalización ha perpetuado marcos de acción sustentados en ideas parciales o equivocadas de la realidad estableciendo comportamientos específicos que han perjudicado a estos colectivos; pero también, nos enseña cómo ciertos sucesos y transformaciones en las concepciones de la discapacidad, han permitido observar y actuar de una manera más sensible y justa con este colectivo. Esto nos permitirá reconocer los retos individuales y sistémicos que aún falta por atender, pero al mismo tiempo, nos admitirá sentar las bases para comprender cómo la manera en la que se entiende socialmente la discapacidad influye en el desarrollo de prácticas en sus instituciones, específicamente en la escuela.

Una de las primeras limitaciones encontradas para acercarse a este tema es la manera en que la literatura especializada trata a estas miradas, a las que indistintamente se les ha nombrado paradigmas, modelos o enfoques, lo que en ocasiones lleva a confusiones cuando se intenta realizar algún orden, encontrar sus posibles alcances, así como establecer puntos de acuerdo y de discrepancia sobre estas miradas. Por ejemplo, el modelo social ha sido denominado por algunos autores como un enfoque (Bickenbach *et al.*, 1999; Retief y Letšosa, 2018), otros le dan el rango de paradigma (Egea y Sarabia, 2004; Guzmán, 2012), y otros más lo llaman modelo (Padilla-Muñoz, 2010; Romañach y Palacios, 2008).

En esta investigación se consideran dos nomenclaturas diferenciadas: los modelos y los enfoques de la discapacidad <sup>4</sup>. Por un lado, el término enfoque hace referencia a las grandes miradas en las que se observa un área de la naturaleza o del conocimiento, cada una de éstas pueden estar compuestas de modelos explicativos, y estos a su vez de paradigmas (A. López, 2007). De esta forma, se puede hablar de enfoque teleológico, tecnológico, filosófico, empírico, entre otros (Kerlinger, 1975). Así, en la presente investigación se identificarán dos enfoques con los cuales mirar la discapacidad: el de los derechos humanos y el de la capacidad; quienes realizan planteamientos generales sobre la naturaleza de las relaciones en los seres humanos.

Como se observará, a diferencia de los modelos que explicitan un deber ser, y establecen parámetros más o menos específicos sobre lo correcto o lo incorrecto, sobre lo deseable o lo indeseable; los enfoques más bien son maneras globales de entender la naturaleza humana, y como parte de ésta, la discapacidad. Así, los dos enfoques de la discapacidad identificados se posicionan en espera de que a partir de sus postulados se desarrollen modelos y paradigmas que orienten el desarrollo de cada una de las estructuras sociales, así como de desarrollos teóricos futuros.

En este sentido, el enfoque de los derechos humanos busca una mediación y un marco conceptual que permita analizar las desigualdades que se encuentran al interior de

---

<sup>4</sup> Aunque el término “paradigma” es utilizado como un sinónimo de “modelo”, esto es correcto sólo si se toma en cuenta la definición de la Real Academia Española (2020), quien lo define como modelo, ejemplo o ejemplar, además de una “teoría o conjunto de teorías que se aceptan sin cuestionar” (s/p). Sin embargo, Kühn (1971) precisa que un paradigma es, además, un conocimiento compartido y defendido por una comunidad de ciencia; que comparte una manera de entender y actuar con un objeto de estudio delimitado de manera histórica y epistemológica (Marín, 2007); y también establece mecanismos de estudio, estrategias de análisis, lenguajes y modos de expresión compartidos por esta comunidad (González, 2005). Dado estas precisiones actuales sobre el término, para esta investigación no se utilizará esta expresión, debido a que si bien es cierto que la deficiencia ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes, la forma en la que se ha traducido en un trato hacia las personas con estas condiciones se ha dado en entornos legales, morales, éticos o filosóficos y sólo recientemente científicos (por lo menos hasta el siglo XIX) (Aguado, 1995; Braddock & Parish, 2012; Hughes, 2020), por lo que hasta esa fecha no existieron mecanismos de estudio, estrategias de análisis compartidos, etc.

las relaciones sociales, superar las prácticas de discriminación y el reparto inequitativo de poder que obstaculiza el desarrollo del ser humano (Ramos, 2018). Como lo menciona Naciones Unidas (2006b):

“[El enfoque de los derechos] identifica a las personas titulares de derechos y aquello a lo que tienen derecho, y a los correspondientes titulares de deberes y las obligaciones que les incumben, y procura fortalecer la capacidad de los titulares de derechos para reivindicar éstos y de los titulares de deberes para cumplir sus obligaciones” (p.15).

En el desarrollo de este enfoque se establecen normativas que buscan el desarrollo de políticas públicas que garanticen la no discriminación de las personas con discapacidad, el disfrute y garantía de los derechos y la modificación de las instituciones en un ejercicio mediático.

Por otro lado, el enfoque de la capacidad de Amartya Sen se desarrolló como un marco interpretativo de la desigualdad humana, abarcando fenómenos como la pobreza, privación social, y el diseño de instituciones sociales (Terzi, 2006). De esta manera, a través de él se abordan conceptos como la libertad, la deficiencia, la desigualdad, el desarrollo humano, o el bienestar que en conjunto permite construir una visión innovadora de las relaciones sociales, la educación y la discapacidad.

Sobre los modelos, siguiendo a Carvajal (2015) y Concari (2001), éstos se entienden como una idealización o representación de la realidad física que se caracterizan por ser incompleta y aproximada, en un intento por hacerla más simple. Como hacen notar Bribiesca y Merino (2008), el término modelo no sólo se utiliza en el ámbito científico, sino también en el estético, político, y lingüístico, entre otros. En el ámbito que nos ocupa es utilizado por las diferentes ramas científicas para representar y estudiar de forma simple y comprensible un fenómeno natural, brindando claridad al fenómeno, estabilidad para comprender las relaciones de los sistemas y la generalidad de algunas de sus relaciones en un tiempo y espacio determinados (Bribiesca y Merino, 2008).

En este caso, se considera que la utilización del término modelo, a diferencia de paradigma, es más adecuado, dado que permite considerar un objeto de estudio y la identificación de relaciones más o menos estables durante el análisis de las culturas y sus diferentes etapas históricas. Por otro lado, permite el estudio de otras disciplinas cercanas al tema, pero pertenecientes a otras áreas del conocimiento, como la teología o la estética, siempre considerando el enfoque propio de cada área de conocimiento.

De esta forma, el término modelo será utilizado en este trabajo como una idealización que esquematiza las condiciones y aspiraciones sociales dominantes en un momento histórico, a las que se quiere llegar en el trato con las personas con discapacidad.

Como se verá, cada uno de los modelos proporciona una conceptualización de la discapacidad, enfatiza necesidades sociales e individuales de atención, da forma a la identificación de las personas con discapacidad, orienta la formulación de políticas, enfatiza unos valores y minimiza otros; además, determina la forma de abordaje de las disciplinas académicas (Smart, 2004). De esta manera, en esta investigación se reconocerán cinco modelos: el modelo de la prescindencia, el modelo médico-rehabilitador, el modelo social, el modelo de la diversidad funcional y el modelo biopsicosocial.

Sin embargo, en el modelo de la prescindencia, se identifican propuestas que, si bien no lo modifican sustancialmente, dirigen la atención hacia determinados elementos de la realidad, a éstas las denominaremos submodelo. En este sentido, ahí se abordarán los submodelos de la eugenesia y de la marginación.

## **2.1 Modelo de la prescindencia**

El modelo de la prescindencia dirige la mirada de la causa de la discapacidad hacia el individuo, se distingue porque considera que la presencia y participación de las personas con esta condición de vida no es necesaria en la comunidad e incluso es perjudicial para el funcionamiento social, lo que lleva a evitar su existencia a través de prácticas como el infanticidio, o situar al individuo en un espacio destinado para los denominados “anormales”, lejos de la participación social y en ocasiones tratados como un bien o mercancía (Aguado, 1995; Bickenbach *et al.*, 1999; Hughes, 2020; Laes, 2017). Este

modelo se caracteriza porque históricamente se atribuye la discapacidad a factores religiosos o divinos (Palacios, 2008). De acuerdo con Romañach y Palacios (2008), se pueden diferenciar dos submodelos, diferenciados por sus características y consecuencias primordiales hacia las personas con discapacidad: el eugenésico y el de marginación.

### **2.1.1 Submodelo eugenésico**

El trato eugenésico para las personas con discapacidad tiene sus orígenes desde la prehistoria, donde se prescindía de la vida de niños enfermos o con defectos físicos. Como lo menciona Aguado (1995), ejemplos de estas prácticas pueden encontrarse en la América precolombina con el abandono del hijo inválido, o en India, en donde arrojaban a los niños con deficiencias al río Ganges o las prácticas para el mejoramiento social en las ciudades-estado griegas. De igual manera, David (2017), destaca que en Egipto hay evidencia de un trato distinto a los niños recién nacidos con deformaciones, en donde se les aconsejaba a los padres que los consideraran esclavos.

Otros ejemplos representativos son el caso de Persia, en donde las deficiencias se identificaron con posesiones demoníacas, y estas características se atribuyeron no sólo al niño, sino también a su madre y posteriormente a su familia (Aguado, 1995). De la antigua China, donde se consideraba que la deficiencia era producto del fracaso del régimen por agradar a los dioses (Milburn, 2017). Y de los Hititas, quienes consideraban la deficiencia como un destino asignado por los dioses (Beal, 2017).

El punto álgido de este modelo se dio en Grecia, donde se buscó la perfección y el mejoramiento humano. De acuerdo con Parra (2019) y Dillon (2017), en Esparta, se consideraba primordial ofrecer a la sociedad hombres y mujeres con los mejores estándares posibles (los hombres principalmente destinados a la condición física para librar batallas, y las mujeres a garantizar una buena descendencia a través de su embarazo), lo que tenía como fin último la perfectibilidad de la ciudadanía. Como una forma de garantizar esta posición, un consejo de ancianos examinaba a los menores con el fin de detectar deficiencias, entre las que se consideraban defectos físicos, signos de debilidad y deformaciones, etc.; y de encontrarlos, se dejaba al menor a su suerte en vasijas, lo que en la mayoría de los casos terminaba en su muerte (Aguado, 1995; J. Parra, 2019).

Por otro lado, en Atenas también se buscaba la perfección humana, pero en este caso no enfocado a la guerra o a las batallas, sino más bien orientado a la perfección estética e intelectual (Hughes, 2020). De ahí la lógica de fomentar iniciativas en contra de aquello que desvirtuara la condición humana según el estándar de perfección considerado culturalmente. Esto llevó a Aristóteles a escribir: “sobre el abandono y la crianza de los hijos, una ley debe prohibir que se críe a ninguno que esté lisiado” (citado en Barriga, 2009). Por otro lado, Platón legislaría que los bebés con discapacidad física fueran asesinados al nacer (Dillon, 2017; Hughes, 2020). De tal forma que estas ideas lograron establecerse en los códigos legales atenienses, por ejemplo, la Ley de Gortyn (Dillon, 2017).

Al respecto, es notable que, en el estudio de las civilizaciones anteriores, no existe un consenso claro en relación con el trato y a la participación social que recibían los adultos con deficiencias, defectos físicos o discapacidad, todo parece indicar que dependía de la naturaleza y condiciones en la que era adquirida. De esta forma, en Esparta si la discapacidad fuese producto de una batalla, se era considerado como héroe de guerra (Dillon, 2017). Por otro lado, los griegos humillaban al imperfecto, pero si esta imperfección se adquiría por una disputa que ocasionaba pérdida de un ojo, “locura” o deformación, existían leyes que otorgaban una asignación diaria de recursos por parte del victimario a la víctima, cosa que no afectaba su reconocimiento social (Pudsey, 2017). Aquí hay que apuntar que al igual que en todos los modelos o enfoques que se visualizarán, las prácticas no son producto de emociones negativas o un ejercicio de maldad hacia las personas con discapacidad, sino más bien consecuencia de fuertes convencionalismos e ideas arraigadas circundantes en cada época.

Las ideas institucionalizadas sobre la eugenesia comienzan a desaparecer a partir de la llegada de movimientos religiosos que predicaban la compasión y el apoyo a las personas con discapacidad (Braddock y Parish, 2012). Como lo menciona Aguado (1995), a través de las predicaciones de Jesús en el cristianismo primitivo, y la visión de la igualdad de las personas a los ojos de Dios, comienzan a aparecer otras actitudes que permitieron la tolerancia al leproso, epiléptico y al paralítico (lo que no significaba que fueran aceptados o incluidos), y con ello la disminución progresiva de las prácticas eugenésicas.



Sin embargo, aunque las ideas sobre la eugenesia disminuyeron a partir de la llegada del cristianismo, a finales del siglo XIX, resurgen gracias a la intervención de Galton (Vilella y Linares, 2011). De acuerdo con Davis (2017), Galton se apoyaba en la lógica de las ciudades-estado sobre el perfeccionamiento del ser humano, las investigaciones de Darwin sobre la selección natural, y la curva de Gauss para la predicción de los movimientos planetarios, para sustentar la idea de una capacidad mental heredable, la cual estaba relacionada con el éxito en la vida. Por medio de su trabajo, Galton afirmaba que la reproducción de los “menos capaces” amenazaba la estructura social de los británicos, por lo que la única solución sería la aplicación de la eugenesia para permitir la mejora social (Davis, 2017).

Lo anterior, y la posición económicamente elevada de Galton, produjo un movimiento de corte internacional para la mejora de la raza, la cual tuvo presencia en países como Rumania, Francia, Inglaterra, Rusia, Reino Unido, Japón y China. Cada uno de estos países lo expresó en diferentes grados, uno de los mayores, la desaparición completa de otras razas y la erradicación de la deficiencia, en la Alemania Nazi (Davis, 2017; Suárez y Guazo, 2005).

Por su parte, en lo que respecta a nuestro país y otros países latinoamericanos como Argentina y Chile, al principio del siglo XX y hasta el decenio de los años 30, las ideas eugenésicas se conjuntaron con planteamientos médicos e ideas demológicas, lo que dio un paso a la promoción de políticas sociales que permitieran el “blanqueamiento de la raza”, la desaparición de enfermedades como la tuberculosis y la eliminación principalmente de deficiencias intelectuales y físicas (por medio del control natal y la restricción del matrimonio) (Guillen, 2018). Esta situación estuvo acompañada con acciones como la desprotección a los deficientes y la necesidad de potencializar la desaparición de los ineptos (Suárez y Guazo, 2005). La lógica sobre la que se apoyaban estas consideraciones era que las personas con estas condiciones eran un riesgo para la garantía de una raza superior, y que llevaba mucho tiempo dejar que la naturaleza se encargara de la labor de erradicarlos (Suárez y Guazo, 2005).

Las ideas eugenésicas siguen siendo identificadas en la actualidad, y se han llevado a discusiones teóricas y políticas que permiten su erradicación. Sin embargo, algunas de ellas se encuentran aún presentes, por ejemplo, al considerar un tiempo distinto para el aborto cuando este presenta Síndrome de Down (W. López, 2012; Romañach y Arnau, 2006).

En síntesis, para este submodelo, la deficiencia es producto de un plan, castigo divino, la ira de los dioses o una mala calidad de vida, por lo que la existencia de personas con estas condiciones tendría que ser erradicada o disminuida. Por otro lado, sostiene la creencia de que las personas con discapacidad no cuentan con un valor intrínseco, extrínseco o una función benéfica para la sociedad, lo que lleva a la consideración de que esa vida está condenada al sufrimiento (W. López, 2012; Toboso y Arnau, 2008), y es una carga para los padres y para la comunidad (Palacios y Bariffi, 2007). En el pensamiento eugenésico, la consecuencia lógica es evitar las incomodidades sociales producidas por la deficiencia, a través de leyes que minimicen la probabilidad de que existan personas con estas condiciones, el mejoramiento de la raza y acciones de erradicación, como el infanticidio o genocidio.

### **2.1.2 Submodelo de la marginación**

El submodelo de la marginación sitúa a la exclusión como la respuesta social ante la discapacidad. Ésta aún conserva la consideración de que la deficiencia es producto de un pecado o producto de maleficios, lo que lleva a considerar a las personas objeto de compasión o advertencia de peligros inminentes (Aguado, 1995; Braddock y Parish, 2012). Del mismo modo que en el submodelo anterior, se atribuye la causa a un plan divino o a la ira de los dioses. Sin embargo, en este submodelo se tolera la presencia de la discapacidad en los márgenes sociales (Palacios, 2008). Como se verá más adelante, es la Iglesia Cristiana la principal institución reguladora de las prácticas de marginación.

Aunque en la antigua China se daban actos de compasión, de generosidad en la India, o a la ayuda al ciego en Palestina, éstas no eran prácticas habituales, sino más bien actuaciones dispersas (Aguado, 1995). Sin embargo, el cristianismo, como una religión

predominante en los primeros siglos de nuestra era, permitió la modificación de la forma de ver la discapacidad y por ende de los tratos hacia estas personas.

De esta forma, Braddock y Parish (2012) argumentan que la interpretación de los milagros de Jesús en los testamentos de Marcos y Mateo, y su difusión en el mundo antiguo, permitió observar la discapacidad y otras enfermedades como una forma de mostrar el poder de Dios para transformar las condiciones indeseables y curar los pecados. Esto llevó a buscar el remedio en prácticas como el exorcismo y a la financiación de peregrinajes a sitios religiosos para la cura de la epilepsia, enfermedades mentales o la lepra (Braddock y Parish, 2012).

Una de las figuras importantes en el cambio de mentalidad fue San Agustín, quien reflexionaba sobre el papel de la discapacidad y sus causas. De acuerdo con Claes y Dupont (2017), él consideraba que Dios hace a las personas bajo su imagen y semejanza, por lo que pensar que Dios crea a personas deficientes, se encuentra injustificado, y reflexionó que es el pecado del hombre el responsable de esta condición. Para San Agustín, esta condición era indeseable pero inevitable, y era responsabilidad de la comunidad dar refugio y protección al prójimo y al enfermo; esto lo llevó a establecer un discurso y predicación de la ayuda a la persona con discapacidad (Claes y Dupont, 2017).

Esta nueva forma de entender la deficiencia permitió la introducción de conductas orientadas hacia la benevolencia, tolerancia y refugio a la persona con discapacidad (Braddock y Parish, 2012). Lo que llevó, según Aguado (1995), a los padres de la iglesia a denunciar prácticas como el infanticidio. Sin embargo, permanecía la insistencia de la discapacidad como un mal, por lo que las personas con esta condición continuaban siendo blanco de actitudes de rechazo (Braddock y Parish, 2012).

Con la expansión y fortalecimiento de la Iglesia Católica en toda Europa durante la Edad Media, la idea de la deficiencia condujo a dos interpretaciones. En primer lugar, las personas con discapacidad eran creaciones de Dios, por lo que no podían deshacerse de ellas, pero, por otro lado, eran producto de la maldición de Satán por lo que no podrían participar socialmente, lo que llevó a considerar a la deficiencia como una calamidad que sólo pudiese ser sobrevivida (Hughes, 2020).

En este periodo también hubo un cambio en la dinámica demográfica, lo que propició la equiparación de la pobreza con la discapacidad. Braddock y Parish (2012), mencionan que la llegada de plagas y enfermedades a las grandes ciudades europeas, las malas condiciones de higiene y la carencia de fuentes de empleo, llevaron al aumento de la pobreza y de la desnutrición, lo que también provocó un incremento de la discapacidad, fuera congénita o adquirida, y que a su vez condujo a la asimilación de ésta como una característica de la clase pobre.

En esta clase social, la familia desempeñaba un papel importante en la sobrevivencia de las personas con discapacidad. Según Braddock y Parish (2012), ellos apoyaban en el traslado a lugares donde pudieran mendigar, y en la búsqueda de estos lugares. En conjunto estas situaciones orillaron a las personas con discapacidad a buscar medios de subsistencia como la apelación a la compasión, el ejercicio de la mendicidad y ser objeto de diversión (como los bufones o fenómenos de circo) (Palacios y Bariffi, 2007). Esto perduró por un largo tiempo con el reforzamiento de la iglesia de la idea de caridad y el crecimiento de la población en situación de pobreza y discapacidad.

Hasta antes del Medioevo, la Iglesia no figuraba como una institución benéfica, sólo transmitía el mensaje de la benevolencia (Braddock y Parish, 2012). Sin embargo, como menciona Hughes (2020), durante este periodo su participación se hizo más patente al usar el trato hacia la discapacidad a su favor en por lo menos dos vertientes. En primer lugar, esto significó una mina de oro espiritual para atraer adeptos, puesto que se argumentaba, apoyado por los relatos de los milagros de la Biblia, que, con el favor de Dios, la deficiencia pudiera ser erradicada (Hughes, 2020). Estos mismos relatos además se utilizaron para invalidar otras miradas hacia la discapacidad y fomentaron la emergencia de prácticas de “purificación”, de aquello considerado monstruoso o demoníaco. Situaciones que llevaron, a finales de este periodo, a que las personas con discapacidad intelectual y mental fueran contempladas como blancos en la caza de brujas (Braddock y Parish, 2012; Hughes, 2020).

En segundo lugar, la idea de la caridad hacia la discapacidad se convirtió en una herramienta para la obtención de fondos, lo cual no significaba que las personas con estas

condiciones los recibieran, sino más bien eran parte de acciones corruptas por parte de los líderes religiosos y el papado (Hughes, 2020). Este interés económico en la discapacidad por parte de la Iglesia llevó a esta institución a establecerse como un monopolio, siendo la única benéfica en el periodo de la Edad Media (Aguado, 1995).

Para las personas sin discapacidad, el discurso de la Iglesia condujo a la clase alta a considerar a las personas con discapacidad como un símbolo de hacer el bien. Según Hughes (2020) presentó un motivo para la actuación misericordiosa para estas personas, en búsqueda de una salvación espiritual y la esperanza de un lugar en el paraíso, además como una posibilidad de dar testimonio de la caridad, piedad, buenas obras y el respeto de las normas sociales de convivencia (Braddock y Parish, 2012; Hughes, 2020; Palacios, 2008).

De esta forma, como menciona Palacios (2008), entre el período que va del siglo V al XV, se consolidó el submodelo de la marginación, caracterizándose porque las personas con discapacidad pudieron permanecer dentro de la sociedad, siempre y cuando estuvieran en su periferia, deseablemente recluidas en instituciones pertenecientes a la iglesia (Aguado, 1995), además de que priorizó la beneficencia, el asistencialismo y el apoyo al débil (Peñas-Felizzola, 2013; Toboso y Arnau, 2008).

En el transcurso de la Edad Media al Renacimiento se produjo otro cambio respecto al lugar asignado socialmente a la población con discapacidad. Dado que la lepra fue una enfermedad recurrente en el Medioevo, se establecieron leprosarios como un lugar donde albergar a las personas enfermas, lo que permitió el surgimiento de los primeros hospitales (Braddock y Parish, 2012). Sin embargo, la reducción de la lepra a principios del renacimiento permitió la conversión de los hospitales en sitios para alojar a las personas con discapacidad, sobre todo para la clase acomodada, lo que llevó a la consolidación de los primeros manicomios privados (para los problemas mentales) y albergues (para las discapacidades o deformidades físicas) (Braddock y Parish, 2012; Hughes, 2020).

En estas instituciones, posteriormente se comenzó a observar la deficiencia como un fenómeno natural y tratable, y apoyados con la comprensión primitiva de las funciones anatómicas, se inició la búsqueda de tratamientos. Por ejemplo, los médicos realizaban perforaciones de cráneo, o purgas para tratar la enfermedad, e incluso recomendaban

remedios como golpes voluntarios a la cabeza para las personas con problemas mentales (Braddock y Parish, 2012). Por otro lado, esta observación también permitió otras acciones, por ejemplo, en los monasterios se comenzarían a emprender acciones aisladas respecto al aprendizaje de las personas con discapacidad, principalmente sordera (a través de estrategias de comunicación), sin embargo, estas propuestas eran escasas, raras y aisladas (Aguado, 1995; Braddock y Parish, 2012; Hughes, 2020).

Respecto a las personas con discapacidad no pertenecientes a la clase aristocrática, para finales del siglo XVI, el desarrollo de un control secular favoreció la prohibición legal de la mendicidad, lo que provocó la disminución de la fuente de ingresos para los individuos que mantenían esta práctica como mecanismo de subsistencia, propició la recaída de atención por parte de la familia, y dio pie al resurgimiento del desprestigio social (Braddock y Parish, 2012; Hughes, 2020). Esta situación contribuyó a que los indigentes, vagabundos y mendigos, no se diferenciaron de aquellos con discapacidad (que además eran asociados a una “ausencia de moralidad” y conductas delictivas), y se les tratara en una misma categoría: como buenos para maltratar por parte de la burguesía (Hughes, 2020)

En este mismo periodo, específicamente en Inglaterra, se institucionalizó una división entre la “idiotéz” y la “locura”; la primera entendida como producto de nacimiento y la segunda con una aparición en la madurez (Braddock y Parish, 2012). Por otro lado, también se hizo una división entre aquellas personas consideradas no peligrosas, quienes permanecerían al cuidado de sus familiares; y aquellas peligrosas, que serían enviadas a una casa de corrección o encarceladas (Braddock y Parish, 2012; Hughes, 2020). Ambas divisiones después se extenderían a otras ciudades y continentes.

Como menciona Aguado (1995) mientras que por un lado, en el Renacimiento se disminuyó la fuerza de la Iglesia, por otro, se acrecentó el desarrollo de algunas disciplinas que luego se conocerían como la anatomía, la cirugía y la ortopedia, y que contribuyeron a observar al ser humano como un ente natural. Estas situaciones sentaron las bases para el decaimiento del modelo y, luego de la aparición de la primera guerra mundial, al establecimiento de otra mirada hacia la discapacidad (Aguado, 1995).

Sin embargo, como en el submodelo anterior, las ideas de marginación aún no desaparecen en su totalidad, y algunas pueden encontrarse de manera difusa en la cotidianidad. Por ejemplo, cada año en México, y en otros países de Latinoamérica, se realiza el “Teletón” que usa la “solidaridad social” para obtener fondos para su causa (Humeres, 2019; Romañach y Palacios, 2008).

En resumen, el submodelo de la marginación aún atribuye la deficiencia a una causa mística negativa, al producto del pecado o castigo divino. Por otro lado, institucionaliza a la persona con discapacidad al margen de la sociedad, donde adquiere algunas funciones sociales: para la Iglesia, como un mecanismo para atraer adeptos, y para justificar sus discursos y sus prácticas; y para las personas sin discapacidad como una manera de dar cuenta de su buena fe. Fuera de esas funciones, la persona con discapacidad, en el mejor de los casos, es aceptada sólo en su familia, pero socialmente aún no goza de un reconocimiento.

En conjunto, el modelo de la prescindencia con sus submodelos eugenésico y de marginación, exige que las personas con discapacidad se encuentren fuera de la sociedad, les dota de una calidad infrahumana, por lo que sus derechos son inexistentes. Desde estas miradas, el diseño de una sociedad versa sobre la superioridad de ciertas condiciones respecto a otras como la edad, la raza, el sexo, la posición social, entre otros; así como un claro arraigamiento de la idea de que estas personas son inferiores, al grado de verlos como un bien material (Mauri, 2016). Sin embargo, a diferencia de las mujeres, los afrodescendientes o los esclavos, la sociedad observaba nula o poca utilidad en la existencia de la discapacidad, y por el contrario, se le consideró una carga indeseable.

A partir de lo anterior se observa que, en general, las personas con discapacidad comenzaron a ser reconocidas sólo por la función social o económica resultante de su utilización por parte de otros grupos (recuérdese el alivio de la deficiencia como medio para demostrar los milagros de Dios, o la “mina de oro” que significaba para la iglesia en el Medioevo), por lo que el permitir algunas condiciones de supervivencia como la mendicidad constituía una manera de garantizar esta utilización por parte de algunos grupos dominantes.

## 2.2 Modelo médico-rehabilitador

Como hemos visto con anterioridad, las ideas preponderantes hasta antes de la Primera Guerra mundial estuvieron condicionadas por lo que se ha denominado el modelo de la prescindencia; y aunque en el transcurso de la historia también han existido otras miradas, han tenido un menor peso y no llegaron a institucionalizarse. Aguado (1995) menciona algunos ejemplos distintos a las prácticas dominantes de rechazo o exterminio: en los neandertales las correcciones de fracturas; en Egipto, el uso de “bastones”; o en Esparta, un trato especial para los “lisiados” y la producción de acciones destinadas a minimizar la deficiencia como una forma de corresponder por los servicios de guerra. Por otro lado, Braddock y Parish (2012) identifican en los orfanatos y lugares de reclusión de las personas con discapacidad, propuestas para su atención, mejora y aprendizaje; otro ejemplo está cuando al finalizar el siglo XIX, comienza de manera aislada la preocupación por la educación de sordos y ciegos (Romañach y Palacios, 2008).

El punto de inflexión que dio paso a la consolidación del modelo rehabilitador fue la atención a los heridos de las grandes guerras. Como lo menciona Stiker (1997), dado que muchos hombres fueron heridos de por vida a causa de las lesiones de la Primera Guerra Mundial, la amputación se convirtió en la práctica habitual para la desaparición de ese pie, mano o pierna que se vuelve inútil, la persona pierde algo y este algo es posible intercambiarlo con una pieza protésica, ya sea de metal, de madera o incluso de plástico. Braddock y Parish (2012) mencionan que en el aspecto social de ese momento se fueron construyendo y fortaleciendo las actitudes de compasión y de orgullo hacia los veteranos por sus heridas. Esto llevó a que el Congreso Norteamericano propusiera el término “perjuicio” para definir las lesiones causadas por la guerra, y diferenciarla de otro tipo de traumatismos (Palacios y Bariffi, 2007), lo anterior dio pauta para que las limitaciones y deficiencias motrices se consideraran como algo que debiera ser erradicado a través de la sustitución y corrección de la función (Palacios, 2008).

Esta mirada, asumió que la deficiencia era la responsable de la falta de capacidad, por lo que se requería una intervención rehabilitadora. Como lo mencionan Retief y Letšosa (2018) y Toboso y Arnau (2008), los defectos o fallas de los sistemas corporales se situaron



en lo patológico y lo considerado fuera de la normalidad, por lo tanto, se evaluaba la falta de capacidad en términos de “enfermedad” y “ausencia de salud”. Esta situación ya no situó al individuo como indeseable, sino a su enfermedad, y en la medida en que ésta fuese erradicada, podría encontrarse más sano y participar en el medio social (Palacios, 2008). Esto llevó a la consolidación de un nuevo término: “discapacitado”, para hacer referencia a la imposibilidad de un individuo de participar socialmente como el resto (M. Polo y López, 2006).

Este modelo, que de acuerdo con Peñas-Felizzola (2013) fue identificado primeramente en los trabajos de Saad Z. Nagi, abrió el camino para la clasificación y categorización de la discapacidad en términos de enfermedad. Primero se llevó a cabo clasificando la discapacidad en el terreno de la rehabilitación física, posteriormente con el fortalecimiento de la psiquiatría, se transportó al campo de las deficiencias sensoriales y mentales, para terminar en su desarrollo y fortalecimiento en el área de la psicología (Aguado, 1995).

Esta incorporación de disciplinas en el tratamiento de la discapacidad llevó a la evaluación de las personas de acuerdo con sus facultades sensoriales, psíquicas, o físicas e introdujo el término “normalización” para referirse al grado en que las personas se alejan del plano de lo esperado (Aparicio, 2009). Ejemplo de ello, se encuentra en el uso del término “retraso mental” y su categorización en función del coeficiente intelectual en leve, moderado, severo o profundo. Por otro lado, para los alumnos sin habla por deficiencias auditivas, se recomendaba como tratamiento la oralización para generar un habla “normalizada” (Ribes, 1972; Vega, 2000). Entre sus múltiples usos, estas clasificaciones determinaban las posibilidades de participación social de las personas (Peñas-Felizzola, 2013).

El abordaje de la discapacidad desde la óptica del “experto” trajo algunos beneficios para las personas con deficiencias. Refiere Norman (2017), que propició mayor inversión en la investigación y financiación para la búsqueda de soluciones, permitió que las condiciones crónicas y degenerativas tuvieran una atención individualizada y facilitó el fortalecimiento de la tecnología adaptativa.

Sin embargo, a la par, propició que las personas con discapacidad no tuvieran la misma calidad que el resto, lo que se tradujo en exclusión social. Por un lado, se adoptó una óptica de buscar que la persona se volviera “útil”, se acercara a la “normalidad” y participara de manera pasiva tanto en su recuperación como en el medio social (Toboso y Arnau, 2008); por otro, llevó a un gasto desproporcionado con la intención de “curar” a la “persona enferma”, aunque muchos de ellos no aportaban evidencia de que realmente produjeran mejoras físicas, ni mucho menos en lo que respecta a las condiciones sociales de las personas con discapacidad (E. García, 2016; Shakespeare, 2014).

Aunado a lo anterior, este modelo omitió el papel del medio ambiente, de las condiciones sociales que dificultan la participación de las personas, de factores como el desarrollo de habilidades, el estigma a la que se ven envueltos, la falta de oportunidades laborales, entre otros, dimensiones que posteriormente serían motivo de una lucha por su reconocimiento (E. García, 2016; Shakespeare, 2014).

De este modo, dado que los objetivos de la intervención se establecían en la cura, la mejora de las condiciones físicas y las posibilidades de rehabilitación, se esperaba que las personas con deficiencias aprovecharan los servicios que se les ofrecían y siguieran la opinión de profesionales capacitados, quienes definirían lo que podrían o no hacer (Retief y Letšosa, 2018).

Esto llevaba a una política de bienestar para las personas con discapacidad, donde se esperaba se conformasen con la asistencia social. Por su parte, las instituciones se encontraban bajo una inmunidad y no necesitaban cambiar o mejorar, ya que las necesidades de las personas con discapacidad eran diferentes a las del resto de la población, por lo que se encontraban mejor atendidas en lugares separados, que se construían para atender las particularidades específicas de cada uno de ellos (Heyer, 2015).

Por lo anterior, se destacaron como herramientas esenciales de atención la educación especial, la formación para la vida y el trabajo, y los servicios institucionalizados como los albergues y los centros de asistencia social, entre otros (Palacios y Bariffi, 2007).

No obstante los avances de la terapéutica, y a pesar de que este modelo trajo consigo el reconocimiento de algunos derechos de las personas con discapacidad, la condición de “anormal” prevalece y difícilmente podía ser modificada en el transcurso de la vida del individuo e incluso funge como una etiqueta con la cual cargar hasta el final de sus días (Guzmán, 2012). Adicionalmente, la posibilidad de que estas personas elijan su tratamiento o incluso tengan voz en las disposiciones de su vida, se ve reducida a las decisiones y consejo experto de los especialistas por lo menos en dos vertientes.

En primer lugar, desde el plano de su atención médica, las posibilidades de opinión sobre su cuerpo, su tratamiento y su existencia en general se encontrarán siempre en manos de expertos médicos. Siguiendo a Cuenca (2011), subyace a esta lógica que las personas “normales” poseen ciertas habilidades cognitivas, que les permiten tomar decisiones de manera autónoma, independiente y responsable. Dado que las personas que tienen una discapacidad no son consideradas “normales”, se cree que carecen de estas habilidades y, por tanto, sus decisiones deben ser tomadas por personas que sí las tienen.

Lo anterior lleva a que estos individuos sean tratados desde una perspectiva asistencial, considerando que dada su enfermedad y limitaciones son incapaces, incluso, de opinar sobre sus deseos (Cuenca, 2011). Además, sobre el tratamiento, al estar supeditado a la mirada del “experto”, establece una distancia entre el “enfermo” y el “sano”, lo que impide la identificación de las condiciones compartidas que maximizan o minimizan las posibilidades de participación de las personas (Cuenca, 2011). Esto produce en estas personas la exclusión rutinaria de estas personas de numerosos aspectos de la vida social, producto principalmente del diagnóstico médico (Norman, 2017).

En segundo lugar, desde la óptica jurídica, según Cuenca (2011), Lidón (2013) y Nussbaum (2012b), las personas con discapacidad tendrían que adaptarse a los derechos diseñados por las personas sin ella, lo que deja a su esfuerzo individual (y de sus cuidadores), la garantía de éstos. Esta situación llevó a pensar que era una consecuencia natural e inevitable que estos sujetos se vieran restringidos o limitados de sus derechos (Jackson, 2018).

Al haber igualdad de oportunidades, si la persona no podía acceder a un bien o servicio, se debía a su deficiencia o a su falta de esfuerzo por disminuir esta deficiencia; por lo que en ningún caso se permitía la observancia de fallas en el diseño jurídico. De este modo, hablar desde este plano de discriminación, resultaba inaplicable (Cuenca, 2011).

Como podemos observar, estas dos vertientes refuerzan la idea de que la discapacidad es un problema de la persona en lo individual, incapaz, en menor o mayor medida, de participar socialmente. Esto impide, por un lado, que las personas con discapacidad sean sujetos con plenos derechos y se vean partícipes en el diseño de políticas que permitan transformar las condiciones sociales. Por otro, hace que los desarrolladores de estas políticas al verse ajenos a la situación de la discapacidad continúen desarrollando políticas a favor de parámetros “normales”, reforzando el estereotipo dominante (Palacios y Bariffi, 2007).

De esta forma, podemos destacar del modelo médico-rehabilitador, la conceptualización de la discapacidad como un aspecto inherente a la persona que es “anormal”, la cual sufre por su condición, y que conlleva naturalmente un estilo y calidad de vida diferente al resto, por lo que es común su aislamiento social y su dependencia (French y Swain, 2008). Por otro lado, se recalca la mirada predominante de la medicina en su tratamiento, el hincapié en los profesionales como expertos y la creciente búsqueda científica de curas y soluciones para disminuir las deficiencias como respuesta a la discapacidad (French y Swain, 2008; Palacios y Romañach, 2006). Será precisamente en esta búsqueda de curas y tratamientos, donde se comenzará a vislumbrar la primera de las bases para una nueva mirada sobre la discapacidad, ahora en el campo de la psicología (Aguado, 1995).

Como se comentaba con anterioridad, es en la psicología, y específicamente en la modificación de conducta como una rama de ella, en donde se desarrollan muchos tratamientos para la atención a las deficiencias y limitaciones, los cuales son aplicados con el objetivo de normalizar a estas personas. Es en estos tratamientos donde, de acuerdo con Aguado (1995), se comienzan a tomar en cuenta los factores socioambientales como determinantes del grado de incorporación de las personas con discapacidad en el entorno

social. De esta manera, podemos observar la presencia de estos factores en los trabajos llevados a cabo en instituciones psiquiátricas como los de Ayllon y Azrin (1976) o Kazdin (1997), e incluso educativas como los de Iñesta (1972), para posteriormente considerar una rehabilitación socio-comunitaria, que con el tiempo se convertiría en la mirada biopsicosocial de la discapacidad (Aguado, 1995).

Por otro lado, un segundo elemento que impulsó otra perspectiva hacia la discapacidad se dio luego de que a partir de la década de los cincuentas, se empezaron a reunir colectivos de personas con discapacidad, sus amigos y sus padres (Aguado, 1995), esto llevó a que para los años sesenta algunas de ellas fueran ya dirigidas por personas con discapacidad e hicieran hincapié en la idea de que las limitaciones y deficiencias no eran sinónimo de enfermedad ni de tragedia, lo que sumado a los movimientos de derechos civiles de la época, permitió un debate social para el cambio de esta mirada (Braddock y Parish, 2012).

A manera de resumen, este modelo refleja una sociedad pensada en términos de “normalidad”, de un estándar: un hombre blanco, occidental, sin deficiencias físicas ni sensoriales. Es en torno a esta idea donde se diseñan las instituciones, los servicios, los derechos; quienes, apegándose a esta idea, y siendo coherentes con ella, son inmunes a las transformaciones. Del mismo modo, la sociedad diseña instituciones para “ayudar” a aquellas personas “no normales” a cumplir con este estándar.

En este modelo, se valora a las personas de acuerdo con su acercamiento con lo considerado “normal”, respecto a las personas con características “por debajo”, su condición supone un valor negativo o inferior respecto a los demás, una “minusvalía”. Este menor valor es un problema de la persona, por lo que debe buscar medios para rehabilitarse y componerse de su enfermedad. El logro de lo anterior le permitirá ser una persona completa y disfrutar de la totalidad de los derechos. De no hacerlo, las decisiones recaen en individuos “normales”.

### 2.3 Modelo social

A pesar de que en la Segunda Guerra Mundial ya existían registros de personas con discapacidad intelectual y física, empleados en trabajos como pintores de granadas, inspector de camiones, operador de maquinaria, conductor de ferrocarril, soldador, entre otros, y que pudiésemos considerar como referentes de una participación y contribución plena de las personas con discapacidad en roles no diseñados específicamente para ellos (velando por condiciones que les permitieran su participación) (Aguado, 1995), no fue hasta las décadas de 1970 y 1980, cuando de manera directa se comenzó a discutir una nueva perspectiva de la discapacidad.

Dentro del pensamiento académico, de acuerdo con Federici, Meloni, Catarinella y Mazzeschi (2017), la discapacidad empezó a ser considerada como un efecto de variables relacionadas con la salud: el medio ambiente, las deficiencias y factores personales (como la capacidad de resolver problemas, el tipo de educación, etcétera). Además, según Peñas-Felizzola (2013), la aparición de la visión socioconstructivista comenzó a identificar a la discapacidad como una consecuencia de un ambiente “discapacitante” que impedía la participación de las personas con limitaciones, en la vida corriente.

En el ámbito social, la incursión de las personas con discapacidad, primero en sus organizaciones y luego en el plano social, permitió la representatividad social y la aparición de movimientos a su favor. Esto sucedió principalmente en Norteamérica y en Gran Bretaña.

En Estados Unidos de América, surge el Movimiento de Vida Independiente, que luego sería considerado el modelo de grupo minoritario (Bickenbach *et al.*, 1999; E. García, 2016; Shakespeare, 2017) que criticó el trato social hacia las personas con discapacidad desde el plano médico y se opuso a la marginación de la que eran blanco, como las limitaciones en su libertad y autonomía como individuos. Este movimiento señalaba que estas condiciones no eran inherentes a ellos, sino que se trataba de productos de un contexto social que llevaba a que fueran oprimidos socialmente (Heyer, 2015; Peñas-Felizzola, 2013).

En ese país, las demandas de estos colectivos permitieron un avance legislativo, que de alguna manera protegía a las personas con discapacidad. Sin embargo, la falta de reconocimiento de la sección 504 de la ley de Rehabilitación de 1973 por parte de la administración de Nixon y Carter, propició el primer movimiento social de personas “discapacitadas” (Barnes *et al.*, 2008; Heyer, 2015), el cual buscaba principalmente el reconocimiento de su lucha a través del derecho civil (Heyer, 2015).

Uno de los primeros impulsos del movimiento fue la adopción del lema “nada sobre nosotros, sin nosotros”, que reflejaba la discriminación, el paternalismo, la segregación y la marginación de las que eran sujetos las personas con discapacidad (Carbonell, 2019; Heyer, 2015; Padilla-Muñoz, 2010). Esto ayudó a que los diferentes grupos de personas con discapacidad pudiesen sentirse identificados y, en gran parte, darse cuenta de la discriminación social en la que se veían expuestos (Heyer, 2015).

De la misma manera, los grupos de personas con discapacidad recibieron impulso por la cercanía con otros movimientos de mujeres y afroamericanos que también buscaban la protección de los derechos civiles. Como menciona Heyer (2015) y Sabatello (2014), esto permitió asumir la idea de que la discriminación por discapacidad es análoga a la discriminación por raza y por género. Lo que llevó a algunos partidarios con discapacidad a protestar contra la discriminación que enfrentaban, y a exigir la igualdad de derechos con base en su discapacidad, del mismo modo en que los afroamericanos habían abanderado su lucha con base en su raza (Heyer, 2015).

De acuerdo con Heyer (2015), existieron cuatro argumentos en los que se sustentó la tesis de la discapacidad como cuestión de derechos civiles: estigmatización, autodeterminación, conciencia del colectivo y crítica social a la opresión.

En primer lugar, se puso sobre la mesa que las personas con discapacidad han sido estigmatizadas por sus cuerpos y sus condiciones, lo que ha propiciado una pérdida de la identidad social, un sentimiento de ser incompleto y un afán de adecuarse a lo “normal” producto de la concepción predominantemente médica y la observación de la persona con discapacidad como incompleta, lo que conlleva conflictos psicológicos y sociales por esa marca o etiqueta (Goofman, 2016).

Segundo, la identificación de la discapacidad como producto social, permitió a estas personas la reducción de la carga personal a la que se veían expuestas, y les permitió voltear la mirada a causas no particulares sino sociales, lo que les ayudó a restablecer su sentido de identidad individual y al mismo tiempo identificarse como grupo en la búsqueda de barreras sociales y la exigencia de mejores condiciones de vida (Shakespeare, 2014). Este proceso de autodeterminación ayudó a establecer las primeras bases para que en colectivo se desarrollara una cultura de la discapacidad (Heyer, 2015).

Tercero, según Heyer (2015), la cultura de la discapacidad con la que se identificó el movimiento de vida independiente admitió el establecimiento de fuertes lazos sociales dentro de estos colectivos y con algunos otros, lo que condescendió el desarrollo de una conciencia colectiva que ayudó a homologar la lucha entre las personas con diferentes discapacidades en un frente común (M. Hernández, 2015; Núñez, 2001).

Por último, el Movimiento de Vida Independiente asumió una postura contra la opresión social a la que los colectivos con discapacidad se veían expuestos, pero que al mismo tiempo contribuían a crear y mantener (Shakespeare, 2017). La opresión social se identificó como un mecanismo sistémico producto del mal diseño de una sociedad, pensada para considerar a una tipología de sujeto “normal”, pero que sistemáticamente dejaba fuera de los ámbitos sociales a las personas que no se ajustaban a ella. Esta exclusión se daba en el trabajo, el transporte, los espacios de esparcimiento, la participación política, médica, la falta de oportunidades y el arrebato a su dignidad humana (Carbonell, 2019; Egea y Sarabia, 2004; Heyer, 2015).

La lucha de estos colectivos llevó, para 1990, a la Ley sobre Estadounidenses con Discapacidades (ADA, por sus siglas en inglés) como la primera ley contra discriminación en materia de discapacidad (Barnes *et al.*, 2008; Heyer, 2015). Aquí, se definió la discapacidad como un problema de derechos civiles e identificó a las personas con discapacidades como una minoría protegida (Heyer, 2015). De acuerdo con Traustadóttir (2009) esto produjo, en ese país, a una tendencia creciente de estudios, propuestas y documentos enfocados en la garantía de los derechos de las personas con discapacidad.



Por su parte, en Gran Bretaña alrededor de 1970, se constituyeron algunas organizaciones para las personas con discapacidad, entre ellas, destacan dos enfocadas en el cambio de ideología: la Red de Liberación de Personas con discapacidad y la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación (UPIAS por sus siglas en inglés). La primera de ellas argumentaba que si bien las divisiones sociales, estaban determinadas por factores económicos, estas divisiones se fundamentaban en creencias psicológicas de superioridad e inferioridad (Shakespeare, 2014). Esto los llevó a proponer el buscar conexiones con otras personas con discapacidad y crear una comunidad inclusiva de discapacidad para el apoyo mutuo, la abolición de toda segregación, buscar el control sobre la representación de los medios de comunicación y elaborar una política económica justa (Shakespeare, 2014).

Por otro lado, la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación, perseguía el objetivo de reemplazar las instalaciones segregadoras por oportunidades para que las personas con discapacidad participaran de manera plena en la sociedad (Shakespeare, 2017).

La UPIAS realizó una declaración política en 1974, donde definen a las personas con discapacidad como un grupo oprimido, mencionando las barreras a las que se veían expuestos (Shakespeare, 2017). Establecieron una diferencia entre los impedimentos y la discapacidad, los primeros entendidos como una condición física de una persona y la segunda como la reacción de la sociedad a estos impedimentos (Norman, 2017; Shakespeare, 2017). Las ideas producidas por estas organizaciones luego fueron retomadas por algunos académicos, entre los que figura Michael Oliver, quien acuñó el término modelo social de la discapacidad.

Este autor, argumentó que la sociedad mantiene una fuerte responsabilidad como causante de la discapacidad. Por un lado, arguyó que el deterioro no ocurre al azar, sino que es producto de factores sociales y económicos como la pobreza, las condiciones de trabajo, la mala salud y la falta de agua potable (Oliver, 1990). Por otro lado, que la discapacidad se trataba de un fenómeno estructural y político, producto de la estructura social que no está pensada para sujetos no adecuados físicamente al modelo predominante y que excluye sistemáticamente a las personas de las actividades sociales (Oliver, 1990).

Aunque ambos movimientos sentaron las bases para el modelo social, cada uno buscó un énfasis distinto, uno más cercano a la protección legal y otro al cambio social (Shakespeare, 2014). Por un lado, en Estados Unidos de América, se abordó la discapacidad como un producto de las relaciones de poder, por lo que la protección y garantía deben estar determinados legalmente (Heyer, 2015). Por otro lado, el desarrollo británico hizo énfasis en el cambio social como la mejora del transporte, la accesibilidad a los edificios y la eliminación de las actitudes discriminatorias (Shakespeare, 2014).

En conjunto, en ambos frentes, el modelo social permitió un cambio de entendimiento hacia la discapacidad al dejar en claro que muchos de los problemas a los que se enfrentan las personas en esta situación son generadas por condiciones sociales (Shakespeare, 2014). La discapacidad se entendió ya no como un producto de un mal religioso o divino, o de la incapacidad de normalización, sino de una sociedad con un diseño deficiente (Romañach y Palacios, 2008).

Como sostiene Shakespeare (2017), este modelo, al explicarse de forma sencilla permitió un entendimiento claro y la generación, en muchos países, de una agenda política para el cambio social, que ha facilitado algunos cambios para la inclusión de las personas con discapacidad. Además, fue un mecanismo para señalar la responsabilidad moral en la sociedad y eliminar las cargas impuestas a las personas con discapacidad (Shakespeare, 2017). Esto contribuyó a la mejora de la autoestima de estas personas y a construir un sentido de identidad colectiva (Heyer, 2015; Shakespeare, 2017).

Este modelo explica cómo los factores como el estigma y la exclusión son resultado de entornos inaccesibles, de actitudes discriminatorias y de las tendencias históricas de las instituciones de adaptarse solamente a la mayoría poblacional, lo que en conjunto ha propiciado barreras que impiden la participación de las personas con discapacidad (Heyer, 2015). Por lo que exige la creación de mecanismos que hagan frente a la discriminación, el estigma y la opresión social, mientras que aboga por estrategias que permitan la vida independiente, desarrollar entornos sociales accesibles y reformular las instituciones sociales para incluir a las personas con discapacidad (Heyer, 2015; Shakespeare, 2014).

A partir de lo anterior, se pueden establecer mecanismos para permitir que todos los colectivos gocen de participación social plena. Como mencionan Palacios y Romañach (2008) y Toboso y Arnau (2008), pasar a la toma de acciones que permitan observar a las personas con discapacidad como individuos que pueden contribuir a la sociedad en la misma medida que el resto, siempre y cuando se garantice su respeto y las condiciones para que su participación tenga lugar.

Lo anterior demanda mecanismos que permitan garantizar la participación en los ámbitos político, arquitectónico, laboral, etcétera. En el político, se requieren técnicas promocionales como medidas de discriminación inversa, de acción positiva, y la obligación de realizar ajustes razonables (Bickenbach *et al.*, 1999; Romañach y Palacios, 2008). Por otro lado, se necesitan ejes transversales en el diseño de políticas que visibilicen el respeto por la libertad personal, la inclusión social, la vida independiente, la no discriminación, la normalización del entorno y el diálogo civil (Lidón, 2013; Romañach y Palacios, 2008).

Ahora bien, para el éxito de este modelo es imperativo que las personas con discapacidad participen en el diseño de políticas y que no sólo sean observadores pasivos como en el modelo médico-rehabilitador. De acuerdo con Norman (2017), esto permite una mayor incorporación de estas personas en los diferentes frentes políticos, una mayor visualización de las necesidades y la atención a las problemáticas particulares de estos colectivos. Cuenca (2011) añade que estas personas no deben ajustarse a los derechos sino a la inversa, los derechos deben ajustarse a las características de las personas; es decir, se debe considerar una visión más universal de las diferencias humanas y la participación social en las decisiones políticas, no sólo de este colectivo, sino también de otros en condiciones de marginación o exclusión.

Por otro lado, en el ámbito médico, el modelo social hizo posible la división y rompimiento de la relación causal entre enfermedad y discapacidad. Como lo mencionan Palacios y Romañach (2006), permitió hacer claro que no toda persona enferma tiene limitaciones (como en el caso de gripa), y que no toda limitación es sinónimo de enfermedad (por ejemplo, una persona con discapacidad motriz en un brazo puede

perfectamente desempeñar un trabajo profesional), lo que sentó las bases para considerar que la limitación como sinónimo de enfermedad carece de sustentos reales.

Dada la ruptura entre los términos de enfermedad y discapacidad, se construyó una nueva mirada hacia la persona con discapacidad. Esto obligó a pensar que las personas se enfrentarán a una discapacidad en la medida en que experimenten su realidad política, económica o social, pues es en ésta donde se encuentran las dificultades (Norman, 2017). En este sentido, la modificación de estas realidades permitirá garantizar la autonomía de este colectivo para que puedan elegir libremente la forma en que desean vivir (Toboso y Arnau, 2008).

Otra de las modificaciones se dio en el ámbito arquitectónico, donde figuró el Diseño Universal como estrategia para la apertura de la participación (Fundación ONCE, 2011). El Diseño Universal cuestionó que la sociedad se encuentra diseñada para un prototipo de persona: blanca, joven, con buen estado de salud, sin impedimentos; lo que deja de lado a las personas que no encajan en ese modelo: personas con edad avanzada, de talla baja, silla de ruedas, entre otros; propuso el desarrollo de un diseño orientado a la creación de entornos accesibles donde se reduzcan las barreras creadas por el mal diseño (Fundación ONCE, 2011).

En el ámbito laboral, surgió el término ajuste razonable como un recurso que permite mediar entre las necesidades del empleador y del trabajador con discapacidad. Como lo menciona Heyer (2015), este recurso permite al trabajador proponer la forma en la que una adaptación le permite realizar las funciones de su trabajo y la factibilidad de que estas condiciones se lleven a cabo. Por su parte, el empleador puede argumentar en contra de la razonabilidad de la medida o aceptarla, en una especie de diálogo (Heyer, 2015).

En el ámbito social se buscó hacer un análisis minucioso de las realidades a las que se han visto expuestas estos colectivos. Bickenbach *et al.* (1999), refieren que este análisis debe partir de las construcciones históricas del mundo social y de la identificación de las situaciones y estructuras, que a lo largo del tiempo han producido situaciones de desventaja; además, debe poner en tela de juicio las actitudes y comportamientos de las personas considerados “normales” puesto que es probable que refuercen los estereotipos

hacia las personas con limitaciones o deficiencias. Por ejemplo, Tøssebro (2004), menciona que en muchas culturas se ha normalizado la idea de que para que las personas con limitaciones logren algo, deben ser objeto de compasión y siempre deben poseer ayuda adicional a la que una persona “normal” puede tener, lo que produce que esta idea refuerce, de manera paradójica, la visualización de la persona como incapaz. En el otro extremo, si se trata de considerar a las personas con discapacidad como absolutamente iguales al resto, se puede caer en concluir que no requieren apoyos adicionales, y última instancia esto también reforzaría su exclusión social.

Como se puede observar, las transformaciones que propone el modelo social son múltiples: la redefinición de la discapacidad en términos del ambiente, el reconocimiento de sus derechos, la identificación y erradicación de las barreras sociales (sean físicas, políticas o actitudinales), y el poner fin a la discriminación, exclusión y prejuicios (Ale, 2014; Traustadóttir, 2009). Todo en búsqueda de mejores condiciones sociales para las personas con discapacidad y permitir una adecuada equiparación de oportunidades (Federici *et al.*, 2017; Jackson, 2018; Retief y Letšosa, 2018; Romañach y Palacios, 2008).

Sin embargo, este modelo se encuentra lejos de ser la panacea o dar respuesta a la diversidad de variables que implica el fenómeno de la discapacidad. De acuerdo con Braddock y Parish (2012) aunque el modelo social brinda oportunidad para el reconocimiento de algunos derechos, aún muestra un sesgo hacia una parte de las personas con discapacidad, debido principalmente a que los líderes de los movimientos frecuentemente fueron hombres de clase media, con limitaciones físicas, con atención médica mínima y provenientes de familias y contextos altamente educados. Esto originó la emergencia de argumentos sobre lo que un grupo considera sensato, pero no refleja los intereses de otros grupos, lo que lleva a una falta de reconocimiento de la diversidad de condiciones, incluso dentro de los colectivos de personas con discapacidad (Braddock y Parish, 2012; Verdugo, 2001).

Lo mismo sucede respecto a los grupos de edad; mientras que aquellos en edad productiva obtienen atención, aquellos fuera de ésta se ven olvidados. Para Ale (2014), las políticas dirigidas hacia los adultos mayores son casi nulas, al igual que sucede con la

atención a los infantes, donde las políticas que en apariencia suelen orientarse al modelo social, terminan siendo observadas desde una mirada de la rehabilitación.

Shakespeare (2014), por su parte, sostiene que es necesario revisar algunos aspectos de este modelo. En primer lugar, porque la distinción entre impedimento y discapacidad no es empíricamente sustentable, no se trata de fenómenos opuestos, sino de un continuo, y el grado de discapacidad se encuentra para cada individuo en un punto de éste. En segundo lugar, porque las limitaciones no son un fenómeno neutral, tienen un efecto en la realización de las actividades y en la vida de las personas y, aunque existan muchas transformaciones sociales, estas limitaciones seguirán teniendo efecto, por ejemplo, las personas con autismo continuarán teniendo dificultades en la convivencia social. Por último, cada una de las discapacidades requiere estrategias en ocasiones incompatibles entre sí, por ejemplo, los límites de la acera para personas con ceguera son necesarias para delimitar su andar, mientras que para las personas con sillas de ruedas son una barrera.

En síntesis, se reconoce que el modelo social de la discapacidad imagina una sociedad donde todas las personas son acogidas y donde el diseño es tal que todas las personas pueden participar en todas las actividades por igual. En este sentido, las instituciones, de forma realmente revolucionaria, producen innovaciones constantes que permiten la participación de todas las personas y además se reestructuran constantemente para permitir su participación.

En algún punto, esta reestructuración social incluye la desaparición de los servicios desarrollados bajo el modelo rehabilitador, tales como la educación especial, los servicios de rehabilitación o médicos, puesto que son percibidos como mecanismos para desviar la atención hacia la reestructura organizacional y en el peor de los casos, son sistemas opresivos (Oliver, 1990).

En cierto extremo, para este modelo, las personas con discapacidad en realidad no existen, se trata simplemente de personas, puesto que es la sociedad la causante de la discapacidad, por lo que todas son iguales, independientemente de sus condiciones (Shakespeare, 2014).

Las críticas al modelo social y hacia su aplicación en las diferentes estructuras sociales, han propiciado la urgencia de otros modelos alternativos para entender la discapacidad, los cuales comparten varios de sus planteamientos y continuamente generan debates y aportaciones en los ámbitos académico, político e incluso jurídico. Cada uno de ellos en búsqueda de rescatar y de proponer una mejora en el entendimiento del fenómeno de la discapacidad y de factores tan diversos como la salud, la demografía, su autoconcepto y dignidad, entre otros.

#### **2.4 Modelo biopsicosocial**

Como vimos con anterioridad, una de las principales características del modelo social fue la tendencia a situar la discapacidad predominantemente en el medio social, en la cultura y en las instituciones. Sin embargo, de acuerdo con Shakespeare (2017), esto trajo consigo el menosprecio de la participación de las instituciones especializadas en el fenómeno de la discapacidad, a tal punto, que incluso mencionar la intervención médica en temas referentes a las personas con discapacidad conllevaba el riesgo de que pareciera una estrategia para desviar la atención de aquello verdaderamente importante: el mal diseño de las instituciones y su exclusión social.

Como lo menciona Shakespeare (2014), empíricamente es imposible no considerar la limitación como una parte importante en la realización de las actividades y que, aunque teóricamente noble, el modelo social se vuelve, para el investigador y para la persona con discapacidad, una idea sesgada e incompleta para atender las necesidades prácticas. Lo anterior propició la búsqueda de modelos que permitieran observar la discapacidad como un proceso interactivo entre la deficiencia personal y el medio social (Shakespeare, 2014)

De esta manera, en el año de 1980, se emite la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), como una propuesta experimental desarrollada por Philip Wood, Elizabeth Badley y Michael Bury para la Organización Mundial de la Salud (Shakespeare *et al.*, 2006). Este documento se publicó en búsqueda de un lenguaje común que permitiera a los profesionales de la rehabilitación utilizar el mismo referente y dar una respuesta global a la persona, en lugar de intervenciones particulares propias de cada profesional (OMS, 1980)

El modelo biopsicosocial estableció una diferencia entre los términos enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía, sin romper por completo la cadena de causalidad entre la enfermedad y minusvalía, donde observó una seriación entre estas definiciones, comenzando con la enfermedad y terminando con la minusvalía (OMS, 1980). Según el mismo documento es precisamente este encadenamiento de circunstancias las que llevan a la persona a la exclusión social (OMS, 1980).

Ésta comienza con la enfermedad como la situación intrínseca, producto de un trastorno o accidente, y que se encuentra catalogada en la Clasificación Internacional de Enfermedades y problemas de la Salud Relacionados (OMS, 1980). Después, aparece una deficiencia, que es la exteriorización de las consecuencias de esa enfermedad, la cual se manifiesta tanto en los órganos como en el cuerpo. Posteriormente, se hace presente la discapacidad como la repercusión de realizar las actividades en términos considerados normales para cualquier persona con características similares como su edad o su género, entre otros. Finalmente, la minusvalía se definió como las consecuencias negativas que los tres conceptos anteriores causan en el sujeto respecto a su inserción social (OMS, 1980).

Como lo mencionan Shakespeare *et al.* (2006), en esta clasificación los constructos se vuelven necesarios, pero insuficientes para el desarrollo de una discapacidad. Por ejemplo, una enfermedad como a la gripe común, causa deficiencias en el organismo como letargo, tos, entre otros, pero eso no impide la realización de las actividades, por lo que no aparece una situación discapacitante. En un ejemplo contrario, si una persona es ciega, se identifica su deterioro en los órganos de la vista, lo cual produce algunas discapacidades en el desarrollo de algunas actividades de orientación visoespacial, situaciones que colocan a la persona en una situación de desventaja social, produciendo su “minusvalía”.

De la misma manera, en esta clasificación se advierte que, aunque la secuencia pueda parecer lineal, la realidad puede ser mucho más compleja (OMS, 1980). Por ejemplo, es posible que existan situaciones en las que la deficiencia no produzca discapacidad, pero sí minusvalía. Tal es el caso de la desfiguración facial, donde la condición no impide al individuo realizar actividades, pero lo deja en una situación de desventaja social (Altman, 2001).



Como también lo indica el propio manual (OMS, 1980), se observa esta secuencia como un marco para proceder a la intervención, en el sentido de que al atender los primeros eslabones (la enfermedad), puede darse solución efectiva a los siguientes (minusvalía), lo que permite observar la tendencia rehabilitadora como modelo preponderante en la época.

Esta primera versión de la clasificación fue criticada por el Consejo Británico de la discapacidad y otras organizaciones por la aparente relación causal entre la enfermedad, la deficiencia y la minusvalía, así como con el uso de la terminología propia del modelo médico rehabilitador (Shakespeare *et al.*, 2006). Por otro lado, se criticaba el poco peso que se le daba al medio ambiente en la caracterización, así como por sus limitaciones para atender a otros grupos de edad, por ejemplo, a la población infantil (Charpentier y Aboiron, 2001).

Esto llevó a algunas revisiones del modelo durante aproximadamente 20 años, que iniciaron en el año de 1993, luego de la reunión anual sobre la CIDDM. De acuerdo con Egea y Sarabia (2001), la situación produjo el desarrollo de dos borradores: un Alfa en el año de 1996; y dos betas, la versión Beta-1 en el año de 1997 y en 1999 la versión Beta-2.

Estas revisiones dieron lugar a una versión final llamada la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud [CIF] para el año 2001, cuyo objetivo fue proporcionar una terminología neutra y un marco unificado para describir los funcionamientos y las discapacidades como componentes importantes de la salud. A diferencia del documento anterior, éste identifica tres dimensiones: el cuerpo, el individuo y la sociedad; y a cada una le corresponden ciertos componentes, todas situadas en el contexto de la salud (OMS, 2001)

Para la dimensión cuerpo se identifica el componente estructural y las funciones de los sistemas corporales. De acuerdo con la OMS (2001), el componente estructural se refiere a la parte anatómica del cuerpo, por ejemplo, una pierna; en tanto que la función indica la forma como se utiliza esa parte. Esta misma dimensión integra el concepto de deficiencia, considerándola una desviación de alguna norma en “el estado biomédico del cuerpo” (OMS, 2001, p.16).

Al igual que la versión antecedente, esta clasificación identifica a las deficiencias como temporales o permanentes, y establece como clasificación la pérdida o ausencia; la reducción; el aumento o exceso; y la desviación. Igualmente, indica que la evaluación de la misma queda a cargo de los profesionales de la salud de acuerdo con las normas aceptadas (OMS, 2001).

Para la dimensión individual, se identifica el componente actividades. Al respecto define la actividad como la realización de una tarea o acción por parte de una persona y una “limitación de la actividad” como las dificultades al realizar esas tareas o acciones (OMS, 2001). La descripción de las actividades se realiza desde aquellas más simples a las más complejas, y se mencionan en lo que denominan una posición neutral, dejando a la denotación de “limitación de actividad” a la evaluación mediante el uso de los calificadores que se proponen (OMS, 2001).

Para la dimensión social se identifica el componente participación, la cual se define como el grado de implicación de una persona en una tarea y establece una restricción de la participación como los problemas de un individuo al enfrentarse a las situaciones de la vida. Por otro lado, eliminan el término “minusvalía” para dar paso a una clasificación nominal que aplica a las dimensiones anteriores y que va desde “ningún problema” hasta un problema “total” (OMS, 2001).

Por último, incluye una lista de factores contextuales que permean las dimensiones anteriores y que en el manual son consideradas a través de los factores personales y los factores del entorno. En los primeros se reflejan los antecedentes de un individuo, mientras que los segundos están representados por 1) las características físicas y materiales del entorno de la persona, las estructuras y servicios sociales (tanto formales como informales), y 2) los sistemas generales establecidos en una cultura a los que se tienen acceso (OMS, 2001). En este mismo sentido, es de rescatar que los factores ambientales se organizan en entornos individuales (como el hogar, el lugar de trabajo y la escuela); los sistemas de servicio disponibles en la comunidad; y los sistemas culturales (incluidas las leyes, así como las actitudes) (OMS, 2001).

En general puede observarse, en esta versión de la clasificación, una relación interactiva entre los diversos componentes, dejando atrás el encadenamiento que daba a entender una secuencia lineal en el desarrollo de la discapacidad y la minusvalía.

También, se aprecia un ajuste que modifica la concepción de la salud integrando las observaciones del modelo social. Por un lado, el término “minusvalía”, propio del modelo médico-rehabilitador, que hacía referencia al problema situado en el individuo, desapareció. Por otro, se propone el componente “participación”, que hace referencia a las posibilidades sociales de interacción con el medio, una clara exigencia del modelo social. Esto evita la controversia sobre la "discapacidad", al subrayar el contexto social en el que las personas son habilitadas o excluidas sin descartar las funciones de los cuerpos y el papel de la medicina (Shakespeare *et al.*, 2006).

Esta nueva propuesta parte de considerar la salud como pieza fundamental de la vida del ser humano, y la observa desde una perspectiva interactiva que integra las esferas biológica, individual y social como sistemas que influyen en los otros y que, a la vez, son influidos por los demás (Vanegas y Gil, 2007). De esta forma, reconoce que la ausencia de un brazo (esfera biológica) repercute en actividades como tomar un objeto grande con ambas manos (esfera individual); pero también que la presencia de condiciones poco favorables como los servicios de salud (esfera social), afecta la salud de los individuos y su participación, propiciando, por ejemplo, enfermedades (esfera individual); de igual forma, la falta de habilidad para preparar un alimento (esfera individual) puede repercutir en la salud del individuo (esfera biológica). Con lo cual se busca que el foco ya no esté en el individuo y en su biología, sino en referencia a las posibilidades sociales que lo acompañan.

En este sentido, esta nueva versión establece que la interacción entre las estructuras y funciones corporales (esfera biológica), con las actividades y factores personales (esfera individual), y con condiciones y factores ambientales (esfera social) es lo que permite el funcionamiento de un individuo en una situación concreta (OMS, 2001). De forma que el realizar determinada actividad se considera desde un aspecto positivo, garantizando la participación y el funcionamiento en la actividad, pero también desde uno negativo, la limitación de la actividad o la discapacidad.

La clasificación se enfoca primordialmente en la capacidad para realizar determinadas funciones y actividades, y no en definir a una persona con base en estas capacidades. De hecho, menciona que la discapacidad se entiende como un término genérico, que se caracteriza por ser multidimensional y es resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social (OMS, 2001).

Este enfoque trajo cambios en la conceptualización de la discapacidad. En primer lugar, la idea de que ésta no es permanente, sino una vivencia que experimentan los individuos en un tiempo determinado (Vanegas y Gil, 2007). En segundo lugar, la discapacidad es contextual y tiene que ver con una situación de participación específica, es decir, una persona con limitaciones puede presentar discapacidad en una situación, pero en otra puede no presentarla (Cáceres, 2004). En tercer lugar, parte de una visión universal de la discapacidad, entendida como una posibilidad que se puede dar en mayor o menor medida de acuerdo con la interacción de las esferas que se mencionaron anteriormente (Padilla-Muñoz, 2010).

Otra de las características fundamentales de este modelo es que se basa principalmente en un documento de clasificación de la discapacidad y de la salud, por tanto, retoma la mirada terapéutica como una forma de minimizar las limitaciones en el funcionamiento. Como lo menciona Garcia y Gil (2007), toda intervención se debe enfocar en el abordaje terapéutico de las esferas biológica, psicológica y social, para “garantizar con éxito una recuperación o un mantenimiento completo de la deficiencia, trastorno o enfermedad” (p. 58).

Es propio mencionar que, aunque el modelo biopsicosocial congenia con el modelo social en que la discapacidad tiene determinantes sociales, a diferencia de este último, vuelve la mirada al individuo. De acuerdo con Verdugo (2001), desde este modelo se plantean situaciones individuales en la consideración de la discapacidad, por lo que se encuentra lejos de abordar situaciones sociales y teóricas complejas como los análisis sociopolíticos, la interseccionalidad del fenómeno o las desigualdades cruzadas.

## 2.5 Modelo de la diversidad funcional

Los modelos anteriores, permitieron el desarrollo de normas enfocadas a la disminución de las barreras y al fortalecimiento del Diseño Universal, así como a la consideración de la discapacidad como un fenómeno que resulta de la interacción entre la deficiencia, las actividades y las oportunidades sociales, principalmente señaladas por el modelo biopsicosocial. Sin embargo, lo anterior está lejos de brindar un panorama completo que permita atender todas las aristas implicadas en la discapacidad.

Como se vio en los otros modelos, una de las tareas urgentes es modificar la carga social de la consideración de la deficiencia como algo “indeseable”, situación que se ha impuesto a las personas con discapacidad, lo cual implica un cambio en la denominación hacia la discapacidad y hacia las personas con esta condición.

Este ejercicio se inició con la revisión de la CIDDM y con la publicación de la CIF, ambas de la Organización Mundial de la Salud. Sin embargo, Romañach y Lobato (2005), encuentran que la utilización de la terminología de la CIF aún está marcada por términos que pueden considerarse peyorativos como déficit, limitación, discapacidad y restricción, que difícilmente crearán una cultura donde se acepte la deficiencia como parte de la condición humana. Estos autores argumentan que los intentos por desplazar el “problema” de la discapacidad tanto al medio social como al individuo no han tenido éxito y proponen el establecimiento de un nuevo modelo que inicie con la modificación de la nomenclatura.

Es por esta razón que, en el año 2005, en el Foro de Vida Independiente y Diversidad, se propone una nueva definición para las personas con discapacidad: “personas con diversidad funcional”, y se establece la necesidad del abordaje de un nuevo modelo que deje fuera los patrones de perfección culturalmente aceptados y reforzados por el modelo médico y, al mismo tiempo, que no sitúen el problema de la discapacidad sólo en el medio social (Romañach y Lobato, 2005).

Los principales argumentos a favor de la promoción de este modelo son la subrepresentación de las personas con limitaciones en el empleo, el nivel educativo, la participación social, entre otras, lo que, sumado a la discriminación propia de los estigmas

y construcciones sociales, terminan por marginarlos e impedirles una participación con el resto de la sociedad (Palacios y Romañach, 2006). De esta forma el enfoque de la diversidad funcional se establece como una propuesta para ampliar el modelo social, considerando aspectos a los que no se había puesto demasiado énfasis: en las diferencias, y el poco reconocimiento de las mayorías por éstas, lo que produce la desigualdad (Palacios y Romañach, 2006).

Para lograr lo anterior, uno de los primeros pasos es superar la dicotomía capacidad-discapacidad. Como lo mencionan Toboso y Arnau (2008), se vuelve necesario aceptar que la diversidad es una condición de los seres humanos, y que la capacidad o *discapacidad* no puede ser medida como una característica de unos por sobre otros, por lo que considerar a una persona capaz sobre una incapaz, es solo un engaño superficial. Esto lleva a considerar la diversidad humana en toda su extensión, no sólo volteando a ver los aspectos negativos, sino también a los positivos y enriquecedores del medio social. No se trata de que una persona que se movilice en silla de ruedas sea inferior a aquella que lo hace sobre sus pies, significa simplemente, que son formas diversas de realizar algo, y que mirarlo así, nos hace ver que las actividades pueden realizarse por múltiples vías igual de efectivas (Romañach y Palacios, 2008).

En este orden de ideas, Romañach y Lobato (2005) argumentan que el engaño de la capacidad-discapacidad ha llevado a considerar la autonomía moral y la autonomía física como simultáneas, dejando la toma de decisiones de las personas con discapacidad depositada en alguna otra persona. Sin embargo, como menciona Romañach (2009) la capacidad de tomar decisiones sobre la propia vida no se encuentra relacionada con la realización de funciones. Un claro ejemplo de lo anterior es el caso de Stephen Hawking, una persona tetrapléjica que logró grandes avances en la física teórica, o incluso Romañach, quien también es tetrapléjico y que es capaz de realizar aportaciones teóricas importantes como la propuesta de este modelo. Es por esta razón que, en este modelo, se busca el restablecimiento de la autonomía moral, para permitir que las personas con discapacidad puedan tomar decisiones sobre su vida, sus actividades, deseos, etc. (Palacios y Romañach, 2006).

Además, desde este modelo se es consciente de que, en ocasiones, para las instituciones e individuos externos al núcleo familiar de la persona con discapacidad, es complicado conocer las necesidades o deseos de estos últimos; por ejemplo, en el caso de una discapacidad profunda, como el autismo; o debido a que las personas externas no dominan los sistemas de comunicación como la lengua de señas o el braille (Romañach y Palacios, 2008). En estas situaciones, el modelo considera que son las personas cuidadoras quienes deberán apoyar a la persona con discapacidad para que pueda expresar sus deseos, lo cual se realiza por lo menos de dos formas:

La primera de ellas es la constante búsqueda de estrategias que permitan el intercambio de información entre la persona y su medio y a la inversa; aquí cobran importancia cuestiones como la educación, el aprendizaje de lengua de señas, señalamientos viales, entre otros (Romañach y Palacios, 2008). La segunda tiene que ver con la interpretación de los deseos de la persona con discapacidad por parte de sus cuidadores primarios, quienes se verían en la obligación de consultar y explicar a este último, a fin de que entienda las implicaciones de las actividades, procedimientos, acciones, etc. a los que se va a exponer; y con base en su decisión, llevar a cabo tal efecto (Romañach y Palacios, 2008).

La garantía de la autonomía moral es un paso necesario, pero no suficiente para reparar el daño causado a estos colectivos. También se vuelve indispensable garantizar una igualdad y un restablecimiento de la dignidad de las personas con discapacidad por lo menos en dos vertientes principales: de manera extrínseca y de forma intrínseca (Romañach, 2010).

La primera de ellas, la dignidad extrínseca o jurídica, garantiza una igualdad ante la ley y el goce de los mismos derechos y oportunidades entre las personas con diversidad funcional y el resto, lo cual reconocen como un punto de avance en la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad [CDPD] (Romañach, 2010). Esta dignidad depende de la relación de las personas con los otros individuos de la sociedad, así como de la interacción entre estas personas y los derechos que cada uno de ellos disfruta (Romañach, 2009). Por lo que su garantía debería verse reflejada en el reconocimiento de la

participación de las personas con “diversidad funcional”, por ejemplo: en el plano social en el desarrollo y diseño de políticas públicas, y en el acceso al empleo o a la educación, entre otros (Palacios y Romañach, 2006).

Por otro lado, la dignidad intrínseca vela porque todas las personas sean valoradas como iguales y se elimine la diferencia de valor entre las vidas de las personas con “diversidad funcional” y el resto (Romañach, 2010). Como lo mencionan Palacios y Romañach (2006), socialmente se tiene una deuda en la garantía de la dignidad intrínseca con las personas con discapacidad, porque a lo largo de la historia se han desarrollado mecanismos sociales que discriminan a las personas por la forma o funcionalidad de su cuerpo, lo que los deslegitima, los reduce y afecta su autoconcepto como personas (Palacios y Romañach, 2006). Uno de los ejemplos contemporáneos más representativos son las campañas comerciales, que dejan ver que la limitación es una consecuencia indeseable de accidentes o enfermedades, lo que termina por destruir la dignidad de las personas que viven esta condición.

Ejemplos como el anterior han obligado a que las personas con discapacidad normalicen los estigmas de los que son objeto e interioricen su situación como algo indeseable al adquirir los valores de las personas que los estigmatizan, y que las llevan a buscar mecanismos para disminuir sus limitaciones físicas, cognitivas, etc. (en ocasiones a través de prácticas poco ortodoxas y no basadas en evidencia científica), escenarios que arrebatan la dignidad y la consideración de estas personas, y no les dejan ver que tienen valor por el simple hecho de ser humanos (Goffman, 2006; Palacios y Romañach, 2006). Lo que vuelve necesario considerar la urgencia de políticas para el reconocimiento de derechos, además de la promulgación de derechos específicos para estos grupos con el fin de salvaguardar y restituir su dignidad perdida (Romañach y Palacios, 2008).

Para lograr la restitución de la dignidad, es necesario que se haga uso de dos herramientas principales: los derechos humanos y la bioética. Ambas herramientas permitirán la consecución y la apertura de la conciencia hacia garantizar la dignidad intrínseca y extrínseca como una condición que debe disfrutar toda la humanidad (Palacios y Romañach, 2006). Particularmente, Romañach (2009, 2010) considera que uno de los



pasos más importantes en este sentido, se encuentra en la publicación y ratificación de la CDPD, la cual es considerada por los promotores de este modelo como un “cambio radical en la visión social y jurídica de las personas discriminadas por su diversidad funcional” (Romañach y Lobato, 2005 p. 76), y un paso para la erradicación del modelo médico–rehabilitador. Sin embargo, reconoce que este instrumento se encuentra en proceso de adecuación a los diferentes sistemas políticos, así como el ejercicio de su transversalidad respecto a las leyes y normativas ya publicadas.

Como argumenta Romañach (2010), la CDPD comparte con el modelo de la diversidad funcional la conceptualización de la discapacidad no como una enfermedad, sino como la presencia de barreras que impiden la participación en igualdad de oportunidades, lo que convierte el problema en una cuestión de garantías del derecho de una plena participación. Por otro lado, al igual que el modelo de la diversidad, la CDPD hace hincapié en el respeto a la dignidad moral, al considerar a la diversidad como parte de la condición humana, la lucha contra los estereotipos, y también, la sensibilización de la población a través de las campañas del Estado (Romañach, 2009).

Otro de los puntos de acuerdo con la CDPD es la promoción de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad. Aquí, se establece un cambio en el entendimiento de la capacidad jurídica al retomar las exigencias del modelo social al dejar a un lado la idea de transferencia de poder jurídico, e intercambiándola por la idea de apoyo jurídico, que implica la promoción de esta capacidad por parte de las personas cuidadoras, y en su caso, la mediación con base en las decisiones de las personas con discapacidad (Romañach, 2009)

De la misma manera, la CDPD está de acuerdo con la protección contra la tortura y el respeto a la integridad personal, poniendo un límite bioético que permite el respeto a la dignidad (Romañach, 2009). Por último, establece criterios éticos que obligan a los Estados a promover la división entre los aspectos médicos y no médicos de la “diversidad funcional”, lo cual tiene repercusiones en el consentimiento informado y en las pruebas diagnósticas prenatales.

Sin embargo, como menciona Romañach (2009) aún existen asuntos pendientes que no se tocan en la Convención. Uno de ellos, es el debate en torno a la consideración de la persona y por ende a los derechos a los que se hace acreedora. Lo anterior lleva a la segunda herramienta, la bioética. De acuerdo con Romañach y Palacios (Palacios y Romañach, 2006; Romañach, 2009; Romañach y Palacios, 2008) los debates bioéticos dan pauta para garantizar la transparencia en las condiciones de vida de las personas con discapacidad para la toma de decisiones informadas y la garantía de la dignidad.

De esta manera, esta herramienta permitirá demandar a la sociedad un apoyo para vivir y no para morir, la igualdad de trato en el nacimiento, y la proporción de apoyos sociales y financieros (lo cual incluye la no consideración de discriminación en términos de aborto a causa de la “diversidad funcional”, la utilización indiscriminada de pruebas y el asesoramiento genético a los padres para la toma de decisiones consiente).

Estas exigencias llevan a situar la discapacidad en otro plano de discusión: el moral (Toboso y Arnau, 2008). Al llevar este tema al terreno de la ética y la filosofía se busca que toda persona independientemente de su condición o funcionamiento adquiriera la misma condición de humanidad y dignidad (Toboso y Arnau, 2008).

Este modelo, de la diversidad funcional, tiene presencia principalmente en España, dónde surgió, y en países como Estados Unidos y Gran Bretaña. Es precisamente en España donde ha tenido mayor impacto en el diseño de políticas públicas, y sobre todo, en la adopción de la nomenclatura, la defensa del concepto y el aumento de construcciones teóricas en torno al modelo, lo que se ve reflejado en el aumento, a partir del año 2006, en las investigaciones y publicaciones teniendo como fundamento la consideración de la persona con discapacidad como “persona con diversidad funcional” (Delgado *et al.*, 2019; Romañach, 2009).

Sin embargo, dado que retoma como base el movimiento por los derechos civiles y la lucha contra la discriminación realizada por el movimiento de grupo minoritario, pueden observarse que las críticas enunciadas por Shakespeare (2014), siguen siendo aplicables a este modelo. En primer lugar, porque, aunque desafía algunas dicotomías como la de enfermedad-discapacidad y capacidad-discapacidad, establece una nueva: persona con

“diversidad funcional” - persona sin “diversidad funcional”. Esta dicotomía, que fue expresada desde la propuesta del término por Romañach y Lobato (2005) como una manera de reconocer que las personas con “diversidad funcional” son diferentes “desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población” (p 4), conlleva algunos riesgos que son similares a los de las críticas realizadas a los modelos anteriores.

Por un lado, la CIF deja entrever que la discapacidad se relaciona con una situación específica y elimina, de alguna forma, la permanencia e inmutabilidad de la discapacidad, situación que prospera en este modelo; entonces ¿qué pasa con las personas cuya habilitación o rehabilitación o condición particular les ayuda a desempeñarse funcionalmente como las personas sin discapacidad? Por ejemplo, habría que preguntarse si Pablo Pineda, escritor con síndrome de Down, pertenece a la categoría de persona con diversidad funcional.

Para sustentar su argumento, Palacios y Romañach (2006) mencionan que una persona con anteojos no es considerada con discapacidad en la realización de sus actividades, pero una persona en silla de ruedas sí. Sin embargo, si la discapacidad es un fenómeno relacional, por ejemplo, en la actividad concreta de pilotear un avión existen ciertas restricciones que “discapacitan” a los individuos “normales” aun existiendo el apoyo tecnológico de los anteojos. Utilizando el mismo principio, una persona en silla de ruedas es capaz de desplazarse y por tanto no debiera considerarse con discapacidad en el desplazamiento en lugares planos, pero lo será al subir una montaña, al igual que una persona con ciertos tipos de enfermedad cardíaca o pulmonar. De esta manera en el fenómeno de la discapacidad no solo están inmersas las condiciones sociales, sino también las deficiencias individuales, lo que en conjunto limitan la capacidad para realizar una actividad.

En este sentido, esta dicotomía también nos hace preguntarnos sobre los límites de lo diverso, y cuándo considerar un funcionamiento diverso y cuándo no (S. Rodríguez y Ferreira, 2010). Por un lado, es necesario reconocer que para algunas personas su diversidad puede convertirse en una desventaja por el arreglo social y que incluso puede ser excusa para su exclusión. Pero por otro, también hay que reconocer que todas las personas

realizamos las actividades cualitativa y cuantitativamente de manera distinta, aunque se cuente con mecanismos biofísicos similares.

En este mismo sentido, el modelo de alguna manera “protege e invita” a la diversidad, lo que hace que surjan preguntas sobre la aceptación y promoción de ésta. Como lo menciona Canimas (2015), en este modelo no hay razón para no respetar la decisión de los padres de “no corregir una disfunción física, sensorial, intelectual o del desarrollo a pesar de poder hacerlo con una terapia eficaz, razonable y sin riesgos; o de no evitarla, o incluso de producirla” (p. 84).

Por otro lado, los defensores del modelo de la diversidad utilizan el argumento de que el mundo está pensado en términos de normalidad y anormalidad. Este argumento, aunque cierto, es sesgado, ya que como lo menciona Shakespeare (2014), aunque la mayoría de las estructuras sociales están acopladas para la mayoría, existen ciertas estructuras ambientales que requieren mecanismos estructurales físicos determinados, y que no necesariamente responden a la “normalidad” o “anormalidad”, por ejemplo, la visita a una playa o el nadar y que suponen un límite físico respecto a la interacción con estas estructuras.

Como se revisó, uno de los principales argumentos que exponen, es que la sociedad al no considerar la diversidad humana ha diseñado estructuras que impiden la participación del colectivo de personas con “diversidad funcional” y que éstas se han visto obligadas a realizar las mismas tareas que el resto de una manera diferente y en ocasiones a través de terceras personas (Romañach y Lobato, 2005). Esto lleva a una encrucijada, es difícil considerar en un molde tan cerrado la complejidad de las labores humanas, si bien es cierto que se han diseñado estructuras que impiden la participación de este colectivo, también es cierto que muchas actividades humanas requieren de funcionamientos precisos para su desarrollo. Por ejemplo, es difícil considerar bajo este argumento que el realizar las operaciones matemáticas que requiere la física, se trate de un mal diseño de esta disciplina; o, por otro lado, considerar como opresión a algunos aspectos de las relaciones sociales como la comunicación no verbal, los rituales de enamoramiento y fraternización, que en ocasiones son difíciles para las personas con autismo.

En síntesis, el modelo de la diversidad funcional expone una sociedad donde todas las personas, independientemente de sus condiciones, deberían tener acceso a los servicios sociales por igual; no existen personas con discapacidad sino personas con diversidad funcional y es labor de cada institución, al igual que en el modelo social, adecuarse a esta diversidad. Sin embargo, también es responsabilidad de las instituciones garantizar la dignidad de todas las personas, tanto de manera intrínseca como extrínseca. Además de utilizar la bioética para ayudar a la garantía de un trato igualitario y en la toma de decisiones consensuadas.

En este sentido, la diversidad funcional es una condición humana, las personas en esta condición, ética, moral y políticamente son iguales. De esta forma, se reconoce que las personas con diversidad funcional son distintas al resto, pero portadoras de derecho, y al igual que las demás, capaces de la toma de decisiones sobre sus propias vidas y sus deseos. Esto implica que la diferencia es deseable, porque permite formas de funcionamiento distintas a las acostumbradas que enriquecen el medio social.

En este modelo se espera que las personas con “diversidad funcional” cuenten con elementos para recuperar la dignidad que por tanto tiempo les fue arrebatada. Al tiempo que al identificarse con su diversidad, generen un autoconcepto positivo, y al verse poseedoras de derechos y de garantías jurídicas, se espera contribuir a la superación de las actitudes de lástima, el desprecio y autodesprecio hacia su corporeidad y a remplazarlos con un sentimiento de orgullo y bienestar (Canimas, 2015).

## **2.6 Enfoque de la capacidad**

El enfoque de la capacidad es un marco desarrollado por Amartya Sen para la evaluación de la pobreza, la desigualdad y el diseño de las políticas sociales (Terzi, 2006). Da respuesta a la pregunta “¿igualdad de qué?” y se establece como una crítica a las teorías que evalúan la igualdad en términos de variables como los ingresos o la igualdad de género, entre otros. Esta propuesta, de acuerdo con Saito (2003), comienza en el año de 1985, cuando Sen identificó que mientras las teorías y evaluaciones del bienestar humano se erigían sobre la base del aumento del producto nacional bruto, existían situaciones que eran

contrarias a un bienestar social; por ejemplo, incluso cuando éste aumentaba, las desigualdades sociales persistían.

El análisis de esta situación lo llevó a analizar las teorías de la igualdad. A partir de ahí, se dio cuenta que cada una de esas teorías establecía una sola característica como la crucial para evaluar el desarrollo humano. Argumentos como que todas las personas deben tener un ingreso mínimo garantizado chocan con el descuido de variables personales, situacionales o ambientales; como el distinto gasto que las dos personas pueden tener, o incluso con las posibilidades de compra de un bien o un insumo. Por ejemplo, un hombre y una mujer, suponiendo dos ingresos iguales, requieren insumos distintos en lo que respecta a la compra de algunos artículos como las toallas femeninas, lo que lleva a gastos distintos y a una desigualdad en estos. Esto lleva a que buscar la igualdad en una única variable como los ingresos, el bienestar o el trabajo desempeñado, produzcan desigualdades en las otras variables (Sen, 1992).

De esta forma, el enfoque de la capacidad propone que el bienestar humano, más bien tiene que ver con lo que las personas son capaces o no de ser y hacer, con base en variables como sus deseos, sus ingresos, necesidades y oportunidades para elegir uno u otro modo de vida (Sen, 1992). Sin embargo, advierte que estas variables no son estáticas, sino dinámicas y que tienen que ver con un entramado de lo que uno tiene, puede y hace, así como de las oportunidades y recursos que tiene para ser y hacer (Sen, 1990).

De este modo, Sen (1992) reconoce que el bienestar de una persona está condicionado por al menos cuatro elementos. El primero de ellos son los bienes primarios y las características con los que una persona cuenta, por ejemplo, dinero, comida, agua, su cuerpo, entre otros (Sen, 1990). El segundo, son sus funcionamientos, que se refieren a la forma en la que la persona interactúa con sus recursos y características; por ejemplo: simples como alimentarse o estar libre de enfermedades; o complejos como el respeto por sí mismo o la participación en la comunidad, entre otros (Sen, 1992).

Un tercer elemento son las posibilidades de transformar sus funcionamientos en capacidades de funcionamiento (estas últimas representan la libertad de una persona para

elegir entre diversas posibilidades, y orientar su camino hacia sus propios deseos, por ejemplo, comprar una comida A en lugar de una B) (Sen, 1992).

Por último, un cuarto elemento es la libertad real de funcionamiento, que se refiere a la cantidad de oportunidades, sociales, políticas, y económicas que tienen los individuos en los colectivos y en las instituciones sociales (Sen, 1992). Estas instituciones y colectivos a su vez deben permitir el disfrute de las libertades de todo tipo de personas, con objetivos y deseos diferentes (Toboso, 2011).

Como bien lo apunta Sen (1992), son las capacidades reales de una persona las que constituyen el espacio para la evaluación de la igualdad, capacidades no inherentes a un individuo, sino interrelacionadas con el medio social. Será una evaluación de las capacidades, entendidas como la libertad de los ciudadanos de elegir entre varias posibilidades de vida, aquella que permitirá un adecuado desarrollo social (Sen, 1990). De esta manera, el enfoque de Sen encuentra representación en las esferas biológicas, individuales y sociales de la persona, tal y como lo hace el enfoque biopsicosocial, pero establece como eje integrador las capacidades reales (entendidas como la libertad real) con las que los individuos pueden ser.

El análisis de las capacidades estaría incompleto si no se considera la diversidad humana, aspecto que Sen aborda insistentemente. Para Sen (1992), una de las características del ser humano es su diversidad, no sólo entendida como en el modelo de la diversidad funcional, desde el ámbito biofísico. Para Sen, somos distintos a partir de dos grandes fuentes, primero respecto a las características personales e internas, como la edad, las habilidades físicas y mentales, nuestros talentos, nuestra herencia, etc.; segundo, respecto a las circunstancias que nos rodean: la riqueza, la cultura de nuestros padres, de nuestra sociedad, incluso, variables ambientales como el clima (Sen, 1992). De estas fuentes se desprenden dos fuentes más: las diferentes formas en las que utilizamos nuestros recursos, o, dicho en otras palabras, en la forma en la que transformamos nuestros recursos en funcionamientos y capacidades; y, por último, las diferencias que como personas tenemos para valorar de manera distinta un bien, un fin o un objetivo (Sen, 1992).

Sin embargo, esta diversidad también está condicionada por la libertad real que tenemos para el desarrollo de nuestras capacidades. Aquí, se involucran dos factores, el primero es la libertad de bienestar, que refiere a los logros y funcionamientos que una persona es capaz de tener para garantizar su bienestar, y en segundo lugar la libertad de agencia, entendida como las oportunidades reales que una persona tiene para la elección entre diferentes conjuntos de capacidades (Sen, 1990, 1992).

De esta manera, como lo menciona Walker (2005), si se desea que exista un desarrollo, las instituciones sociales deben ocuparse en prever posibilidades reales para las personas, puesto que el funcionamiento individual será influido por las ventajas o desventajas relativas de una persona en la sociedad. Cuando estas personas con mayores capacidades hayan disfrutado y mejorado su calidad de vida, serán capaces de reconfigurar las instituciones para brindar mayores posibilidades a otras, lo que permitirá mejores entornos públicos y políticos (Walker, 2005). Como puede verse en el enfoque de capacidades, el desarrollo social sólo puede lograrse con la expansión de libertades reales. De esta forma el desarrollo individual se articula con aspectos sociales como la redistribución de los recursos y la gestión de servicios y oportunidades sociales, y en nuestro caso, con la educación.

Es en esta visión multidimensional e interactiva de la libertad y de las capacidades del hombre, donde se encuentra el espacio para observar el fenómeno de la discapacidad. Como lo menciona Terzi (2006), en este enfoque, la diversidad humana (incluidas sus deficiencias), es fundamental para la evaluación de las ventajas y desventajas sociales, al promover una perspectiva igualitaria en la búsqueda de las capacidades similares para todas las personas.

De esta forma, el enfoque de la capacidad, a diferencia de otros modelos, analiza aquellas circunstancias que pueden afectarla, de las cuales identifica dos: una, a través de la violación de la libertad que produce una instancia social sobre un individuo, y dos, por medio de alguna debilitación de la propia persona, es decir, de una limitación (Sen, 1992). Ahora bien, esto no quiere decir que la limitación produce instantáneamente la discapacidad, puesto que depende del contexto o las condiciones sociales en los que se



desarrolle el individuo; sino más bien la limitación es una característica incluida dentro del conjunto de posibilidades de funcionamiento de una persona. Es en este conjunto de posibilidades, al interactuar con las oportunidades reales de esa persona para el desarrollo de sus capacidades, donde emergerá la discapacidad. Lo anterior hace notar que al abarcar los factores individuales y sociales como correlacionales e interactivos, a partir de la conversión individual, se rompe el dualismo existente de los modelos de la discapacidad que tienden a inclinarse por los factores individuales o por los sociales (Terzi, 2005, 2006).

Esto permite abandonar la idea de la discapacidad como un problema sólo social o sólo individual, y se posiciona como un marco que se enfoca en la mediación entre los elementos para propiciar el desarrollo de capacidades y en la atención a las formas de reducción de éstas, en búsqueda del logro del bienestar real de las personas. En este sentido, no se interesa porque la respuesta deba venir sólo de una institución o de un individuo, sino que debe partir del análisis de lo que la persona es, puede ser y de las oportunidades sociales que tiene para hacerlo, en síntesis, de la posibilidad de ampliación de sus capacidades.

Desde este enfoque, son aceptados los servicios dirigidos al individuo son aceptados siempre y cuando permitan ampliar su conjunto de capacidades, lo que incluiría la rehabilitación y la atención médica, entre otros; pero también exige readaptaciones sociales que permitan ampliar la garantía de la libertad real, así como el desarrollo de capacidades para que la persona pueda decidir sobre su vida y sobre lo que quiere hacer respecto a ella. En este sentido, como lo deja ver Sen, no importa si una discapacidad es causada biológica o socialmente, importan las acciones en pro de su conjunto completo de capacidades en su interacción con su entorno físico, económico, social y cultural (Sen, 1992).

De esta manera, en el modelo de la capacidad, cobra vigencia la promoción de la dignidad, puesto que las instituciones sociales históricamente han limitado la capacidad de las personas con discapacidad para el logro efectivo de su conjunto de capacidades y por ende de su libertad real, tanto para el ejercicio de actividades como para la toma de decisiones sobre su propia vida.

Por otro lado, como también lo identifica Toboso (2011), este modelo está de acuerdo con el modelo de la diversidad, respecto a desafiar la aplicación de lo que pueden considerarse las formas legítimas y comunes de realización de actividades que, como exploramos, se constituyen como un medio de opresión para el colectivo de personas con discapacidad. En este sentido, la respuesta que da el modelo de la capacidad es que, en la evaluación del bienestar y calidad de vida, se debe tomar en cuenta toda la gama de posibilidades de funcionamiento y de capacidades, pues éstos forman parte de la diversidad humana (Terzi, 2006).

Este modelo conlleva a repensar la forma en la que se observa y se interactúa con la deficiencia y la discapacidad. Esta nueva manera de pensar implica por un lado, el análisis de los conjuntos completos de capacidades que una persona puede tener, así como la evaluación del impacto de las deficiencias sobre su conjunto de libertades; y por otro, considerar la interrelación de las características ambientales con el individuo, que permiten que las limitaciones puedan convertirse en discapacidad y con ello perjudicar los conjuntos de capacidades de esta persona, para establecer medidas que frenen este recorrido (Terzi, 2006).

Regresando un poco al tema de las instituciones sociales, pero ahora enfocándonos en el ámbito de la educación, el modelo de la capacidad dota de elementos valiosos a la forma en la que esta institución debería brindar la atención a las personas con discapacidad (Terzi, 2005). De esta manera permite reconocer que el objeto de la escuela como institución social es desarrollar las capacidades del estudiantado que le permitan tener una vida plena.

Esto lleva a preguntarse sobre cuáles son las capacidades esenciales o básicas que debieran tener los individuos que garanticen una vida digna y que pudiesen tener un carácter universal. La respuesta es compleja, a tal punto que Sen (1992), se ha abstenido de enunciarse sobre ella, y menciona que para llegar a reconocerlas es necesario un debate que permita hacerlo. Sin embargo, como inicio del debate se pueden reconocer dos propuestas que pueden ser retomadas: la primera, fijando las capacidades que garantizan una vida

digna, de Nussbaum (2012b), y la segunda, pensada específicamente en torno a la educación como capacidad propuesta por Terzi (2007).

Aunque en apariencia el enfoque de las capacidades puede presentar una ventaja en el análisis de la educación para el estudiantado con discapacidad, dado que permite reconocer las competencias que la escuela debiera favorecer y que se encuentran muy próximas a lo que la pedagogía crítica y el planteamiento de la educación inclusiva desean lograr (Norwich, 2014), aún existen algunas críticas importantes hacia este modelo.

En primer lugar, puede apreciarse el énfasis en la evaluación particular. Al poner sobre la mesa la interacción entre el funcionamiento y la capacidad de cada persona, se vuelve a poner en el centro al individuo, lo que aumenta el riesgo a que se atiendan más los funcionamientos que las capacidades reales, es decir, se abogue por una intervención rehabilitadora en primer lugar, y sólo posteriormente se incida en las estructuras sociales. Esto nos lleva a pensar en este enfoque como un planteamiento más cercano a la inclusión educativa, que al de la educación inclusiva, es decir, a cuestiones relacionadas con cómo lograr la igualdad de x persona en la escuela, en lugar de cómo transformar la escuela para que más personas disfruten de ella.

Además de lo anterior, este planteamiento aún requiere una mayor profundización y el desarrollo de marcos referenciales que permitan ofrecer sustento a las prácticas y concepciones en la educación inclusiva para las personas con discapacidad (Reindal, 2008, 2009, 2010). Por último, este enfoque no cuenta con el apoyo del carácter vinculante, por lo menos en el ámbito de la educación, en comparación con otros como el de los derechos humanos.

Estas tres críticas: el énfasis en el individuo, la falta de marcos referenciales para pensar desde este modelo la educación inclusiva y su carácter no vinculante, suponen que el enfoque de la capacidad presenta actualmente limitaciones para analizar la forma en que las y los docentes conciben su compromiso y responsabilidades en torno a construir una escuela para todos y todas, y las acciones y prácticas que tendrían que llevar a cabo a partir ello.

## 2.7 Enfoque de los derechos humanos

Como vimos con anterioridad, el modelo social se presentó como un reclamo hacia el diseño de políticas y sociedades que no toman en cuenta a las personas con discapacidad, lo que ha llevado a que este colectivo sea oprimido, marginado y segregado. Este modelo llevó al replanteamiento de la concepción de la discapacidad para atender los fallos sociales que se habían identificado hasta el momento y a establecer políticas que permitieran la inclusión de las personas con discapacidad en las actividades sociales.

Uno de los primeros planteamientos que se realizaron en torno a este reclamo se dirige hacia los derechos y el logro de la identificación de la violación de éstos hacia las personas con discapacidad. De acuerdo con Gill y Schlund-Vials (2014), mientras que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, permitió una base normativa para evaluar las políticas y leyes en torno al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, principalmente en el artículo 7 y el 25<sup>5</sup>; la realidad ha sido que el planteamiento de los derechos ha girado en torno a movimientos políticos que, por diversos medios, buscan evadir su responsabilidad bajo la óptica neoliberal y de libre mercado, y que ha impedido configurar una estrategia efectiva para la garantía de los mismos (Gill y Schlund-Vials, 2014; S. Tomlinson, 2017). De esta manera, las continuas violaciones en materia de derechos humanos hicieron necesario un planteamiento que hiciera frente a esta situación y buscara la mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad.

Después de la Declaración Universal, se hizo necesario el debate y la promulgación de algunos instrumentos durante los cuarenta años siguientes que buscaran tal cometido (Palacios y Bariffi, 2007). Éstos son: la Declaración de los Derechos de los Impedidos de 1975; la Declaración sobre las Personas Sordociegas de 1979; la Declaración Sundberg de 1981; el año Internacional de las Personas con Discapacidad en 1981; y el Decenio de las

---

<sup>5</sup> El artículo 7º habla sobre la garantía ante la ley y la igualdad de protección para todas las personas; en tanto que el 25, trata sobre el derecho a un nivel de vida adecuado y el derecho a la seguridad.

Naciones Unidas para los Impedidos de 1983 a 1992 (M. Hernández, 2015; Palacios y Bariffi, 2007).

Sin embargo, lejos de la política, estos instrumentos no lograron modificar las violaciones de los derechos a las que las personas discapacitadas se veían expuestas, en parte, porque se encontraban influenciados por la idea de la rehabilitación como estrategia de atención hacia la discapacidad (M. Hernández, 2015; Lidón, 2013; Palacios y Bariffi, 2007). De acuerdo con Quinn (2002), esto se debió, en primer lugar, a que la idea dominante siguió siendo considerar al fenómeno de la discapacidad como algo indeseable y, en segundo, a la consideración por parte de la ONU, de que documentos generales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al tener un carácter universal, guiarían la creación de políticas que abrigaran a las personas con discapacidad.

Esta última situación, incluso tuvo que ser aclarada por la propia Asamblea en 1993 a través de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad, quienes subrayaron la garantía de los derechos de las personas con discapacidad, y enunciaron que debían tener las mismas oportunidades que el resto de los individuos y participar de manera equitativa en las situaciones sociales (ONU, 1993).

Es en este documento donde se reconocen los movimientos sociales de la década de 1960 y se especifica que los requisitos previos para el acceso y participación de las personas con discapacidad son: una mayor toma de conciencia sobre las condiciones, derechos, necesidades y posibilidades de estas personas y la atención médica, rehabilitación y servicios de apoyo que pudiesen ser usados por ellos (ONU, 1993). Estas normas, a pesar de no ser de carácter obligatorio para los Estados, contribuyeron a la visibilidad de las personas con discapacidad a tal grado que permitieron el afianzamiento del tema de la discapacidad en los programas de trabajo de la ONU (Jones, 2011).

Sin embargo, su carácter no vinculante aún dejaba a las personas a expensas de la aplicación de las normas por parte de los Estados, por lo que diversas organizaciones siguieron alzando la voz en la búsqueda de un instrumento normativo que garantizara los cambios sociales necesarios. De acuerdo con Portero (2011), ya en 1993, en el informe “Los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad” se reconoció que estas personas

contaban sólo con un pequeño grupo de normativas que los protegiesen, además se observó la desventaja a las que se veía expuesto su colectivo comparado con otros grupos minoritarios. Lo que dejaba entrever la necesidad de un nuevo instrumento que minimizara la desventaja social a la que se veían expuestos.

No obstante, la necesidad de un tratado específico para las personas con discapacidad hacía tiempo que se encontraba con argumentos que impedían su consolidación. De acuerdo con Portero (2011), el primer argumento era la universalidad de los derechos, esto se entendía como que las personas con discapacidad al ser humanas se encontraban protegidas por los Derechos Humanos, idea que como se revisó, cada vez tenía menor fuerza. El segundo argumento versaba sobre la preocupación de que un tratado específico aumentara la idea de la diferenciación, promoviendo aún más el etiquetado y la exclusión (Biel, 2011).

Como lo menciona Portero (2011), estos argumentos fueron enfrentados por dos tesis principales. Por un lado, la insuficiencia respecto a los mecanismos existentes para ofrecer una cobertura adecuada al colectivo de personas con discapacidad, llevaba a la necesidad de crear un instrumento que supusiera un valor añadido a la normativa de la discapacidad existente, y que además estableciera mecanismos de vigilancia del cumplimiento de dicha normativa. Por otro lado, aun cuando los anteriores instrumentos parecieran ser suficientes, éstos no habían prestado la atención necesaria a las personas con discapacidad, lo que hacía que en muchas ocasiones pasaran desapercibidas tanto en el diseño, como en la aplicación de políticas, por lo que faltaba un documento que las visibilizara y les abriese la puerta e invitase a participar (Biel, 2011).

Fue entonces que, en el año 2001, el gobierno de México propuso en la Conferencia Mundial de Durban y posteriormente con la Asamblea general, la posibilidad de crear una convención sobre los derechos de este colectivo, lo cual inició la construcción de este instrumento. Esto además significó el rescate de un proyecto pensado desde los años ochenta, pero que hasta inicios del siglo XXI no se había consolidado: la CDPD (Núñez, 2001).

Este instrumento llevaría alrededor de cinco años en consolidarse, buscando normar de manera obligatoria el trato a la diferencia para dar respuesta a una verdadera transformación de la política pública (Jackson, 2018), garantizar la participación social, así como promover los derechos de las personas y su representatividad (Lidón, 2013; Núñez, 2001; Quinn *et al.*, 2002). Este planteamiento se construyó pensando no sólo en garantizar la participación de estos colectivos, sino además ir más allá y fortalecer su dignidad a través del establecimiento de principios y valores que permitieran lograrlo (Quinn *et al.*, 2002).

Según Rioux y Carbert (2011), con la promulgación de la CDPD se consolida el enfoque de los derechos humanos como una forma de enriquecer el modelo social de la discapacidad y brindar herramientas jurídicas y vinculantes para analizar las estructuras discriminatorias y opresivas de la sociedad. La CDPD permitió el debate y el reconocimiento a por lo menos cinco temas aún latentes desde los movimientos de los años sesenta.

El primero es que no se centra en la deficiencia de la persona con discapacidad, sino que desde la definición se reconoce la importancia de los factores individuales, sociales y medioambientales. Como lo menciona el párrafo *e*) del Preámbulo (ONU, 2006a), se reconoce que la discapacidad es un concepto en evolución y que se trata del resultado de la interacción de la persona con su medio social y ambiental, estos últimos con barreras ambientales y actitudinales, que dificultan la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto. Como lo menciona Sabatello (2014), esta definición no se encuentra completa ni refleja un consenso, pero permite la generación de estrategias para la protección de este grupo. Por otro lado, al reconocer estos factores, plantea una visión social y relacional de la discapacidad como la identificada ya en la CIF, pero que además exige el establecimiento de acciones para la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad (Rioux y Riddle, 2011). Estos últimos puntos se observan desde el artículo 1, sobre la promoción, protección y garantía del disfrute de los derechos humanos, y la promoción de la dignidad de las personas con discapacidad (ONU, 2006a).

El segundo tema, es que se fundamenta en los principios de igualdad y no discriminación. Éstos se reiteran en toda la CDPD, al exigir la igualdad de derechos

humanos independientemente de la condición de vida de la persona. Este hincapié puede reconocerse por lo menos en tres artículos; el 2 sobre las definiciones de la Convención; el 3 que exige la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades y el respeto de la evolución de las capacidades de los niños y niñas con discapacidad; y el 5, que reconoce que todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho a la misma protección y beneficio igualitario, al tiempo que obliga a los Estados a prohibir toda discriminación por motivos de discapacidad, y a garantizar una protección jurídica igual y efectiva contra la discriminación por todos los motivos (ONU, 2006a).

En este contexto existen dos elementos importantes a considerar. El primero de ellos, la implementación de ajustes razonables, que es parte de la definición de discriminación, reiterada también en el artículo 5 apartado 3. Como se revisó con anterioridad, ésta fue una de las demandas del movimiento de grupo minoritario, a favor de reconstruir el entorno social para superar el sesgo en el diseño social y permitir el acceso a las personas con discapacidad. Sin embargo, y como también lo reconoce Sabatello (2014), siguen existiendo preguntas sobre qué obligaciones tienen los Estados respecto a estos “ajustes razonables”.

El segundo elemento es la definición amplia de “discriminación por motivos de discapacidad” como:

“Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables” (ONU, 2006a).

Esto rescata la idea proveniente del movimiento de grupo minoritario de Estados Unidos y que además se fortalece con el artículo 3 sobre la igualdad de oportunidades, y el 5, sobre la protección y beneficio igualitario de la ley y con la exigencia de la obligatoriedad de los Estados a prohibir toda discriminación por todos los motivos, y la garantía de la protección jurídica (ONU, 2006a).



El tercer tema, tiene que ver con el respeto a la dignidad humana, que se establece también como un principio fundamental de este instrumento en el artículo 3 (ONU, 2006a). Además, se menciona reiteradamente, por ejemplo, en el artículo 8 sobre sensibilización, el 16 sobre protección contra la explotación, la violencia y el abuso, el 24 sobre la educación y el 25 sobre la salud (ONU, 2006a).

Ann (2011) apunta que en la Convención se estipuló por primera vez la obligatoriedad por parte de los Estados de reconocer y promover la dignidad de las personas con discapacidad, distinguiendo la necesidad de este principio como una base para la autodeterminación, el autoconcepto, el sentido de sí mismo y la aceptación del propio valor como persona; aspectos identificables en el modelo de la diversidad y en el modelo social (Heyer, 2015; Palacios y Romañach, 2006). Como lo menciona Jones (2011), la Convención fue un punto de inflexión en la consideración de que las personas deben ser tratadas como fines en sí mismas, primero como personas y sólo entonces como personas con características particulares; además, deja claro que excluirlas, significa mantener a algunos individuos como menos iguales que otros.

Ahora bien, este compromiso, no se limita a la garantía del respeto, sino también a la promoción de acciones que colaboren a minimizar la visión negativa de este colectivo. Como lo estipula el artículo 8, es necesario “promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral” (ONU, 2006a), fomentar el respeto, fomentar actitudes receptivas y crear programas de formación (ONU, 2006a).

Un cuarto tema es la representación de las personas con discapacidad. Como se dejó claro en las declaraciones previas emitidas por la ONU referidas al tema, la participación de las personas con discapacidad en los debates sobre derechos humanos aumentó considerablemente a partir de la década de los sesenta. Y, de acuerdo con Sabatello (2014), por primera vez se reconoció la experiencia de las personas con discapacidad para la toma de decisiones en temas que les afectaban directamente, lo cual incluía a sus organizaciones. Como lo establece la CDPD en el artículo 4, es una obligación jurídica por parte de los

Estados el solicitar la opinión de estos colectivos a través de sus organizaciones en los procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con ellos, lo cual incluye a los niños y niñas con discapacidad (ONU, 2006a). Lo anterior, se encuentra apoyado por otros artículos como el 29 sobre la participación política, el 32 sobre la cooperación internacional, el 33 sobre el seguimiento a la aplicación de la Convención y el 34 sobre la creación de un Comité de personas con discapacidad (ONU, 2006a).

El último tema de importancia primordial es sobre las acciones referentes a la educación respecto a las personas con discapacidad. Este argumento toma especial relevancia porque la CDPD desde su construcción aborda el tema de la educación como parte importante de la vida de este colectivo y, por otro lado, establece de manera vinculante normativas y además insta obligaciones que los Estados miembros deben acatar para garantizarlo.

La propuesta de la CDPD hacia la educación es a través de la inclusión, donde los Estados se comprometen a garantizar sistemas educativos inclusivos. Como lo expresa en su artículo 24, la educación debe orientarse hacia desarrollar el potencial humano, la personalidad, el talento y la participación efectiva de las personas con discapacidad (ONU, 2006a). Entre los mecanismos para garantizar lo anterior, menciona la obligatoriedad de los ajustes razonables y se incluyen también las medidas de apoyo personalizadas para el desarrollo social y académico, además de la promoción de los sistemas de comunicación, la garantía de una educación en estos sistemas, y la adopción de medidas para facilitar lo anterior, incluyendo a los maestros y maestras (ONU, 2006a). Por último, también establece la garantía en el acceso a los niveles superiores de educación, la formación profesional, la educación para los adultos y el aprendizaje para toda la vida (ONU, 2006a).

De acuerdo con Jones (2011), la ratificación de la CDPD sentó las bases para garantizar una participación significativa en la educación, sin embargo, considera que aún queda mucho camino por recorrer en su traducción hacia políticas y programas específicos en cada Estado, sobre todo en lo que respecta a la comunidad escolar, el aula, el plan de estudios, los valores de los sistemas educativos y el propio entendimiento del para qué del aprendizaje.

La CDPD ha constituido un avance hacia el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, permitiendo el debate al interior de cada uno de los países que la han ratificado. Hasta el 2020, había sido ratificada por 181 naciones, las cuales se han comprometido a establecer acciones acordes con sus principios y con carácter vinculante, normativo y jurídico, que permitan cambios sociales para garantizar los derechos de este colectivo y la no discriminación (ONU, 2020).

En general, Lorenzo y Palacios (2016) identifican que los Estados que han ratificado la CDPD y la han asumido como herramienta legal, la han establecido en dos rangos posibles de aplicación: supralegal o constitucional.

La CDPD también ha desatado algunas dudas en cuanto al nivel de protección en los ámbitos de accesibilidad, movilidad personal, habilitación y rehabilitación. En este sentido, Lorenzo y Palacios (2016) sostienen que no queda claro si éstos son instrumentos o medios para la garantía de los derechos, o derechos en sí mismos. Esta situación permitiría un balance distinto en lo que respecta a los desarrollos teóricos y las estrategias que pudieran derivarse de ello, los cuales suscitarían debates importantes a considerar. Por ejemplo, si se trata de medios, es posible que los Estados establezcan estrategias superfluas para la implementación en pro de enfocarse a los “derechos”. Y por otro lado, reconocerlos como derechos podría llevar a considerar que las personas con discapacidad tienen derechos específicos en el contexto de la discapacidad, lo que llevaría a preguntarse si todas las personas con discapacidad requieren servicios, por ejemplo de rehabilitación, y si existiría alguna diferencia entre su garantía con las personas con discapacidad y el resto.

Para finalizar es necesario comentar que, dado que el modelo social se encuentra muy cercano al tema de los derechos, en ocasiones puede parecer que el enfoque social es sinónimo de éste o a la inversa, sin embargo, de acuerdo con Retief y Letšosa (2018), y Degener (2016, 2017) se pueden encontrar al menos seis diferencias.

En primer lugar, el modelo social se enfoca primordialmente en garantizar los derechos de las personas con discapacidad, en tanto que el de los derechos suma valores al concepto en búsqueda del reconocimiento de la dignidad, a través de la promoción, la

protección y el disfrute de los derechos y libertades de las personas con limitaciones (Degener, 2016).

En segundo lugar, el enfoque de los derechos busca garantizar no sólo aquellos pertenecientes a la primera o segunda generación como en el modelo social, sino también los derechos sociales, civiles y políticos, así como fomentar la participación plena de las personas con discapacidad en estos ámbitos en la toma de decisiones (Degener, 2016). En tercer lugar, de acuerdo con Degener (2017), mientras el modelo social se muestra incapaz de apreciar la complejidad del dolor que pueden experimentar las personas con limitaciones, aquí se considera que es necesaria la emergencia de teorías relevantes de justicia, que tomen en cuenta el hecho de que algunas personas con discapacidad enfrentan situaciones desafiantes y poco deseables.

En cuarto lugar, Degener (2017) argumenta que el enfoque de los derechos genera espacios para la identificación cultural de las minorías a través del surgimiento e implementación de políticas de identidad, aspecto que el modelo social deja pendiente. Como quinto elemento, se identifica que privilegia la búsqueda de mecanismos de evaluación en las políticas de prevención de la discapacidad, es decir, se encuentra preocupado porque éstas no lleven a posiciones estigmatizantes (Degener, 2016).

Por último, Degener (2017) menciona que, si bien el modelo social identifica los factores que llevan a las personas con limitaciones a la pobreza, a partir de la CDPD pueden considerarse rutas que permitan paliar esta condición.

También podemos agregar que mientras en los desarrollos del modelo social no figura la educación como transformadora social y de las condiciones de vida de las personas con discapacidad, en la CDPD es un aspecto realmente importante que además incluye la obligatoriedad de la educación escolarizada y la educación para la vida.

Para finalizar este apartado, resulta conveniente puntualizar que para la presente investigación, el enfoque de los derechos humanos se establece como mecanismo de análisis de las diferentes circunstancias sociales a las que se ven expuestos los estudiantes con discapacidad en sus aulas; así como de las políticas y garantías que la escuela y su

personal ofrecen para el pleno disfrute de sus derechos. Esto en respuesta a que por un lado, al ratificar la Convención, México se ha comprometido a adoptar cada uno de sus artículos, tanto en su legislación, políticas y estrategias, como a implementarlos en cada una de las instituciones gubernamentales, incluido el sistema educativo, y por tanto se ha comprometido a orientar su política para la garantía del art. 24 de la Convención referente a la educación. Por otro, también a que nuestro país se ha comprometido a que los acuerdos internacionales en materia de derechos humanos formen parte de las obligaciones jurídicas (CNDH, 2020). Y finalmente, a que la educación inclusiva ahora es parte del artículo tercero constitucional (DOF, 2021), por lo que ahora este planteamiento debe permear toda decisión de la política educativa, como lo especifica la Ley General de Educación (SEGOB, 2019b).

**Capítulo III. Efectos de los modelos de la discapacidad  
en la atención educativa**

Como se mencionó al inicio del capítulo anterior, las instituciones sociales poseen cuerpos de conocimiento que se transmiten por diversos mecanismos, llámense tradiciones, normas o reglas, que establecen las pautas de comportamiento que serán reinterpretadas y reelaboradas en cada uno de los sujetos que interactúan con ella. Estos cuerpos se dispersan a través de todo el conjunto social y sus establecimientos, donde a su vez se adecúan, se legitiman y se reproducen (Berger y Luckmann, 2003).

Para que lo anterior pueda darse esta transmisión es necesario un proceso de socialización que confronte los conocimientos objetivados con los nuevos, y que estos últimos se reconozcan legitimados por la institución. De esta forma, el proceso por el cual los miembros median hacia una nueva configuración del cuerpo de conocimiento y lo consideran una realidad objetiva, se realiza, de acuerdo con Berger y Luckmann (2003), en tres momentos:

En el primer momento, llamado externalización, las prácticas se realizan de manera consciente, buscando adaptar el comportamiento a las exigencias correctas determinadas socialmente (Berger y Luckmann, 2003; Martín-Baró, 1988). En este momento, la actividad no implica una aceptación para el sujeto, es decir, el sujeto las interpreta como ajenas a él y las reproduce hasta el momento en que las habitúa (Martín-Baró, 1988).

En el segundo momento, en la medida en que la actividad se convierte en un hábito y adquiere estabilidad y formas más o menos fijas acordes a las exigencias sociales, el individuo lo experimenta como algo a lo que tiene que someterse sin la posibilidad de cambio (Martín-Baró, 1988). En este punto denominado objetivación, se construyen significados inherentes a la actividad, que con la continua reproducción se legitiman, lo que produce una capa protectora de este conocimiento, tanto de forma cognitiva como normativa (Berger y Luckmann, 2003).

En el último momento, el conocimiento que era considerado externo por los individuos, se asume como una rutina institucionalizada en un sistema social y ahora se establece como una realidad (Berger y Luckmann, 2003). Este conocimiento es convertido en una realidad social que adquiere el valor de absoluto y que puede llegar a convertirse en algo poco cuestionable, y como un presupuesto natural que establecerá sus propios

mecanismos de regulación social, así como formas de legitimarse y perpetuarse ante los nuevos miembros de las instituciones (Martín-Baró, 1988).

De esta forma, el proceso de transformación hacia una nueva manera de entender la realidad social se da como un proceso dialéctico y progresivo, donde intervienen procesos tanto de habituación como de legitimación, por lo que es reconocible el hecho de un proceso de latencia entre el acercamiento del individuo ante la realidad y su interiorización como estructura cognitiva.

Retomando lo anterior, los marcos de acción expuestos en los modelos y enfoques de la discapacidad fueron compartidos y transmitidos históricamente tanto por la sociedad y sus grupos sociales, como por las instituciones. Éstas últimas tuvieron que adaptar y asimilar las transformaciones en sus cambios, reproduciendo los nuevos campos de conocimiento y adecuándolos a sus características particulares. Tal es el caso de la educación que asimiló las realidades construidas socialmente, apropiándose de algunas de las lógicas anteriormente analizadas.

De esta forma, el presente apartado tiene la intención de discutir la forma en la que los diversos modelos y enfoques influyeron en las realidades sociales sobre la atención a la discapacidad en la educación, las formas en las que las legitimaron, las reprodujeron, las caracterizaron y las definieron siguiendo una historicidad similar a la discutida anteriormente. Sin embargo, hay que apuntar que esto no se trata de una evolución de las ideas, sino de marcos de configuraciones que se mantienen por circunstancias particulares, por lo que algunas de las nociones de modelos con mayor antigüedad, siguen apareciendo tanto en los discursos como en las prácticas educativas, al tiempo que razonamientos ahora preponderantes se vislumbraban desde tiempo atrás.

### **3.1 La escuela excluyente**

Aunque la humanidad siempre ha buscado transmitir los conocimientos de una generación a la siguiente, durante gran parte de nuestra historia la creación de un proceso institucionalizado y sistemático que lo permitiera lo anterior ha sido durante gran parte de nuestra historia, una empresa destinada a un grupo reducido de individuos pertenecientes a



una élite social (Bowen, 1976). De esta manera, y en congruencia con las otras instituciones y las ideas que sustentan el orden social vigente, la escuela ha aceptado y reproducido las miradas hacia determinados grupos sociales dejando fuera a aquellos que en su momento ha considerado no aptos. Dentro de esta situación se encuentran colectivos como las mujeres, los afrodescendientes y personas con discapacidad, entre otros.

Específicamente en lo que respecta a la historia escrita de la escolarización de niños y niñas con discapacidad, los datos son reducidos y es muy difícil conocer algunos relatos específicos. Como explica Parra (2011), una parte de la explicación se debe a la mirada hacia este colectivo, hacia sus familias y la concepción de desgracia que se ha atribuido a su condición a lo largo de la historia. También, otra parte puede explicarse porque la escolarización durante mucho tiempo ha sido un privilegio de las clases que han podido costearla; y que la educación establecida ahí, buscaba principalmente la formación de dirigentes sociales (Bowen, 1976; Luzuriaga, 1971; Pulido, 2018).

La primera apuesta a una educación de las masas se dio alrededor de los 1700, en Prusia. Como lo refiere Luzuriaga (1971), el interés en ello fue primordialmente político, pues se vio en la escuela la oportunidad de crear súbditos dóciles, buenos soldados y adecuados funcionarios que fortalecieran el Estado. Dado que la formación de esta escuela siguió este interés, se dejó afuera del diseño la educación de aquellos que por su condición no lo favorecieran, lo que excluyó a las mujeres y a las personas con algún tipo de discapacidad (Ramírez, 2017).

Este siglo permitió la apertura de la escuela a las clases sociales tradicionalmente excluidas de ella, a partir de la emergencia de la educación estatal y la ampliación de las escuelas nacionales (Luzuriaga, 1971). También sentó las bases para el principio de la educación universal, gratuita y obligatoria para la educación primaria (Luzuriaga, 1971).

Ya en el siglo siguiente (1800) las relaciones entre las poblaciones y sus gobernantes se modificaron, mientras que las monarquías y la Iglesia seguían perdiendo fuerza, se dio paso a la conformación del Estado. Para ello, ciertas élites buscaron la creación de un estado con un control social elevado, que según Vislie (2006), se buscó a través de formas institucionalizadas, principalmente legislativas, que lo consiguieron a través del

establecimiento normativo de los límites de lo deseable y lo adecuado (S. Tomlinson, 2017; Vislie, 2006).

El diseño de estas instituciones estuvo determinado por el nuevo contrato social que se dio luego de la caída de los grandes imperios. Por un lado, se había desarrollado una nueva clase social, la trabajadora, donde después de haberse organizado y defendido sus intereses, comenzaron a hacer demandas hacia los ciudadanos de clase media y los intereses de la capital (Vislie, 2006). Esto dio paso a la escuela pública que se erigió dando respuesta a dos discursos, uno dirigido al medio social, con la idea de una educación para el bien común, que fuese obligatoria, gratuita, laica, y para el mayor número posible de población, buscando la democratización de la enseñanza (Luzuriaga, 1971; S. Tomlinson, 2017).

Pero como lo menciona S. Tomlinson (2017), un segundo discurso, más particular, plagado de intereses económicos, sociales, políticos y religiosos, fue formulado por la óptica de la élite social. Este discurso, compartido también en el diseño de los asilos y las prisiones, dio forma a las escuelas, pero también las dotó de la misión de dejar fuera a todas aquellas personas que no pudiesen ser manejadas dentro de las prácticas sociales, es decir, de excluirlas para que no afectaran el rendimiento del sistema (Vislie, 2006). De esta manera, la creación de instituciones escolares se dio bajo una lógica capitalista, con el fin de producir una población que ayudase al fortalecimiento económico y al control de las demandas y disturbios de las clases trabajadoras, lo que invariablemente dejaría fuera a las personas con algún tipo de discapacidad (S. Tomlinson, 2017).

El contrapunto para la escuela excluyente para las personas con discapacidad se dio con la llegada del estado del bienestar y su expansión. Como menciona Vislie (2006), con la expansión del Estado, éste pasó a tener un control más estricto del mercado y la economía, lo que lo llevó a continuar preocupándose por la ampliación del sistema escolar con el objeto de que consiguiese seguir prosperando, pero a su vez, comenzó a inquietarse por aquello que pudiera serle una carga. De esta manera, de acuerdo con S. Tomlinson (2017), el Estado identificó que los colectivos de menores con discapacidad tenían posibilidad de convertirse en una carga, por lo que la consecuencia fue brindarles una educación que pudiera hacerlos productivos.

En este sentido, C. Parrá (2011) y Tomlinson (2017), identifican que, aunque las ideas eugenésicas comenzaban a resurgir en este periodo, los desarrollos aislados respecto al aprendizaje de los colectivos de personas con discapacidad hechos en los monasterios, hospitales y lugares de reclusión permitieron una nueva estructura hacia su atención educativa. Como se recordará, en estos lugares se comenzó a pensar que estos sujetos podían ser educados, y que producto de los avances de la medicina se observó a su condición como parte de una enfermedad (C. Parra, 2011).

Lo anterior, por un lado, ayudó a entender que discapacidad no se trataba de un problema que debía resolverse en lo familiar, en vez de ello se vio como un problema de atención social, producto de una enfermedad, y por ende correspondía al estado dar protección a este colectivo (C. Parra, 2011). Esto llevó, para finales del siglo XIX y el comienzo del XX, a la apertura de las primeras instituciones educativas que albergaran a los menores con discapacidad (Arnaiz, 2019; S. Tomlinson, 2017; Vislie, 2003). Así, en Inglaterra se abrieron escuelas de anormales, epilépticos y físicamente impedidos (Luzuriaga, 1971), en Francia la escuela para retrasados y anormales, en Roma la casa para niños pobres y con problemas (Vergara, 2002); y en México se creó la Escuela Nacional de Sordomudos y la Escuela Nacional para Ciegos (Valdespino, 2014).

### **3.2 La escuela segregadora**

La escuela segregadora está representada por la emergencia de las escuelas de educación especial a finales del siglo XIX y el inicio del XX. Su creación estuvo condicionada por lo menos por tres argumentos: las ideas eugenésicas, el supuesto peligro que representaban estos grupos, y la atención especializada para la enfermedad.

Como se mencionaba anteriormente, en el contexto social de esa época se dieron varios cambios, dentro de los más relevantes está la consolidación de los Estados y la expansión de la política de bienestar, lo que permitió que éstos últimos tuvieran cada vez más control sobre el mercado y la economía (Vislie, 2006). Para que los Estados logaran sus fines requerían, por un lado, de una mano de obra barata, productiva, ordenada y homogénea, y por otro, minimizar aquello que pudiera significar una carga para el sistema (S. Tomlinson, 2017; Vislie, 2006).

De esta manera, las escuelas pasaron a tener un papel central en el diseño social como instituciones de mantenimiento del orden, al formar sujetos “normales”, adaptados, sumisos, dóciles, útiles y preparados para participar en la reciente industrialización (Arnaiz, 2019), lo que permitió la institucionalización y posterior expansión de la escuela pública, pero, por otro lado, significó para el Estado la necesidad de sobrellevar “la problemática” que originaban ciertos grupos sociales (Vislie, 2003, 2006). Esto llevó a los grupos aristocráticos, instituciones eclesiásticas y representantes del Estado a recomendar que la solución al problema era la segregación en instituciones, colonias, esterilización de mujeres o la eugenesia (S. Tomlinson, 2017).

De esta manera, como menciona Tomlinson (2017), en Europa una preocupación constante para los aristócratas, los representantes del Estado y las instituciones eclesiásticas y sus intereses políticos y económicos, era la manera de tratar con las personas defectuosas y disruptivas, lo que llevó a un interés creciente por separarlos de la sociedad al considerarlos poco rentables, perturbadores y educativamente complicados. Esto llevó a la búsqueda de una respuesta, y dado el creciente interés en la medicina, fue ahí donde se encontró (Arnaiz, 2019). Así, específicamente en la psiquiatría, se explicó que la “imbecilidad moral” constituía el origen de la delincuencia, la inmoralidad sexual, la vagancia, la prostitución, etc., por lo que los “deficientes mentales”, al tener la incapacidad de controlarse, debían separarse del medio social e internarse en centros de acogida (Vergara, 2002).

Ejemplo de estos discursos y toma de decisiones para el diseño del trato para las personas con discapacidad, fue el Congreso Internacional de las Obras de Protección, realizado en Amberes en 1890, en donde se planteó el problema de la infancia anormal y el régimen que se debía adoptar para asegurar el bienestar intelectual y moral de los niños (Patronato Internacional de las Obras de Protección, 1906, citado por Padilla, 2010). En esos entornos, se comenzó a fijar la necesidad de un sistema especial para los niños con dificultades (Padilla, 2010).

Por su parte, también en las escuelas regulares se encontraron argumentos para la segregación. Como menciona Arnaiz (2019), la apertura de las escuelas para las masas

permitió la asistencia de niños que tradicionalmente habían estado en sus casas o en asilos, es decir, de menores con ligeras deficiencias, quienes comenzaron a recibir enseñanza junto al resto de sus pares y en un entorno compartido. Sin embargo, de acuerdo con Padilla (2010), esto hizo evidente que existían niños que no se adecuaban a la institución escolar, lo que trazó una línea divisoria entre los niños “normales” y los “anormales”. Los primeros gozaban de buena salud y desarrollo físico, se adaptaban a los programas y modelos educativos, y mostraban un comportamiento adecuado (Padilla, 2010). Los segundos tenían deficiencias de alguna índole, no se ajustaban a los ritmos de aprendizaje y manifestaban conductas inapropiadas e indisciplina (Padilla, 2010).

Esta situación produjo, a la vista de las autoridades, un gran número de estudiantes problemáticos para las aulas convencionales y consecuentemente a la necesidad de que los “anormales” abandonaran la escuela ordinaria; lo que los llevó a emitir una serie de disposiciones para un sistema educativo especial que atendiera a los niños con deficiencias (Arnaiz, 2019; S. Tomlinson, 2017).

Al contrario de lo que se pudiera pensar, Arnaiz (2019) afirma que los grupos dominantes tuvieron otras alternativas como mejorar la formación del profesorado y aumentar el presupuesto para ampliar el número de escuelas (y con ello disminuir la media de 70 -80 alumnos por aula), soluciones que al parecer de este autor hubiesen sido más acordes. Sin embargo, dado el interés por la lógica capitalista, la observancia de la escuela como aseguradora del orden social y el dominio de ciertos grupos, científicos e intelectuales, se afirmó la necesidad de la creación de un sistema separado (Arnaiz, 2019)

De esta manera, la segregación de los niños con discapacidad fue orquestada al cobijo de los filántropos y “expertos” del momento, aunque no fueron los únicos, quienes hicieron a un lado la opinión de algunos teóricos provenientes del ámbito educativo, así como de parte del profesorado (Arnaiz, 2019).

Los grupos de poder buscaron proteger sus intereses a través de un doble discurso. El dirigido al público, que sostenía que a través del sistema de educación especial se buscaba garantizar el acceso a la instrucción y que ayudaría a mejorar la educación de las personas con discapacidad (Arnaiz, 2019; S. Tomlinson, 2017). Por otro lado, el discurso

interno, de tipo económico, planteaba el objetivo de que los niños tuvieran las habilidades mínimas necesarias para evitar ser una carga para la sociedad y para el Estado (Padilla, 2010; S. Tomlinson, 2017).

Mientras que el sistema educativo se expandía y se abrían las dos modalidades de instrucción, se volvió necesario legitimar la exclusión de los estudiantes de la escuela regular, lo cual se llevó a cabo a través de la medicina y la psicología. Como señalan Tomlinson (2017) y Parra (2011), las ideas eugenésicas sobre la diferencia genética heredada dieron base a la consideración de que los niños con bajo rendimiento, “no normales” o “especiales” requerían una atención experta, lo que llevó la necesidad de diferenciarlos lo más tempranamente posible del sistema regular.

De esta forma, se decretó que fuese la inteligencia el constructo que determinaría la pertenencia a una escuela regular o especial (Vergara, 2002). Para 1905, el Ministro de Instrucción Pública de Francia pidió a Alfred Binet que produjera una prueba para determinar aquellos niños con baja capacidad que debieran ser atendidos en escuelas especiales (S. Tomlinson, 2017). Binet hizo una prueba de inteligencia con el firme compromiso de brindar mejores oportunidades para identificar a estos niños y educarlos mejor (Sandel, 2020). Sin embargo, muy pronto, y comenzando en Estados Unidos, se empezó a utilizar como una manera para justificar la segregación cognitiva, e incluso, la segregación racial (Masschelein y Simons, 2013; Sandel, 2020; Wrigley, 2007)

Bajo esta nueva lógica, en aras de justificar científicamente la segregación, se comenzaron a desarrollar más instrumentos de clasificación (Vergara, 2002). Ello llevó a la aparición de programas, métodos, y servicios diferenciados para cada uno de los grupos identificados, lo que llevó la emergencia de centros especializados para la atención a cada una de las deficiencias, lugares completamente separados de las escuelas regulares (Arnaiz, 2019; Pérez, 2015).

Por un lado, desde la mirada institucional, la segregación de los alumnos con discapacidad de la escuela regular permitió disminuir lo que a los ojos de las autoridades educativas era una carga y, por otro, desde la mirada de las y los profesores, significó una mayor posibilidad de mantener el control y ritmo de aprendizaje para la mayoría de los

estudiantes (Padilla, 2010). Por otro lado, para la educación especial, la segregación representada por el aislamiento terapéutico fue una manera de legitimar sus instituciones escolares, y una forma de contener aquello que se consideraba anormal (Arnaiz, 2019).

De esta manera, se institucionalizó la educación especial segregadora durante los primeros años del siglo XX, donde se presentaban como diferentes a aquellos sujetos que por su enfermedad requerían una atención especializada (Arnaiz, 2019). Esta atención, aunque en el discurso pudiera ser transitoria o permanente, en la realidad se llevó a cabo prácticamente a lo largo de toda la vida del infante o gran parte de ella (Vergara, 2002).

En estos lugares eran los especialistas quien, en su carácter de expertos, clasificaban al estudiantado de acuerdo con su coeficiente intelectual, determinaban el lugar idóneo para su atención, establecían las expectativas de maduración y desarrollo educativo, instruían a los estudiantes “especiales” y finalmente condicionaban sus posibilidades de participación en la escuela y en la sociedad en la medida de que pudieran ser útiles (Arnaiz, 2019; Padilla-Muñoz, 2010; Vergara, 2002).

En el periodo entre las guerras mundiales llegaron cuestionamientos a esta forma de entender la educación de los niños con discapacidad. Por un lado, con los desarrollos de María Montessori y Decroly. Montessori comprendió que la discapacidad no era un problema solamente médico y que la participación de la pedagogía era sustancial para el desarrollo de los estudiantes con alguna discapacidad; apoyaba la idea de una educación integral a través del juego, el dibujo, las sensaciones frente al simple adiestramiento (Ramírez, 2017). Por su parte, Decroly hizo ver que la atención a la discapacidad por parte de la medicina era insuficiente y que lo que verdaderamente requerían estos estudiantes era una verdadera formación (Ramírez, 2017).

Por otro lado, se situaron las reformas requeridas por los veteranos de guerra quienes exigían una participación social y planteamientos para mejorar su calidad y nivel de vida, (Ramírez, 2017). Pero también, a medida que las consecuencias de las creencias de exterminio se hicieron evidentes luego del nazismo, se cuestionaron los argumentos eugenésicos y de segregación hacia la discapacidad (S. Tomlinson, 2017).

De esta forma, se introdujeron aparte de los tratamientos asistenciales y médicos, algunas alternativas psicológicas y educativas que permitieron desviar la mirada, de estar enfocada sólo al niño con discapacidad, a ver el peso de la configuración del ambiente, de la familia, del juego, y de la experiencia educativa (Arnaiz, 2019; Ramírez, 2017).

Sin embargo, el punto de inflexión llegó luego de dos acontecimientos importantes cerca de la década de los setenta. Por un lado, los movimientos sociales que denunciaron la opresión social de las personas con discapacidad, incluidos los de los padres y de las escuelas de Estados Unidos, que permitió una nueva manera de observar la educación de los colectivos de estas personas (Ramírez, 2017; S. Tomlinson, 2017). Por otro y dentro del propio sistema de educación especial, se comenzó a hacer evidente que estas escuelas se convirtieron en el depósito que recibía a todos los alumnos que el sistema educativo ordinario rechazaba (Verdugo, 2003). De esta manera, mientras que la psicometría clasificaba nuevos trastornos, la escuela se volvía más intolerante hacia aquello que era distinto, lo que propiciaba que alumnos con problemas de aprendizaje leves, rebeldes, con problemas emocionales, entre otros, fueran enviados a centros especiales (C. Parra, 2011; Verdugo, 2003).

Como bien identifica Verdugo (2003) y Parra (2011), a pesar de todas las vicisitudes de la educación especial, también significó el auge de profesionistas especializados para atender a los diferentes tipos de discapacidad, profesores especialmente entrenados, estrategias y recursos diseñados específicamente para estos alumnos, y substancialmente la idea de que las personas con discapacidad tenían la capacidad de ser educados, argumento no presente en las instituciones educativas hasta ese momento en la historia de la humanidad.

### **3.3 La escuela integradora**

Los movimientos que buscaban el reconocimiento de los derechos civiles y la transformación social de la mitad del siglo XX hicieron eco en las instituciones del estado, donde la educación no fue la excepción. Estas situaciones llevaron a preguntarse sobre las condiciones de los grupos menos favorecidos y a buscar el reconocimiento de sus derechos (Blanco, 1999).



De esa forma, según Arnaiz (2019), en Estados Unidos y Europa se empezaron a escuchar las primeras críticas por parte de los padres y las personas con discapacidad, quienes, habiéndose establecido en asociaciones, levantaron la voz respecto a la institucionalización de la que eran objeto los niños de este colectivo y lucharon por su escolarización en centros ordinarios junto con el resto de la población considerada normal. De acuerdo con Blanco (1999), argumentaban que, aunque en apariencia el discurso de la igualdad de oportunidades brindaba espacio para todos, la realidad era que las y los estudiantes que permanecían en los centros de educación especial las tenían negadas.

Casi simultáneamente, se demostraron los efectos negativos de la segregación y el fallo de las escuelas de educación especial. En primer lugar, la creación de estas escuelas suponía un alto costo por la contratación de personal especializado y el equipamiento necesario para su funcionamiento (Thomas, 1997). En segundo, la cobertura de la atención era muy limitada, lo que dejaba fuera a los estudiantes que vivían retirados de las escuelas, aquellos que tenían dificultad para desplazarse, etc. (Blanco, 1999). En tercer lugar, se criticó la forma en que las escuelas reproducían la estigmatización y devaluación social de los colectivos de personas con discapacidad (Norwich, 2008b).

Asimismo, se comenzó a poner en tela de juicio la efectividad de las escuelas especiales, el logro de sus objetivos y los beneficios que realmente daban para las personas con discapacidad (Thomas, 1997). De este modo, se señalaba que gran parte de las actividades diseñadas dentro de estos centros estaban condicionadas por el diagnóstico médico, el cual daba la idea de que la inteligencia y competencias de los menores eran inferiores y que el desarrollo de capacidades sería bajo, lo que en consecuencia produjo prácticas destinadas principalmente a su cuidado, más que a su enseñanza (Arnaiz, 2019). También se informó que los ambientes escolares no proporcionaban los suficientes estímulos para el aprendizaje y la socialización, lo que llevó a que muchos de ellos fueran incapaces de desenvolverse en la vida y de insertarse en la sociedad (Arnaiz, 2019; Blanco, 1999).

La conjunción de estos eventos trajo consigo la emergencia de un movimiento para la revisión y defensa del planteamiento de educación para todos, basado en criterios de

justicia e igualdad social (Blanco, 1999). Ello llevó a considerar que los niños tenían derecho a educarse en un contexto normalizado que asegurase su integración y participación social (Blanco, 1999; Norwich, 2008b).

Por consiguiente, surgieron argumentos como los de Nirje (1969 citado por Nirje, 1994) quien denunció que la vida no puede transcurrir en instituciones, pues en ellas nunca se pueden ofrecer las oportunidades para una vida normal, dado que sólo promueven el aislamiento y la segregación y con ello la ignorancia y el prejuicio hacia estos grupos. En contraparte, la integración y normalización de las personas con discapacidad serían el requisito previo para la participación social del individuo, aspectos que a su vez conducen a una normalización de las actitudes de la sociedad para con ellos (Nirje 1969 citado por Nirje, 1994).

De esta forma, en los países nórdicos, Italia y Estados Unidos, se empezó a alzar la voz sobre la necesidad de una transformación social en la educación que fuera coherente con los movimientos de derechos y las demandas sociales en contra del modelo médico rehabilitador (Vislie, 2006). La respuesta a ello fue la integración educativa, un concepto difícil de concretar pero que significó la posibilidad de la escuela para proporcionar un plan de estudios para todas y todos los estudiantes (Fulcher, 2016). Para Vergara (2002) y Arnaiz (2019), la integración educativa se planteó como un intento de superar la dualidad de normalidad y anormalidad para permitir que todas y todos los niños pudiesen desarrollar el máximo de potencialidades reconociendo sus necesidades, pero a la vez comprometiendo a la escuela a un cambio respecto a sus actitudes y formas de organización.

Así pues, este modelo buscó dejar de considerar como un problema a los niños con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje, a fin de averiguar una dinámica que permitiera su integración junto con el resto de sus compañeros (Arnaiz, 2019). Esto planteó nuevos retos sobre los objetivos que debían plantearse para su educación, sobre si requerían tener el mismo currículum que el resto o distinto, así como las estrategias que se necesitarían establecer para afrontar no sólo las cuestiones académicas sino también las actitudinales y sociales (Fulcher, 2016).

La búsqueda de respuestas hacia estos interrogantes llevó a articular la integración con la normalización. De acuerdo con Verdugo (2003), este concepto que surgió de los países escandinavos tuvo un gran peso en el diseño de los servicios de rehabilitación incluida la educación especial. En la educación, este principio buscaba la utilización de estrategias educativas que permitieran a las personas adquirir comportamientos y características lo más cercanas posibles a los del resto de personas de la sociedad (Nirje, 1994; C. Parra, 2011). Como menciona Vergara (2002) normalizar requería un complicado equilibrio entre la provisión de servicios e instrumentos especializados, y el acercamiento al currículum que compartían el resto de los niños.

Uno de los instrumentos que asignó un impulso sustancial a estas ideas, fue la publicación en Reino Unido del Informe “Special Education Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People” dirigido por Warnock en 1978 por una comisión de expertos que investigó la situación de las escuelas de educación especial y el estatus de este sistema educativo en Inglaterra, Escocia y Gales (Warnock, 1978). Este documento fue un referente para el diseño de las políticas de integración en muchos países (C. Parra, 2011).

Una de las primeras reflexiones que aparecen en el documento es referente a la diferencia entre la condición médica y educativa de las personas con discapacidad. De esta manera, afirma que mientras que algunas condiciones pueden tener poca relevancia médica, pueden experimentarse como un gran desafío educativo, y a la inversa; lo que implica una diferencia sustancial respecto a la manera en que se utiliza el diagnóstico médico en la educación (Warnock, 1978).

El documento también hace una reflexión sobre las posibilidades educativas de esta población, y con un claro enfoque de derechos afirma que:

¿Por qué educar a esos niños? ¿No son ineducables? ¿Cómo se puede justificar tal esfuerzo y tal gasto por un resultado tan pequeño? Esas preguntas deben afrontarse y responderse. Nuestra respuesta es que la educación, tal como la concebimos, es un bien, y un bien específicamente humano, al que todos los seres humanos tienen derecho. Existe, por tanto, una clara obligación de educar a los más gravemente

discapacitados por el único motivo de ser humanos. (Traducción propia Warnock, 1978, p. 6)

A partir de sus reflexiones, este documento propone la exclusión de las categorías médicas en lo que respecta a la educación de los niños con discapacidad. De esta manera propone la eliminación de la clasificación legal utilizada en ese momento por considerar que generaba confusión en la manera de atender las necesidades de los estudiantes con esta condición, lo que perjudicaba su tránsito educativo (Warnock, 1978).

En su lugar, el comité dirigido por Warnock (1978) propuso que era necesaria la descripción de las necesidades educativas para decidir qué tipo de estrategias son las adecuadas para los niños. Esto llevó a la propuesta del concepto de necesidad educativa especial (NEE), en búsqueda de un término positivo, que situara la necesidad en relación con el currículum, desviara la mirada única hacia la discapacidad y la llevara a un concepto que además englobara sus capacidades, discapacidades y todos los factores que influyen en su progreso educativo (Warnock, 1978).

Formuló para aquellos niños considerados “subnormales”, el concepto de niños con “dificultades de aprendizaje” en los niveles leve, moderada o grave (Warnock, 1978). Esta clasificación pretendía, de acuerdo con Warnock (1978), utilizarse con fines descriptivos y no de categorización a fin de disminuir la estigmatización.

Lo anterior llevó a que los servicios de educación especial dejaran de verse sólo como permanentes. Así la propuesta recomendó que estas instituciones sirvieran como un continuo de prestaciones que fueran desde la ayuda temporal o la adaptación permanente del currículum (Warnock, 1978). Igualmente abrió el panorama de atención considerando también las transformaciones necesarias en la escuela para la mejora de los ambientes educativos, la atención emocional, etc. (Warnock, 1978). De este modo, los apoyos que prestarían estos servicios estarían disponibles no sólo para el alumnado con discapacidad, sino también para todos aquellos estudiantes que lo requiriesen en algún momento de su trayecto escolar (Warnock, 1978).

En aras de mejorar la integración escolar y social de los alumnos y alumnas, este informe también identificó tres tipos de integración: la referida a la ubicación, que plantea la existencia de clases especiales en escuelas regulares (Warnock, 1978); la integración social, que describe a la posibilidad de que los niños con NEE convivan con otros niños y compartan actividades organizadas fuera del aula (Warnock, 1978); y por último la funcional, referente a que los estudiantes que permanecían en las clases especiales participasen ahora en tiempo parcial o completo en la escuela regular (Warnock, 1978).

Así fue como para la década de los sesenta y setenta, la integración y normalización se fijaron como una alternativa política a los espacios educativos segregados (Norwich, 2008b; Vislie, 2003). Este período supuso reformas en las políticas educativas, entre las que figuran el derecho a la educación de todos los niños y niñas en escuelas ordinarias (incluidos los que tenían una discapacidad) y la reorganización del sistema de educación especial, estableciéndose en clases integradas en las escuelas regulares (Vislie, 2003).

Estas reformas comenzaron por América del Norte y Europa para luego, gracias a las reuniones y aportaciones de la UNESCO, extenderse al resto del mundo llevando consigo una serie de principios y valores diferenciados respecto a la atención que se llevaba hasta la fecha (Arnaiz, 2019). Para Escudero y Martínez (2011), los organismos educativos supranacionales pusieron sobre la mesa el derecho que tenía la niñez a un servicio educativo adecuado a sus características y necesidades, y supuso para los centros escolares la encomienda de abrir las puertas para el estudiantado considerado diferente.

Lo anterior trajo consigo una serie de transformaciones para la escuela. Permitted reconocer el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje, dependiendo de las características personales y de las respuestas educativas que ofrece el sistema escolar (Blanco, 1999). Promovió la idea que era necesario adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, y aproximarlos a las actividades de la vida normal y promover su integración social y laboral (Arnaiz, 2019). Además:

- Se preocupó por identificar las necesidades del alumno, no sólo a partir de su discapacidad, sino también de su ambiente escolar y del currículum (Blanco, 1999; R. Romero y Lauretti, 2006).

- Se inquietó por observar que las actuaciones en la escuela regular y en sus aulas no son las más eficientes para atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas y en específico de los niños y niñas con “necesidades educativas especiales” (Arnaiz, 2019).
- Abrió el panorama respecto a la atención de los servicios de educación especial, de estar centrados sólo en el estudiantado con discapacidad a incluir también a aquellos con necesidades educativas referentes a su comportamiento, adaptación, entre otros (Arnaiz, 2019; R. Romero y Lauretti, 2006).
- E impuso la responsabilidad de los servicios de educación especial por transformar la escuela ordinaria a través de medidas y acciones que permitieran al profesorado regular dar respuesta a las necesidades educativas especiales (Arnaiz, 2019).

Desafortunadamente, la integración educativa nunca llegó a cumplir ni a abatir la segregación como se planeó. Así, mientras se acercaba la década de los noventa, se hizo más frecuente la evidencia de las fallas en el planteamiento integrador. Por un lado, supuso continuar preguntándose sobre la manera en la que el estudiante con algún déficit o discapacidad debía adecuarse a la escuela y al medio social, ya que los infantes debían demostrar constantemente su disposición a participar en el entorno escolar, adecuándose a los criterios y requisitos de éste, en lugar de que el ambiente escolar reconociera su diversidad; y a pesar de que el alumno físicamente se encontraba en los mismos espacios que el resto de sus compañeros, las situaciones anteriores limitaban su participación y las oportunidades no sólo académicas, sino también sociales con el resto de sus pares (Echeita y Simón, 2007; Thomas, 1997).

Por otro lado, al considerarlos como diferentes, se estableció un currículo distinto al del resto de sus compañeros, cayendo en la infantilización que muy difícilmente encontró puntos de enlace con el resto de las actividades que realizaba el resto de la clase (Arnaiz *et al.*, 2007). Este currículo paralelo destinado a los menores “especiales” se basó principalmente en técnicas enfocadas a la deficiencia del estudiantado, considerando sólo de manera superficial el papel de la escuela, lo que resultaba en medidas inadecuadas, que no hacían más que seguir segregando al alumno. De esta manera, la concepción de los niños llamados especiales continuó reforzando durante todo el periodo de la integración la

idea de que sus dificultades eran fundamentalmente internas y causadas por sus deficiencias (Echeita *et al.*, 2011; Echeita y Simón, 2007).

La escuela integradora para el estudiante “especial” fue sinónimo de ser diferente al resto de sus compañeros, de una menor oportunidad de acceso, y de menores derechos comparados con el resto, lo que posteriormente condicionaría su salud, trabajo, y en general sus oportunidades de participación social, con menores facilidades para vivir una vida digna (Echeita *et al.*, 2011). Todas estas situaciones no hicieron más que reforzar las bajas expectativas del profesorado hacia estos alumnos, los directivos y las familias, a causa de la etiquetación de la que eran víctimas (Echeita y Simón, 2007). Esto llevó a concluir que las transformaciones que se esperaban de la integración, respecto a los cambios conceptuales y en las prácticas educativas, solo se redujeron a sustituciones terminológicas; lo que incidió poco en el origen del problema, al perpetuarse la idea de que éste estaba en el individuo; y propició la omisión del examen de las condiciones institucionales que incidían en la situación de estos alumnos y alumnas (Blanco, 1999).

De igual forma, el profesorado, tanto de educación especial como regular, se enfrentó a una serie de dificultades en este modelo de escuela. Por un lado, durante la integración, la labor docente siguió siendo considerada desde una aplicación de rutinas para los estudiantes “normales”, lo que hizo que el profesor no se considerara preparado para hacerse cargo de la diversidad, no tan sólo de estudiantes con discapacidad, sino también de extranjeros, de indígenas, y con “dificultades de aprendizaje”, entre otros (Darling-Hammond, 2001). Esta forma de trabajo resultó problemática para los alumnos y alumnas diferentes quienes fueron considerados como un factor de distorsión en el aula; donde el profesor regular no sabía muy bien qué hacer con ellos (Arnaiz *et al.*, 2007). En muchas ocasiones, esta situación llevaba a la angustia de las y los profesores, quienes se enfrentaban a una sensación de fracaso por lo que veían la integración como una fuente de problemas más que una oportunidad de buscar estrategias (Arnaiz *et al.*, 2007). Una de las explicaciones de lo anterior es que la formación al profesorado durante este tiempo sólo se consideró de manera tangencial (R. Romero y Lauretti, 2006)

Lo anterior produjo, según Arnaiz (2019) y Echeita y Simón (2007) la sobrevaloración del diagnóstico médico y de los especialistas, lo que llevó a que las y los docentes regulares se considerasen incapaces de atender la diversidad, dejando la responsabilidad en los “verdaderos especialistas”, las y los docentes de educación especial, y por tanto responsabilizándolos del aprendizaje y la atención de los niños y niñas con “necesidades especiales”. El profesorado de educación especial se convirtió en el principal y en muchas ocasiones, el único profesor de estos “especiales”, lo que supuso una barrera más respecto a la participación de estos niños y niñas, para su acceso al currículum, y para el desafío de articular el currículum especial y el regular (Arnaiz, 2019).

Tanto para los profesionistas de educación especial como regular, la integración supuso enfrentarse a experiencias que no habían experimentado antes, ni para las cuales estaban formados. Por un lado, los primeros no estaban al tanto, ni dominaban estrategias pedagógicas fuera de centrar la mirada en el déficit del estudiante (Arnaiz *et al.*, 2007), y los segundos desconocían cómo desarrollar otras metodologías lejos de las clases magistrales y la manera de hacer adaptaciones a estudiantes que no se ajustaban al ritmo de las clases habituales (Arnaiz *et al.*, 2007).

La falta de formación, organización, comunicación y entendimiento entre las y los profesores de educación especial y regular, no hicieron más que incentivar sus diferencias a medida que avanzaba la integración, resultando en un abandono de las responsabilidades de un sistema a otro, y dificultando la colaboración y la integración del estudiantado (Arnaiz, 2019; C. Parra, 2011; R. Romero y Lauretti, 2006).

De la misma manera, el currículum no tuvo las modificaciones necesarias para acoger a los estudiantes con discapacidad. Como lo menciona Verdugo (2003), al no haber trabajo colegiado que contribuyera a la adecuación de los programas escolares para los alumnos y alumnas “especiales”, sus programas se convertían en rutinas repetitivas e infantilizadas del currículum ordinario, bajando las expectativas de los estudiantes. Por otro lado, su configuración rígida impidió que los estudiantes con “necesidades especiales” o cualquier dificultad, se adaptaran a ellos, por lo que estos menores eran enviados a



programas segregados en la educación especial, reforzando a su vez el encasillamiento y la falta de innovación didáctica (Darling-Hammond, 2001; Echeita y Simón, 2007).

Como lo menciona Blanco (1999), el concepto de necesidades educativas especiales presentó el problema de identificar qué alumnos y alumnas serían atendidos para proporcionar los apoyos que requiriesen, lo que llevó a las escuelas a asignarles casi inmediatamente después del diagnóstico, un pronóstico desfavorable, lo que condicionaba un bajo nivel de logro y a su vez incrementó los costos y recursos que las escuelas necesitasen para darles respuesta.

Esto, a su vez, aumentó el número de niños y niñas enviados hacia las aulas “especiales”, quienes requirieron la contratación de un mayor número de especialistas, lo que hizo que los servicios especiales acapararan los recursos de los sistemas regulares (Darling-Hammond, 2001; Echeita y Simón, 2007). Lo anterior tuvo tres consecuencias importantes. En primer lugar, reducía la posibilidad de invertir los recursos en aulas más pequeñas y con profesores mejor formados (Darling-Hammond, 2001). En segundo lugar, la educación especial se convirtió en un campo de investigación fértil para programas enfocados en el déficit y la rehabilitación, en lugar de un espacio de innovación de estrategias para que los estudiantes se integrasen (Vislie, 2006). Y, por último, toda esta situación legitimó aún más la necesidad de los servicios “especiales” haciendo que la matrícula aumentara, reforzando así la segregación (Darling-Hammond, 2001; Echeita y Simón, 2007; Vislie, 2006).

A nivel institucional se observó que aunque muchos alumnos y alumnas con discapacidad entraron en las escuelas, ello no supuso una renovación de la escuela ordinaria (Escudero y Martínez, 2011), y al no haber un abordaje colegiado, progresivo o planificado entre las instituciones especiales y regulares, las transformaciones requeridas en la escuela no se concretaron y, en el mejor de los casos, lo hacían, pero exclusivamente en las aulas especiales (Escudero y Martínez, 2011; C. Parra, 2011).

En general, la integración se convirtió en una práctica ligada sólo a los alumnos y alumnas con discapacidad y donde se pensaba que incumbía únicamente a las escuelas que contaban con estudiantes con esta condición y con los servicios de educación especial.

Según Arnaiz *et al.* (2007), se entendió que si no existían estudiantes con discapacidad no era necesario convertirse en una escuela integradora, aunque existieran indicios de niños o niñas con dificultades. Ello llevó a que las escuelas mostraran resistencia al recibir al estudiantado con discapacidad, por temor a reducir su “calidad educativa”, lo que se traducía en políticas que perpetuaban la diferencia, la inferioridad y la segregación de los infantes “especiales” (Arnaiz, 2019).

La situación anterior además produjo dos consecuencias adicionales. Por un lado, favoreció el aislamiento del estudiantado con discapacidad o con “necesidades especiales”, y del sistema de educación especial, así como de las escuelas a su cargo, ya que eran considerados una carga para el sistema ordinario (Echeita *et al.*, 2011). Por otro, los servicios de educación especial veían limitada su capacidad para incidir en la educación regular (Echeita *et al.*, 2011).

Los cambios propuestos por Warnock respecto a la nomenclatura tampoco tuvieron los resultados esperados con la integración escolar. El uso del nuevo lenguaje de las necesidades educativas especiales no tardó demasiado en usarse para clasificar, etiquetar y separar a los niños y niñas, reforzando su segregación y su invisibilidad (Echeita y Simón, 2007; Escudero y Martínez, 2011). Así, el término “necesidad educativa especial” siguió legitimando la división entre los estudiantes “normales” y “anormales”, y de lo “deseable” contra lo “indeseable”, no reconociendo la diversidad humana, lo que, a la fecha, inhibe el desarrollo de políticas equitativas e inclusivas (Echeita *et al.*, 2011).

En síntesis, la integración supuso una respuesta parcial e incompleta a los planteamientos del modelo social de la discapacidad, que terminó por reforzar el discurso de la deficiencia como una tragedia personal (Arnaiz, 2019). En opinión de Palacios (2008), la normalización y la integración, no se apartó del enfoque rehabilitador, se centró en que el alumno con NEE se adaptara a la escuela y en tratar de influir para que el profesorado y los otros alumnos y alumnas lo aceptaran y toleraran.

De esta forma, la integración resultó en un proceso discriminador, desajustado, injusto e ineficiente (Echeita *et al.*, 2011), que reforzó la idea de que, para mejorar la calidad de los grupos desfavorecidos, sólo era necesario invertir más recursos, siendo que,

en realidad, hubo una escasa sustentación científica y los resultados sobre la eficiencia de la integración fueron poco analizados (Echeita y Simón, 2007; C. Parra, 2011).

De esta manera, como sostienen Echeita y Simón (2007), la integración no hizo más que mantener el *statu quo* de la escuela y las instituciones; mientras que, como menciona Tomlinson (2017) y Barton (1986), no logró romper con el discurso benevolente y humanitario que en la práctica se sitúa bajo una retórica del control social capitalista que desprecia a los grupos desfavorecidos.

Todas estas críticas para finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, hicieron necesario un replanteamiento de la integración que subsanara la realidad educativa del momento (Arnaiz, 2019); uno que tuviera en cuenta las consideraciones de todos los grupos en situación de vulnerabilidad basado en una óptica de garantía de sus derechos humanos, pero que, a su vez, atendiera la diversidad y las necesidades producidas por ésta (Echeita *et al.*, 2011).

### **3.4 La escuela inclusiva**

El debate respecto a la integración se acrecentó entre la década de los ochenta y noventa, a partir de una mayor conciencia sobre la necesidad de replantear el significado de ser integrado o incluido y de repensar el papel de la escuela como generadora de la exclusión social (Arnaiz, 2019; Vislie, 2006). Al mismo tiempo, este debate llevó a cuestionar el concepto de necesidades educativas especiales, argumentando que, muchas de las dificultades que enfrentan los estudiantes en el sistema educativo, se deben a la configuración de la educación y la forma en la que se organizan los centros y las formas de enseñanza (Vergara, 2002).

Así, según Thomas (1997), el análisis de las evidencias encontradas hasta ese momento respecto a la integración dejó a la vista dos posibilidades: la primera de ellas era seguir invirtiendo recursos en la integración escolar, lo cual implicaba cada vez mayor gasto económico, de profesionales y espacios, que no garantizaban una mejora sustancial respecto a la calidad, ni al número de estudiantes que ya “normalizados” participaran en la escuela y en la sociedad (Thomas, 1997); la segunda era hacerlo en la inclusión, en

trasladar los esfuerzos económicos y profesionales puestos en educación especial a la escuela ordinaria y luchar por que ésta fuera más sensible y humana en la atención a la diversidad (Thomas, 1997). Se optó por esta segunda posibilidad.

El primer paso para el cambio hacia la escuela inclusiva fue en 1990 en la conferencia de la UNESCO en Jomtien (Tailandia), donde se planteó la idea de la inclusión y la educación para todos (Moriña, 2008). De acuerdo con Arnaiz (2019), por primera vez se habló sobre la prevalencia de un único sistema educativo que diera respuesta a todas y todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones particulares, que garantizara que cada uno de ellos disfrutase de su aprendizaje en las aulas y recibiera una educación de calidad junto con sus pares. De la misma manera, se puntualizó la necesidad de que este planteamiento no sólo considerara a los estudiantes con “problemas” o discapacidad, sino que fuera más amplio respecto a la atención a la diversidad, incluyendo causas que en su momento habían sido motivo de segregación como la lengua, la religión, la etnicidad, etc. (Arnaiz, 2019).

El segundo gran paso fue cuatro años más tarde en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales llevada a cabo en Salamanca (España) en 1994 y organizada por la UNESCO (1994). En este evento se concluyó que las necesidades educativas especiales eran un problema que afectaba a todos los países, por lo que se requería una estrategia global que reformara la escuela ordinaria y que estableciera nuevas políticas sociales y económicas para la atención a la diversidad (UNESCO, 1994). El resultado fue la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, donde se establecen los principios, las políticas y las prácticas para la atención de las necesidades especiales a través de la inclusión educativa (UNESCO, 1994).

De acuerdo con la Declaración, la educación inclusiva se basó en un consenso internacional del derecho de los niños y niñas a una educación en su contexto, independientemente de su discapacidad, su origen o su logro; su objetivo se orientó a proporcionar una educación de calidad y para todos a través de un sistema educativo

inclusivo que pudiera responder a la diversidad, para atender a todos los niños y niñas (UNESCO, 1994).

Fue así como la Declaración de Salamanca fue ratificada, en sus primeros tres meses, por 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación, con lo que se configuró la política educativa a nivel mundial teniendo como eje rector la inclusión (Moriña, 2008; Vislie, 2006). De esta manera, la inclusión se convirtió en un descriptor global de la educación bajo la dirección de la UNESCO y sentó las bases para posteriores desarrollos respecto a la inclusión educativa como política y discurso de este campo (Vislie, 2003).

De acuerdo con Echeita (2014), son tres los argumentos que dan sustento a la educación inclusiva desde la mirada de la UNESCO. En primer lugar, la necesidad de vincular los procesos globales de ampliación y mejora de la educación escolar, y la preocupación por la doble o triple discriminación en la que están expuestos los alumnos y alumnas en una situación de vulnerabilidad. En segundo lugar, la necesidad de reconocer la diferencia entre los seres humanos con el fin de diseñar una sociedad incluyente y respetuosa de la diversidad de culturas, capacidades, intereses, dialectos, entre otros, y que sea al mismo tiempo más cohesionada y democrática. Por último, se establece como una opción para hacer de las escuelas instituciones más rentables y útiles para promover el desarrollo sostenido y una mejora en la estabilidad económica de las naciones.

A pesar de ello, como lo reconoció Thomas (1997) en la década de los noventa, aunque varios Estados participaron en la firma de las conferencias y se posicionaron acordes con ellas, en la práctica algunos de ellos no estaban convencidos de los argumentos éticos o las pruebas empíricas a su favor, por lo que mostraron resistencias a la transformación del modelo y al desarrollo de políticas a favor de éste. Ello condujo a varios intelectuales e instituciones a reflexionar sobre la necesidad de un cambio o una transformación legislativa que, respaldado por los movimientos de derechos humanos, obligara a los Estados a transformarse (Thomas, 1997).

El argumento era que, al igual que ocurrió con otros documentos no vinculantes, la firma de los acuerdos de Jomtien y Salamanca establecían criterios orientativos a los

estados miembros, pero no necesariamente compromisos para la emisión de políticas referentes a ello (Echeita y Ainscow, 2011); hacía falta la vinculación con un tercer elemento que diera este carácter obligatorio y estableciera el compromiso para implementar políticas orientadas a la implementación de la inclusión.

Esto se logró con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que, como ya se dijo, fue publicada en el 2006, la cual vino a establecer responsabilidades y obligaciones a los gobiernos que la ratificaron. Como menciona Palacios (2008), en la elaboración de esta Convención el tema de la educación fue muy debatido por la necesidad de que ésta estuviera de acuerdo con a los postulados del modelo social de la discapacidad, a favor de la inclusión social y educativa, y en contra del concepto de normalidad, argumentando que era un constructo impuesto en una realidad que perpetúa la diferencia.

El producto de este debate fue la redacción del artículo 24, que establece que la educación inclusiva es un derecho y por ende obliga a las autoridades a instaurar condiciones para su disfrute efectivo (ONU, 2006a). Así, con la ratificación de la Convención, los Estados se vieron obligados a establecer políticas que removieran obstáculos o circunstancias que impidieran el ejercicio pleno del derecho a la educación; y de no hacerlo, ello los convertía en responsables de discriminación, de actos que deben ser sancionados y les exige el compromiso de compensar a sus víctimas (Echeita y Ainscow, 2011; Pérez, 2015). Con lo anterior, las personas con discapacidad tuvieron mayores instrumentos jurídicos para asegurar que disfrutasen de una educación de calidad junto con sus pares, y en respeto de sus condiciones individuales (C. Parra, 2011).

Aunque la educación inclusiva ha sido catalogada de utópica, teórica y escasamente real, lo cierto es que descansa en una óptica de legitimación de la dignidad humana donde todas las personas tienen derecho a ser educadas en equidad de condiciones (Vergara, 2002). De la misma manera, y como lo mencionan Escudero y Martínez (2011) es una respuesta contra la meritocracia y la eficiencia simplista, a través de sus contrarios, la justicia social y la democracia. Es una exigencia de ir más allá de la igualdad de oportunidades, es ir hacia una igualdad en la adquisición de competencias básicas para la

vida (Echeita *et al.*, 2011). Todo lo anterior figura en una nueva óptica que hasta la fecha sólo había estado disponible para algunos grupos sociales, y que ahora se amplía reconociendo la necesidad de un nuevo concepto que albergue la diversidad y las formas de responder a ella.

El establecer una definición que pudiera reunir todas las implicaciones que conlleva la inclusión educativa no es tarea sencilla, por lo que se han presentado a un continuo debate múltiples propuestas sobre lo que debiéramos entender por este término (Echeita y Simón, 2007). Para Ainscow, Booth y Dyson (2006, p. 15, traducción propia), entre las maneras de pensar la inclusión educativa se encuentran:

- La inclusión como preocupación por los estudiantes con discapacidad y otros con "necesidades educativas especiales".
- La inclusión como respuesta a la exclusión disciplinaria.
- Inclusión en relación con todos los grupos considerados vulnerables a la exclusión.
- Inclusión como el desarrollo de la escuela para todos.
- Inclusión como 'Educación para Todos'.
- La inclusión como enfoque de principios para la educación y la sociedad.

Cada una de estas maneras de entender la inclusión tiene repercusiones sobre la forma en la que se desarrollan prácticas y la forma en la que se evalúan (Ainscow *et al.*, 2006). En esta investigación toman especial relevancia dos de ellas.

Por un lado, la inclusión como una preocupación para educar a los estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad, es entendida como la necesidad de que estos estudiantes accedan a las escuelas y participen en ellas (Ainscow *et al.*, 2006). Suele responder a la pregunta ¿Cómo incluir a los niños y niñas con NEE o discapacidad en las escuelas regulares? (Hanssen y Khitruk, 2021).

Como se aprecia, esta mirada requiere partir de la idea de que estos estudiantes tienen algo “especial”, por lo que suele entenderse que el primer paso para darles respuesta es reconocer ese “algo especial” y luego visualizar cómo enfrentan determinadas barreras

(Ainscow *et al.*, 2006; Hanssen y Khitruk, 2021). En esta forma de entender el modelo, se pone al centro al alumno y a la forma en la que experimenta su entrada y participación en la escuela, por ejemplo, para realizar una intervención es indispensable hacer una evaluación para conocer cuáles son las barreras a las que se enfrenta cada niño, y a partir de ahí gestionar cambios institucionales.

Dentro de las críticas que se dan a esta forma de entender la inclusión, está que parte de la idea de que sólo estos “tipos” de alumnos y alumnas enfrentan barreras para el aprendizaje; también se perpetúa su categorización; y hay un bajo interés por transformar los factores institucionales y estructurales que generan prácticas de exclusión (Ainscow *et al.*, 2006). Por lo anterior, esta manera de ver la inclusión ha sido denominada como “inclusión estrecha” (Ainscow *et al.*, 2006; Hanssen y Khitruk, 2021). En este trabajo entenderemos esta mirada como inclusión educativa.

La segunda mirada que nos interesa es el de la inclusión como el desarrollo de la escuela para todos y todas, que es el modelo por el que se inclina esta investigación. En él, se cuestiona cómo lograr que la escuela garantice una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones o de las situaciones por las que pasan.

La inclusión como una escuela para todos, que en adelante llamaremos educación inclusiva, es una propuesta que busca cambios estructurales, filosóficos, morales, políticos y culturales, que permitan que las escuelas valoren la diversidad y aprendan de ella. Sitúa la responsabilidad del cambio en la estructura educativa, de hecho, solicita que los agentes relacionados con la escuela se apropien de un marco de valores coherentes con el modelo; reconozcan las formas en las que su actuar y decisiones generan barreras para el aprendizaje; y participen del debate continuo, y la toma de acuerdos para minimizarlas o erradicarlas (Ainscow, 1995; Booth y Ainscow, 2000, 2015; Echeita, 2014).

El concepto se asume como una corresponsabilidad entre todos los actores del sistema escolar y social. De esta manera, implica la necesidad de transformar el sistema educativo para que sea capaz de dar una respuesta de calidad a la diversidad; lo que se resume en una responsabilidad compartida entre todos los agentes partícipes de los



procesos educativos que permita que todas y todos los estudiantes disfruten el derecho de aprender contenidos relevantes para sus vidas y sus futuros; lo que incluye, por su puesto, a las personas con discapacidad (Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Simón, 2007; C. Parra, 2011).

Esta tarea conlleva el firme propósito de permitir que los maestros y maestras, padres de familia y estudiantes afronten la diversidad no como un problema, sino como una oportunidad para mejorar la calidad educativa, sus relaciones, y procesos de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2005). Esto nos lleva a desplazar la mirada que tradicionalmente estaba centrada en los alumnos y alumnas considerados problema, hacia la búsqueda de alternativas para aprender en comunidad y bajo un esquema de apoyo mutuo, que vele porque ningún estudiante se quede atrás y todos aprendan en la escuela (Arnaiz, 1996).

De esta manera, la educación inclusiva se dirige a todos los niños y niñas, pero desde la óptica de considerar su diversidad como un elemento que enriquece la enseñanza y el aprendizaje (C. Parra, 2011). No es solamente la atención al alumno “problema”, ni únicamente tarea de especialistas o de instituciones aisladas, sino que es una tarea compartida de cada uno de los agentes implicados en la educación (Moriña, 2008), y asume que el sistema debe modificarse para que enfrente las necesidades de todo el estudiantado, al contrario de lo que pasa con su estructura actual que está diseñada para grupos homogéneos (Arnaiz, 1996). Ahora bien, esto no significa que aquellos colectivos de alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad pasen desapercibidos, sino que las escuelas tienen la responsabilidad con todo el estudiantado y deben tener un foco de atención especial en aquellos colectivos que históricamente han estado excluidos de la educación (Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011).

Al contrario de la integración escolar y la inclusión educativa que requieren la identificación de las necesidades educativas especiales o de las barreras específicas que enfrenta un alumno, así como de los diferentes tipos de adecuaciones o ajustes a realizar; en la educación inclusiva el dispositivo principal es la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y participación [BAP's] que la escuela ha desarrollado e impone a los estudiantes (Echeita y Simón, 2007). Como lo mencionan Echeita y Ainscow

(2011), éstas pueden ser entendidas como aquellas variables de corte estructural o arquitectónico, así como aquellas creencias, valores y actitudes de las personas, que configuran las políticas, culturas y prácticas escolares y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o estructurales de determinados alumnos y alumnas o colectivos de ellos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

Como puede observarse, el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y el de inclusión educativa, por lo que sus implicaciones también son mayores, puesto que involucra un replanteamiento de la visión y los valores sociales; y para dotarlo de un sentido realista y alcanzable es necesario considerarlo como un proceso que nunca acaba, pero por el que hay que trabajar de manera continua. En este sentido la UNESCO (2005) lo entiende como un proceso para aprender a vivir con la diferencia y aprender de ella, de recopilar y evaluar información de fuentes diversas para mejorar los procesos internos de los sistemas escolares y las escuelas que dependen de ellos. Además, es una oportunidad de evidenciar cómo la configuración del centro crea barreras, en qué planos se sitúan y de qué manera; a fin de establecer acciones que minimicen o erradiquen su impacto en los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011).

Lo anterior se logra a partir de unir esfuerzos para dar respuesta a sus implicaciones y garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos y alumnas. En el planteamiento de la inclusión desde esta mirada, como lo mencionan la UNESCO (2005); Echeita y Ainscow (2011), y Echeita *et al* (2011), la presencia de los estudiantes en la escuela cuestiona dónde están educados, sus condiciones de asistencia y regularidad a la escuela, y de ello busca garantizar su educación cerca de su localidad, y de su grupo de pares. Por otro lado, la participación tiene que ver con la calidad de experiencias que el estudiante disfruta en la escuela, con velar por una buena interacción con sus compañeros y docentes tanto en actividades académicas como en las recreativas, en aquellas espontáneas como en las dirigidas, para un adecuado desarrollo personal y social; claramente esto no se propone desde la expertiz del docente o similar, sino más bien desde las opiniones y voces de los estudiantes (Echeita *et al.*, 2011; Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO, 2005). Por último, los aprendizajes se refieren a la calidad de los resultados de aprendizaje en el currículum; éste debe ser compartido por todos los niños y niñas, ayudarles a un desarrollo

pleno, a una participación en su comunidad y como ciudadanos, entre otras cosas (Echeita *et al.*, 2011; Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO, 2005).

Sobre los estudiantes con discapacidad es necesario mencionar que, a diferencia de la integración y la inclusión, no se limita sólo a ponerlos en el foco de atención y visualizar cómo sus deficiencias les impiden participar, tampoco tiene que ver con el hecho de dejar al niño o la niña en un contexto improvisado, sin recursos y sin atención, sino todo lo contrario. Busca fortalecer y ampliar la participación de todo el alumnado y los agentes dentro y cercanos a la escuela, para un aprendizaje comunitario y para la mejora de la escuela y de sus procesos (Barton, 2009). De la misma manera, hace énfasis en aquellos grupos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento, como los migrantes, personas con escasos recursos, entre otros, en donde se asuma la responsabilidad moral de que estos grupos sean monitoreados y, cuando sea necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, aprendizaje y participación (UNESCO, 2005).

El planteamiento de la educación inclusiva requiere modificar la configuración de toda la estructura educativa, tanto en sus niveles micro como en el macro, es decir, tanto a nivel áulico y escolar, como a nivel institucional, para permitir el debate y la toma de decisiones hacia prácticas más inclusivas; y en el caso que nos ocupa, repensar la forma en la que las aulas se organizan con el fin de facilitar la presencia, el aprendizaje y la participación. Por un lado, sería necesario repensar las estrategias de enseñanza–aprendizaje, y evaluarlas a fin de encontrar y desarrollar aquellas que permitan un mejor rendimiento por parte de todos los alumnos y alumnas (UNESCO, 2015); y por otro, hacer más accesible el currículum, los entornos, los programas y las herramientas, de tal forma puedan ser alcanzados por todas y todos los estudiantes; y cuando se requiera, proporcionar apoyo adicional o seguimiento individualizado (Solla, 2013).

Así, en la escuela inclusiva y en sus aulas, es necesario hacer uso de modelos de gestión de aprendizaje y estrategias diversificadas para garantizar que todo el alumnado aprenda, por ejemplo, abordar en el aula propuestas de aprendizaje y evaluación colaborativa, situada, productiva, contextualizada, basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, entre otros (Allan, 2003; Darling-Hammond, 2001). Según Vislie (2006),

Allan (2003) y Rieser (2008), este tipo de propuestas garantiza una mayor demanda intelectual por parte de los estudiantes, su vinculación con su vida diaria, un ambiente de apoyo y reconocimiento de la diferencia; también beneficia a la apropiación del contenido dado que permite diferentes niveles de absorción, niveles de dificultad, cantidad, tiempo y progresión, lo que en conjunto contribuye al aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas en riesgo (Rieser, 2008).

Por supuesto, esto también involucra, como lo menciona la UNESCO (2015) y Parra (2011), el análisis de la misión, la visión, los valores y la cultura escolar, que lleve a considerar los fines y medios que se plantean en la educación de los niños y niñas sobre el principio de garantizar que todos ellos se beneficien de una enseñanza que responda a sus necesidades, no solamente aquellos que presenten alguna “necesidad especial”.

En este sentido, la comunidad educativa debe dar sustento a lo anterior, transformando la escuela para permitir una apropiada inclusión educativa. Así, la escuela debe establecer entornos de aprendizaje que abran la posibilidad a ello (Rieser, 2008). Por un lado, es necesario que la comunidad educativa reflexione sobre las posibilidades de acceso y de permanencia que ofrece la escuela, desde el plano arquitectónico y de instalaciones, hasta el plano actitudinal y de formación docente (UNESCO, 2015). Eliminar los requisitos de entrada y los mecanismos de selección dentro de la escuela que incrementen el riesgo de segregar o discriminar por alguna condición a algún estudiante y establecer mecanismos para el disfrute efectivo del derecho a la educación y aprendizaje (C. Parra, 2011).

De acuerdo con Solla (2013), la plantilla docente y directiva de la escuela debe tomar el liderazgo en la reflexión, y posteriormente, incluir a las familias y otros agentes sociales que puedan enriquecer los servicios de la institución. Esta iniciativa según Rieser (2008), Moriña (2008) y UNESCO (2015), de inicio, demanda identificar los recursos y empujes existentes dentro de los espacios escolares, para determinar aquellos que deben ser generalizados o modificados; así, a través de una planificación consensuada y bien organizada, permitir que todos los agentes escolares se orienten a la consecución de las metas propuestas.

Luego de lo anterior, los centros requieren un proceso de implementación destinado a realizar esas modificaciones y pequeños cambios, para luego en un proceso de investigación–acción participativa, evaluar los resultados; y en su caso, implementar estrategias para que los cambios se incorporen a la cultura organizacional del centro y a su forma de vida (Moriña, 2008). Todo ello debe estar permeado, según Allan (2003) por un enfoque de trabajo colaborativo, donde todos los participantes sean a la vez aprendices y responsables del aprendizaje del otro, lo que según la UNESCO (2015) fomentará la confianza y la creatividad de los participantes y promoverá el intercambio de deberes y responsabilidades.

Todas las acciones y decisiones deben enfocarse en la creación de una auténtica “comunidad de aprendizaje”, donde todos aprendan y que fomente un sentido de pertenencia, de apoyo mutuo entre los iguales y entre los diferentes participantes de la comunidad escolar, al tiempo que no sólo fortalezca los contenidos académicos, sino también todas aquellas competencias para convivir armónicamente con los otros y con la naturaleza (Arnaiz, 1996; Darling-Hammond, 2001). En estas comunidades es importante que todos los miembros participen en el bienestar de los demás; que se favorezca su autoestima, el respeto mutuo y la valía entre todos los miembros, y que cada uno de ellos se reconozca a sí mismo como alguien importante y con un papel en el apoyo y mantenimiento de la comuna (Arnaiz, 1996; Echeita y Simón, 2007).

Este ambiente de colaboración también se extiende a las y los profesores de apoyo y otras personas cercanas al aula, quienes deben ser capaces de participar dentro de ella como corresponsables y bajo el mismo currículum; apoyando a los estudiantes que lo requieran, organizándose para que el aula sea lo más equitativa posible y evitando la segregación de los estudiantes en todo momento (Solla, 2013).

El sentido de la comunidad debe ser capaz de orientar a las y los docentes a dejar de lado su papel como únicos transmisores del conocimiento y únicos enseñantes, para dar paso a un ejercicio colaborativo de ayuda mutua y enseñanza recíproca (Echeita y Simón, 2007). Para lograr lo anterior, es necesario que los maestros y maestras identifiquen sus propias concepciones sobre el trabajo con la diversidad, las confronten y las debatan a

través de mecanismos que les ayuden adquirir una actitud favorable hacia la educación inclusiva, que les permita reconocer la diversidad y les ayude a desarrollar buenas prácticas coherentes con ella (Echeita y Simón, 2007; Rieser, 2008).

Al mismo tiempo, también es preciso que la escuela y el sistema escolar facilite hacerlo. Por lo que es necesario que brinde oportunidades para que las y los docentes tengan mayor autonomía, pero también responsabilidad en las transformaciones internas de la escuela (Escudero y Martínez, 2011), y asimismo proporcione alternativas de formación y de aprendizaje permanente para que las y los docentes desarrollen nuevas habilidades que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto suyos, como de sus compañeros y alumnos (Allan, 2003; UNESCO, 2015). De igual forma, que logre que las y los docentes encuentren mayor oportunidad para la innovación, autogestión, co-enseñanza y liderazgo, pues requieren convertirse en los agentes de cambio responsables de la organización, la supervisión y la dirección de los aprendizajes en un ambiente de colaboración con sus iguales (UNESCO, 2015).

Esta libertad para la transformación de la escuela requiere de cambios y modificaciones a nivel institucional que permitan y movilicen a las instituciones educativas hacia la educación inclusiva. Es necesario que el concepto de comunidad no se limite a la escuela, sino que, en la medida de lo posible, desde ésta se establezcan lazos de aprendizaje y colaboración con otros colegios e instituciones cercanas a ellos y con la sociedad (Allan, 2003). Además, esta red debe permitir el conocimiento mutuo y compartir los recursos y conocimientos tanto dentro de los institutos como fuera de ellos, hacia las personas y localidades próximas, y en conjunto sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la inclusión y del respeto a la diversidad (Ainscow *et al.*, 2006; Echeita y Simón, 2007).

Esta tarea no es responsabilidad sólo de la escuela o del sistema educativo, requiere una participación mayoritaria de la sociedad y el Estado. Como lo afirma Blanco G (1999), para lograr una verdadera educación inclusiva, es necesario que la sociedad se vuelva también inclusiva, que tenga una actitud de respeto y valoración de las diferencias, por lo que es indispensable continuar con campañas de sensibilización y programas sociales dirigidos a ello, pero también enfocarse en el estudio preciso de la configuración social e

idear estrategias para poder cambiarla. Como ya lo apuntaba Thomas (1997) y Barton (2009), si la educación inclusiva desplaza a la ya tradicional segregación y marginación escolar, lo habrá hecho por que la sociedad ha considerado que es la mejor alternativa para el logro de una sociedad más justa y equitativa.

**Capítulo IV. Las concepciones docentes y las prácticas  
inclusivas en el aula**



En los apartados anteriores se ha hecho un recorrido histórico sobre la forma en la que las personas con discapacidad han experimentado la exclusión tanto en el plano social como en lo educativo, y la manera en la que nuevas formas de mirar la deficiencia y la discapacidad han logrado una participación cada vez mayor de estos colectivos en la sociedad. Una vez que hemos determinado que la educación inclusiva es una forma en la que se da garantía a los derechos de las personas con discapacidad, restituir su dignidad y dar paso a una nueva transformación de la realidad; se vuelve necesario reconocer que, aunque este derecho se ha establecido de manera vinculante en muchos Estados, incluido México (ONU, 2006a), aún queda mucho camino por conseguir para que este sueño se vuelva una realidad.

Como se comentó en el apartado anterior, el sistema educativo requiere una transformación en todos sus niveles que vaya más allá del aspecto normativo, que busque un cambio de fondo que permita modificar las actitudes, los valores y las prácticas hacia un mismo sitio: garantizar una escuela para todos. Como sostiene Echeita (2017), es necesario sumar esfuerzos para articular con equidad el sistema educativo para todo el alumnado, sin dejar a nadie atrás por ninguna razón, para garantizar su presencia, aprendizaje y participación en espacios comunes u ordinarios donde todos se eduquen, participen y convivan.

En este sentido, es importante reconocer que las causas de la situación actual son principalmente heredadas por el diseño de una sociedad y de la escuela que ha determinado de manera implícita y explícita el qué debemos hacer, el cómo, y el para qué. Ahora que la normativa ha cambiado, se ha establecido una nueva forma sobre qué hacer dentro de las instituciones educativas: generar espacios inclusivos. Sin embargo, aún queda un largo camino para sumar voluntades políticas que orienten el para qué, y responder las preguntas sobre los cómo lograrlo (Echeita, 2017; Echeita y Ainscow, 2011).

Dar respuesta puntual a lo anterior es difícil, puesto que requiere una comprensión de los contextos de cada una de las escuelas y la manera en que se configuran para establecer un marco de acción específico que sea útil y funcional para cada ambiente en particular. Así, para la forma de ver la inclusión que aquí se defiende es claro que no existe

una receta que permita una transformación que dé respuesta a todas las situaciones y dilemas que pueden encontrarse en las escuelas, sino que se trata de una propuesta para reflexionar sobre la manera en la que la configuración actual de éstas impide responder eficientemente a la diversidad de los estudiantes y comenzar a hacerlo a través de formas éticamente defendibles (Ainscow *et al.*, 2006).

Sin embargo, tampoco se trata de improvisar cambios que pueden resultar sólo buenas ideas y que finalmente terminen con perpetuar esquemas de trabajo que segreguen o excluyan a los estudiantes (Echeita *et al.*, 2009). Esto apunta a que es necesario el análisis de las prácticas escolares que permita visualizar los principios y formas en las que se ha podido hacer una innovación en torno a la escuela inclusiva, para que a través de la reflexión se puedan determinar caminos posibles de actuación, y de esta manera, aprovechar las experiencias de individuos y colegios que se han movilizad hacia la educación inclusiva, y las formas en las que lo han hecho, lo que permitirá encontrar un norte en esta compleja tarea.

El, considerar la forma en la que se han dado las transformaciones, permite notar que es posible realizar cambios para garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado (siempre y cuando se den las condiciones para que ello ocurra) (Echeita *et al.*, 2014). Y, por otro lado, permite acercarnos a las ideas, experiencias y condiciones en las que las escuelas y profesores han podido realizar dichos cambios y cómo lo han pensado y puesto en marcha.

En esta investigación nos interesa conocer cómo las y los docentes conciben la gestión del aula para los niños y niñas con discapacidad, por ello, se requiere comprender teóricamente cómo espera la escuela inclusiva que se transformen las prácticas áulicas. Así en el presente apartado se profundizará primero en la gestión del aula y luego en las concepciones docentes, lo que nos dará puntos para el análisis de los datos recopilados en el campo.

#### 4.1 Las aulas inclusivas

Las aulas constituyen el núcleo de la educación inclusiva, son el lugar donde convergen las políticas, las culturas y las prácticas institucionales en la atención al estudiantado, el espacio privilegiado para la consolidación de los aprendizajes, para la interacción entre el docente y el estudiante, entre éste y el currículum, y entre él y el resto de sus compañeros.

Las transformaciones que requiere este modelo de escuela deben dirigirse a toda la estructura educativa, pero además deben verse reflejadas de alguna forma en las interacciones en el aula, pues es ahí donde radica el principal lugar para evaluar las aproximaciones a la educación inclusiva. No observarlo ahí, significaría que el cambio hacia esta meta tiene dificultades para producirse, que hay que poner mayor atención y evaluar de mejor manera lo que se pretende hacer, ya que sería claro que no se han atendido las barreras que impiden la implementación de este modelo (Echeita *et al.*, 2012; Escudero, 2016; Fullan y Hargreaves, 1996; C. A. Tomlinson, 2003). Nos invitaría a pensar que existen condiciones que frenan la superación de los procesos de exclusión y de marginación, que se conserva la inclusión a nivel discursivo, que se mantienen espacios donde los valores de la exclusión siguen perdurando y donde el trabajo docente sigue siendo considerado un ejercicio individual y solitario (Echeita *et al.*, 2012; Escudero, 2016; Fullan y Hargreaves, 1996; C. A. Tomlinson, 2003).

Tal vez uno de los mayores retos que enfrenta el sistema educativo para construir aulas inclusivas, es dar un giro al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, transitar de la centralidad en el progreso del docente sobre los contenidos académicos, a focalizar la atención en el estudiantado y lo que necesita aprender para un desarrollo armónico.

El proceso de transformación, como veremos a continuación, implica el replanteamiento de lo que tradicionalmente entendemos por educación, sus medios y sus fines, pues sólo a partir de esta reconfiguración puede realmente entenderse una escuela inclusiva. Por su puesto que el docente mantiene una responsabilidad importante en todo esto, pero también hay que considerar que debe lidiar con toda una estructura rígida y poco

flexible que determina tiempos, momentos y procesos que privilegian la cantidad sobre la calidad de los aprendizajes (Wrigley, 2007).

El primer cambio que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje es comprender la educación inclusiva a través de la mirada de la pedagogía crítica; mirada que cuestiona la organización política, cultural y económica de la escuela al exponer determinadas configuraciones históricas, para incentivar el debate y su transformación. En esta mirada, se reconoce que la escuela ha sido un mecanismo de clasificación de determinados grupos de estudiantes, favoreciendo a ciertos colectivos por su raza, clase o género, y excluyendo o marginando a otros; también ha representado una introducción, preparación y legitimación de modelos de vida social; además de que se ha visto como un aparato para el bienestar económico por medio del aseguramiento técnico de personal para las demandas del mercado (McLaren, 2003). Aspectos que reproducen la desigualdad y la injusticia social.

Hay varias cosas que apuntar de esta forma de ver la escuela, en primer lugar que, como otros movimientos transformativos, no consiste en un conjunto homogéneo de ideas, pero que mantiene un objetivo definido: “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 2003, p. 256). En segundo lugar, esta mirada es una forma de contemplar a la educación como un proceso dinámico e interactivo, a partir de la capacidad humana para desafiar y transformar las actuales configuraciones sociales a fin de construir colaborativamente nuevas y mejores, basadas en la equidad, el diálogo, la democracia y el respeto (Elboj y Oliver, 2003; McLaren, 2003). Y en tercero, que se trata de un movimiento amplio, que busca la transformación de las formas en las que se estructura la escuela como totalidad, incluida la construcción del currículum y las ideas que le dan forma, por lo que no se reduce sólo a las formas de enseñanza, aunque resalta en ellas su capacidad para transformar la escuela (Giroux, 1997b; McLaren, 2003).

Varios autores (Castro y Rodríguez, 2017; Echeita, 2008; Elboj *et al.*, 2002; Wrigley, 2007) coinciden en que es esta mirada sobre la que es necesario situarse si se desea una escuela verdaderamente inclusiva, pues con ella se observa el papel transformador que pueden tener los colegios en la construcción de ambientes que sean

justos, democráticos, que atiendan a la diversidad y reduzcan la exclusión, los efectos del sexismo, la homofobia, y los prejuicios, entre otros.

De esta manera, a continuación, tomaremos esta mirada como guía que permita analizar los procesos áulicos; especialmente nos enfocamos en tres: la gestión del aprendizaje, su evaluación y los apoyos para los estudiantes con discapacidad.

#### **4.1.1 El proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas inclusivas**

Una de las principales transformaciones que requieren las aulas, versa sobre el análisis de los contenidos y las estrategias para ajustar la labor educativa hacia la selección de aquellas con mayor probabilidad de promover aprendizajes significativos en todo el estudiantado. Considerando que para lograr una transformación social es necesario el establecimiento de acciones colectivas para la búsqueda de soluciones que impliquen a los estudiantes en la acción y en el análisis de las situaciones de su entorno, en lugar de ser sólo sujetos pasivos (Wrigley, 2007).

Muchos autores apuntan a la necesidad de modificar el foco de la enseñanza, que prioriza conseguir los contenidos académicos, por una óptica que tome en cuenta primero la funcionalidad del aprendizaje para el estudiante (Díaz-Barriga, 2010; Perrenoud, 2013; Wrigley, 2007). Así, el diseño de estrategias de aprendizaje debe reconocer y vincular al mismo tiempo los macro y microobjetivos educativos con las situaciones de la vida cotidiana (Giroux, 1997a). Es decir, diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje que articulen las situaciones de la vida real del estudiantado, su comunidad y/o su quehacer diario con los aprendizajes esperados y las competencias de grado.

Esta forma de enseñanza, como lo menciona Blanco (1999) ayuda a que los alumnos y alumnas reconozcan lo que tienen que hacer y al mismo tiempo se den cuenta del por qué y el para qué de su aprendizaje, lo que hace que den un significado personal a su labor como alumnado y tengan una participación activa en el proceso educativo. Por su parte, la UNESCO (2015) reconoce que también ayuda a que el estudiantado se dé cuenta de su poder de agencia para la resolución de sus problemas cotidianos, para la construcción de sus propios aprendizajes y a vincular los aprendizajes previos que han adquirido de manera

formal o informal con los nuevos y dotarlos de un nuevo sentido; lo que los ayuda a usarlos, al entender y recordar lo que están aprendiendo. Lo que a su vez dota al estudiantado de una motivación intrínseca, habilidades de metacognición, de resolución de problemas, de colaboración y una buena actitud respecto a su aprendizaje (C. A. Tomlinson, 2003).

Dado que se adecúa el aprendizaje a actividades cercanas a la vida real, se permite que el alumnado avanzado pueda enfocarse en profundizar los contenidos o hallar soluciones innovadoras (C. A. Tomlinson, 2003). Asimismo, da pauta para que los estudiantes con mayores dificultades se concentren en las dimensiones fundamentales de la instrucción y liberarlos de la presión de ir al ritmo de sus compañeros (Blanco, 1999; C. A. Tomlinson, 2003).

Para Moriña (2008) y Díaz-Barriga (2006) además, permite considerar una instrucción con niveles distintos de dificultad y de progresión, donde todas y todos los estudiantes pueden ser sujetos activos del aprendizaje tanto de sí mismos como de sus propios compañeros, permitiendo enriquecer la instrucción para todos, pero al mismo tiempo diversificando y personalizando la instrucción acorde con las características del estudiantado. Así, este ejercicio permite una participación natural de los estudiantes en roles como monitores, tutores o apoyo de sus compañeros, a través de la puesta en común del aprendizaje, círculos de amigos, u otras formas de colaboración dentro del aula (Arnaiz, 1996; Díaz-Barriga, 2010; Solla, 2013).

La adopción de esta manera de observar el aprendizaje no significa reducir los contenidos del currículum, simplificarlos o renunciar a los aprendizajes disciplinares, ni para los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad ni para el resto; por ejemplo, como se hacía en la óptica de la integración. Más bien, se enfoca en identificar los aspectos fundamentales de la instrucción para reconocer su vinculación con la vida de los estudiantes y ajustar los métodos de enseñanza a las necesidades e intereses del alumnado, para flexibilizarlo y disminuir las barreras que pueden significar los contenidos rígidos (Solla, 2013).

Implica además, el equilibrio entre aspectos como el aprendizaje autónomo, la colaboración, el trabajo en grupo y la instrucción directa; lo cual hace necesario que el docente cuente con competencias para realizar dichas tareas, es decir, para que conozca a sus estudiantes, sea empático, los escuche, y mantenga vínculos afectivos con ellos (USICAMM, 2020). También requiere de las competencias necesarias para un adecuado proceso de diseño que permita disminuir las posibilidades de que el proceso se le salga de las manos, pero que a su vez sea lo suficientemente flexible para hacer frente a las dinámicas que involucren un cierto grado de incertidumbre en el aprendizaje del aula (UNESCO, 2005).

Aquí parece necesario recordar que el proceso de enseñanza-aprendizaje comienza con un diseño adecuado. Éste permite dar forma y prevenir ciertas contingencias (O. González y Flores, 2000). Para Tomlinson (2003), en este proceso el profesor deberá reflexionar sobre la esencia de cada uno de los contenidos de su enseñanza, identificar aquellos conceptos, habilidades o actitudes que son esenciales para cada una de sus lecciones, y dejar en segundo orden aquellos elementos que pueden ser olvidados fácilmente.

Esto requiere articular tres elementos, el contenido, el proceso y el entorno donde se llevará a cabo la instrucción (Collicott, 2000; Moriña, 2008; UNESCO, 2005), lo que es un proceso complejo que requiere atención a múltiples detalles.

En relación con el contenido, y como ya se venía apuntando, es necesario que el currículum se ajuste a las características del estudiantado y su comunidad. De esta forma, aún con el énfasis disciplinario que a la fecha acompaña la instrucción, es necesario reconocer que el ambiente natural de los estudiantes ofrece posibilidades para aprender fenómenos complejos y dotarlos de significancia. Por ejemplo, aprender los diferentes tipos de textos (narrativo, expositivo, etc.) cobra sentido cuando se aborda su utilidad en la comunicación cotidiana; cuando se enseñan las fracciones o quebrados, puede ser situado al jugar con diferentes cantidades respecto a las recetas de cocina, etc.

Al tiempo en que se realiza la reflexión sobre el contenido, es necesario identificar la mejor forma en la que éste puede ser aprendido por los estudiantes, es decir, cuidar el

proceso de aprendizaje. Aquí, es inevitable puntualizar que este procedimiento debe estar enmarcado en una concepción que contemple la funcionalidad de los aprendizajes en el estudiantado, la emergencia de un mayor dominio cognitivo, la posibilidad de que lo que se aprenda pueda ser llevado a situaciones no formales y articularlo con actividades donde todas y todos los estudiantes y sus características puedan participar (Collicott, 2000; Díaz-Barriga, 2006).

Esto es contrario a la ejecución que se ha venido dando en las escuelas enmarcada en función de una categorización del estudiantado y de las formas en las que supuestamente aprende, por ejemplo, la división entre un aula visual, kinestésica o auditiva, o los razonamientos que indican que los estudiantes con discapacidad requieren una pedagogía especial (Echeita *et al.*, 2011). En este sentido, es necesario recordar que los procesos de aprendizaje de todas y todos los estudiantes son esencialmente los mismos, diferirán en los gustos y preferencias, en los tiempos y procesos, en el orden u organización de actividades, pero todos los niños y niñas tienen una alta posibilidad de aprendizaje y pasarán por fases similares de adquisición de conocimiento respecto a sus procesos cognitivos, y sociales, entre otros (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012).

Modificar la didáctica en torno a esto requiere repensar el momento propicio para la enseñanza en plenaria, en grupos de discusión, en debates, etcétera, y articularlos con propuestas que permitan un mayor abanico de posibilidades didácticas e interactivas (Collicott, 2000). Modelos de gestión de aprendizaje como el basado en problemas, en situaciones, en proyectos, en casos, en la investigación, aula invertida, entre otros, cobran relevancia a la hora de planear el diseño de situaciones didácticas que involucran, además, el trabajo en pequeños grupos, colaborativo, etc. (Blanco, 1999; Castro y Rodríguez, 2017; Díaz-Barriga, 2006).

La última consideración que debe realizarse a la par de lo anterior tiene que ver con elegir el ambiente ideal para el desarrollo de situaciones didácticas. Esto implica decidir aquellas actividades que deben situarse dentro del aula, en rincones de aprendizaje, en los espacios comunes de la escuela, en casa o en la comunidad (Echeita, 2018; Moriña, 2008;



C. A. Tomlinson, 2003). Así, por ejemplo, medir los ángulos complementarios en una cancha de basquetbol, o dialogar sobre la vivencia de la revolución en la casa de los abuelos, son algunas de las muchas de las posibilidades para lograrlo.

Estas tres dimensiones (contenido, proceso y ambiente) pueden verse reflejadas con algunas variaciones en las propuestas de Collicott (2000) sobre la enseñanza multinivel, la de Tomlinson (2003) sobre las Aulas Diversificadas y las del CAST (Centro de Tecnología Especial Aplicada, por sus siglas en inglés) (2013) sobre el Diseño Universal de Aprendizaje. Sin embargo, mientras que Tomlinson hace énfasis en las estrategias, Collicott en los procesos, el CAST lo hace en sus principios, por lo que a continuación se ahondará en esta propuesta.

El Diseño Universal para el Aprendizaje se establece como una herramienta para reconocer y enriquecer las situaciones didácticas para que el aprendizaje se encuentre disponible y sea adquirido por todas y todos los estudiantes. Como su nombre lo indica, toma los mismos principios del Diseño Universal cuyo desarrollo se centró en el aspecto arquitectónico (Alba, 2016), pero lo hace considerando el diseño de situaciones didácticas<sup>6</sup>.

De acuerdo con CAST (2013), los estudios neurocientíficos han identificado tres grandes redes neuronales implicadas en los procesos de aprendizaje (de reconocimiento, de

---

<sup>6</sup> El diseño universal se fundamenta en los siguientes principios: igualdad de uso (debe ser fácil de usar y adecuado para todas las personas no importando sus capacidades y habilidades); flexibilidad (debe adecuarse a un amplio rango de preferencias y habilidades); simple e intuitivo (debe ser fácil de entender, independientemente de la experiencia, conocimientos, habilidades, entre otros, de los usuarios); fácilmente perceptible (debe ser capaz de interactuar eficientemente con el usuario, independientemente de las condiciones personales o ambientales); tolerante a los errores (debe minimizar las posibilidades de daño de cualquier tipo y no limitar el funcionamiento del dispositivo); bajo esfuerzo físico; y dimensiones apropiadas (para el alcance, manipulación y uso) (Fundación ONCE, 2011).

Estas ideas fueron adecuadas y ampliadas en el campo educativo por el CAST, quienes considerando además investigaciones en el campo de la neurología, desarrollaron el Diseño Universal para el Aprendizaje, cuyo objetivo es transformar el currículum para que sea flexible con respecto sus objetivos, métodos, materiales y la evaluación, y que permita el desarrollo de aprendizajes expertos. Los estudiantes expertos son definidos como aquellos que activan sus conocimientos previos para asimilar nueva información, reconocen las herramientas y recursos que necesitan para transformar esta información en conocimiento significativo; además son estratégicos en su aprendizaje, organizando y moldeando sus propios procesos; y a su vez, se autorregulan e implican en su formación (CAST, 2013).

estrategia y afectivas), por ello, estructuraron el DUA en tres grandes principios, los cuales a su vez cuentan con algunas pautas de verificación. El primero de estos principios es el de las múltiples formas de representación, el segundo de múltiples formas de acción y expresión del conocimiento y el tercero de múltiples formas de implicación.

La primera de ellas reconoce que cada uno de los individuos perciben y comprenden la información de manera distinta por lo que es necesario que se establezcan múltiples opciones para representar la información (CAST, 2013). Este principio está compuesto por tres pautas: proporcionar diferentes opciones para la percepción; proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos; y proporcionar opciones para la comprensión (CAST, 2013).

El segundo principio se refiere a las múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje, y en el cual se considera que los estudiantes difieren en las formas de desenvolverse en los entornos educativos y la forma en la que expresan su conocimiento y habilidades. En ese sentido, el desarrollo didáctico debe permitir que los estudiantes puedan ocupar múltiples caminos para demostrar estos conocimientos, habilidades y valores (CAST, 2013). Este principio se compone, a su vez, de tres pautas: proporcionar opciones para la interacción física, que refiere a la posibilidad de facilitar a los estudiantes materiales y dispositivos que les permitan interactuar con el medio; proporcionar opciones para la expresión y la comunicación, que permitan al estudiante expresarse y comunicarse por diferentes medios, por ejemplo, texto, voz, dibujos, etc., permitirle apoyos de sus compañeros, mentores y diferentes formas de retroalimentación entre otros; y proporcionar opciones para las funciones ejecutivas, como establecer metas en lugares visibles, mostrar ejemplos de las metas que se desean alcanzar, ocupar organizadores gráficos y diversas estrategias para la planificación y posterior ejecución de la acción entre otras (CAST, 2013).

El tercer principio, proporcionar múltiples formas de implicación, refiere al reconocimiento de que todos los individuos tenemos diferentes motivaciones, tanto internas como externas, para aprender, por lo que el brindar diferentes opciones para que los estudiantes se involucren en sus estudios contribuye al desarrollo de aprendices expertos

(CAST, 2013). Como en los otros principios, éste consta de tres pautas: proporcionar opciones para captar el interés, que ayuden a que los niños y niñas se vinculen con los objetos de estudio, su vida cotidiana y su contexto; proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia, para permitir que se llegue a la consecución de las actividades; y por último, proporcionar opciones para la autorregulación, con el fin de que los estudiantes establezcan sus propias metas de aprendizaje y encuentren caminos para llegar a ellos (CAST, 2013).

Como puede apreciarse, el DUA permite reflexionar sobre las estrategias que se ponen en marcha en la escuela para fomentar la participación de todo el estudiantado, para ajustar el currículum a sus necesidades y características, y para motivarlos de manera intrínseca; en suma, para fomentar aprendizajes que sean significativos y duraderos en el tiempo. Aunque difícilmente las planeaciones cumplirán con todas las pautas expuestas en el DUA, lo cierto es que las situaciones didácticas basadas en este diseño han demostrado favorecer la presencia, participación y aprendizaje de todas y todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, por lo menos en lo que respecta a los niveles educativos de la educación básica (Alba, 2016; Moreno *et al.*, 2014).

Llevar a la práctica el DUA, como mecanismo para aproximarse a la educación inclusiva, debe estar cimentado en acuerdos y negociaciones que permitan disminuir las tensiones que ya existen en el sistema, y las que pueden aparecer con la llegada de una nueva forma de pensar y actuar, de tal forma que se generen las condiciones más adecuadas para que pueda darse el cambio.

Son muchas las tensiones que este proceso puede hacer emerger, aquí se considerarán tres: el peso de la institucionalización en el docente, la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y las condiciones para el diseño didáctico. Comenzando con el primero, como se ha comentado respecto a la institucionalización, los agentes escolares se enfrentan a ideas que pueden resultarles contraintuitivas, no sólo a causa de su formación o experiencia, sino porque han estado toda su vida en ambientes educativos, incluso en sus etapas como estudiantes, que han privilegiado y les han enseñado una forma cristalizada de enseñanza (Giroux, 1997a), por lo que es comprensible que se sientan cómodos con la

forma en la que están más familiarizados. Además, concretamente en las y los docentes, se ha encontrado que en la implementación de las reformas, por un lado, se ha carecido de un adecuado acompañamiento para ellos, es decir, no existen procedimientos formativos, como asesorías, redes de colaboración, o participación de las autoridades, que les ayuden a ver qué aspectos de su práctica deben mejorar, por lo que ejecutan los nuevos modelos con base en los conocimientos que poseen (Moreno *et al.*, 2019), y por otro, que tampoco los forman de manera continua para apropiarse de nuevos principios (Medrano y Ramos, 2019).

Respecto a la flexibilidad curricular, al menos en la educación básica, se ha reconocido “la importancia de contar con un currículo flexible, que establezca los contenidos comunes al tiempo que permita su enriquecimiento y adecuación en el ámbito local” (SEP, 2017c p. 43), sin embargo, se destacan algunos puntos a considerar. Por ejemplo, los análisis siguen apuntando a que las reformas en nuestro país se centran en “la revisión de contenidos, la composición y organización administrativa de la enseñanza, entre otros aspectos, sin ser necesariamente focales a las formas y estrategias de enseñanza y a los contenidos transversales de formación social para los educandos” (Cantú *et al.*, 2018, p. 18).

Además de lo anterior, existe una falta de profundidad sobre las condiciones estructurales mínimas en las escuelas. Se ha hecho el intento por evaluarlas a partir de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), el cual evaluó siete circunstancias mínimas, entre las que se encuentran el tiempo dedicado a la enseñanza, el ambiente escolar y la participación de los padres (INEE, 2015b). Dentro de sus resultados, se encontró la falta de equidad educativa, principalmente en las escuelas comunitarias e indígenas, de participación de los padres, de una plantilla de personal completa, de la elevada rotación de las y los docentes, y la ausencia de algunas tecnologías y materiales (INEE, 2015b, 2016). Este instrumento recibió críticas referentes a la superficialidad de sus preguntas, por ejemplo, cuestionaba sobre la existencia de algún elemento, llámese, computadoras e internet, o materiales educativos, sin considerar aspectos contextuales como que estos servicios son muchas veces pagados por las maestras y maestros y los directivos, entre otros, lo que cuestionaba la profundidad y resultado de la

encuesta (García *et al.*, 2017). Desafortunadamente, este instrumento fue interrumpido por la desaparición del instituto que le dio forma.

Por último, respecto al diseño didáctico, es necesario decir que lograr una planeación que contenga la articulación y elementos que aquí se han discutido, se torna difícil considerando la usual competencia de las actividades pedagógicas con las burocráticas, la intromisión de actividades relacionadas con la docencia pero que no inciden directamente con el aprendizaje del estudiantado, la exigencia por demostrar el avance de los microobjetivos o de aquellos determinados por la estructura académica, el énfasis en la cantidad del aprendizaje por sobre la calidad, además de la falta de formación docente (Wrigley, 2007). Todos estos aspectos generan tensiones y dilemas en la escuela y en las y los docentes.

Como puede apreciarse hasta el momento, llevar a cabo las transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un aula inclusiva, requiere el desarrollo de concepciones y competencias que permitan a los profesores y profesoras ser creativos, proactivos y hábiles en el diseño y ejecución de la enseñanza, pero además que se establezcan las condiciones para que ello pueda suceder. Como se apuntaba con anterioridad, es necesario que el docente tenga la capacidad real para gestionar los tiempos y momentos para diseñar su planeación de manera colaborativa con el equipo de apoyo, docentes, u otros compañeros; para salir de su aula y disfrutar del aprendizaje junto con sus estudiantes; para reflexionar sobre su acción, evaluarse y corregirse ya sea de manera personal o con apoyo de sus compañeros. Requiere de una transformación real de las políticas y de las condiciones escolares para permitir que ello suceda y de la posibilidad, incluso financiera, para concretarlas.

#### **4.1.2 La evaluación en el aula inclusiva**

La siguiente transformación que se analizará en las prácticas hacia la escuela inclusiva es la forma en la que se piensa y se lleva a cabo la evaluación. Como Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) lo identifican, en las investigaciones realizadas en América Latina, y Wrigley (2007) en el Reino Unido, este término actualmente suele entenderse por

las y los docentes, padres, directivos y el estudiantado, como sinónimo de calificación y del procedimiento de certificación sobre la posesión o no de conocimientos.

En este sentido, se ha identificado que en estos contextos, la mayoría de las evaluaciones suelen ser sumativas y caracterizarse por ser monótonas, descontextualizadas, memorísticas y de bajo requerimiento cognitivo, lo que limita la capacidad del aprendizaje por no hacerse significativo (Ravela *et al.*, 2017). Para empeorar un poco más la situación, también se ha señalado que la evaluación se centra en la tipificación de los errores en el estudiante y en reprimendas sobre los aspectos que debería mejorar, aunque no se identifican las maneras en las que debe hacerlo (Ravela *et al.*, 2017).

Esta situación trae efectos tanto para el sistema escolar como para los alumnos y alumnas. Por un lado, el alumnado suele ver la evaluación como un escenario amenazante y preocupante, por lo que orienta sus acciones en aprobar o conseguir buenas notas, lo que relega a un segundo o tercer término al aprendizaje y su utilidad para la vida del estudiante (Casanova, 2011; Ravela *et al.*, 2017).

Por otro lado, para el sistema educativo, la calificación termina convirtiéndose en el objetivo de la escuela, en el lineamiento del éxito o del fracaso escolar, lo que conduce tanto a las y los profesores como a las autoridades, a una preocupación por mejorar la posición de la escuela, factores que tienden a perpetuar distintos tipos de exclusión escolar, que pueden ir desde la deserción hasta una desafiliación (Casanova, 2011; Escudero y Martínez, 2011; Wrigley, 2007).

Para Coll, Barberà, y Onrubí (2000), esta situación es producto del marco escolar actual que gira en torno a lo que denomina “cultura del test” que privilegia la evaluación con fines de política educativa y la certificación sobre la función pedagógica y formativa del aprendizaje.

Estas circunstancias son incongruentes con el planteamiento de la educación inclusiva, porque orientan la mirada hacia los errores y defectos del alumno y hacia su clasificación (Coll *et al.*, 2000; Coll y Onrubia, 2002; C. A. Tomlinson, 2003), lo que hace necesario repensar la evaluación hacia una visión más amplia del logro de los estudiantes,

que permita valorar en primer lugar el aprendizaje y la diversidad del alumnado (Casanova, 2011; Santiuste y Arranz, 2009).

Dado que la evaluación establece las últimas metas de lo que se desea conseguir y los medios para lograrlo, es necesario cuestionar sobre qué es lo que se debería valorar, cómo se debería hacerlo y para qué se debería hacerlo, lo cual debe ser congruente con lo que se ha hablado respecto a la inclusión (Coll *et al.*, 2000). Como se ha apuntado, este marco plantea la necesidad de un replanteamiento de los dominios y competencias que se requieren desarrollar en los estudiantes (los qué), que lleve a considerar la utilidad de cada uno de los aprendizajes para el momento presente de su enseñanza y simultáneamente para su vida futura como un ciudadano global.

Con esto en mente y partiendo de lo que se ha apuntado con anterioridad sobre los para qué de la escuela inclusiva, así como sobre la necesidad de una sociedad democrática, plural y diversa, en donde se privilegien los valores como la participación, el respeto, la tolerancia, colaboración, etc., es posible reconocer algunas dimensiones a considerar en el proceso de la evaluación: la relevancia del aprendizaje para el estudiante, la adquisición de competencias esenciales para la vida y para la ciudadanía global, la capacidad para permitir un dominio cognitivo complejo, la capacidad para el trabajo colaborativo, etc.

Esto nos lleva a apuntalar nuevamente sobre la dificultad de establecer cómo lograrlo. Hay que reconocer que estas dimensiones son difícilmente evaluables con el modelo basado en pruebas puntuales, rígidas y principalmente escritas, que han perdurado por su facilidad de aplicación y por resultados que dan sustento a la rendición de cuentas (Coll *et al.*, 2000), pero que al mismo tiempo justifican presupuestos y acciones en materia de política educativa (Judge, 1981). Sin embargo, como lo apunta Coll y Onrubia (2002), seguir estos planteamientos complica, en último término, atender a la diversidad y establecer una escuela inclusiva, por lo que son necesarias acciones de negociación que puedan analizar y dar respuesta a estas tensiones (Norwich, 2008a)

Por ello, se requiere modificar, en palabras de Echeita y Ainscow (2011), hasta donde sea necesario “nuestros sistemas de evaluación para *'medir lo que valoramos'*, en vez de hacer lo más habitual, esto es, *'valorar solamente lo que podemos medir'*” (p.10, las

cursivas de los autores) lo cual, puede extenderse perfectamente a los procesos de evaluación que ejecuta la escuela. Así, es necesario empezar a observar la evaluación más como un instrumento que informe tanto al docente como a cada uno de las y los estudiantes sobre el progreso en el aprendizaje, y menos como un procedimiento de certificación y categorización del estudiantado (Ravela *et al.*, 2017; C. A. Tomlinson, 2003).

De esta manera es ineludible una mirada tendiente a la evaluación para el aprendizaje y una disminución de la evaluación del aprendizaje (Santiuste y Arranz, 2009), que plantee un nuevo objetivo a la forma en la que actualmente se observa la evaluación. Como acertadamente la Agencia Europea (2009a) sintetiza, es necesario que la evaluación se oriente a la mejora del aprendizaje de todo el estudiantado de los centros ordinarios; que todos los instrumentos de la evaluación den información sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje y que ésta apoye el trabajo de las profesoras y profesores; y, por último, que capacite al estudiantado en el conocimiento de su propio aprendizaje. Por su parte, Coll *et al.* (2000) agregan que ésta debe dejar de situarse con tanta fuerza en el plano de lo social, de la rendición de cuentas, y de la regulación de los procesos educativos, para colocarse en el plano de las decisiones pedagógicas, ruta que tomaremos en lo que resta de la sección.

Esta forma de entender la evaluación debe mostrar una inclinación mayor hacia la evaluación formativa que tienda a la valoración de situaciones auténticas (situaciones lo más próximas posibles a la vida real del estudiante fuera de la escuela), y que permita la retroalimentación tanto de los procesos de enseñanza (para el profesor) como de los de aprendizaje (para las y los estudiantes); y por otro lado, a un uso lo más limitado posible de la evaluación con fines de certificación y con un peso menor hacia la rendición de cuentas (Coll *et al.*, 2000; Ravela *et al.*, 2017). Esto implica, por un lado, que la evaluación se vuelva un mecanismo paralelo al proceso de enseñanza-aprendizaje, que ofrezca datos sobre los aciertos y los errores de la enseñanza, para que a partir de ello, se diseñen las modificaciones pertinentes en las actividades propuestas del profesorado, se identifiquen las ayudas que requieren los estudiantes con dificultades y, por último, se determinen los recursos que permitirán un mejor aprovechamiento del aprendizaje, del desarrollo personal y social de todo el estudiantado (Blanco, 1999). Además, es importante que las actividades y tareas de evaluación se planifiquen y desarrollen de manera que se integren, articulen y



reproduzcan en las actividades de enseñanza-aprendizaje en lugar de diferenciarse claramente de ellas (Coll *et al.*, 2000).

Aunque como apunta Ravela *et al.* (2017), lo ideal sería que la evaluación con fines de certificación y de la rendición de los procesos educativos se redujera al máximo posible para evitar las situaciones negativas actuales; lo que es una realidad, es que estos procesos se encuentran íntimamente arraigados en la estructura actual de la escuela, y en muchos sentidos le dan sustento y forma (Coll *et al.*, 2000; Wrigley, 2007). Por su puesto, esto no quiere decir que es necesario esperar a que se modifique la estructura educativa, más bien, apunta a la necesidad de establecer acciones y acuerdos en los diversos niveles educativos que ayuden a la reflexión, toma de acuerdos colaborativos y evaluación de éstos para la mejora de las prácticas.

Estas acciones se pueden concretar en los diferentes actores y estructuras de la escuela. En el aula, Tomlinson (2003) sostiene que es necesario que en la práctica de la evaluación con fines de calificación se recurra a diversas estrategias que permitan reconocer el avance de cada uno de los estudiantes y que dé cuenta de su desempeño real en situaciones concretas. Moraña (2008), por su parte, considera que, si es necesario dar calificaciones éstas deberán reflejar la capacidad del logro de los objetivos reales del aprendizaje, pero además considerar una retroalimentación al estudiante con orientaciones para la mejora de lo que se aprende. En todo caso, y como enfatizan Coll y Onrubia (2002), nunca hay que perder de vista que la función pedagógica debe tener una prioridad absoluta sobre la función acreditativa.

De esta manera, la evaluación en las aulas inclusivas debe caracterizarse por estar basada en valores y en una participación de toda la comunidad (Casanova, 2011), y por su carácter formativo y continuo, donde las actividades de evaluación no sean momentos especiales, sino que formen parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll y Onrubia, 2002). Asimismo, de acuerdo con la UNESCO (2015), el proceso de evaluación debe garantizar que todas y todos los estudiantes tengan oportunidades de tener éxito en la escuela. En este sentido, debe observarse cada práctica como una oportunidad tanto para

que el alumno aprenda los contenidos, como para que el docente evalúe su propio ejercicio (Blanco, 1999).

En lo que respecta al estudiante, en la medida de lo posible, es necesario que participe activamente en el proceso de diseño, ejecución y análisis de resultados y que esto se vuelva una actividad compartida entre éste y su docente (Coll y Onrubia, 2002). Para ello, se requiere que el docente dialogue con los estudiantes sobre los criterios de evaluación, su importancia, y las estrategias que él propone para dar cuenta del aprendizaje (Blanco, 1999). A través de este diálogo será posible que el estudiantado reconozca, en un proceso metacognitivo, sus potencialidades y dificultades, y a partir de ello defina las estrategias que le permitan aprender mejor, de forma que pueda autorregularse y responsabilizarse de su aprendizaje (Blanco, 1999; Coll *et al.*, 2000; Ravela *et al.*, 2017).

En lo que respecta al profesor, es necesario que la evaluación se centre en las prácticas de aprendizaje y enseñanza que fortalezcan la inclusión y que, a la par, se eviten las formas de etiquetado y de comparación entre el estudiantado, los grupos o las escuelas (Rieser, 2008; UNESCO, 2015). Así, debe darse un espacio para el diálogo y para la toma de acuerdos que, aunque seguirá siendo asimétrica, involucre a los estudiantes en las decisiones sobre las mejores maneras de expresar lo que conocen (Coll y Onrubia, 2002).

Por su parte, es imprescindible que las y los docentes reflexionen y modifiquen con antelación las políticas y criterios de evaluación que se llevan dentro de su aula y las orienten de tal forma que en cada una de ellas se valore el progreso y el logro de los aprendizajes de cada estudiante de manera individual, especialmente en lo que respecta a aquellos en situaciones más vulnerables (Rieser, 2008).

Dado que el profesor en este punto desea que el estudiante se vuelva partícipe de su propio aprendizaje y adquiera una actitud proactiva hacia éste, es necesario dejar de lado la observancia sólo del error para hacer énfasis en el logro, grande o pequeño del estudiante, lo cual debe ser reflejado en cada momento de la evaluación (Ravela *et al.*, 2017). De esta manera, lo más deseable sería que la retroalimentación sobre la evaluación del logro del alumno se encuentre presente de manera continua durante el proceso de enseñanza–aprendizaje, y que ésta destaque aquello que el estudiante pudo lograr, hacerlo reflexionar

sobre la manera en la que pudo alcanzarlo y, en caso de que existan errores en la ejecución, apoyarlo para un desempeño correcto (UNESCO, 2015).

Este apoyo al desempeño puede tomar varios caminos. Por un lado, puede apoyarse en los compañeros de clase en la invitación para la reflexión o para la solución de un problema, quienes pueden ayudar a explicar el contenido o la práctica (Ravela *et al.*, 2017). Por otro, puede retroalimentar de manera directa replanteando la instrucción, favoreciendo el pensamiento sobre la acción, o realizando un cambio en la lección (Ravela *et al.*, 2017; UNESCO, 2015). Por último, se vuelve necesaria una comunicación eficaz con los padres sobre las fortalezas y debilidades del estudiante, para que en casa puedan ser apoyados y se tomen las acciones necesarias para progresar conjuntamente con la escuela en el aprendizaje (UNESCO, 2015).

En este punto es importante rescatar que, si la estrategia de enseñanza se ha diseñado conforme a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, específicamente al permitir múltiples formas de acción y expresión, pueden darse oportunidades para que la evaluación formativa esté presente desde el diseño de la planeación hasta su evaluación; puesto que el docente puede planear, desde un comienzo, la finalidad y el producto de cada una de estas formas de expresión, y considerar de antemano las retroalimentaciones posibles y deseables.

Sin embargo, la forma de evaluar que se expone se enfrenta a una serie de retos particulares de nuestro sistema educativo. Es necesario un nuevo diseño de evaluación del estudiantado, de pasar de la revisión del cumplimiento, tarea ampliamente difundida entre las y los docentes de educación básica (INEE, 2011), a la retroalimentación formativa. Esto lleva a apuntar dos cosas, primero, el peso de las prácticas institucionalizadas y cristalizadas que llevan a docentes y estudiantes a responder a las prácticas que les son más familiares, por lo que son necesarias acciones sustantivas de acompañamiento, meditación colectiva, además de la garantía de algunos procesos como tiempo para la reflexión y un ambiente adecuado para la misma. Segundo, que estos procesos requieren la atención individual del docente al estudiantado, lo cual lleva a la necesidad de atender aspectos

como la ratio de estudiantes por docente, el tiempo destinado al proceso, la cantidad de contenidos a atender, entre otros.

Si bien la participación de los compañeros puede ser una estrategia efectiva para afrontar lo anterior, requiere la atención a algunos elementos del diseño didáctico, por ejemplo, espacios para el diseño del proceso de coevaluación, la toma de acuerdos de los estudiantes, la reflexión individual y colectiva del estudiantado y docente, el diseño de la heteroevaluación y la construcción de instrumentos.

Aquí cabe destacar que en la forma en la que están organizadas las aulas, actualmente no existen tiempos destinados a otros procesos distintos al trabajo frente a grupo, por lo que la preparación de las evaluaciones, los procesos de calificación de éstas y las tareas administrativas que de ellas se desprenden, regularmente se ubican fuera del horario laboral del docente, a lo que hay que sumar otras tareas administrativas que también son su responsabilidad, que por un lado compiten con su tiempo y atención, y por el otro, les suelen representar sanciones directas o indirectas (Badillo *et al.*, 2017).

Finalmente, si bien se han hecho avances hacia la evaluación formativa y hacia la retroalimentación cualitativa, aún existen aspectos que requieren ser analizados y ajustados en la política educativa de nuestro país. Se mencionan dos. Primero, las escuelas siguen la estructura de evaluación propuesta por el Estado, que, por un lado, no considera momentos destinados a la retroalimentación del aprendizaje hacia el alumnado, es decir, normativamente el estudiantado finaliza su evaluación con la calificación y no con una reflexión sobre su desempeño; y por el otro, sitúa gran parte de la responsabilidad del fracaso escolar en el docente (véase INEE, 2011). Segundo, que hay una falta de congruencia entre los reglamentos de evaluación, los programas de estudio, sus enfoques psicopedagógicos y los procedimientos llevados a cabo en las escuelas (P. Hernández, 2021).

Una de las propuestas que concreta la evaluación en el aula inclusiva es la que realiza la Agencia Europea (2009b), que desarrolla en siete niveles los planos individual, normativo y estructural de este proceso. Como mencionan Santiuste, Bermejo y Arranz (2009), se diseñó con el objetivo de transformar la visión, centrada en los déficits, a un

planteamiento educativo que sustentara el proceso de enseñanza-aprendizaje y que considerara el contexto educativo donde se da el aprendizaje y el desarrollo del estudiantado.

Existen cinco indicadores correspondientes a la escuela: el alumnado, el profesorado, los padres de familia, los centros escolares y los equipos multidisciplinares; y otros dos dirigidos a la estructura escolar: las políticas sobre evaluación y la legislación educativa.

El indicador que se refiere a los estudiantes establece que “todo el alumnado está involucrado en su propia evaluación y tiene la posibilidad de influir en ésta, así como en el desarrollo, aplicación y evaluación de sus objetivos de aprendizaje” (2009b, p. 2). Éste indica la necesidad de una variedad de estrategias e instrumentos para evaluar, lo cual debe incluir su participación en su autoevaluación, en el desarrollo de sus objetivos y en el desarrollo de prácticas y habilidades de metacognición. También, involucra que las metas de evaluación sean realistas y estén enfocadas en la mejora del aprendizaje de todo el estudiantado. Por último, que se empleen mecanismos de retroalimentación que sean apropiados y motivadores para cada estudiante.

El indicador para los padres menciona que ellos deben estar implicados en las evaluaciones de sus hijos y tienen la capacidad para influir en éstas. Esto implica, por un lado, que los padres conozcan los procedimientos de evaluación y la relación que éstos tienen con las metas de aprendizaje. Por otro, que participen activamente en la evaluación del centro educativo y del aula, y contribuyan para su mejora.

El indicador para el profesorado lleva a la observancia de la evaluación como un medio para favorecer el aprendizaje, usando la retroalimentación para él mismo, para sus alumnos y alumnas, y en general para la mejora de la enseñanza. Esto implica que el profesorado realice una evaluación continua por medio de estrategias diversas, rechace la idea de que la evaluación es una herramienta para hacer comparaciones entre grupos, alumnado u otros centros, involucre una variedad de estrategias para dar retroalimentación tanto a los padres como a los estudiantes, y observe el aprendizaje desde un punto de vista que integre los aspectos académicos, de comportamiento, sociales y emocionales, en suma,

la diversidad del estudiantado y sus contextos; y por último, involucrar a otros profesores, personal del centro, alumnos y alumnas, y familias en el proceso de evaluación.

En lo que respecta a los centros escolares, se espera que las figuras directivas logren hacer un acompañamiento del aprendizaje del alumnado, de la planeación docente, y del proceso de enseñanza-aprendizaje; estar pendientes de que se cumplan las condiciones para la participación del alumnado, de los padres y de otros profesionales en la planeación; y ofrezcan tiempo, apoyo y flexibilidad para aplicar la evaluación, reflexionar sobre sus resultados y trasladarlos a su práctica.

Para los equipos multidisciplinares, es decir, los equipos de apoyo a la docencia, se espera que se enfoquen en el fomento del aprendizaje de todo el alumnado, no sólo en los estudiantes con “necesidades especiales”; considerarse como apoyos del proceso de evaluación, sin asumir toda la responsabilidad; además, de que compartan sus conocimientos en un lenguaje común y en búsqueda de estrategias cooperativas.

Los primeros cinco indicadores sintetizan lo que se ha comentado respecto a la educación inclusiva, respecto a la necesidad de cambio, el papel ideal del estudiantado, del padre de familia y en conjunto de los agentes de la escuela. Sin embargo, los siguientes dos, abarcan, y al mismo tiempo dan sustento a los primeros. Se vuelven especialmente importantes debido a que ayudan a voltear la mirada hacia el sistema, considerando las prácticas que en nuestro país se han implementado que suelen situar la responsabilidad sólo en el docente.

Respecto a las políticas sobre la evaluación, la Agencia asume que para que puedan ser posibles los cambios en la escuela, es necesario un sustento normativo y empírico que lo permita y facilite. Se preocupa por los estudiantes al considerar necesaria la emisión de políticas claras que sean transversales a toda la estructura, y que favorezcan su formación; para los estudiantes con “necesidades especiales”, que se procure su inclusión, que se asegure que existan los materiales de evaluación adecuados y accesibles a sus características. También se interesa porque se apoye a los miembros de la escuela para que desarrollen sus funciones y cooperen, para que sean formados en la evaluación inclusiva,

porque se liberen tiempos y espacios para hacerlo posible, para que se fomente la cooperación y un acompañamiento, más que una supervisión.

En lo que refiere a la legislación, se espera que ésta apoye las políticas al establecer la evaluación como un derecho, en la que se garantiza la libertad de participar a los padres y sus hijos, de que la evaluación sea con fines de aprendizaje, y no sólo como instrumento de calificación, de búsqueda de responsabilidades o de asignación de recursos.

Estos dos puntos deben ser atendidos en la política nacional respecto a la evaluación de los aprendizajes, ya que no hacerlo impone barreras para que las y los docentes puedan modificar su práctica y, por ende, dificultades para garantizar una evaluación de calidad al estudiantado. Como lo indica Casanova (2011):

“aun en los casos en que se haya modificado la metodología y se estén tomando en cuenta algunas diferencias de los estudiantes, un examen puntual, único, igual para todos, lo que promueve es la homogeneidad, ya que en base a un mismo nivel preestablecido se va a juzgar la valía del conjunto de la población escolar. Una evaluación que parte de que todos los alumnos son iguales (es lo que se sobreentiende fácilmente cuando se evalúa del mismo modo a todos), nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva”. (p. 82).

De esta manera, de no haber negociación y transformación en estas dimensiones, la configuración del aula seguirá condicionada a una estructura distinta a la de la educación inclusiva, por lo que para perfilarse hacia este nuevo modelo es necesaria una nueva manera de ver la evaluación para hacerla más flexible, una visión estructural holística, y finalmente, la transformación de los mecanismos que permitan sustentarla.

### **4.1.3 Apoyos en las prácticas inclusivas**

La última de las transformaciones que se analiza respecto a la escuela inclusiva, y que cobra relevancia especial cuando se aborda el tema de las personas con discapacidad, es sobre la forma en la que deben proporcionarse los apoyos tanto directamente para los estudiantes como para las aulas donde existan estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

Como se ha apuntado con anterioridad, este modelo de escuela requiere dejar de lado la práctica individualista de la enseñanza, para dar paso a un trabajo colaborativo donde otros agentes participen y colaboren en los procesos áulicos. Esta situación solicita que en la enseñanza estén disponibles una serie de apoyos tanto para el alumnado como para el profesor, que permitan, entre otras cosas, se mejore el ratio de estudiantes por instructor en el aula, se preste atención más individualizada a aquellos niños o niñas que más lo requieran, se haga uso de mejores alternativas para la enseñanza-aprendizaje, se compartan y discutan formas innovadoras de plantear la enseñanza, exista un mejor diseño de las actividades, y puedan realizarse actividades simultáneas en el aula (Castro y Rodríguez, 2017; Elboj *et al.*, 2002).

Esta situación no desdibuja a la figura del docente, es él quien, dada su formación y experiencia en el campo educativo, tiene la capacidad para identificar, proponer y facilitar los apoyos para aquellos estudiantes que puedan necesitarlo, en el ejercicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por medio de la evaluación formativa y continua (Ainscow *et al.*, 2001). Además, cuenta con los conocimientos necesarios para poder diversificar su enseñanza a tal punto de que las planeaciones, situaciones didácticas y evaluaciones, articulen los contenidos, las características de los estudiantes, la enseñanza situada, el trabajo colaborativo, el diseño universal, etc., y que además sea lo suficientemente eficaz para disminuir los apoyos diferenciados para determinados estudiantes (Echeita, 2014; I. I. García, 2016).

Esto tampoco implica que estas ayudas o apoyos se dirijan sólo al aula, y se obvien aquellos específicos para los estudiantes, más bien, se trata de un proceso complejo y mediático, donde, en primer lugar, los apoyos se centren en el aula para enriquecer el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, pero, al mismo tiempo, se mantenga la posibilidad de reorientar algunos de ellos para garantizar la equidad en el aprendizaje, la presencia y la participación (Echeita *et al.*, 2009; Grimes, 2014).



Además del liderazgo que el docente debe ejercer para la organización y gestión, poder utilizar tanto los recursos como los apoyos <sup>7</sup>, supone la necesidad de garantizar una serie de variables íntimamente relacionadas, entre las que se encuentran: una adecuada gestión escolar con protocolos o una cultura organizativa que permita su uso; las competencias adecuadas para que el profesor pueda gestionarlos y organizarlos apropiadamente; o que se encuentren disponibles en la comunidad educativa. En el caso de las figuras de apoyo, se adiciona que mantengan una adecuada actitud para el aprendizaje y el trabajo colaborativo; y se permita una negociación y un diálogo para la toma de acuerdos, la definición de objetivos y la distribución de tareas (Herrera y Guevara, 2017).

A fin de profundizar en los distintos apoyos hacia y dentro de las aulas inclusivas, a continuación, se ausculta la manera en la que deben darse los apoyos en estos espacios, para luego situarnos en la participación de los familiares, las unidades de servicios de apoyo a la escuela regular y los directivos.

#### **4.1.3.1 El apoyo en las aulas para el trabajo con la diversidad**

En el análisis sobre el ejercicio práctico de establecer apoyos en las aulas, es necesario considerar que, como se ha venido apuntando, el mejor apoyo que pueden tener todas y todos los estudiantes es una programación de aula que sea rica en opciones metodológicas, de evaluación y de contenidos que den pie a la garantía de su presencia, aprendizaje y participación (Echeita, 2014; I. I. García, 2016). Esto, en muchos sentidos, permitirá una apertura del currículum que acceda a dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.

Sin embargo, incluso con ellos, el currículum requerirá modificaciones y ajustes para facilitar el acceso de algunos cuantos. Estas modificaciones si bien pueden ser

---

<sup>7</sup> Como identifican Herrera y Guevara (2017), en el ámbito educativo, los apoyos pueden definirse como las ayudas que se ofrecen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje para alcanzar con éxito las metas de aprendizaje y que pueden adoptar la forma de figuras cercanas al ambiente escolar. Por su parte, un recurso puede definirse como un conjunto de bienes o medios que sirvan para conseguir un fin o una necesidad (Real Academia Española, 2020), ejemplo de lo anterior, son aquellos proporcionados por la TIC 's.

planeadas, también es posible que tengan que desarrollarse en el momento efectivo de clase. En todo caso, lo importante es destacar que deben estar disponibles para los estudiantes que lo requieran, no importando si se detecta alguna condición “especial”.

Cuando el currículum no garantice la participación de los estudiantes, se vuelve preciso recurrir a los ajustes razonables, que son modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada o indebida, para garantizar el goce de los derechos y libertades (Heyer, 2015; ONU, 2006a), que, en este caso, refieren al derecho a una educación de calidad.

Estos ajustes no deben entenderse como una reducción del currículum, como el diseño de contenidos de baja calidad o “elementales”, o la eliminación de objetivos educativos, como regularmente se hacía en el planteamiento de la integración. Más bien, aunque en ocasiones se puede hacer uso de lo anterior, lo ideal es que el docente identifique los conocimientos esenciales de sus lecciones, que sirvan de base para que los estudiantes sigan aprendiendo, que sean situados y que intente por todos los medios que están a su alcance que todas y todos los estudiantes se apropien de ellos (Echeita, 2014; C. A. Tomlinson, 2003).

Las formas más inmediatas de hacer los ajustes a la enseñanza se dan a partir de la interacción del docente con sus alumnos y alumnas en el día a día dentro del aula, donde puede modificar tanto el contenido, los procesos y los productos, para adecuarlos a las necesidades de los estudiantes (UNESCO, 2005). Así es que, para ciertos estudiantes, esta modificación consistirá en omitir la práctica de conocimientos que ya se dominan para practicar aquellos que aún no, o establecer más sesiones para la práctica o la instrucción directa; tutorar o ser torturado por un compañero; dar preferencia a ciertos materiales sobre otros, etc. (Blanco, 1999; Moriña, 2008; C. A. Tomlinson, 2003).

Estos ajustes deben verse como estrategias que permitan que el docente reflexione sobre los cambios que precisa realizar para promover la participación de un alumno concreto (Echeita, 2014); planificarse y articularse de manera natural en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que estén disponibles para todas y todos los

estudiantes, y como apunta García (2016), surgir como consecuencia de la evaluación de las prácticas del aula en el momento de la interacción con el estudiantado.

Se busca que estas modificaciones no se encuentren centralizadas en un grupo de estudiantes, sino en la particularidad de todo el grupo en su conjunto, de la situación didáctica de la que se trate y al mismo tiempo de las características del estudiantado. En síntesis, se trata de ver las diferencias y dificultades de los estudiantes como oportunidades que enriquezcan el aprendizaje de todos los involucrados (UNESCO, 2005).

De igual manera, como ya se apuntaba también, es necesario recurrir a la asistencia de otros agentes como los profesionales de apoyo, los padres de familia, practicantes escolares, miembros de la comunidad, quienes pueden participar en el aula facilitando apoyos tanto para el docente, como para los alumnos y alumnas que tengan o no dificultades, por ejemplo, con planteamientos como la co-enseñanza (Blanco, 1999; Echeita *et al.*, 2012). Todo esto, además, tiene la ventaja de permitir liberar tiempo para que el docente concentre energía en aquellos estudiantes que más lo necesitan (Echeita, 2017).

En este sentido, la docencia compartida, o co-enseñanza, tiene un papel importante pues permite la colaboración de los profesionales de educación especial, directivos, e incluso padres, en el aula en la atención a los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Como se ha revisado, el papel de muchas de estas figuras se ha limitado a una participación tangencial en las aulas. Sin embargo, Echeita (2017) plantea que el trabajo de atender la diversidad del estudiantado es una tarea que requiere no sólo del compromiso intelectual sobre el saber hacer, sino también del compromiso afectivo y emocional de toda una red de apoyo que permita mediar incluso en situaciones de conflicto emocional y dilemas sobre la forma de atención, las prioridades de la escuela o de las características de los estudiantes.

De esta forma, la docencia compartida se establece como una oportunidad para que estos agentes y en especial aquellos de educación especial participen como colaboradores en la enseñanza grupal, y en su caso puedan brindar enriquecimientos que permitan que tanto los alumnos o alumnas más avanzados, como aquellos rezagados tengan una atención puntual y desarrollen sus habilidades (Rieser, 2008). Así, por ejemplo, las y los docentes

pueden distribuir a sus estudiantes en grupos simultáneos que permitan subdividir al grupo en dos y disminuir la ratio de estudiantes, a la vez que se complementan las estrategias de aprendizaje; o bien, desarrollar estaciones dentro del aula que permitan al alumnado trabajar en grupos pequeños y con el apoyo de un docente como monitor (Castro y Rodríguez, 2017).

Para que la docencia compartida sea posible, Echeita, Simón, Sandoval y Monarca (2012) apuntan que es necesario que se llegue a una cultura de la colaboración docente, en donde se estructuren espacios en los que se puedan tomar decisiones sobre el currículum y la forma de adaptarlo a las situaciones de los estudiantes, en el cual se compartan los errores y fracasos, donde existan tiempos y espacios para el diálogo y la toma de decisiones, y todo ello se enmarque en situaciones donde los participantes posean las competencias y valores que la educación inclusiva requiere, a fin de producir ambientes de respeto, confianza, empatía, entendimiento, crítica constructiva y apoyo.

Ahora bien, esta cultura de la colaboración docente requiere tener en claro que el planteamiento de la educación inclusiva es dinámico e interactivo, es decir, que requiere un intercambio constante entre los agentes que negocie acuerdos y rutas de acción. Esto significaría dejar atrás la idea de que para dar respuesta a una situación particular del estudiantado es necesario realizar un diagnóstico experto o la aplicación de test o exámenes estandarizados, para pasar a circunstancias que permitan la evaluación de las interacciones y configuraciones del proceso educativo, la intervención colaborativa y la evaluación de la intervención. También significaría que los equipos de apoyo pedagógico tendrían que encontrarse dentro de las aulas por un tiempo considerable, que les diera la oportunidad de conocer al grupo, la forma en la que los estudiantes en situación de vulnerabilidad se comportan y aprenden, y las características del profesor.

La colaboración también debe estar presente entre el docente y su alumnado y entre los mismos estudiantes. En los primeros, como argumentan Echeita y otros (2014) y Tomlinson (2003), permite que los estudiantes tengan la oportunidad de expresar sus necesidades y sus deseos, además, el trabajo entre alumnos y alumnas correctamente guiado favorece un clima de respeto, de apoyo, de confianza y justicia, que a su vez permite que

los estudiantes se aproximen e interioricen estas formas de actuar, lo cual favorece su autonomía, conductas prosociales y en suma su desarrollo personal.

Más allá de eso, la participación de los estudiantes en cómo desean ser enseñados, en la toma de acuerdos, en su evaluación y la de sus compañeros, permite que mejoren sus aprendizajes y aprendan de viva voz el desarrollo de una nueva cultura, una donde pueden ser escuchados, donde pueden tomar decisiones, donde pueden transformar la realidad, y más importante aún, su realidad (Díaz-Barriga, 2010; Echeita *et al.*, 2012). Esto no significa que el estudiante decidirá qué aprender o los mecanismos por los cuales será evaluado, más bien se refiere a que se abrirán espacios y condiciones, en sus aulas y en la escuela, para que su opinión y su voz sea tomada en cuenta en la toma de decisiones respecto a la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desafortunadamente, los apoyos en las prácticas inclusivas arrastran muchas dificultades, como veremos en los próximos subtemas, entre los que se encuentran: la participación de las autoridades escolares y de los equipos de apoyo a la escuela, limitada a la supervisión o a la recomendación descontextualizada; la ausencia de participación de los padres producto de las dinámicas sociales; la falta de políticas, presupuesto, acciones que faciliten el cambio; entre otros.

#### **4.1.3.2 Familiares**

Uno de los apoyos posibles en el aula es el proporcionado por los familiares. Habitualmente, en las aulas suele recurrirse a ellos exclusivamente para informar sobre alguna adversidad con alguno de sus hijos, cuando se requiere que doten a la escuela de materiales, como asistentes a algún evento, o para la rendición de cuentas sobre el avance académico del estudiantado (Perrenoud, 2013; SEP, 2010). Sin embargo, dentro del planteamiento de la escuela inclusiva, la participación de la familia se establece como un apoyo más a la escuela, dado que son expertos en el conocimiento de cada uno de sus hijos e hijas al conocer sus habilidades, necesidades e intereses (Grimes, 2014).

Este apoyo puede desenvolverse con un estudiante en particular, por ejemplo, para con los estudiantes con discapacidad, como suele realizarse en algunos colegios, o realizando una labor similar a la de los auxiliares de enseñanza como co-enseñante.

Parte del compromiso para invitar a las familias a participar en las aulas se establece a nivel escuela; donde es necesario que se diseñe un proceso articulado para el despliegue de acciones encaminadas a orientar y capacitar a los familiares (SEP, 2010). Dentro de las acciones recomendables para establecer lo anterior, están las de sensibilización, asesoría e información, que dote a los familiares de las herramientas necesarias para que conozcan los roles y funciones que se esperan de ellos, para que a medida que exista un mayor involucramiento, puedan apoyar con mayores responsabilidades para enriquecer el trabajo en el aula (Lobera, 2010).

El hecho de que los familiares participen de manera regular en el aula ha mostrado las siguientes ventajas (Brunet *et al.*, 2014; Collet y Tort, 2017; Comellas, 2013):

- Contar con más figuras de apoyo dentro del aula, lo cual incide directamente en la convivencia del grupo y la descarga pedagógica y administrativa del docente.
- Mostrar diferentes culturas, léxicos, idiomas, con lo que establecen oportunidades para valorar la diversidad.
- Apoyar la enseñanza colaborativa y la posibilidad de subdividir el grupo en subgrupos donde exista un adulto que guíe el aprendizaje.
- Mejorar el rendimiento de aquellos estudiantes cuyos padres acuden al colegio.
- Apoyar en la facilitación de estrategias o contenidos para los estudiantes con alguna dificultad.
- Enriquecer el aula con principios, normas y valores de las familias, al tiempo que éstas se apropian de los que se construyen en el aula.

Así, como lo identifican Echeita *et al.* (2012) y Echeita (2014) los beneficios son tripartitos. Por un lado, el estudiantado, especialmente aquel en una situación de mayor vulnerabilidad, mejora su desarrollo, su ajuste y éxito escolar. Para las familias, aumenta su interés en las actividades escolares y se implican más en el aprendizaje, mientras que

simultáneamente permite que desarrollen habilidades sobre la forma de enseñar que pueden ser trasladadas al hogar, y ayuda a que mejoren su comunicación y competencias como padres (Echeita *et al.*, 2012). Por último, las y los profesores encuentran una mayor satisfacción con su trabajo y una percepción de reconocimiento de sus competencias profesionales (Echeita *et al.*, 2012).

Lograr lo anterior es un reto, aún en las escuelas cuya trayectoria hacia la inclusión es amplia, puesto que existen pocos consensos (normativos o no) sobre la manera en la que las familias deben colaborar con la escuela y los existen mucho menos cuando se habla de la colaboración en la escuela (Echeita *et al.*, 2012). De esta manera los factores se vuelven un tanto más complejos, ya que es necesario considerar las necesidades y condiciones de cada familia, de cada escuela y de sus actores, sus labores cotidianas y sus posibilidades e intereses respecto a cómo visualizan la participación con la escuela.

En lo que respecta a lo que puede hacer el centro, remite nuevamente a la necesidad de que se establezcan algunos lineamientos que permitan una adecuada participación de las familias, un buen ejercicio de colaboración entre las y los docentes y autoridades, adecuadas competencias del profesorado y un liderazgo efectivo (Echeita, 2014). Empero, como lo advierten diversos autores, la participación de las familias en el desarrollo de una escuela inclusiva, aunque puede establecerse como una relación contradictoria, es bastante necesaria (Echeita, 2014; Echeita *et al.*, 2012; C. A. Tomlinson, 2003).

Sin embargo, lograr lo anterior representa algunos retos a los que el docente debe hacer frente. Por un lado, se ha comentado que la educación inclusiva requiere un aprendizaje situado que vaya más allá de la calificación, sin embargo, regularmente los padres de familia, altamente influenciados por ideas de la búsqueda del capital y la meritocracia, exigen que la escuela se esfuerce por excelentes calificaciones y buenos resultados en las pruebas, no importando si realmente el aprendizaje de sus hijos es útil (Comellas, 2013). Esto impone una barrera para el desarrollo de una escuela inclusiva (Comellas, 2013; Santos, 2012).

Por otro lado, también las dinámicas sobre el cambio en el empleo y el estilo de vida influyen en la participación y apoyo de la familia. Y, como lo identifican algunos autores

(Comellas, 2013; Masschelein y Simons, 2013), existe una tendencia para desplazar algunas de las exigencias anteriormente propias de la familia a la escuela, como es el caso del buen comportamiento, los valores o incluso el bienestar emocional; esto produce una incertidumbre, roces y conflictos entre las familias y la escuela, las primeras transfieren su responsabilidad a la segunda, al tiempo que ésta carece de mecanismos, infraestructura y recursos para asumir esta responsabilidad.

Estos mismos cambios en la dinámica social, también condicionan la participación de los padres dentro de la escuela. Por un lado, los padres pueden verse imposibilitados de participar en actividades escolares por cuestiones laborales, familiares o sociales, lo que produce una participación irregular, que suele interpretarse como falta de interés por parte de las y los docentes (Comellas, 2013). Esto empeora cuando se trata de padres separados o los que por cualquier razón viven o laboran lejos de casa, quienes suelen participar menos que el resto (Brunet *et al.*, 2014).

Dentro de algunas otras problemáticas que se encuentran respecto al apoyo que pueden brindar los padres a la escuela esta que la participación de la familia tiende a decrementar con el paso de una etapa escolar a la siguiente, por lo que es frecuente una mayor implicación en los años preescolares para disminuir hasta casi hasta desaparecer en la secundaria (Brunet *et al.*, 2014). Otro de los aspectos es el socioeconómico, donde se ha encontrado que las familias que más se implican en la vida escolar suelen ser las de estratos socioeconómicos altos (Brunet *et al.*, 2014; Collet y Tort, 2017).

Por otro lado, una vez que las familias comienzan a participar en la escuela, hacer que colaboren con el docente de manera regular también presenta algunas problemáticas. Como menciona Escobar y Alfonzo (2018), tanto las y los docentes como los familiares suelen sentirse desorientados y sobrecargados en la realización conjunta de actividades; sin saber cómo trabajar el uno con el otro; al mismo tiempo, ambos desconocen y ponen en duda la manera de educar a los niños y niñas, sus capacidades y habilidades. Especialmente los padres comienzan a dudar sobre si la manera en la que participan en la escuela es la correcta (Comellas, 2013).



#### 4.1.3.3 Servicios de apoyo a la escuela regular

Dar respuesta a todas las características del alumnado es una tarea monumental que hace necesario un apoyo adicional al docente y a la institución educativa en su conjunto. Como apunta Naranjo (2017), existen condiciones y características de los estudiantes para los que difícilmente un docente puede estar siempre preparado. En estas situaciones se vuelve necesario el apoyo de especialistas que orienten y colaboren en el trabajo en el aula.

En el campo de los servicios especializados, la educación inclusiva obliga a replantear la funcionalidad del diagnóstico para la mejora de los procesos educativos y enfocar directamente el trabajo a una mayor participación en la didáctica en las aulas, en búsqueda de un mayor bienestar, participación y aprendizaje del estudiantado. Como apuntan varios autores (Iguacel, 2014; San Martín, 2011; Simón y Echeita, 2013) cada vez hay más controversia respecto a la funcionalidad de las evaluaciones psicopedagógicas centradas en el estudiante, pues en muchas ocasiones terminan convirtiéndose en una barrera que nubla las posibles transformaciones que pueden realizarse en la escuela.

Por ello, es necesario y urgente dejar de lado la cultura del test y de los ejercicios de evaluación diferencial, puntuales y programados, para dar paso a una nueva cultura que debiera ser continua y altamente formativa, donde las decisiones sobre la mejora educativa se den a través de un proceso reflexivo e interactivo entre la docencia, el alumno y el proceso de enseñanza-aprendizaje, cultura que asegure aprendizajes de calidad, se adecue a las características del estudiante y permita los ajustes necesarios para un armonioso proceso didáctico (Coll *et al.*, 2000).

Esto no quiere decir que estos servicios olviden su especialidad, sino que modifiquen el foco de atención en beneficio de una escuela para todos. Por un lado, a nivel institucional, pueden participar como mediadores de una escuela inclusiva por medio de la reflexión colegiada sobre la toma de decisiones curriculares e institucionales, que modifiquen la configuración actual de la escuela para prevenir y atender las posibles dificultades de aprendizaje, que pueden ser resultado de la enseñanza o de la configuración de la escuela poco adecuada (Blanco, 1999; Iguacel, 2014).

Por otro lado, a nivel escolar, los servicios de educación especial pueden participar a través de la orientación a las profesoras y profesores y familias para que sean capaces de atender a todo el estudiantado y, al mismo tiempo, con sus conocimientos especializados, puedan contribuir a la planificación, implementación y evaluación de ayudas pedagógicas en colaboración con las y los maestros y directivos a fin de alcanzar una enseñanza de calidad para todo el estudiantado (Simón y Echeita, 2013).

Por último, a nivel aula, pueden contribuir como co-enseñantes en el diseño de planeaciones que puedan albergar a todo el estudiantado, donde podrían hacer énfasis en aquellos en situación de mayor vulnerabilidad dentro del aula, donde además pueden dar seguimiento a la forma en la que los apoyos específicos permiten o no un adecuado aprendizaje y, en su caso, gestionar su modificación (Arnaiz, 1996; Castro y Rodríguez, 2017).

De esta manera, al igual que con el cuerpo docente, para el especialista el principal trabajo a realizar es la reflexión y planeación de acciones educativas que permitan disminuir las barreras que enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos en mayor riesgo de estar en situaciones de vulnerabilidad, incluidos aquellos con discapacidad (Iguacel, 2014).

Esto no significa que sean despreciadas aquellas orientaciones y sugerencias provenientes del diagnóstico médico o del área clínica, pero sí, que los agentes de la escuela ya no serían responsables por emitirlos y que ya no serían indispensables para el trabajo didáctico. Por un lado, tendrían que usarse sólo en las situaciones que se requieran en beneficio del bienestar de la persona, y no únicamente con fines de clasificación o para justificar un presupuesto, además de sustentarse en un trabajo colaborativo e interdisciplinar. Por otro, tendrían que ser consideradas como orientaciones y sugerencias, no indispensables para brindar una enseñanza de calidad, pero buenas para adecuar la práctica educativa al reconocer y solicitar los apoyos específicos que requieran los estudiantes, no solamente en el ámbito educativo, sino también en el plano social, de la salud, comunitario, etc. De esta forma, en concordancia con las posiciones de Shakespeare (2014), que se analizaron anteriormente, los apoyos, adecuaciones o ajustes que desde el

ámbito médico sean relevantes para el individuo, deben ser consideradas como recomendaciones globales, pero al especificarse en el campo educativo se deben considerar solamente como insumos para que el docente pueda modificar su enseñanza diversificada.

Sin embargo, el proceso no está exento de problemas para lograr un servicio eficiente. En nuestro país, la manera en que los servicios de educación especial<sup>8</sup> interpretan sus funciones y estrategias de intervención resulta bastante cambiante dependiendo del subsistema educativo de que se trate; y es que, aunque la Secretaría, a nivel nacional, establece parámetros sobre la manera en que deben trabajar, dado el diferente rango político en la que se encuentran en las instancias educativas estatales, además de su relativa autonomía, cada una tiene la libertad de establecer sus propios mecanismos de intervención e interpretación de las normativas nacionales (SEP, 2002).

También está el hecho de que la política de la asignación de apoyos por parte de las USAER depende principalmente de la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad en la escuela (Arroyo, 2012), es decir, requieren una cantidad mínima de estudiantes con discapacidad para brindar sus servicios, lo que origina que muchas escuelas no cuenten con este apoyo. Así, se ha reconocido que el 67% de las escuelas primarias tiene estudiantes en situación de discapacidad, pero de ellas sólo el 33.8% cuentan con estos servicios (INEE, 2019). Además de lo anterior, las USAER que tienen una plantilla de personal completa, llegan a representar sólo el 45% de las unidades. Estas puntualizaciones hacen necesario reconocer la ausencia de una adecuada programación, logística y seguimiento de los estudiantes con discapacidad, de forma que se garanticen los recursos a los que tienen derecho.

Dada esta situación, en los servicios que prestan estas instancias se ha traducido en actividades como la valoración diagnóstica a partir de pruebas psicométricas, y no a partir

---

<sup>8</sup> En el contexto mexicano existen dos instancias de apoyos complementarios que fueron creadas para colaborar con las escuelas regulares facilitando recursos humanos, materiales y técnicos, así como la gestión con otras instancias públicas y privadas para la atención al estudiantado con algunas situaciones de alta vulnerabilidad: las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular [USAER] y las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva [UDEEI] (Dirección de Educación Especial, 2015; SEP, 2002, 2010).

de la observación y participación en el aula; la evaluación del contexto familiar a partir de cuestionarios y entrevistas, dejando de lado factores como el compromiso o la participación familiar en el aula; la aplicación de pruebas para determinar el “tipo” de aprendizaje de los alumnos y alumnas en los grupos, entre otros (véase, por ejemplo, Departamento de Educación Especial Valle De Toluca, 2014; SEIEM, 2018).

Desafortunadamente, los servicios que brindan las USAER a las escuelas se encuentran aún lejos de fungir como un apoyo eficiente para las maestras y maestros debido a dificultades en la organización y articulación entre servicios, y una falta de claridad en su manera de intervenir. Respecto a la falta de organización y articulación, diversos autores han apuntado que los tiempos disponibles para el trabajo colaborativo con los profesores y profesoras son casi inexistentes, a lo que se suma el desconocimiento del trabajo que realizan los servicios especializados y de ellos hacia la escuela, además de la alta carga administrativa del equipo de USAER (L. García y Aldana, 2010; Godina y García, 2017; Morales, 2011). Esto provoca una serie de problemáticas, por un lado, las USAER hacen uso principalmente de medios documentales para capacitar y orientar a los y las docentes, los cuales frecuentemente son descontextualizados, con poco énfasis para formarlos sobre la forma adecuada de relacionarse en las aulas y excluyendo la enseñanza de habilidades, técnicas y valores (Bello y Durán, 2014; Morales, 2011).

Por otro lado, se encuentra la pobre claridad sobre la manera en la que los servicios de educación especial pueden colaborar con la escuela. Los manuales operativos suelen ser contradictorios (Godina y García, 2017), basándose en la educación inclusiva, pero al mismo tiempo recomendando evaluaciones e intervenciones centradas en el estudiante con discapacidad (véase SEIEM, 2018). Así, las y los docentes de USAER mantienen concepciones que reflejan el planteamiento de la integración en sus intervenciones, priorizando la intervención individual, bajo un currículum paralelo y considerando una menor exigencia y expectativa para los estudiantes que atienden, al tiempo que reconocen la necesidad de una atención grupal y del trabajo colaborativo con la escuela (I. García *et al.*, 2015; L. García y Aldana, 2010; Garnique, 2012; Osnaya, 2004; Zacarías y Luna, 2018).

Se ha reportado por diversos autores (Bello y Durán, 2014; Dainez y Naranjo, 2015; Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2012; Méndez *et al.*, 2014; Zacarías y Luna, 2018), que estos servicios se enfrentan a retos que complican la situación anterior, como:

- la poca cobertura que mantienen las USAER para brindar atención a las escuelas;
- la dificultad de las y los docentes de USAER por ser reconocidos como parte de las plantas docentes de las escuelas y, por añadidura, su segregación;
- falta de capacitación sobre metodologías específicas, educación inclusiva, estrategias de atención hacia la discapacidad y diversidad, entre otros;
- una escasa inversión hacia los servicios de USAER, de recursos, materiales, e incluso de un lugar físico permanente, llegando a hacer uso de bodegas o espacios de intendencia;
- una extensa burocratización y balcanización de estos servicios incoherente con el planteamiento político que asume la inclusión como prioridad.

Todo lo anterior, supone barreras para el apoyo de estos servicios a las maestras y maestros de escuela regular.

#### **4.1.3.4 Los directivos escolares**

Transformar la escuela hacia prácticas inclusivas necesita una metamorfosis de sus relaciones en lo que compete a su estructura interna, lo cual no puede realizarse por individuos aislados o a través de instrucciones burocráticas, sino por medio de pequeños cambios, que permitan el trabajo colaborativo a los directivos, el profesorado, las familias, el alumnado y la comunidad (Ainscow *et al.*, 2006; Elboj *et al.*, 2002). De acuerdo con Echeita (2008), es necesario reconstruir la escuela para hacerla una auténtica comunidad de aprendizaje, donde todos sean al mismo tiempo personas que enseñan, pero a la vez que aprenden, donde nadie se quede atrás, donde todas las personas se sientan valoradas, y comprometidas con un proyecto común: el aprendizaje de todos y todas. Esto significa que al mismo tiempo en que se consideran los roles de cada uno de los agentes en la escuela, cada uno de ellos tenga una actitud de aprendizaje tanto de su propio rol como de las aportaciones de otros.

Sin embargo, lo anterior no puede ser posible con el actual sistema de liderazgo centrado en el equipo directivo y en el sistema de supervisión burocrático. Como señala González (2008), las dinámicas que producen los líderes escolares en la actualidad están centradas en el mantenimiento de la homogeneización y fragmentación del currículum, en la coordinación del trabajo docente centrado en el individualismo, en la agrupación de alumnos y alumnas en miras a mejorar la “calidad de la escuela”<sup>9</sup>, en el escaso trabajo con las familias, y la centralización del cambio educativo en las decisiones de los equipos directivos; prácticas que en conjunto configuran un clima escolar inhóspito para el estudiantado y profesorado, y que nuevamente son parte de la herencia institucional y de configuración histórica de prácticas que tienden a reproducirse (Althusser, 1988; Bourdieu y Passeron, 2009).

Estas formas de ejercer el liderazgo en los centros educativos son incoherentes con los valores y características revisadas hasta ahora del planteamiento de la educación inclusiva, ya que suelen transformarse en barreras para el desarrollo de sus prácticas. Sin embargo, como apuntan varios autores, son el resultado de acciones institucionalizadas mediadas históricamente que han privilegiado valores distintos a los que son necesarios en una educación para todos (Althusser, 1988; Bourdieu y Passeron, 2009; Echeita, 2008), lo cual nuevamente remite a considerar que para desenvolver un liderazgo distinto, son necesarios cambios estructurales, que pueden comenzar con la apropiación de los valores inclusivos y la toma de decisiones basados en éstos.

De esta manera, para lograr un liderazgo efectivo y coherente con la inclusión educativa es necesario que los agentes del sistema educativo comiencen a observar la dirección escolar como un promotor del cambio escolar que invite a la colaboración a través de un ambiente democrático donde la participación de todos sea valorada (Gómez-Hurtado, 2014). Esto requiere dejar de observar sólo al líder para centrarse en el liderazgo,

---

<sup>9</sup> Como han apuntado diversos autores, la calidad escolar se ha reducido en la política educativa como el logro de la eficiencia y eficacia económica, medida a través de exámenes estandarizados, test educativos, pruebas de razonamiento verbal, entre otros, lo que es una mirada limitada y que suele no considerar otros elementos por lo menos igual de importantes como la equidad y la adquisición de habilidades y valores (Sánchez, 2016).

es decir, renunciar a ver como responsable de la transformación únicamente a los directivos, para dar paso a que esta práctica esté basada en el ejercicio comunitario (M. González, 2008). Como refiere León (2012), es necesario una concepción constructivista del liderazgo que lleve a pensarlo como un conjunto de procesos recíprocos que permiten a la comunidad educativa construir significados comunes para la mejora y transformación de la escuela.

Esto tampoco significa que el papel del director se difumine entre la comunidad, sino más bien que él debe ser capaz de movilizar tanto a su personal como a otros miembros de la comunidad hacia el cambio y la innovación, es decir, ser el líder de líderes, quien, a través de un acompañamiento puntual, pueda participar y enriquecer teórica y metodológicamente a los espacios escolares para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje (León, 2012; SEP, 2019b). Como lo apunta Ainscow *et al.* (2006), es necesario que la postura del equipo directivo se torne hacia la consulta, que produzca momentos de incertidumbre compartida, y que posteriormente produzca un replanteamiento de las formas de abordar la práctica.

En este sentido, tal y como lo menciona Ainscow (2001) y León (2012), los líderes de la escuela inclusiva, con esta actitud, deben ser capaces de: la promoción de nuevas conceptualizaciones sobre el trato a la diferencia y el valor de la diversidad; la negociación como base de la relación entre el equipo directivo y los demás miembros escolares; facilitar el trabajo administrativo a través de una mejora en los procesos burocráticos y administrativos; la promoción de prácticas inclusivas; y por último, la construcción de redes de colaboración entre docentes, escuelas y sus comunidades.

Como se viene diciendo, las acciones de transformación no deben descansar únicamente en aquellas personas que desempeñan puestos formales, sino en todos los miembros de la comunidad escolar (M. González, 2008). El liderazgo eficaz que permite mantener los cambios estaría caracterizado por que todos los miembros de la comunidad educativa sean capaces de (Simón y Echeita, 2013):

- llevar a cabo una dirección colegiada en la que se discutan los problemas, se busquen soluciones y se distribuyan responsabilidades

- ser promotores de la participación y el compromiso de cada miembro de la comunidad educativa
- delimitar y comunicar los objetivos de aprendizaje y el currículum para la mejora de la enseñanza
- implicar al resto de la comunidad educativa en el proyecto de mejora
- ser los guías en el proceso de indagación y reflexión de la mejora del centro y del aprendizaje; y
- promover un enfoque basado en evidencia que reconozca los logros de la escuela y las áreas de oportunidad.

Lo anterior sólo es posible a través de la colaboración de todos los involucrados, especialmente las y los docentes, directivos, supervisores y demás autoridades educativas quienes por su capacidad de agencia, tienen mayor oportunidad de gestionar en distintos niveles (áulico, escolar y comunitario) espacios de colaboración donde se reflexione sobre la situación de la escuela, donde se negocien y generen nuevas propuestas de acción, y donde se den procesos de apoyo, comprensión y de ayuda mutua que responsabilicen a cada actor del aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Facilitar lo anterior se logra a través de diversas condiciones, por ejemplo: a nivel institucional, la disminución de la carga laboral para el equipo directivo, una plantilla directiva, administrativa y docente completa que incluye a los subdirectores y secretarios, docentes de apoyo, promotores, entre otros; la capacitación informática y tecnológica; de espacios formativos para estas figuras, etc. (García *et al.*, 2021; UNESCO, 2009). Al nivel de las supervisiones escolares, apropiarse de los valores inclusivos, establecer políticas que permitan flexibilidad y compañía en la negociación y toma de decisiones, y la gestión de espacios de colaboración para los directivos y docentes, realizar un acompañamiento que valore más lo pedagógico y menos lo administrativo o burocrático, entre otros (Gómez-Hurtado, 2014).

Ello a su vez hace necesario modificar la forma en la que tradicionalmente se piensa el trabajo docente y en la que se estructuran sus actuales prácticas. Como diversos autores apuntan (Echeita, 2014; M. T. Polo y Aparicio, 2018; C. A. Tomlinson, 2003), es necesario



dejar de lado la enseñanza de manera aislada y a puerta cerrada, para dar paso a una aula abierta y flexible, donde participe la comunidad educativa, estudiantes, otros docentes y padres interesados, en el diseño, ejercicio y análisis de resultados. Así, debe permitirse el espacio para la negociación, el debate, la construcción de significados, el trabajo conjunto, la ejecución de herramientas y metodologías que sean distintas a la especialización y sectorización de intervenciones (Echeita *et al.*, 2011).

Esto requiere que, además del apoyo de las autoridades educativas, el colectivo escolar establezca una red de colaboración y apoyo interno con los padres de familia, miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en general, que permitan a cada uno de los involucrados encontrar seguridad emocional y gestionar recursos (ya sea humanos o materiales) para mejorar el bienestar escolar y de cada aula; y que les dote de un sentimiento de competencia para afrontar los múltiples escenarios escolares; en suma, que la escuela se convierta en una auténtica comunidad de aprendizaje (Arnaiz, 1996; Echeita, 2014).

Esta comunidad, por un lado, debe planearse y consolidarse desde una visión crítica de la enseñanza y de la apropiación de los valores inclusivos que se han comentado (Booth y Ainscow, 2000, 2015; McLaren, 2003; Simón y Echeita, 2013), en un clima de respeto, confianza y convivencia, desafiando la autoridad escolar en su papel punitivo y descalificativo, para pasar a la construcción de una responsabilidad compartida y un acompañamiento y compartición emocional, de saberes y experiencias (Ainscow *et al.*, 2001; Elboj *et al.*, 2002).

Por otro lado, la comunidad debe plantearse como un proyecto de transformación educativa, social y cultural, que disminuya la desigualdad y los procesos de exclusión a través de un proceso dialógico, que permita desarrollar nuevas concepciones y prácticas para superar y transformar las condiciones negativas que impiden que el estudiantado participe activamente en su entorno educativo o social (Elboj *et al.*, 2002).

La colaboración como aquí se plantea trae algunas ventajas. Como se ha dicho, favorece el liderazgo distributivo, además de que permite el aprendizaje de todos los participantes. Pero además, como lo mencionan Castro y Rodríguez (2017), cuando cada

uno de los miembros de la comunidad colaboran con otros, la responsabilidad y el esfuerzo puede distribuirse entre los participantes liberando tiempo y energías que pueden ser destinados a otras acciones sustanciales.

Este tipo de colaboración tiene un espacio especial entre las y los docentes, pues se convierte en un mecanismo para hacer frente al sentimiento de soledad y aislamiento, que suele encontrarse en ellos y los hace dudar de sus capacidades para afrontar las demandas del alumno y de la administración; y dar paso a un enriquecimiento de oportunidades para el acompañamiento y la reflexión colectiva sobre las mejores formas de enseñar (Fullan y Hargreaves, 1996).

Como decíamos, es necesario dar oportunidad para la docencia compartida, para el establecimiento de grupos de apoyo entre profesores y para el establecimiento de lecciones de estudio entre ellos (Echeita *et al.*, 2012). Ir más allá de sólo el compartir estrategias, sino también participar activamente en el aula en ambientes de co-enseñanza, en la escucha y apoyo para las situaciones difíciles y en el desarrollo de aprendizajes colegiados (Castro y Rodríguez, 2017).

Esto, por supuesto, requiere modificaciones escolares apoyadas por la estructura escolar. Algunos pasos necesarios son: la búsqueda de estrategias de colaboración escolar que ya se encuentren en marcha; su incentivación por parte del sistema; la investigación de las complejas relaciones internas y externas que se dan en los espacios escolares; entre otros. Todo esto a fin de encontrar los factores comunes y clave en la transformación; y posteriormente, expandir cuidadosamente estas estrategias a través del piloteo y la investigación-acción, a otros espacios escolares (Elboj *et al.*, 2002; Giroux, 1997b).

#### **4.2 La docencia y su papel en la atención a la diversidad**

Las transformaciones que el planteamiento de la educación inclusiva propone, si bien tienen que ver con todo el sistema educativo y los márgenes de éste con el sistema social, buscan la transformación de las representaciones actuales de la escuela, sus procesos, y al mismo tiempo, una modificación en las prácticas que día con día se llevan a cabo dentro de ella.

Ya hemos dicho que las aulas son, al final de cuentas, el lugar donde deben verse las prácticas inclusivas, y es aquí, donde el docente tiene un papel fundamental, pues es él quien es el líder de ese espacio de aprendizaje. De esta manera, la forma en la que esta figura interprete su labor repercutirá en las prácticas y actitudes que tenga frente a sus estudiantes, esto es lo que nos remite a centrarnos en las y los docentes.

El interés de centrarse en sus concepciones es que, tal y como lo han apuntado diversos teóricos de la inclusión y la educación, éstas tienen la potencialidad de convertirse en prácticas que supongan barreras o facilitadores en el proceso de aprendizaje del estudiantado (Ainscow *et al.*, 2006; G. Brown, 2008; Echeita, 2017; Echeita *et al.*, 2009; J. I. Pozo, 2002). Y, si parte de los objetivos de la educación inclusiva es modificar las actuales representaciones referentes a la escuela, uno de los primeros pasos debe ser “conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza y cuáles son sus procesos de cambio y sus relaciones con la propia práctica” (J. I. Pozo *et al.*, 2006, p. 29).

Esto lleva a la necesidad de entender la forma en la que las ideas de las y los docentes se cristalizan y configuran en ellos una manera de entender y realizar la práctica educativa, además de comprender la forma en la que esta visualización del mundo se mantiene o se modifica.

Como se mencionó en los dos apartados anteriores, nociones que mantienen los profesores y profesoras como agentes sociales están en gran medida condicionadas por las configuraciones de la estructura social y sus estrategias de control, lo cual no implica que no exista posibilidad de cambio, pero sí una relación asimétrica para conseguirlo.

Las maestras y maestros, al interactuar socialmente con el aparato escolar (la institución educativa en su conjunto, sus procesos formativos, su experiencia en su rol específico, entre otros), se encuentran en un proceso donde tanto ellos como el aparato escolar se configuran para adecuarse al otro (Roca, 1993). Este proceso tiene un impacto desigual para cada uno de los extremos. Para el aparato escolar, un cambio en la normativa estará respaldado por la legitimación histórica y la tipificación a la que se ha visto expuesta, por lo cual tendrá una mayor fuerza al presionar un cambio en los individuos que

interactúen con ella y cristalizar una nueva realidad (Berger y Luckmann, 2003; Martín-Baró, 1988).

Por su parte, cada docente, como individuo aislado, suele ser más propenso a ajustarse a las realidades cristalizadas del aparato educativo. Se pueden identificar por lo menos tres circunstancias que facilitan su ajuste dentro de las instituciones: en un nivel institucional, se encuentra a expensas de tipificaciones en forma de normas o reglamentos que enmarcan lo esperado o no de su comportamiento (Berger y Luckmann, 2003; Martín-Baró, 1988); en un nivel organizativo, los otros participantes del ámbito educativo (docentes, directivos, padres de familia, entre otros), que han asumido una manera cristalizada de entender la realidad, sancionan o castigan de diferentes formas las prácticas que se desvían de la realidad cristalizada (Martín-Baró, 1988). Estas formas de sanción se dan en un umbral entre maneras sutiles, que van desde miradas específicas o comentarios, hasta las severas, como una reprobación en público, el estigma, o la exclusión de actividades, entre otras (Goffman, 2006; Martín-Baró, 1988). Por último, a nivel personal, la institución cubre una o varias necesidades que el individuo es incapaz de satisfacer por sí mismo; entre las que se encuentran, pero no se limitan, al salario, su identidad social, y su pertenencia gremial, entre otros. Esta situación pone al individuo en una posición de desventaja en lo que a poder se refiere. Todo esto supone facilitadores para la adaptación de las y los profesores a las prácticas actuales.

Esta presión del aparato escolar hacia el ajuste de los individuos hace que estos últimos aprendan a relacionarse e interactuar de forma eficaz para el cumplimiento de un rol cristalizado, ajustando sus pensamientos, opiniones, deseos, actitudes, concepciones, etc., en un proceso simultáneo, entre interiorizar y automatizar la realidad escolar predominante (Berger y Luckmann, 2003; Martín-Baró, 1988; Morgado, 2005). Así, la continua adaptación de las maestras y maestros al aparato educativo produce que muchos de estos contenidos se automaticen en ellos y en su medio social en forma de concepciones, ideas, y pautas de comportamientos, entre otros, que permiten respuestas, relativamente estables, de interactuar con el medio escolar ante eventos recurrentes (J. I. Pozo, 2002; J. I. Pozo y Rodrigo, 2001).

Sin embargo, la realidad que el profesorado construye en sus cabezas no es estática, suele modificarse por lo menos en dos formas. Por un lado, en la medida en que los individuos se reúnen en colectivos y surgen nuevas ideas y explicaciones de lo que les acontece, así como de la manera en la que unos y otros hacen las cosas, y esto produce algún cambio en la manera de actuar. Cuando este cambio se extiende al grupo o a otros grupos por medio de diversas acciones, se establece una presión a las instituciones: se debate algún conocimiento institucionalizado y termina modificando, ajustando, adecuando y tipificando una nueva realidad (Berger y Luckmann, 2003). Luego, al paso del tiempo, este conocimiento se incorporará a la realidad social del aparato social que pasará a las nuevas generaciones de individuos que interactúan con ella como una nueva realidad cristalizada (Berger y Luckmann, 2003). Así, para que el proceso de transformación pueda darse, una de las rutas es una acción colectiva que sume esfuerzos para reconocer y transformar cada una de las realidades cristalizadas, analizarlas, dotarlas de otra significancia y en su caso modificarlas (Martín-Baró, 1988).

La segunda forma en la que puede modificarse se da en la medida en que las maestras y maestros como agentes con cierto poder dentro de la escuela, y sobre todo en sus aulas, pueden ejercer y mostrar nuevas realidades a sus estudiantes y a los individuos cercanos a su entorno (Martín-Baró, 1988). Como apunta Naranjo, Vite, Gómez, Rebolledo y Rangel (2019), el docente no es un agente técnico o pasivo que sólo se encarga de aplicar los lineamientos normativos y curriculares, es desarrollador de una práctica creativa, de producción de una cultura y de conocimiento que se construye en el día a día, y donde bajo esta construcción existen posibilidades de innovación y cambio.

En este sentido, un docente que, por diversas razones, decide instaurar una nueva práctica pedagógica en su aula, muestra una nueva realidad para sus estudiantes, la cual puede cristalizarse en ellos en un proceso de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2003). Además, si estas prácticas demuestran ser más eficientes o útiles para sus compañeros profesores, se facilita la instauración de un cambio en el entorno y con ello la oportunidad para consolidar otra realidad (Burgos y Lozano, 2010). Como apuntan Berger y Luckmann (2003), la situación ideal para que ello suceda debe incluir un acomodo de condiciones tanto personales como sociales, donde estas últimas tendrán un papel

preponderante, la más importante es una estructura de plausibilidad mediada por otros individuos, lo que a su vez legitimará la nueva realidad, las etapas por las que ésta se asume y se mantiene, y el abandono y repudio de otras ideas que se den como alternativa (Berger y Luckmann, 2003).

Tomando en consideración lo anterior, y sumado a lo ya mencionado en los capítulos anteriores, es posible imaginar cómo el proceso de socialización de las y los profesores al interactuar con las realidades cristalizadas del sistema educativo puede explicar, en parte, sus comportamientos hacia la manera en la que llevan a cabo sus prácticas diarias y el trato hacia las personas con discapacidad. Así, como nos recuerda Fulcher (2016), la configuración de la escuela desde sus inicios ha creado patrones de relaciones sociales, en su mayoría imperceptibles, que han naturalizado una visión de la diferencia basada en el déficit, marginalidad, segregación, entre otros, que han normalizado las prácticas de segregación de los estudiantes considerados “no normales”.

De esta manera, las concepciones, ideas, y actitudes que las y los docentes han heredado en el desarrollo de su práctica educativa (en muchas ocasiones sin darse cuenta) proporcionan mecanismos para interactuar de manera eficaz en el mundo educativo, puesto que han sido aceptadas, moldeadas y mantenidas por el propio sistema (J. I. Pozo, 2002; J. I. Pozo *et al.*, 2006). Estas ideas pueden formar parte de cada uno de las profesoras y profesores, permanecer tal vez nunca discutidas, y establecerse como auténticos mecanismos automáticos de respuesta (G. Brown, 2008; Pérez *et al.*, 2006).

A continuación, exploraremos el papel del docente en la educación inclusiva, la importancia de las concepciones docentes y la formación de docentes como una oportunidad para el cambio educativo.

#### **4.2.1 El docente en la educación inclusiva**

Como se vio anteriormente, son las maestras y maestros de las escuelas regulares uno de los principales actores en la implementación de prácticas inclusivas, puesto que son los líderes de cada una de sus aulas; el vínculo entre el currículum, las autoridades y los estudiantes; entre la escuela y los padres; los facilitadores y guías del aprendizaje; aquellos

que con su iniciativa y liderazgo invitarán a la comunidad educativa al respeto y celebración de la diferencia.

Sin embargo, estas características están determinadas por algunas aristas en constante mediación; por un lado, los desarrollos teóricos en torno a lo que es deseable y esperado de los y las docentes; por otro, aquello que es tipificado por las autoridades escolares, y, por último, lo que acontece en las realidades específicas de cada contexto escolar. En este sentido, este apartado está dirigido a analizar cómo la educación inclusiva solicita un cambio en la manera en la que se entiende el docente y su práctica, pero al mismo tiempo, se estudian las posibilidades del docente de cambiar sus concepciones y sus ejercicios profesionales para dar respuesta a este planteamiento.

Para comenzar es necesario conocer lo que el planteamiento de la escuela inclusiva requiere de la función docente. Por un lado, que el docente visualice de manera distinta a su aula y a sus estudiantes, separarse de la visión deficitaria y enciclopedista de la enseñanza hacia un ejercicio pedagógico crítico y contextual del aprendizaje, y hacia experiencias auténticas que den respuesta a la diversidad (Dubet, 2007; Gutiérrez Ángeles, 2008; Kincheloe *et al.*, 2018; Saito, 2003). Por su puesto, esto no está ajeno a múltiples dilemas y tensiones que dificultan que ello sea posible, como el alto ejercicio burocrático y administrativo que abunda en las escuelas y en la práctica docente, o un currículum rígido, entre otros factores que suponen barreras al proceso pedagógico del profesor, y en algunos casos también compiten por su atención restando tiempo de presencia y de seguimiento con el estudiantado (Martínez, 2018).

Por otro lado, en contraposición a las aulas rígidas actuales, se espera que las y los docentes utilicen la clase de manera flexible. En primer lugar, ha de desarrollar la capacidad de organizar los tiempos y espacios de su clase y de su entorno ponderando las necesidades del estudiantado, las características del contenido, y las estrategias de enseñanza, para organizar actividades que sean significativas para todos sus alumnos y alumnas (Florian y Black-Hawkins, 2011; Pantić y Florian, 2015). En segundo, debe ser capaz de integrar la vivencia estudiantil con los contenidos del programa, es decir, problematizar su enseñanza a partir de situaciones de la vida cotidiana (Arnaiz, 1996). En

tercer lugar, debe buscar diversas agrupaciones entre estudiantes para facilitar que entre ellos se puedan dar explicaciones, monitoreos y retroalimentaciones; y se modifique el acomodo de las aulas para facilitar la movilidad y el trabajo en pequeños grupos (Arnaiz, 1996; C. A. Tomlinson, 2003).

Por último, de acuerdo con Pantić y Florian (2015), debe posibilitar la colaboración con otros profesionales. Esto implica que el docente cuente con las competencias y condiciones para negociar sus límites profesionales con otros: especialistas, padres, miembros de la comunidad, incluso otros profesores, de tal forma que dé respuesta colaborativa a la diversidad estudiantil (Pantić y Florian, 2015).

Para que ello pueda ser posible, en términos ideales se requeriría reconocer la existencia de más de dos momentos didácticos en la temporalidad de las aulas, es decir, no solo considerando la planeación y el tiempo de aprendizaje, sino más bien, entender que el diseño didáctico es más que el documento que el docente entrega como planeación y el tiempo en el que se encuentra frente a grupo.

Como apunta Chamorro (2005), el diseño didáctico debe ser visto más allá de las posturas burocráticas actuales que piensan que la planeación es el documento escrito que debe ser aplicado rigurosamente en las aulas, para pasar a ver, primero, que estos dos procesos son parte del diseño, pero no lo agotan; y segundo, que todo el diseño debe ser un camino reflexivo, de toma de decisiones y de ajuste para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no tienen cabida estas posturas rígidas.

De esta manera, como argumentan algunos autores (Castro y Rodríguez, 2017; Espíndola, 2011; O. González y Flores, 2000), el diseño didáctico pasa por lo menos por cuatro momentos. El primero y el más importante, pero en ocasiones omitido por la autoridad educativa es la planificación, en éste se encuentran las reflexiones y el trabajo cognitivo del docente al imaginar su ejercicio futuro; es donde se articulan las necesidades educativas, las características de su estudiantado y los contextos donde se desenvuelve la enseñanza (O. González y Flores, 2000); es a donde el docente hace un esfuerzo por imaginar la gestión del grupo, reflexiona, inventa e innova; y es precisamente por ello que se convierte en una oportunidad para analizar la manera de articular los contenidos, las



características del grupo, los modelos de gestión de aprendizaje que vinculan la participación del estudiantado y su diversidad, las estrategias de trabajo colaborativo, y las múltiples formas de abordar los contenidos, así como opciones para demostrar lo que se aprende (Rieser, 2008).

Aquello que es analizado, imaginado y creado en el primer momento, es escrito en el segundo momento: el plan de trabajo o planeación didáctica; este documento, debe ser visto como una herramienta flexible y adaptativa que permita que el propio docente guíe su acción, pero que además permita cambios y modificaciones que medien con las circunstancias de cada dinámica grupal (O. González y Flores, 2000; Rieser, 2008).

Estos dos momentos requieren de la articulación de dos factores, por un lado, las competencias del docente, pero por otro, de las condiciones para que ello suceda. Situando el análisis en las segundas, es propio decir que, en nuestro país, existen evidencias de que el proceso es carente de calidad, por ejemplo, que los planes de trabajo se obtienen de internet, y que suelen a referir las páginas del libro de texto que se verá en la semana, entre otros (Aguilar *et al.*, 2019).

La respuesta del sistema a esta situación llega a situar la responsabilidad en los colectivos docentes. Por ejemplo, en las orientaciones para la ruta de mejora escolar del año 2015 (SEP, 2015), que ellos utilizaron para planear sus procesos de mejora y evaluar el anterior, se lee un cuestionario donde evalúan si todo el tiempo escolar lo ocuparon en actividades de enseñanza-aprendizaje; si “[crearon] estrategias para que las actividades administrativas (actas, reportes de evaluación, trámites, estadísticas) no afectaran el tiempo dedicado al aprendizaje” (p. 27); y además insiste en que deben realizar su planeación “considerando optimizar el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje” (p. 28).

Solo con la lectura, es obvio que dar respuesta a estas recomendaciones representa dificultades al docente que lo llevan a disminuir la calidad de su planeación por la falta de oportunidades para desarrollar sus responsabilidades dentro de su jornada laboral. Por un lado, omite el hecho de que las sanciones escolares se dan principalmente en torno a cuestiones administrativas, por lo que es natural que las y los docentes pongan en primer lugar la realización de éstas (INEE, 2015a).

Por otro lado, también omite el hecho de que el tiempo escolar es el mismo que la jornada de trabajo del docente, por lo menos en educación básica (alrededor de cinco horas diarias de lunes a viernes), por lo que estas orientaciones solicitan que durante su jornada laboral se enfoque a actividades de aprendizaje, con lo que se asume que se espera que las actividades administrativas y de gestión de aprendizaje se intercalen con ellas o se atiendan fuera del horario laboral (Alaníz, 2018). En este sentido, hay evidencias de que el proceso de planeación se da fuera del horario laboral, donde las profesoras y profesores, en su tiempo de descanso, destinan hasta seis horas a la semana a planear (Badillo *et al.*, 2017).

Aquí se vuelve necesario apuntar que, para que el proceso de planeación se dé de forma favorable, el primer requisito es la disponibilidad de tiempo para que todos los momentos puedan llevarse a cabo en condiciones que los favorezcan, es decir, que se garantice una adecuada concentración, la construcción cognitiva de cómo se llevará a cabo el proceso futuro, las variaciones posibles, además de la articulación de los diferentes elementos que se han mencionado anteriormente (Espíndola, 2011; O. González y Flores, 2000).

Esto lleva a preguntarse qué tiempo efectivo pueden destinar a la planeación tal y como pedagógicamente se espera que se estructure, cuando esta actividad no tiene un tiempo destinado para realizarse dentro de la jornada laboral, cuando se destina para ello tiempo de descanso y cuando compite con otras responsabilidades; lo que de alguna manera da razón a las estrategias usadas para planear.

Además de cuestionar sobre si existe espacio para una adecuada planeación, también lleva a reflexionar si hay tiempo y condiciones para procesos como la colaboración con otros docentes o padres de familia, para la gestión de dispositivos o toma de acuerdos con los equipos de USAER, para la construcción y diseño de exámenes, rúbricas y demás instrumentos de evaluación, entre otros.

Regresando a los momentos del diseño didáctico, el tercer momento corresponde a la puesta en práctica del plan de trabajo, el lugar donde aquello planeado se pone en marcha, y donde se desenvuelve el tiempo del docente frente a grupo (O. González y Flores, 2000). Dentro de este tiempo de aprendizaje, es menester se utilicen diversas

agrupaciones entre estudiantes para permitir que las y los docentes puedan dar explicaciones, monitoreos y retroalimentaciones de manera individual a su estudiantado (Arnaiz, 1996; Durán y Giné, 2011; Pantić y Florian, 2015; C. A. Tomlinson, 2003). Lo que lleva nuevamente a pensar en la emergencia de la co-enseñanza como estrategia necesaria en las aulas inclusivas, y en la necesidad de mecanismos para gestionar los espacios temporales y espaciales para que esto pueda ser posible (Ortiz *et al.*, 2018).

Aunado a ello, es necesario que los contenidos estén problematizados en situaciones que den sentido propio a lo que los estudiantes aprenden y, por medio de éstas, se facilite el desarrollo de habilidades que ayuden a aprender a pensar, a ser creativo, equivocarse y autocorregirse, y no solo replicar la información procedente del maestro (Arnaiz, 1996). De la misma manera, es importante que estas situaciones didácticas consideren en el mismo nivel de importancia el desarrollo cognitivo, el social y el emocional, y motiven a sus estudiantes al autoaprendizaje y a la resolución de conflictos por la vía pacífica (Moriña, 2008). Esto involucra el ejercicio de modelos de gestión de aprendizaje que incentiven estas prácticas, como el aprendizaje basado en problemas, o en casos, entre otros.

La emergencia de estos modelos de gestión, distintos a los ya conocidos, como la plenaria o el trabajo en los libros de texto, permite desarrollar al mismo tiempo habilidades interpersonales, de comunicación, toma de acuerdos, etc., y rompen con el acomodo de las aulas centrado en el docente, para pasar a distintos que permiten otro tipo de intercambios (Arnaiz, 1996; Durán y Giné, 2011; Pantić y Florian, 2015; C. A. Tomlinson, 2003).

Lo anterior lleva a la urgencia de que los agentes educativos se apropien de visiones constructivistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Exige un replanteamiento de la escuela como institución formadora, que reconfigure sus propósitos para empezar a poner énfasis en el aprendizaje de contenidos útiles para la vida presente y futura del estudiantado, en vez de la estructura actual que piensa primeramente en los aprendizajes necesarios para desarrollar competencias para el empleo (Perrenoud, 2013; Santos, 2012). Lo que a su vez hará necesario reducir los contenidos para profundizar en ellos, en lugar de la estructura actual donde se presiona al docente para lograr una cantidad definida de temas (Masschelein y Simons, 2013; Perrenoud, 2004).

Esto puede orientarse a través de una conceptualización de la escuela que permita equilibrar y conectar los macroobjetivos con los microobjetivos educativos, y no solo guiarse por estos últimos. Como lo menciona Giroux (1997b), las autoridades educativas, solicitan rendimientos, principalmente a los maestros y maestras, de los progresos referentes a los microobjetivos, como si la suma de las partes configurase un todo, lo que hace que se enfoquen en aprendizajes específicos, limitados y en muchas ocasiones aislados los unos de otros. Sin embargo, como continúa el autor, los macroobjetivos permiten que los estudiantes: “se planteen preguntas acerca de la finalidad y el valor de los microobjetivos, no sólo cuando los aplican a un determinado curso, sino también cuando los aplican a la sociedad en general” (Giroux, 1997b, p. 92); por lo que permiten el reconocimiento de posibles situaciones del mundo real, dónde anclar y dar sentido a los aprendizajes; de ahí la importancia de la articulación de ambos en el campo educativo.

En nuestro país, en la educación básica, esto se traduciría en que el aparato educativo, y finalmente los profesores y profesoras, presten una mayor atención a las competencias y a los perfiles de egreso de grado y de nivel, según corresponda, aspecto que ayude a dar sentido a los aprendizajes esperados y al progreso académico del estudiante por éstos. Promesa que se ha enunciado en los planes de estudio, pero que sigue siendo un asunto pendiente (vease, por ejemplo, SEP, 2017a).

El último momento se refiere a la reflexión con respecto a la acción. En este punto idealmente el docente analiza los resultados de los tres momentos previos y realiza una autoevaluación de todo el proceso (O. González y Flores, 2000). Al ser un proceso analítico, el docente requiere la inversión de tiempo y de recursos cognitivos para darse cuenta de los aciertos y errores de su intervención, y a partir de ello, establecer mecanismos para mejorar su práctica (Ochoa y Burciaga, 2002; SEP, 2018a). Por su puesto, este mecanismo de evaluación se enriquece con la participación de otros agentes de la escuela, como aquellos docentes, directivos o padres de familia que participaron en la puesta en práctica del plan de trabajo (F. Rodríguez, 2014).

Las consideraciones anteriores respecto a los momentos del diseño didáctico, por su puesto requerirán determinadas aptitudes en el profesor, como el conocimiento del

contenido académico, la creatividad, y la experiencia para poder enseñarlo a través de dinámicas situadas (Perrenoud, 2004), pero además, requiere cuestionar la mirada que apunta a que este proceso puede ser reducido a la entrega de documentos administrativos de manera puntual; o de supervisiones constantes por parte de las autoridades educativas, como esperan algunos modelos de evaluación. Demanda que existan espacios y condiciones donde el docente pueda reflexionar, por ejemplo, no solo considerando el aspecto físico, sino también interactivo; y asegurar el interés de los directivos en el proceso de enseñanza y no solo en el progreso o los resultados (Espíndola, 2011; O. González y Flores, 2000; Perrenoud, 2013).

Como apunta Blanco (1999) y Tomlinson (2003), este planteamiento pretende que el docente tenga el espacio para conocer cómo aprende cada uno de los alumnos y alumnas, aquello que se les facilita o que se les dificulta, sus motivaciones y deseos, y a partir de ello modifique las situaciones didácticas y los contenidos para abrir un abanico de oportunidades de motivación, de logro y de crecimiento para cada uno de sus estudiantes. Esto quiere decir que la visión del aula de considerar actividades para la mayoría de los estudiantes, junto con aspectos especiales o adicionales para algunos que experimentan dificultades o aptitudes sobresalientes, debe modificarse por una visión que implique que el docente es gestor de una comunidad áulica donde todos sus participantes son en alguna medida responsables del aprendizaje de todos y todas, y donde se garantice que existen verdaderas oportunidades de aprendizaje (Pantić y Florian, 2015).

Lograr esto no es una tarea sencilla, puesto que requiere que el aparato educativo, y los profesores y las profesoras, rechacen la visión de “el aprendizaje para la mayoría”, de las opiniones deterministas sobre las habilidades de los niños y niñas y las suposiciones de una distribución normal de la inteligencia, y en su lugar, consideren que todas y todos los estudiantes pueden aprender y establecer disposiciones para ello (Echeita, 2017; Florian y Black-Hawkins, 2011; Rieser, 2008).

En este sentido, cada docente debe estar libre de prejuicios sobre la imposibilidad de que alguno de los estudiantes pueda o no aprender, más bien debe estar atento sobre las ayudas pedagógicas necesarias para aquellos que lo llegasen a requerir, considerando que

todos los alumnos y alumnas en algún punto de su vida escolar requerirán más o menos apoyos, y no situando los apoyos sólo en un grupo objetivo (Blanco, 1999; Florian y Black-Hawkins, 2011).

En esencia, las profesoras y profesores deben conocer cómo ejercer su capacidad de agencia para apoyar el aprendizaje y los logros pedagógicos de todo su estudiantado (Pantić y Florian, 2015). Para favorecer lo anterior, como apunta Arnaiz (1996), es requisito que tanto las ayudas pedagógicas como las actividades de enriquecimiento áulico se diseñen de tal forma que se encuentren disponibles y pensadas para todas y todos los estudiantes.

Como se aprecia, el desarrollo de una flexibilidad respecto al contenido, tiempos, y espacios de aprendizaje, requiere al mismo tiempo la posibilidad de gestionarlo y de implementarlo. En este sentido, cabe preguntarse sobre las posibilidades reales de hacerlo en los contextos actuales, donde los contenidos, tiempos y espacios, son determinados a nivel nacional y que por ende restringen altamente las posibilidades de cambio y transformación que pudiesen realizar las y los docentes (SEGOB, 2019; Dubet, 2007).

Además, es necesario atender asuntos referentes a la estructura del aparato educativo que se han convertido en verdaderas barreras y sanciones a los maestros y maestras que modifican su forma de pensar y actuar. Por ejemplo, el que no se observe la cantidad abrumadora de actividades que deben realizar en las aulas, que no se limitan solo al aspecto pedagógico o didáctico, sino que también involucran una mediación política, administrativa y burocrática, que compite con el tiempo y la atención del docente para con sus alumnos y alumnas, y que en ocasiones toma un rol protagónico sobre las actividades didácticas (Fullan y Hargreaves, 1996).

Como lo apunta Florian y Black-Hawkins (2011), la mayoría de las supervisiones escolares adoptan una visión burocratizada de la realidad educativa, lo que afecta negativamente a los intentos de innovación y modificaciones que maestras y maestros tienden a desarrollar, enfocándose en una evaluación del trabajo docente que sigue perpetuando la homogeneidad y la labor administrativa.

Ni que decir sobre el sistema educativo, que se sigue enfocando más en aspectos que puedan cuantificarse para cumplir las exigencias de organismos internacionales, que en realizar transformaciones de raíz (Acuña y Pons, 2016); que sigue estructurando de manera centralizada los tiempos, momentos, espacios académicos y que brinda pocas posibilidades de innovación o cambio y que finalmente privilegian la cantidad sobre la calidad del aprendizaje (Perrenoud, 2013; Wrigley, 2007).

Aquí toma relevancia la reflexión de Echeita (2010), que dice que sólo lo que se evalúa es aquello que verdaderamente se desea conseguir, y lleva a preguntarse, cuáles son las metas de la educación sobre el tipo de ciudadano que se desea construir, a qué intereses y compromisos políticos y económicos está sujeta, y cómo eso se produce y reproduce hasta llegar a las aulas (Giroux, 1997a). Para que, a partir de dar respuesta a estas preguntas, cada eslabón del sistema educativo replantee en la medida de sus competencias sus objetivos (Morga, 2016).

Esto llevaría a considerar, como lo han mencionado Susinos y Parrilla (2013), que la educación inclusiva requiere una transformación pedagógica que desafíe la manera en la que se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje y los procesos burocráticos en torno a ella y al mismo sistema, lo cual supone una modificación importante de cómo se perfila la labor docente y qué se entiende por ella, para permitir que puedan desarrollarse y llevarse a cabo las cualidades deseadas en este nuevo perfil.

#### **4.2.2 Las concepciones docentes para la educación inclusiva**

Como hemos apuntado con anterioridad, las y los docentes al estar en contacto con el aparato educativo, aprenden una manera “adecuada” de comportarse (a través de su estancia en la escuela, sus procesos formativos y experiencia). Esto facilita que esa manera de entender la realidad se automatice en forma de saberes, percepciones, concepciones, actitudes y creencias que se cristalizan en cada uno de ellos y en sus colectivos; y que determina la manera en la que entiende y se comporta en las aulas.

Ya que el interés de la presente investigación es conocer las concepciones de los grupos docentes, es propio comenzar con la diferenciación de este término con otros

constructos usualmente investigados en el campo de la educación inclusiva y las prácticas docentes.

El primer concepto relacionado es la actitud. Ésta es definida por Allport (citado por Pascual *et al.*, 2020) como un estado de disposición individual, mental y nerviosa que se organiza mediante la experiencia y ejerce un influjo afectivo en la respuesta de cada persona ante las situaciones que se le presentan. Por su parte Granada *et al.* (2013), la consideran como un conjunto de percepciones, sentimientos, y formas de reaccionar a favor o en contra de una postura, grupo o individuos en un tema específico.

Ubillos, Mayordomo y Páez (2004), agregan que posee algunas características definitorias: es un constructo no observable directamente; implica una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales, donde el componente principal de evaluación es el afectivo; tiene un papel motivacional de impulso y orientación a la acción; es aprendida; es perdurable; y dicotómica entre agrado o desagrado.

Así, la actitud de los profesores y profesoras estaría determinada por un componente de evaluación afectivo hacia los y las alumnas con discapacidad y lo que requieren en sus aulas (Matus, 2013). Sin embargo, una de las críticas que se pueden realizar a la investigación de este constructo, es que, al primar un componente afectivo, la actitud puede considerarse como predisposicional a las prácticas, es decir, tener una actitud de agrado o desagrado ante un estudiante con discapacidad, no determina una manera de hacer las cosas, más bien predispone a ella. Por ejemplo, un docente puede tener una actitud de agrado ante la evaluación de alguno de sus alumnos y alumnas, pero esto no necesariamente determinaría una práctica inclusiva, dado que es posible que no posea las habilidades para hacerlo o no cuente con el conocimiento de cómo hacerlo.

El segundo constructo que se diferencia es el de creencias. Ortiz-Millán (2007), define una creencia como un estado disposicional adquirido que tiene el potencial de causar un conjunto coherente de respuestas conductuales ante un objeto o situación objetiva. Este estado estaría determinado por una preposición lingüística, en forma de cogniciones, conocimientos, informaciones verbalizadas, e incluso normativas que son asumidos como verdaderos y que son capaces de determinar un curso de acción en forma de



comportamientos, o incluso de otras creencias o cogniciones en los sujetos (Defez, 2005; Ubillos *et al.*, 2004). En el ámbito que nos ocupa, una creencia estaría determinada por la manera en la que los y las docentes consideran que deben darse las relaciones respecto al estudiantado con discapacidad.

Una de las ventajas del estudio de las creencias, es que, al ser verbalizadas, éstas pueden ser más fácilmente identificables en los grupos sociales en los diferentes momentos históricos (a diferencia de las actitudes a las que se accede indirectamente) (Defez, 2005). De esta manera, las investigaciones pueden estar encaminadas a la exploración de un constructo en un nivel individual o en uno grupal (Ubillos *et al.*, 2004).

El principal problema respecto al estudio de las creencias docentes es que, si se enfoca la investigación sólo en lo que el docente cree, se deja en sus márgenes aquellas ideas o prácticas que anteriormente no se hayan verbalizado, por lo que es posible que un docente realice una acción de manera automática y esto no pueda ser referido como una creencia por él (Defez, 2005; Ubillos *et al.*, 2004).

Sobre las concepciones, el objeto de la presente investigación, se puede decir que es un constructo que posee distintos significados. Por un lado, para Pozo *et al.* (2006), son el conjunto de interpretaciones conscientes o no que las personas o grupos sociales usan al enfrentarse a las distintas situaciones que se plantean en el ambiente. Para Vergara (2012), son el conjunto de creencias, criterios, actitudes y rutinas de acción que pueden ser explícitos o implícitos y que funcionan como filtro para dar sentido a la realidad.

Donoso, Rico, y Castro (2016), mencionan que son los marcos organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma de abordar las tareas. Una definición más coloquial la establecen Brown, Fauvel, y Finnegan (2005), quienes mencionan que son las maneras de entender la realidad que predisponen a los individuos a actuar de una manera determinada o de otra, y que son consecuencia de componentes culturales que median su consolidación.

Por su parte Brown (2008) las define como las representaciones mentales que permiten explicar, predecir y controlar el mundo, y describen lo que las personas entienden

sobre un proceso, sus creencias sobre sus funciones, las intenciones o propósitos que conectan con el proceso y el entorno normativo o las reglas en el que tienen lugar sus acciones.

Las concepciones, entonces, son aquellas representaciones mentales que permiten explicar, predecir, y controlar la manera en la que los individuos entienden el mundo, y que los predisponen a actuar de una determinada manera u otra. Son formas de interpretar las experiencias naturales y sociales a las que se enfrentan los individuos, de describir y organizar la interacción con un fenómeno (Porrás, 2019).

En específico, podemos considerar que, para efectos de la investigación, las concepciones son las representaciones mentales que permiten a cada docente explicar, predecir y mediar en el mundo educativo, y que describen la forma en la que las y los docentes entienden el proceso de la educación inclusiva respecto a su labor con los estudiantes con discapacidad, los propósitos que vinculan con ello, y las reglas implícitas o explícitas que sustentan sus prácticas.

#### **4.2.2.1 Características de las concepciones docentes**

Una vez construida la definición de las concepciones para la presente investigación, es necesario analizar las características de este constructo. Por un lado, se encuentra su ontogenia, es decir, la manera en la que se cristalizan en los individuos. En este sentido, se conforman por la interacción entre la realidad cultural transmitida por un sistema social más o menos regular de enseñanza explícita o implícita, en interacción con la realidad individual de cada sujeto (G. Brown, 2008; J. I. Pozo, 2006). Este sistema de enseñanza, aunque sea explícito, transmite conocimientos implícitos añadidos en la cotidianidad del día a día en el ajuste de los individuos a su medio; por esta razón las concepciones pueden permanecer invisibles, al igual que las creencias, intenciones o normas que le dieron forma (G. Brown, 2008; J. I. Pozo, 2002).

Como argumenta Brown (2008), las concepciones de las y los docentes son producto de los hábitos que han desarrollado a lo largo de su vida, pudiéndose haber adquirido tanto en la socialización primaria como en la secundaria, a través de la imitación, modelado o de

un proceso mediado lingüísticamente, que enseña cómo interactuar a partir de normativas, de creencias sociales, o incluso por la simple repetición de una práctica.

Las concepciones se establecen como mecanismos que facilitan al profesorado interactuar con la realidad educativa, y se constituyen como pilares que permiten a cada uno de ellos o ellas entender, relacionarse y tomar decisiones sobre y en su realidad y contexto (G. Brown, 2008). Como lo apunta Brown, “las concepciones pueden ser erróneas o incompletas, sin embargo, representan lo que la persona entiende, sabe, cree, piensa y siente acerca de un dominio en cualquier momento” (2008, p. 14, traducción propia). Se establecen a partir de la funcionalidad y eficiencia que tienen con el medio social y educativo, no significando propiamente una correspondencia ideal o “correcta” de la realidad, pero son representaciones que las maestras y maestros consideran “verdaderas” como individuos o grupos y que les permiten funcionar en ella (J. I. Pozo *et al.*, 2006).

Son realmente útiles dado que restringen el procesamiento de la información en un dominio concreto al tiempo que facilitan la interacción de las personas con su medio. De tal manera que permiten reducir la carga cognitiva y la fatiga emocional y física, en la toma de decisiones y en la acción práctica, y son consecuencia de la interiorización de las realidades cristalizadas (Berger y Luckmann, 2003; Pérez *et al.*, 2006).

Si bien se adquieren principalmente por medios implícitos, también pueden fortalecerse en conjugación con aprendizajes explícitos (G. Brown, 2008; J. I. Pozo, 2002). Por ejemplo, un docente que durante su estancia en los estudios de pregrado nunca ha observado a un estudiante en las aulas (aprendizaje implícito), y al mismo tiempo se le ha dicho que estas poblaciones deben ser atendidas en las escuelas de educación especial (aprendizaje explícito), está en una situación que propicia que desarrolle o fortalezca una concepción en torno a que no debe de atender a estas poblaciones (y de paso pueda formularse una creencia).

Las concepciones pueden permanecer aisladas entre sí, es decir, mientras que existen concepciones que son compatibles con otras; al mismo tiempo, es posible que algunas resulten incompatibles entre sí, pero convivan sin mostrar incoherencias (G. Brown, 2008). Por ejemplo, imaginemos un colectivo docente donde las y los profesores

son sumamente comprensivos con el aprendizaje de sus estudiantes, pero donde algunos pueden ser intolerantes con el de sus hijos.

Por esta razón, en el profesorado uno de los factores más importantes en su adquisición son las regularidades en el mundo educativo y social y sus consecuencias. Así, cuando la persona se enfrenta a una situación u observa cómo los demás se enfrentan a ella, lo hará pendiente de la efectividad de la respuesta (G. Brown, 2008; J. I. Pozo, 2002); y si ésta lo es y lo sigue siendo tanto en otras repeticiones, como en escenarios similares, las creencias, actitudes o prácticas terminarán automatizándose en él o ella en forma de concepciones (J. I. Pozo, 2006).

Su mantenimiento dependerá tanto de la experiencia histórica con los eventos, como de la efectividad social y educativa en la que se desenvuelve. Como apunta Brown (2008), en la medida en que el medio social acepta una respuesta y la dota de efectividad, la concepción permanecerá estable, y al ser parte de la “naturalidad” del medio, en muchas ocasiones incluso pasará inadvertida. Esta persistencia estará en correspondencia con la estabilidad del medio social, y a la inversa, en un proceso que, como ya se mencionó, tiende a perpetuar una mayor facilidad de cambio en los individuos y uno menor en los grupos sociales o las instituciones.

Dado que las concepciones se desarrollan de manera histórica en la interacción de los sujetos con sus ambientes, y a partir de ello se automatizan; en la medida que resulten efectivas durante un tiempo prolongado se volverán cada vez más resistentes al cambio (J. I. Pozo, 2002). Por un lado, porque al ser eficaces en un ambiente estable que no las desafía, estas no se revisarán, ni se buscarán mecanismos alternativos para interactuar con la realidad; lo que incluso limitará la aparición de otras concepciones distintas (Berger y Luckmann, 2003; G. Brown, 2008; J. I. Pozo, 2002).

Por otro lado, debido a que, de desafiarse parcialmente y en condiciones no propicias, pueden desarrollarse creencias individuales o incluso sociales que racionalicen la evidencia en su contra, incluso cuando se demuestre su falsedad (J. I. Pozo, 2002). Por ejemplo, un docente que ha aprendido que la única manera de comunicarse con un estudiante es a través de la oralización (concepción), puede estar expuesto a una serie de

eventos, por ejemplo, ver a dos personas hablando en LSM, pero justificar su concepción con la creencia de que, dado que hay pocas personas que hablen LSM, es mejor que se oralice al alumno para que hable “normalmente” con el resto de sus compañeros.

Aquí se vuelve interesante reconocer las cuatro posibilidades respecto a la interacción de las creencias y las concepciones. En las primeras dos, existe una correspondencia entre la creencia y la concepción, la diferencia está en que, en el caso más frecuente, no se identifica que una creencia corresponda a una concepción, por ejemplo, cuando un grupo docente “celebra” los cumpleaños de sus compañeros, pero que lo hacen porque “así siempre ha sido”. En la segunda posibilidad se reconoce la correspondencia entre la creencia y la concepción, por ejemplo, cuando algunos docentes celebran los cumpleaños pero que además identifican que hacerlo es una actividad importante para la cohesión grupal (creencia) (J. I. Pozo, 2006).

En las siguientes dos posibilidades, no existe una correspondencia entre la creencia y la concepción. En el primer subtipo de ésta, la concepción y la creencia pudiesen haberse desarrollado paralelamente, de tal forma que de manera implícita se desarrollan algunas normativas, pero de manera enunciativa se explicitan otras, en lo que de manera individual se ha reconocido como una disonancia cognitiva (Clark y Beck, 2016). Un ejemplo de lo anterior estaría representado por una docente que considera que tiene prácticas inclusivas pero que etiqueta a algunos estudiantes como “burros”.

También es importante mencionar que este tipo de incongruencias suelen estar asociadas o mantenidas por incompatibilidades entre las normativas escolares implícitas o explícitas. Un ejemplo de lo anterior es la discrepancia que en algunas escuelas sucede donde un docente debe encargarse de compromisos administrativos o ajenos a su labor docente (concepción), pero al mismo tiempo se le dice que es “importante que se encuentre todo el tiempo dando clase” (creencia). En este caso, como lo apuntaría Pozo (2006a), existe mayor posibilidad de que prevalezcan los comportamientos desarrollados por la concepción.

En el segundo subtipo, la incongruencia se hace manifiesta, al establecer un choque entre el nuevo conocimiento o creencia y la concepción institucionalizada. En este caso, la

aparición de los dilemas es frecuente, en el sentido de que surge la necesidad de mediar entre el desarrollo de una práctica eficaz, y otra u otras ideas, que no han mostrado su eficacia (Berger y Luckmann, 2003; López, M., Echeita, G. y Martín, 2010). Por ejemplo, un docente que identifica que llevarse a los estudiantes con discapacidad motriz al aula de apoyo es perjudicial tanto para ellos como para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que, dado que es la política escolar, se siente presionado para continuar con ese proceso.

Como mencionan diversos autores (S. C. Brown *et al.*, 2005; Gage, 2009; M. López *et al.*, 2009; Porlán *et al.*, 1997) el ejercicio profesional es el resultado de la superposición de concepciones tanto implícitas como explícitas que dan lugar a determinadas creencias, percepciones y marcos de acción, lo que finalmente se traduce en prácticas de enseñanza, en ocasiones no coherentes con lo que se pretende que haga la escuela.

Porlán *et al.* (1997), identifica cuatro dimensiones de una concepción; argumenta que, dado que cada componente se genera en distintos tipos de momentos y contextos, pueden mantenerse relativamente aislados unos de otros. Por lo anterior, pueden manifestarse en distintos tipos de situaciones, en ocasiones ser coherentes y en otras no.

#### **Cuadro 1.** Dimensiones de las concepciones

	<b>Nivel explícito</b>	<b>Nivel tácito</b>
<b>Nivel racional</b>	Conocimiento académico	Teorías implícitas
<b>Nivel experiencial</b>	Conocimientos basados en la experiencia	Rutinas y guiones de acción

*Fuente:* Elaborado a partir de Porlán *et al.* (1997).

Como se ha venido apuntando, éstas se caracterizan, por un lado, por ser parte de un aprendizaje implícito o explícito y, por otro lado, por la adquisición racional o experiencial. Tales dimensiones se organizan de la siguiente forma (Ver cuadro 1) (Porlán *et al.*, 1997):

- **Conocimientos académicos:** están relacionados con los saberes académicos o normativas adquiridas durante la formación profesional inicial. Suelen estar

organizados bajo una lógica disciplinar, por lo que suelen reconocerse como enunciados normativos sobre qué hacer en una situación concreta. Este conocimiento puede ser explicitado por las y los docentes al hacer referencia a sus etapas de estudiante para la docencia o a sus procesos formativos formales y a los ideales que les fueron transmitidos en dichas etapas. Se distingue en relación con el contenido de la enseñanza, la forma de la enseñanza o a los propósitos de la enseñanza.

- **Conocimientos basados en la experiencia:** se refieren a las creencias, idealizaciones y principios de actuación desarrollados sobre la práctica, y están enfocados al aprendizaje de los estudiantes, la metodología, la evaluación, entre otros. Si bien hay una estructura que subyace a estos conocimientos, al ser adaptativos, no son homogéneos, por lo que pueden ser incongruentes o contradictorios, con un alto contenido de valoraciones morales e ideológicas. Están categorizadas por un fuerte poder socializador que se comparte en el contexto escolar y que orientan el comportamiento del docente, aunque pueden o no corresponder con la cultura escolar dominante. Suelen manifestarse como relatos, ejemplos, metáforas, etc.
- **Rutinas y guiones de acción:** se trata de representaciones generalmente implícitas que se originan en acciones concretas, es decir, son esquemas tácitos que predicen el curso de acción de los acontecimientos en el aula y la manera de abordarlos. Pertenecen a un tipo de significación que ayudan a explicar el ¿qué hacer? y el ¿cómo hacer? en una situación concreta de la actividad cotidiana, especialmente aquella que se repite con frecuencia. Se observan a través de procesos de impregnación ambiental, es decir, se desarrollan a lo largo de un tiempo prolongado, principalmente por ser un ejercicio rutinario.
- **Teorías implícitas:** se refiere a las maneras globales de entender y responder ante un fenómeno y da razón de las posturas generales que se toman, es decir, son las formas en las que se ha interiorizado que se debe responder a un fenómeno. Regularmente, tienen correspondencia con los modelos educativos preponderantes, aunque no se tratan de apropiaciones totalmente fiables en cada uno de las profesoras y profesores. Se infieren por los investigadores a partir del análisis de

las tres dimensiones anteriores y los estereotipos sociales respecto a cómo intervenir en una situación.

#### **4.2.2.2 Un acercamiento a las concepciones de la investigación**

El estudio de las concepciones ha logrado identificar una serie de posiciones frecuentes en las y los docentes respecto a la educación inclusiva y a los estudiantes con discapacidad, es decir, las teorías implícitas habituales. Por un lado, se ha identificado la postura excluyente, la segregadora y la inclusiva, y por otro, el de la prescindencia, el médico rehabilitador y el social (Egea y Sarabia, 2004; M. López *et al.*, 2009; Urbina, 2013).

Para el énfasis que ocupa este trabajo, no hay investigaciones empíricas que permitan anticipar las teorías implícitas que pueden adoptar las profesoras y profesores específicamente para la gestión de aprendizaje, la evaluación o los apoyos para los estudiantes en situación de discapacidad. La aproximación que presentamos aquí se construyó a partir de los modelos que han sido encontrados en las investigaciones cercanas a estos temas.

De esta manera, para la gestión del aula, la evaluación y los apoyos tomaremos las investigaciones desarrolladas principalmente en la educación regular. Es de esperar que las concepciones específicas para el trabajo con los estudiantes en situación de discapacidad respondan de una u otra manera a los modelos que se han adoptado respecto a estos procesos dado que son temas que están íntimamente relacionados (G. Brown, 2008).

Antes de empezar es necesario recordar que si bien los modelos que se desarrollan a continuación reflejan las diferentes explicaciones que las y los docentes dan a los temas educativos, su desarrollo y mantenimiento ha respondido a factores personales, pero sobre todo, a configuraciones sociales que ayudan, invitan e incluso pueden llegar a oprimir a los maestros y maestras para que conciban una realidad educativa de una forma determinada, por lo que, en ningún caso, es admisible responsabilizar solo ellos por su manera de pensar, ya que ésta ha sido forjada y mantenida por la estructura social.



Comenzando con la gestión del aprendizaje, se han encontrado cuatro maneras en las que maestros y maestras conciben el tema (J. I. Pozo *et al.*, 2006), las cuales se explican a continuación (Díaz-Barriga, 2006; J. I. Pozo *et al.*, 2006; Ricaurte y Torres, 2016):

- Teoría directa: en términos simplificados se trata de la interpretación del aprendizaje como la reproducción fiel de la información o del modelo que se le presenta al estudiantado. En esta teoría se considera que una persona ha adquirido determinados conocimientos a partir de la cantidad de información que posee; por lo que desde esta perspectiva el interés es promover que el estudiantado acumule información, sepa hacer más cosas, conozca más palabras, entre otros. Al interesarse principalmente por conocimientos declarativos o procedimentales que son enseñados sin considerar el contexto del estudiante, las estrategias didácticas más representativas de esta teoría son la repetición y memorización.
- Teoría interpretativa: a diferencia de la teoría anterior, en ésta se tornan relevantes los procesos cognitivos del estudiantado, es decir, lograr en él algún tipo de elaboración. De esta manera la actividad del aprendiz se vuelve fundamental por lo que es importante que el diseño didáctico le ayude a pensar. Sin embargo, al considerar que el proceso de aprendizaje es un ejercicio lineal entre un estímulo, un procesamiento y una respuesta, suele considerar el contexto solo como una referencia, y espera que el resultado del aprendizaje pueda expresarse en términos principalmente abstractos, sin mucha relación con los contextos reales del estudiantado. Algunos tipos de ejercicios matemáticos son representativos de esta teoría, por ejemplo: en un ejercicio en el que se incluye una persona que carga en sus manos 50 sandías, se hace referencia al contexto de manera enunciativa, no real, por lo que la resolución del problema solo puede darse de manera abstracta.
- Teoría constructiva: en esta teoría los procesos cognitivos adquieren un papel fundamental, pues son necesarios para aprender, entender e incluso para autorregular lo que se aprende, sin embargo, la realidad que se expone a los estudiantes suele ser teorizada. Por un lado, interpreta que los procesos cognitivos son elementos constructivos y reconstructivos de la realidad, así la cognición del alumnado no solamente es necesaria para aprender, sino para ayudar entender y

generar nuevas interpretaciones; por esta razón se espera que los resultados de aprendizaje sean diversos, una interpretación y redescipción de la persona que aprende. Por otro lado, el papel del docente es como un gestor del aprendizaje que promueve el acercamiento y acompañamiento para repensar la realidad y sus incertidumbres, interpretarla y transformar la manera de entenderla. Aquí privilegian las estrategias de aprendizaje que presentan ejemplos relevantes a los estudiantes y se espera un análisis teórico de ellos; por ejemplo, algunos tipos de enseñanza basados en debates o casos.

- Teoría posmoderna: esta posición se asemeja a la anterior, sin embargo, aquí se considera que el conocimiento, además de no poder estar desvinculado de la realidad debe estar siempre situado para el estudiante. Esto abre la posibilidad de que la realidad pueda transformarse en la medida que se aprende sobre ella, por lo que el conocimiento no solo sirve para aprender, sino para mejorar la realidad que se vive. Para esta teoría es importante considerar los eventos sociales y culturales y participar de ellos en el ejercicio didáctico. Estrategias como el aprendizaje *in situ* o el aprendizaje servicio, suelen ser representativas de esta manera de ver la educación.

El siguiente punto a considerar son las teorías referentes a la evaluación y las explicaciones respecto a sus objetivos y sus fines. Nuevamente se identifican cuatro teorías predominantes en los profesores y profesoras (G. Brown, 2008):

- La evaluación como reflejo de la calidad de las escuelas y docentes: esta concepción hace referencia a que ésta es un instrumento para medir la calidad de la enseñanza de un maestro, una escuela o sistema. Los maestros y maestras con estas ideas utilizan los resultados para demostrar públicamente que están haciendo un buen trabajo y se sienten frustrados o presionados por los resultados que indican lo contrario. Esta teoría hace que las y los docentes contemplen a sus estudiantes como problemáticos si impiden o suponen un riesgo para que la obtención de buenos resultados grupales. Dentro de los comportamientos que invita a realizar esta forma de pensar están: la evitación de los estudiantes con “problemas” o con “dificultades para aprender” en el aula, evaluar con estándares

menores a lo que los estudiantes pueden hacer con tal de que obtengan buenas notas, entre otros. Si bien esta idea de la evaluación puede estar presente en todas las teorías de gestión de aprendizaje, suele ser más común en la teoría interpretativa

- La evaluación como reflejo de apropiación de conocimientos: a diferencia de la teoría anterior que situaba la responsabilidad de la educación en las y los maestros, aquí se sitúa casi exclusivamente en los estudiantes. De manera que parte de la idea de que el docente se encuentra realizando de manera correcta los procedimientos de enseñanza, pero es la falta de esfuerzo del estudiante aquello que indica los malos resultados educativos. Esto hace que el docente evite reflexionar sobre su práctica, y continúe con el proceso de aprendizaje sin considerar el progreso de sus estudiantes. Como se puede apreciar, esta manera de entender la educación responde a una visión del aprendizaje de la teoría directa.
- La evaluación como mejora del aprendizaje del estudiante y de la enseñanza docente: aquí la visión de la evaluación sigue como premisa fundamental que la evaluación debe ayudar a entender a los estudiantes cómo están aprendiendo y, por otro lado, apoyar a la mejora del diseño didáctico y a las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Parte de la idea de que la evaluación es un procedimiento de construcción de conocimientos y significados más que de certificación, por lo que se interesa en reconocer y atender, tanto por las fortalezas inesperadas del aprendizaje como por los obstáculos que pudiesen aparecer. De esta manera, se interesa más en la evaluación formativa que en la sumativa. Esta visión de la evaluación permite que maestros, maestras, y estudiantado participen activamente en la evaluación utilizando una amplia variedad de técnicas e instrumentos, como las rúbricas, la autoevaluación, coevaluación, entre otros.
- La evaluación como irrelevante: una última concepción de la evaluación interpreta que no tiene un lugar legítimo dentro de la enseñanza-aprendizaje y se produce como respuesta a las primeras dos teorías. Esta idea se asocia con dos afirmaciones: la primera, que la evaluación equivale a pruebas y que éstas son malas para la educación; y, por otro lado, que la evaluación oprime a las y los docentes y al estudiantado al responsabilizarlos por los malos resultados

educativos. El profesorado en esta teoría considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en las interacciones en el día a día, donde se asegura que el estudiante aprende, y que no es necesario establecer otro tipo de indicadores, por ello consideran que es innecesario evaluar formalmente a los estudiantes.

Por último, de acuerdo con algunos autores, los apoyos pueden estructurarse de los siguientes modos (López, M., Echeita, G. y Martín, 2010; Urbina, 2013):

- **Delegación:** aquí las y los docentes consideran que los alumnos y alumnas en situación de discapacidad deben ser enseñados exclusivamente por los servicios de educación especial, por lo que sus apoyos directamente para este alumnado son bajos. Siguen considerando a estos estudiantes como obstáculos para el logro de la calidad educativa, por lo que no los desean, y esperan que sean estos servicios los que intervengan en el aula de apoyo. El profesorado considera que apoya a estos niños y niñas al separarlos del grupo en espacios atendidos por especialistas, ya sea en otra aula o en escuelas de educación especial.
- **Asistencia:** los maestros y maestras bajo esta teoría consideran que tienen responsabilidad en atender a los estudiantes en situación de discapacidad en las aulas, sin embargo, piensan que deben de priorizar a su grupo regular, y que estos estudiantes deben aprender principalmente a socializar, por lo que su intervención curricular es baja. Se interesan en trabajar con los servicios de educación especial, sin embargo, se les ve como especialistas que deben indicar qué contenidos enseñar a estos niños y niñas, las formas en las que deben hacerlo, e intervenir con el estudiante directamente, por lo que el apoyo debe estar dirigido para los estudiantes y no para los maestros y maestras.
- **Interdependencia:** en esta teoría el docente considera que los alumnos y alumnas en situación de discapacidad son parte de la diversidad de su aula, por lo que se preocupa por identificar y crear las condiciones para que todos sus estudiantes aprendan, incluidos éstos. Considera deseable, pero no indispensable el apoyo de especialistas, de quienes espera que participen en el aula a través de sugerencias, co-enseñanza y corresponsabilidades.

#### 4.2.2.3 Consideraciones en el cambio de concepciones

Una de las ocupaciones de la educación inclusiva, así como de otras propuestas para la mejora de la escuela, es la transformación de la manera en la que se concibe. Como se mencionó más arriba, para que ello sea posible es necesario un acomodo de condiciones sociales y personales que demuestren la ineficacia de las concepciones previas; al tiempo que ofrezcan alternativas más eficaces para el sistema cognitivo y que estas opciones sean reforzadas socialmente (Berger y Luckmann, 2003; Paz-Delgado y Barahona, 2020; J. I. Pozo, 2002). Sin embargo, esto no está ajeno a dificultades, personales y sociales, asunto de lo que se ocupa este apartado.

En el plano individual, las concepciones mantienen algunas características que las hacen resistentes al cambio. Por un lado, las concepciones y sus componentes suelen estar aislados entre sí, es decir, en ocasiones una creencia no corresponde con una concepción o viceversa, o se pueden tener concepciones distintas en la gestión de aprendizaje y los apoyos (G. Brown, 2008). Por otro, las concepciones, al capturar las experiencias únicas de un individuo, hacen suponer que las experiencias no son compartidas en un grupo social y omite la existencia de determinadas regularidades o modelos (G. Brown, 2008).

También la invisibilidad de las concepciones supone una dificultad, dado que son el resultado de aprendizajes implícitos, lo que supone por lo menos dos problemas: primero, no es fácil que las personas puedan visualizar sus propias concepciones, lo que a su vez puede hacer invisibles determinadas prácticas automáticas, habituales y no examinadas, y con ello evitar establecer la correspondencia entre la concepción, las creencias o ideas verbalizadas (G. Brown, 2008; J. I. Pozo *et al.*, 2006); y segundo, que el desarrollo de concepciones se desarrolla fuertemente por episodios de experiencia, principalmente en la juventud de las personas, y una vez que se forman se resisten a cambiar (G. Brown, 2008; J. I. Pozo *et al.*, 2006).

Además de lo anterior hay ciertos factores cognitivos y de la personalidad que pueden dificultar el cambio de concepciones. Dentro de los factores cognitivos se encuentra la incapacidad para hacer inferencias apropiadas sobre el comportamiento social; esto hace que las personas tiendan a atribuir el comportamiento a las disposiciones, en lugar de a las

situaciones (G. Brown, 2008), por ejemplo, se tiende a atribuir que un padre es desinteresado, y no que vive en una situación que le impide participar en la escuela. Por otro lado, lo que se concibe está influenciado por la vivencia de las experiencias e ignora la evidencia que puede demostrar alguna falsedad (G. Brown, 2008), por ejemplo, un docente que supone que su estudiante con discapacidad debe aprender a leer con x método, porque siempre ha enseñado a sus alumnos y alumnas con él. En el campo de la personalidad, existen ciertos rasgos narcisivos, neuróticos o ansiosos, que limitan la capacidad de cambio representacional, puesto que un cambio en la concepción puede interpretarse como una afrenta a la autoidentidad (G. Brown, 2008; Clark y Beck, 2016)

Pasando al plano social, el acomodo necesario para el cambio de concepciones no es frecuente y representa un reto para el cambio de las instituciones, sobre todo al pensar en la educación inclusiva. Por ejemplo, Sevilla, Martín, y Jenaro (2018a) argumentan que el mecanismo para llevar a las y los docentes a la educación inclusiva ha resultado ineficiente. Ellos encuentran que la estrategia principal para buscar el cambio ha sido a través de la enseñanza de conocimientos e ideales, al tiempo que se ha olvidado la modificación de las prácticas o actitudes; además ubican que las actitudes y las creencias de las maestras y maestros frente a la inclusión es positiva mientras no se les demande alguna otra obligación, lo cual cambia cuando se establece la necesidad de abrir su aula a la diversidad (Sevilla *et al.*, 2018a).

Algo similar identifican Paz-Delgado y Barahona (2020), quienes juzgan los intentos de modificación de las prácticas de las profesoras y profesores como intentos superficiales, dejando de lado una preparación crítica sobre los antecedentes que han dado forma a aquel conocimiento cristalizado; lo que facilita la aparición de creencias que racionalizan las prácticas previas sobre el trabajo individual. De esta manera, al no haber condiciones ideales, en lugar de modificar las concepciones, se racionalizan los cambios a través de las creencias, lo que puede llegar a perpetuar las prácticas (J. I. Pozo *et al.*, 2006).

A diferencia de lo que se pudiese llegar a pensar sobre que una mayor experiencia en el aula significa un mejor desarrollo de habilidades docentes, la realidad es que las experiencias en aulas no inclusivas desarrollan concepciones no inclusivas, y, por el

contrario, una mayor práctica en ambientes inclusivos permite el desarrollo de habilidades coherentes con este modelo de escuela (Granada *et al.*, 2013; Gutiérrez *et al.*, 2020; Zhizhko, 2020). En este sentido, la manera en la que se han construido las aulas privilegia el desarrollo de concepciones que buscan la homogeneidad, el trabajo individual y la estabilidad de los estudiantes. Como lo mencionan algunos autores (Mares *et al.*, 2009; Masschelein y Simons, 2013; Santos, 2012), la forma en la que están configuradas actualmente las aulas establece condiciones propicias para la exclusión y segregación de los estudiantes que no muestren pasividad, sean inquietos, no aprendan igual que el resto o mantengan un número considerable de errores. De tal forma que los estudiantes con tendencia a este “mal comportamiento” o a las “dificultades de aprendizaje”, muestran altos índices de rechazo en relación con los estudiantes sin estas características (Granada *et al.*, 2013; Mares *et al.*, 2009).

Se adiciona a lo anterior que socialmente se mantienen concepciones educativas sobre el diagnóstico y el pronóstico educativo a partir de lógicas integrativas, lo que se impone como barrera a los estudiantes que los tienen (Granada *et al.*, 2013; Gutiérrez *et al.*, 2020; Zhizhko, 2020). Se ha demostrado que las y los docentes modifican su comportamiento, para mal, cuando los estudiantes tienen algún diagnóstico (Granada *et al.*, 2013); comienzan a justificar su segregación señalando que no cuentan con las herramientas para trabajar con ellos y esperan las indicaciones de los especialistas, lo que hace que los estudiantes sin estos documentos sean menos rechazados que aquellos que sí los tienen (Granada *et al.*, 2013; Muñoz *et al.*, 2015; Sevilla *et al.*, 2018a).

En el mismo sentido, existe una diferencia entre la concepción de un estudiante con “NEE” y aquel con discapacidad, donde estos últimos resultan más desfavorecidos en la atención de sus docentes que los primeros. Como apuntan Villa *et al.* (2015) y Gutiérrez *et al.* (2020), las maestras y maestros asocian la idea de la discapacidad, en los mejores casos, con oficios como empaquetadores, trabajos agrícolas, repostería, entre otros, por lo que empiezan a restar importancia a su permanencia en las actividades escolares.

Como lo identifica Granada *et al.* (2013), si es posible esbozar la localización actual respecto a la forma en la que el profesorado conciben la atención a los diferentes grupos de

estudiantes, en el extremo de mayor inclusión se encontrarían los estudiantes regulares; luego, aquellos que cuentan con una dificultad de aprendizaje sin diagnóstico; posteriormente aquellos con diagnóstico o con discapacidad leve; y por último aquellos que presentan problemas conductuales o discapacidades que generen una mayor demanda para las profesoras y los profesores.

Además de lo anterior, y como ya lo hemos mencionado, se adiciona la alta carga administrativa que supone para las y los docentes el hablar de educación inclusiva, la falta de materiales, infraestructura no adecuada, contenidos muy extensos y la cantidad del alumnado (Garnique, 2012; Matus, 2013; Ortega *et al.*, 2019).

Para cerrar este apartado, no está demás mencionar que al reto para el cambio de concepciones docentes sobre la educación inclusiva vienen a sumarse algunos aspectos administrativos y de gestión escolar. Por ejemplo, como que la política de la inclusión ha carecido de un marco conceptual firme, donde las acciones han sido descoordinadas y poco planeadas, y donde además no existen mecanismos más allá de los administrativos para garantizar el desarrollo de concepciones y prácticas hacia este tipo de escuela (Arzate, 2015; Atilano y Castillo, 2023; Garnique, 2012; Osnaya, 2004; Sebastián y Cruz, 2023).

#### **4.2.3 La formación de docentes para la escuela inclusiva**

Como se ha apuntado, la transformación educativa que es necesaria para el desarrollo de un docente incluyente está íntimamente relacionada con los procesos de formación y las habilidades, actitudes, valores, creencias y concepciones que modifique o cristalice durante su preparación formal o informal. Así, como lo apuntan Durán y Giné (2011), la formación docente es uno de los aspectos más importantes a considerar cuando se busca la construcción de escuelas inclusivas, puesto que colabora al cambio de la cultura profesional y al desarrollo de contextos abiertos a la diversidad y orientados por valores inclusivos.

Existen dos maneras en los que los y las docentes se forman para el desarrollo de su práctica diaria: a través de procesos formales, como sus estudios de pregrado, grado y posgrado, cursos, diplomados, entre otros; y por medio de procesos no formales, es decir, a



través de una autoformación colectiva o individual, la cual puede realizarse a través de redes sociales, libros, asistencia a conferencias, grupos de profesores, o incluso a partir de su propia experiencia en el campo educativo.

Como lo apunta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2019b), los procesos no formales son difíciles de observar y registrar a nivel nacional o sectorial, puesto que dependen de un gran número de variables particulares de cada individuo, como su personalidad, su tiempo disponible, o las características culturales de cada contexto, entre muchos otros. Sin embargo, en lo que refiere a los procesos formales, dado que éstos forman parte de la responsabilidad de los Estados, se establecen para la investigación como un referente ideal al tratar de conocer las concepciones compartidas por los grupos docentes, dado que estas instancias norman estos procesos, por lo que mantienen los mismos contenidos a nivel nacional, estableciendo pocas o mínúsculas variaciones (OCDE, 2019b).

En el marco de la escuela inclusiva, los procesos formales deberían desarrollarse con el objetivo de interiorizar en el profesorado principios técnicos y éticos que ayuden a la toma de decisiones, orienten sus acciones hacia prácticas que den respuesta incluyente a la diversidad de situaciones que pueden presentarse en las aulas y los posibilite para dar respuesta a las situaciones dilemáticas de su ejercicio profesional (CONAPRED, 2013; López, M., Echeita, G. y Martín, 2010).

De esta manera, lo primordial en la enseñanza para el docente, no es solo el desarrollo de habilidades para ser ejecutadas de una manera específica en el aula, más bien invita al desarrollo de un pensamiento crítico y para la resolución de problemas que le permita ajustar y mediar el deber ser, con las realidades situacionales y contextuales de su campo profesional (Masschelein y Simons, 2013). Éste es un punto de especial interés en la escuela inclusiva, puesto que para el logro de un aula que dé cabida a la diversidad, es necesario que el docente continuamente reflexione sobre lo que hace y lo que puede transformar de ello; para cambiar su práctica y desafiar sus creencias previas (Florian, 2017; López, M., Echeita, G. y Martín, 2010).

Así, las y los docentes durante su formación deben aprender y estar expuestos a situaciones que les permitan desarrollar el pensamiento crítico para:

- Asumir la diferencia como un aspecto fundamental para el logro del crecimiento personal y colectivo. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto del de los demás, por lo que al igual que el resto de sus compañeros aporta una experiencia única dentro del aula (Durán y Giné, 2011; Florian, 2017).
- Apoyar a todo el alumnado, independientemente de sus características particulares. Dejando de lado el aprendizaje para la mayoría, considerando y comprometiéndose con el éxito académico de todos sus estudiantes (Florian, 2017; Ortiz *et al.*, 2018).
- Reflexionar y articular en su práctica diaria el apoyo de especialistas, padres de familia y otros agentes para dar respuesta a las dificultades de los estudiantes (Pantić y Florian, 2015).
- Reconocer que a través de su actuar o su dejar de hacerlo, puede afectar individual y colectivamente las condiciones para la escolarización y el aprendizaje de sus estudiantes; incluido el cómo dificulta o impone condiciones para la exclusión o el bajo rendimiento escolar (Florian, 2017; Pantić y Florian, 2015).
- Observar que los problemas educativos tienen una dimensión múltiple (psicológica, social, moral), que tienen una resolución incierta y que están sometidos a conflictos simultáneos de valores y prioridades, entre otros. (Durán y Giné, 2011).
- Ser un agente que reflexione sobre las condiciones escolares, y gestione una manera incluyente y colaborativa de realizar su labor dentro de su aula, de la escuela y, en la medida de lo posible, de su comunidad (Florian, 2017).
- Comprender los fundamentos constructivistas y de la pedagogía crítica, y a partir de ello diseñar de estrategias que les permitan situar la enseñanza de manera activa (Florian, 2017).
- Aprender de y acerca de sus estudiantes y sus comunidades, para mediar los contenidos nacionales con los contextos locales y poder aplicarlos a sus situaciones particulares (Florian, 2017).

- Realizar cambios para promover la participación de todos sus estudiantes, con especial atención a aquellos en situación de mayor vulnerabilidad (Durán y Giné, 2011).
- Observar la evaluación primordialmente desde el aspecto formativo, lo menos restrictivamente posible y apegada a los contextos de sus estudiantes (Durán y Giné, 2011; Ravela *et al.*, 2017).
- Realizar una investigación en la acción, de tal forma que, a partir de un proceso sistemático de toma y análisis de datos, se reconozcan, identifiquen y modifiquen las prácticas de la escuela que impiden o dificultan el desarrollo de una escuela inclusiva, al tiempo que se fortalecen aquellas que sí lo hacen

Para que ello sea posible, es necesario un cambio en el planteamiento de la enseñanza a las profesoras y profesores, de tal forma que no sólo se presente de manera declarativa el deber ser de la escuela, de su acción, de sus estudiantes o de otros agentes de la escuela, sino más bien, a través de los mismos postulados de la pedagogía crítica, se les lleve a problematizarlos en situaciones lo más cercanas posibles a sus contextos profesionales (Perrenoud, 2013).

De esta manera, cualquier estrategia de formación proveniente del Estado debe construirse con la participación de las maestras y maestros en servicio, de su experiencia y de sus condiciones. Aspectos que permitan una retroalimentación en dos sentidos; por un lado, la oportunidad para que se representen en el currículum y se parta desde las condiciones actuales de las escuelas; pero por otro, para que el Estado comprenda las fuerzas sociopolíticas que afectan a las escuelas y plantee mecanismos de transformación (Giroux, 1997b).

De este modo, las competencias y concepciones sobre la manera de ejercer la enseñanza debieran construirse en un entorno inmersivo, donde al tiempo en el que se explora un tema, se comparten experiencias e ideas que modifican y moldean una manera inclusiva de observar la realidad educativa. Para lograr lo anterior, los modelos emergentes de gestión de aprendizaje se establecen como opciones para establecer habilidades,

concepciones y valores, situados y significativos para el estudiante (Díaz-Barriga, 2006; Ramirez, 2015).

Las propuestas en torno a qué modelo de gestión de aprendizaje es ideal para el logro de concepciones y competencias para una docencia inclusiva son extensas, sin embargo, las recomendaciones giran principalmente en torno a los modelos de la pedagogía constructivista como el uso del aprendizaje basado en casos, en retos y aprendizaje servicio (Hurtado *et al.*, 2019; Wade y Moje, 2000).

Independientemente del modelo de gestión de aprendizaje utilizado para formar a las y los docentes, es necesario guiar el aprendizaje a través de algunos principios articulados con el planteamiento de la escuela inclusiva. De esta manera, a partir de diversos autores (Ainscow, 1995; Durán y Giné, 2011; Echeita, 2014; Echeita *et al.*, 2012; Escribano y Martínez, 2013; Ortiz *et al.*, 2018), se pueden considerar como principios en la enseñanza de la formación de profesores, los siguientes:

- Fomentar la aceptación de todo el alumnado como propio. Esto se observa en dos sentidos, el formador de docentes considera a todos sus estudiantes como propios, y el docente en formación, asume en sus prácticas un grado de responsabilidad con los estudiantes que atiende.
- Tanto por parte del docente formador de profesores como del docente en formación, respetar las diferencias y aceptarlas como un factor enriquecedor del aula.
- A partir de los intereses y necesidades de las y los docentes en formación, considerar las demandas reales de la práctica docente y de los contextos en donde se insertarán.
- Establecer la educación inclusiva, con sus principios, ideas y valores como un principio transversal en todos los programas y asignaturas de formación docente.
- Vincular lo que se aprende en el aula con la realidad educativa a través del aprendizaje práctico y supervisado, de tal forma que el aprendizaje se vuelva real, significativo y situado.

- El formador de docentes y el docente en formación fomentan con sus pares y entre ambas figuras, la colaboración, la generación de grupos de trabajo para construir un desarrollo profesional colectivo y el apoyo a la mejora de los centros educativos.
- Potenciar en la formación los procesos reflexivos e investigaciones sobre la atención a la diversidad y la inclusión.
- Articular la formación inicial y continua de forma coordinada, estableciendo un proceso de aprendizaje graduado y progresivo a lo largo de la vida profesional de las y los maestros.

El formar a las profesoras y profesores bajo los principios anteriores, establecería las condiciones propicias para situarlos en un ambiente que les permita modificar y desarrollar concepciones y prácticas coherentes con el planteamiento de la inclusión educativa, de tal manera que se establezcan como marcos de acción para las comunidades educativas en donde se inserten (Ortiz *et al.*, 2018).

#### **4.2.3.1 La formación inicial**

Hasta el momento, se han discutido de manera general las consideraciones a tomar en cuenta en el desarrollo de procesos formativos de las y los docentes. Sin embargo, aún cabe hacer algunas precisiones con respecto a las dos fases o modalidades que puede adoptar la formación docente: la formación inicial y la formación permanente o continua.

La primera de ellas se refiere a la formación que todo docente recibe para ejercer su profesión, en general como estudios de grado o de posgrado; mientras que la segunda se entiende como aquella que le permite actualizar sus conocimientos, competencias, o incluso ideas en torno a los nuevos descubrimientos y modelos relacionados con su práctica (V. García *et al.*, 2015).

Respecto a la inicial, Stayton y McCollum (2002), diferencian tres modelos en los que se ha dado la formación en la educación inclusiva en las escuelas formadoras de docentes. El primero de ellos, denominado por esos autores como “adicional”, supone la introducción de contenidos relacionados con la atención a la diversidad en los programas

formativos mediante la modificación de los cursos existentes, para enfocarlos a la atención a los estudiantes “especiales” o mediante la adicción de cursos de educación especial en el plan de estudios. Sin embargo, esta manera de presentar el contenido de educación especial tiene como inconveniente que los estudiantes de docencia esperan dos tipos de alumnos y alumnas en sus aulas: los denominados “regulares”, para los que se sienten preparados, puesto que la mayor parte de su formación fue sobre ellos; y los “especiales”, de los que obtuvieron poco conocimiento gracias a sus clases adicionales y consideran como responsabilidad de especialistas (Ortiz *et al.*, 2018; Stayton y McCollum, 2002).

La atención a la situación anterior dio paso a la aparición de un segundo modelo, denominado por los autores como “de infusión” (Stayton y McCollum, 2002). En este modelo, ya no se subdividen las asignaturas entorno a educación especial o regular, sino más bien se apuesta porque en la misma asignatura se establezca, de manera separada, los contenidos respecto a estas dos modalidades de enseñanza para la diversidad (Stayton y McCollum, 2002). Este modelo, que integra los contenidos y prácticas de campo con respecto a la atención a los estudiantes “especiales” y “regulares” en cada asignatura. Tiene como desventaja la permanencia de la subdivisión entre “tipos de estudiantes” y, por tanto, el pensamiento en el docente sobre la división cualitativa de aquellos “regulares” y aquellos que “requieren una atención diferencial” (Ortiz *et al.*, 2018; Stayton y McCollum, 2002).

El tercer modelo denominado “unificado”, consiste en fusionar los programas de formación docente dirigidos a las profesoras y los profesores de educación especial y regularlos en un mismo programa (Stayton y McCollum, 2002). Este modelo, pretende formar para atender a la diversidad y orientar tanto las aulas como los centros escolares hacia la educación inclusiva, donde no existen diferencias cualitativas en la manera en la que aprenden los estudiantes, independientemente de sus características (Ortiz *et al.*, 2018; Stayton y McCollum, 2002).

Ahora bien, es necesario considerar que la formación inicial de las y los docentes tendría que establecer las condiciones para desafiar las concepciones cristalizadas que ha adquirido en sus estudios básicos y medio superior, tomando en cuenta que, en conjunto, en los estudios previos antes de la entrada al proceso formativo sobre cómo ser docente, cada

uno de ellos ha desarrollado concepciones sociales sobre la manera de enseñar (J. I. Pozo *et al.*, 2006). Así, se puede esperar que de acuerdo con el momento en el que el docente cursó sus estudios y el tipo de escuela en la que lo hizo (desde aquella segregadora hasta la inclusiva), se desarrollaron en él determinadas concepciones respecto a lo que debe hacer el docente, por lo que una parte de lo que el docente realiza en su práctica, puede deberse a una imitación de lo que sus propios profesores realizaban.

De esta manera los programas para formar docentes deben ser coherentes para desafiar las concepciones previas y cristalizadas que no estén en sintonía con el planteamiento de la escuela inclusiva, considerando al estudiante en los niveles previos a los estudios de grado, alumno en los estudios de grado y docente en los estudios de grado (es decir, sus prácticas de campo frente a grupo durante su estancia en dicho nivel).

En nuestro país, la Secretaría de Educación Pública [SEP], es la encargada de regir la educación pública en todo el país, lo que incluye la educación normal y la formación de maestros de los niveles de educación básica, es decir, de aquellos futuros docentes de preescolar, primaria y secundaria (SEGOB, 2019). Esta secretaría, es la que determina los planes de estudio, los cuales pueden ser ejecutados por instituciones públicas o privadas (Filio y Xicohtécatl, 2011; Medrano y Ramos, 2019). En las públicas, la duración de estos estudios es variable; en el caso de las escuelas normales es de cuatro años para la modalidad escolarizada, de seis para la modalidad mixta; mientras que, en otras Instituciones de Educación Superior, es posible encontrar licenciaturas con una duración de cuatro años y medio o cinco años (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020b; OEI, 2013).

Este organismo asume que la formación docente, en sus dos modalidades, inicial y continua, debe estar enfocada en desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades del estudiantado con un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad (SEP, 2019b), con ello, se puede decir que ha planteado a la educación inclusiva como uno de los marcos rectores de la política pública en los últimos sexenios. Sin embargo, esto ha estado muy lejos de llevarse a la práctica (Arzate, 2015).

En lo que respecta a la formación inicial, en las instituciones formadoras de docentes, los planes de estudio y sus programas, han dejado a la educación inclusiva aún en el modelo adicional, de tal forma que este modelo no ha estado presente en el desarrollo de las competencias deseables para las y los docentes al término de su egreso por la escuela, como lo demuestra el Sistema Nacional de Formación Continua (SEP, 2008). Por otro lado, el planteamiento de la educación inclusiva solo ha tomado la forma de dos asignaturas: atención a la diversidad y atención educativa para la inclusión (Campa *et al.*, 2020; Vasthi *et al.*, 2017) y se ha enmarcado en políticas que hacen que el docente se preocupe más por el cumplimiento de los lineamientos institucionales que en la mejora de su práctica (Filio y Xicohténcatl, 2011).

Respecto a la práctica pedagógica, los problemas que genera la actual conformación de los programas de estudio dificultan el desarrollo de competencias y concepciones docentes en torno a la escuela inclusiva. Por un lado, como apuntan Vasthi *et al.* (2017), y Hurtado *et al.* (2019), la formación inicial docente da más prioridad a lo disciplinar que a lo pedagógico, y la práctica no siempre se realiza en escuelas con enfoque inclusivo, por lo que la experiencia y las herramientas pedagógicas que el alumnado adquiere son escasas.

En este mismo sentido, también se ha reportado que esta formación suele estar cargada de contenidos declarativos, es decir, se les proporcionan los contenidos que deben enseñar en situaciones “ideales” y con estudiantes “regulares”, pero no cómo deben hacerlo o adaptar los contenidos a las necesidades del alumnado (Murillo *et al.*, 2020). Al mismo tiempo, las prácticas suelen realizarse en espacios donde los diferentes grupos de estudiantes ya están consolidados, lo que prepara a los estudiantes para el trabajo con determinados “tipos”, esta situación perpetúa la idea de que son los especialistas de educación especial o inclusión educativa los que deben brindar atención a los estudiantes “especiales” (Florian, 2017; Tlapala *et al.*, 2019).

Aunado a lo anterior, las personas formadoras de docentes han referido la carencia de apoyo en el aula y un escaso conocimiento de la escuela inclusiva, por lo que siguen considerando a determinados grupos como “minorías” (Cervera y Martí, 2018; Murillo *et al.*, 2020). Estas situaciones postergan el diseño y operación de un diseño de los programas



de estudio de las escuelas formadoras de docentes, que ponga en duda las concepciones cristalizadas tanto de la escuela formadora, como de las escuelas en las que se desarrollan las prácticas profesionales (Cervera y Martí, 2018; Florian, 2017).

#### **4.2.3.2 La formación continua**

Como lo apunta Santos (2012), cada vez se hace más evidente que el oficio de la enseñanza no puede ser visto desde una perspectiva empresarial donde las actividades son más o menos estáticas, debería ser observada como una profesión que requiere constante reflexión, innovación, cambio, y la suma de experiencias para lograr establecer en sus agentes, competencias que les permitan ir más allá de la simple adquisición de conocimientos, para hacerlos capaces de dar respuesta a su propio mundo cambiante.

Esta situación cobra especial relevancia desde la óptica de la educación inclusiva, donde se espera que el docente pueda hacer frente a un conjunto de situaciones no fácilmente reconciliables, dilemáticas y en constante cambio (López, M., Echeita, G. y Martín, 2010). Por ello, este planteamiento requiere de profesores que puedan hacer frente a las condiciones cambiantes, a los nuevos enfoques o paradigmas, e incluso a las demandas emergentes (Granada *et al.*, 2013; Perrenoud, 2004). De ahí la necesidad de una formación continua.

Sin embargo, esta modalidad de formación como actualmente se entiende, no representa una alternativa que permita el pleno desarrollo de prácticas y concepciones inclusivas. De acuerdo con Grimes (2014), el modelo preponderante en el que se imparten temas relacionados con la educación inclusiva en muchos países ha sido el modelo de cascada. En éste se capacita a un determinado grupo de personas, en su mayoría en puestos directivos, quienes posteriormente capacitarían a sus subalternos y así sucesivamente hasta llegar a las y los docentes (Grimes, 2014).

Capacitar al profesorado con base en este modelo ha demostrado ser una estrategia insuficiente para transformar de manera profunda sus concepciones y prácticas. Por un lado, debido a que los contenidos que se transmiten más fácilmente por esta modalidad son de tipo declarativo, por lo que están lejos de permitir el desarrollo de habilidades, valores, y

rutas de acción para dar respuesta a las necesidades de cada contexto específico (Perrenoud, 2013). Por otro, que aquellos directivos encargados de capacitar a las maestras y maestros carecen de un conocimiento en profundidad y experiencia, tanto en el contenido que se pretende enseñar, como en las aulas, lo que supone una barrera para responder determinadas preguntas o incluso para proporcionar ejemplos de la vida real (Grimes, 2014; Perrenoud, 2004). Por último, aquí caben las críticas que se han mencionado con anterioridad respecto a que este tipo de mecanismos no resultan lo suficientemente significativos para el docente; que, por la manera en la que se imparten, parecen descontextualizados de las realidades escolares; además de que no invitan a la reflexión sobre la acción (Ainscow *et al.*, 2001; Díaz y Osorio, 2011; Marcelo y Vaillant, 2018).

En este sentido, cada uno de los programas ofrecidos a las y los docentes en ejercicio, tendría que establecerse desde un planteamiento situado, que le permita confrontar las concepciones previas sobre la forma de enseñar que ha aprendido en el curso de los niveles básicos, medio superior y superior, más aquellos que se han desarrollado a través de la experiencia del docente en su aula.

Sobre este último punto, se tendría que considerar que, a diferencia de los estudios de formación inicial donde las concepciones sobre la práctica las ha adquirido principalmente de manera indirecta (a través de la imitación de sus profesores o procesos similares), en lo que respecta al aprendizaje continuo, su experiencia ha sido directa, a través de la práctica diaria en el aula, por lo que es de esperar que exista una mayor cristalización de las ideas, porque éstas han resultado eficaces a lo largo de su trayectoria. Por otro lado, a ello se suma que el docente pertenece a una escuela con prácticas ya consolidadas que, como se ha mencionado, mantiene expectativas y procedimientos de control sobre las acciones de sus participantes. Todo esto adiciona para considerar que los programas de formación continua deben estar preparados para introducir al docente en un mundo de prácticas y contextos no habituales para él, y que van en contra de las concepciones institucionalizadas del propio sistema (Hurtado *et al.*, 2019).

Por ello, la responsabilidad de las autoridades educativas respecto a este tipo de formación debe ir más allá de impulsar que el docente apruebe programas, cursos o talleres,

para sumar a ello y enfocarse principalmente a un modelo que permita transformar poco a poco la estructura de concepciones, relaciones y prácticas de cada una de las escuelas (Granada *et al.*, 2013; Ortiz *et al.*, 2018; Santos, 2012). Para así, a través de un proceso sistemático de diálogo y toma de acuerdos, las y los docentes en compañía de sus pares y sus directivos puedan transformar sus ideas como colectivos y establecer mecanismos de control que permitan modificar sus prácticas (Ainscow *et al.*, 2001; Booth y Ainscow, 2015; Echeita *et al.*, 2012).

Esta manera de considerar la formación continua para el docente pone a la escuela al centro y da paso a considerar la necesidad de que el docente se forme, y a ver que es la escuela como organización la que tiene que aprender y modificar su estructura (Santos, 2012). Aunque en este modelo de formación aún el conocimiento nuevo se adquiere de manera externa a la escuela, éste se sitúa principalmente como una guía que permite hacer reflexionar sobre la acción (Grimes, 2014). Esto tiene algunas ventajas, por ejemplo, relacionar el contenido con el contexto escolar de manera directa, e inmediatamente llevar a cabo acciones para transformar la práctica, intercambiar ideas y experiencias entre colegas, además de afrontar de manera conjunta las dificultades (Grimes, 2014).

Sin embargo, en nuestro país, esto se encuentra lejos de considerarse una modalidad para la formación continua. Por un lado, existe una escasa institucionalización de los procesos de formación continua derivada de una laxitud normativa (SEP, 2008). Por otro, se privilegia aún el modelo de cascada, donde son los directivos aquellos quienes se capacitan y posteriormente comparten sus conocimientos con su equipo docente (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020b; SEP, 2008). Por último, los intentos por establecer mecanismos para una transformación escolar desde la propia escuela (por ejemplo, el CTE), suelen balcanizarse y observarse como una carga administrativa, y en muchas ocasiones resultar en documentos sin utilidad en las escuelas (SEP, 2019b).

Específicamente respecto a la educación inclusiva, los problemas son aún mayores. Si bien es cierto que continuamente se publican materiales de apoyo para las y los docentes referentes a la atención a los estudiantes con “Necesidades Educativas Especiales”, regularmente estos materiales no son distribuidos en las comunidades educativas, o se

reservan a aquellos docentes que muestren interés y lo soliciten explícitamente (Montiel y Arias, 2017). Aunado a lo anterior, como mencionan Sevilla, Martín, y Jenaro (2018b), en nuestro país no existe un programa para la formación de profesores en servicio en el área de atención a la diversidad, y aquellos cursos pertenecientes a los programas de fortalecimiento de la educación especial, la inclusión educativa o de la integración educativa, son mínimos y no consideran los requerimientos del profesorado.

## **Capítulo V. Aspectos metodológicos**

A lo largo del desarrollo teórico del presente trabajo, se ha hecho énfasis sobre el peso que tienen las ideas que se han construido sobre la discapacidad en la configuración de los servicios educativos para estos alumnos y alumnas. Posteriormente, se analizaron los factores escolares que apoyan el establecimiento de la educación inclusiva, y la manera en la que, idealmente, se espera se desarrollen las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y los apoyos para atender a la diversidad de estudiantes. Además, se abordó el papel de las concepciones docentes para el logro de la escuela inclusiva, en donde se revisaron las características deseables de esta figura para este modelo de escuela y los procesos formativos necesarios para ella.

Como se ha dicho, el objetivo de esta investigación es analizar las concepciones de las y los docentes de educación básica, con respecto a la gestión del aula de sus alumnos y alumnas con discapacidad, con base al planteamiento de la educación inclusiva.

En este capítulo, se expone la metodología en la que se sustenta la investigación, ya que el adentrarse al campo requiere tomar decisiones que permitan dar respuesta a la pregunta de investigación, así como atender a las exigencias que se han planteado desde las teorías de la discapacidad y la educación inclusiva.

En este sentido, el paradigma en el que se sustenta la investigación es el constructivista, el cual se fundamenta en una serie de presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que se explican a continuación<sup>10</sup>. Ontológicamente, la

---

<sup>10</sup> A fin de sistematizar la forma en la que los científicos sociales se han aproximado al estudio de los fenómenos sociales y a dar respuesta a las críticas que se han hecho a la investigación social, algunos autores como Lincoln et al. (2018), Lincoln & Guba, (2013), Schwandt, (1998) denominan constructivismo a una posición adoptada en el estudio de la realidad social. Los autores que defienden este paradigma reconocen que existen diferencias en los supuestos de los que parte la investigación naturalista y la investigación social (Lincoln et al., 2018; Lincoln & Guba, 2013). Explican, entre otras cosas, que la investigación naturalista ha partido del supuesto que la realidad es concreta, tangible y cuantificable, y por tanto requiere ser investigada a través de métodos experimentales en un esfuerzo por la clasificación y manipulación de las variables.

Esta posición, aunque se reconoce como razonablemente adecuada para el estudio de algunos hechos físicos y biológicos, no satisface los señalamientos realizados a la investigación social. Algunos de los más importantes sostienen que la subjetividad está inmersa en todo acto humano, incluso en la forma en la que nominamos los hechos que vemos o percibimos; que lo que describen los científicos es sólo una aproximación de la verdad, pero que los sujetos difícilmente podremos tener acceso a la verdad última; y que muchas

investigación asume una postura relativista que considera que las realidades individuales son comprensibles en construcciones múltiples, pero que tienen elementos comunes entre los individuos e incluso culturas (Bisquerra, 1989; Gibbs, 2007; Guba y Lincoln, 2002; Lincoln et al., 2018; Lincoln & Guba, 2013; Schwandt, 1998). Adoptando ésta postura, en esta investigación se visualiza la exclusión y la inclusión educativa como dos extremos de un continuo en el que intervienen tanto la estructura social como las prácticas diarias de los sujetos. Considera que las concepciones y prácticas de los agentes que participan en la escuela se reproducen y moldean a partir de sus acciones individuales y colectivas, pero también están influenciadas por la configuración social construida históricamente en torno a la concepción de la escolarización, sus funciones y la participación de cada uno de los actores. Finalmente, comprende de la discapacidad y la atención a la diversidad en las escuelas como relativa a un momento histórico particular, sujeta a la forma en que tanto el investigador como los participantes la viven y analizan.

Epistemológicamente, la investigación es transaccional y subjetivista (Guba y Lincoln, 2002; Lincoln et al., 2018; Lincoln & Guba, 2013). Subjetivista porque se asume que cada docente construye una interpretación de la realidad escolar, la cual es única para cada uno de ellos, pero que comparte regularidades con su entorno social al formar parte de un conocimiento socialmente construido en su formación, experiencia laboral y su vida cotidiana. Además, porque el investigador, mediado por la interacción con ellos, construirá una interpretación de sus subjetividades. Transaccional porque las concepciones de las y los docentes son estructuras cambiantes y dependientes de condiciones personales y sociales

---

entidades estudiadas en las ciencias sociales (por ejemplo, la educación) son construcciones relativas a un observador y a un momento histórico, político y cultural, que orienta la valoración del fenómeno (Lincoln & Guba, 2013).

El constructivismo, como postura epistemológica, se caracteriza por reconocer que las entidades de estudio en las ciencias humanas se conceptualizan a partir de una definición convencional que forma parte de una comunidad específica, que les otorga un estatus especial y permite la interacción de las personas, pero que no existen como entidades materiales (Lincoln & Guba, 2013). Es en la interacción simbólica entre los miembros de esa comunidad, en un contexto sociohistórico determinado, que la entidad y los sucesos dentro de ella cobran algún sentido. Por tanto, la investigación constructivista, se interesa por comprender los sentidos y significados que tienen los sujetos en sus contextos específicos, al tiempo que reconoce que el conocimiento no se “descubre” sino que se crea en el marco temporal y espacial en el que se genera (Lincoln & Guba, 2013, Schwandt, 1998).

particulares, y aunque hay una base común o socialmente elaborada, hay particularidades de sujeto a sujeto.

Las determinaciones anteriores orientan a que metodológicamente el proceso de investigación recupere las subjetividades de las y los docentes, para que se interpreten, a través de técnicas hermenéuticas y se comparen y contrasten en un intercambio dialéctico (Guba y Lincoln, 2002; Lincoln et al., 2018; Lincoln & Guba, 2013, Schwandt, 1998). Por ello, la elección metodológica gira en torno a los métodos cualitativos que permitan conocer el fenómeno a profundidad, para tener una visión amplia respecto la forma en la que las profesoras y los profesores entienden cada una de las dimensiones del estudio (Ainscow *et al.*, 2006; Echeita, 2014; Lincoln & Guba, 2013; Stake, 2010; Yin, 2018).

De esta manera, la elección metodológica permite describir de manera detallada las concepciones sobre cómo realizan las prácticas las maestras y maestros y las razones que las sustentan (Schwandt y Gates, 2018; Stake, 1999; Yin, 2018). Y a su vez, la descripción permite analizar las concepciones docentes y su relación con las prácticas inclusivas; y dar voz a los participantes valorando sus puntos de vista y experiencias, hacia la forma en la que viven y explican los cambios, las exigencias y obstáculos hacia la educación inclusiva (Canales, 2006; Flick, 2015; Gibbs, 2007; Kincheloe *et al.*, 2018; Stake, 2010).

Adoptar este enfoque en la investigación nos remite a considerar que el método y procedimientos deben ser coherentes con lo que anteriormente se ha planteado. De este modo, se busca que tanto el método, los instrumentos y las técnicas, así como el procesamiento de datos, permitan observar las concepciones que los participantes mantienen hacia la educación inclusiva, se rescate la experiencia que han tenido en ésta, y se reconozcan las situaciones particulares de cada una de las escuelas (Flick, 2015; Gibbs, 2007; Stake, 2010).

## **5.1 Nivel / alcance de la investigación**

Debido a que investigaciones previas respecto a las concepciones de las y los docentes y la atención a la diversidad se han desarrollado de manera independiente en términos de teorías implícitas, saberes docentes, rutinas y experiencias docentes, pero son



escasas aquellas que reúnen las cuatro dimensiones simultáneamente; aquí se trata de realizar una investigación transversal de tipo exploratorio–descriptivo en este orden (Bisquerra, 1989). Lo que hace necesario explorar la manera en la que interactúan estas dimensiones, desde una perspectiva integrativa (R. Hernández *et al.*, 2014).

La investigación es descriptiva porque aunque la inclusión educativa es un término que se ha popularizado en los discursos oficiales en México, a través de los consejos técnicos escolares o por parte de las autoridades educativas, existe evidencia tanto en la investigación como en informes de instancias públicas, de que esta información ha sido poco precisa para las y los docentes y los ha conducido a idearios y prácticas en ocasiones contrarias a este modelo de escuela (CNDH, 2020; Contreras *et al.*, 2018; García *et al.*, 2021; S. Romero y García, 2013); esto lleva a pensar que es un tema insuficientemente conocido, tanto teórica como empíricamente, por lo que es importante promover un buen registro de los fenómenos que tienen lugar en los idearios docentes y que poseen la capacidad de caracterizarlos (Kerlinger, 1975).

De esta forma, la descripción busca dar cuenta de las subjetividades de cada docente para comprender cómo conciben a los niños y niñas con discapacidad, la educación inclusiva y elementos de la didáctica escolar. Esto además puede abrir paso para futuras reflexiones y procedimientos de mejora para los colectivos que se identifiquen con los elementos descritos a partir de una generalización naturalista (Stake, 2000; Yin, 2018).

## **5.2 Diseño de la investigación**

El método utilizado para realizar esta investigación es el estudio de casos múltiples (Stake, 1999; Yin, 2018). Éste ofrece varias ventajas, en primer lugar, brinda la posibilidad de conocer cómo acontece un fenómeno en un contexto en específico (Stake, 2010); y, en este caso, de qué manera las y los docentes conciben la educación inclusiva en cada una de las escuelas que forman parte de la investigación. La elección del estudio de casos permite centrar la investigación en las concepciones que los maestros y maestras tienen de la educación inclusiva y los factores que, desde su perspectiva, facilitan o complejizan su implementación, la manera en que ellos los observan, aprenden y gestionan, reconociendo

además los factores contextuales y sistémicos que intervienen en ellos (Schwandt y Gates, 2018; Yin, 2018).

En segundo lugar, el énfasis en lo particular ayuda a profundizar en la manera en la que los factores pedagógicos, escolares, e incluso sistémicos se conjugan para la construcción de prácticas docentes inclusivas, reconocer los facilitadores y barreras, además de los mecanismos para afrontarlas. Esto facilita la construcción de las conclusiones de la investigación a la vez que puede ayudar a que los lectores de ésta tengan la oportunidad de obtener las suyas propias, de acuerdo con sus contextos específicos, produciendo generalizaciones naturalistas (Stake, 1999, 2010; Yin, 2018). En conjunto estas consideraciones se ajustan adecuadamente con el método de casos (Flick, 2015; Stake, 1999; Yin, 2018).

En este orden de ideas, dadas las características de las escuelas como sistemas abiertos, que son parte de una configuración relacional interactiva e histórica, así como la necesidad de reconocer que los cambios en ellas sólo pueden desarrollarse a partir de las características y particularidades de cada una, la manipulación de variables no es un objetivo buscado en esta investigación. Al contrario, el estudio de caso permite centrar el análisis de las construcciones sociales de la educación inclusiva sobre la atención a la discapacidad, los procesos de gestión de aprendizaje, de evaluación y apoyos; y la forma en que éstas, en tanto realidades cristalizadas, intervienen en mayor o menor medida en la manera en que las y los profesores entienden la educación inclusiva para el estudiantado con discapacidad (Bisquerra, 1989; Hammersley y Gomm, 2000).

### **5.2.1 Estudio de casos múltiples**

Un caso de estudio puede tomar distintos referentes empíricos, ya sea una instancia, una persona, una organización, un incidente o unidad de algo que represente de manera particular el fenómeno que se investiga (Stake, 2010; Yin, 2018). Como se apuntó con anterioridad, la educación inclusiva tiene su universo de estudio propiamente en el sistema educativo. Por estas razones, la institución educativa constituye la elección natural para realizar la investigación.

Como mencionan algunos autores (Flick, 2015; Schwandt y Gates, 2018; Yin, 2018), cuando se trata de organizaciones o instituciones, la investigación de casos puede realizarse en diversos niveles: el micro (un individuo o individuos), el meso (una organización u organizaciones) y el macro (un sistema o sistemas). En este estudio, se especificó el caso en el nivel meso, considerando a una escuela como caso y teniendo como unidad de análisis a las maestras y maestros. Esta elección toma en consideración que, para observar las ideas que comparten maestros y maestras a nivel escuela y a nivel sistema educativo, es necesario partir de la organización escolar mínima: el centro escolar (SEP, 2017b). De esta manera se aprovecha que la organización del sistema educativo permite que el profesorado labore en una misma institución por un tiempo prolongado; lo que muestra la configuración particular de cada ambiente educativo, la forma en la que en ese lugar se estructura un ideario colectivo; y además abre la posibilidad de observar las semejanzas y diferencias producto de factores contextuales internos y externos.

La investigación es un estudio de casos múltiples, por lo que se optó por seleccionar dos casos (Flick, 2015; Hammersley y Gomm, 2000; Schwandt y Gates, 2018; Yin, 2018). Esto mantiene algunas ventajas. Primero, más de un caso permite profundizar en cada uno de ellos y, al mismo tiempo, capturar las circunstancias y condiciones específicas de cada escuela, logrando recopilar y analizar un mayor número de características de cada uno de los casos (Hammersley y Gomm, 2000; Yin, 2018).

Segundo, la complementariedad entre los casos coadyuva a la identificación de semejanzas y diferencias entre ellos; es decir, del reconocimiento de la incidencia de aquellos factores compartidos, por ejemplo, los estructurales y los particulares de cada contexto, como la cultura de cada escuela, considerando que las concepciones sobre la inclusión se dan en el contexto de cada institución educativa, pero al mismo tiempo son compartidas por dimensiones históricas presentes y en movimiento (Palmerberger y Gingrich, 2013; Schwandt y Gates, 2018).

Tercero, una mayor cantidad de referentes empíricos, producto de las semejanzas entre los casos, incrementa las posibilidades de generalización naturalista (Hammersley y Gomm, 2000; Schwandt y Gates, 2018; Stake, 1999, 2000, 2010; Yin, 2018). Por último,

dos casos eventualmente permiten la replicación directa y las conclusiones analíticas que surgen de manera independiente en cada caso, lo que las hace más sólidas que las que proceden de uno solo (Yin, 2018).

### 5.2.2 Selección de los casos

Como se mencionó anteriormente, el alcance de esta investigación es exploratorio–descriptivo, por lo que se busca una descripción detallada de la manera en la que las ideas del profesorado inciden en el desarrollo de determinadas prácticas. Por lo anterior, se estableció que la selección de los casos fuese instrumental, y que se tratase de casos típicos. Instrumental, porque el interés primordial no es el caso por sí mismo, sino lo que puede aportar a la comprensión del fenómeno de la educación inclusiva (Stake, 1999; Yin, 2018), y una selección intencional del caso permite la procuración de datos ricos en información para los propósitos de la investigación (Patton, 2002). Y de caso típico, dado que a partir de los casos se busca realizar inferencias que puedan ser válidas en contextos que comparten situaciones similares (Flyvbjerg, 2006; Patton, 2002); de tal manera que las escuelas participantes se acercaran a representar las condiciones que mantienen otras en el país, y además fueran pertinentes para permitir la comprensión del fenómeno en consideración (Schwandt y Gates, 2018).

La elección de las escuelas estuvo determinada por la conjugación de los intereses de la investigación, consideraciones teóricas e indicadores contextuales (Stake, 1999). Los intereses de la investigación apuntan a la figura del docente y a los estudiantes con discapacidad; lo cual es apoyado por los desarrollos teóricos referentes a la educación inclusiva que, por una parte, apuntan al docente como figura preponderante en el proceso de transformación escolar y, por otra, destacan la mayor vulnerabilidad en la que se encuentran los estudiantes con discapacidad para ingresar, participar y aprender en las escuelas.

Considerando a Stake (1999), la investigación se desarrolló siguiendo declaraciones temáticas que permiten perfilar la pertinencia del caso. De esta manera, los temas para la selección del caso son:

- Proporción de estudiantes con discapacidad. Dado que el interés primordial de la investigación es identificar de qué manera las concepciones de las y los docentes encauzan determinadas prácticas hacia estos alumnos y alumnas con respecto a la educación inclusiva y al trato con los estudiantes con discapacidad; la selección de las escuelas estuvo determinada por la presencia de docentes con estudiantes con discapacidad con asistencia regular a las aulas. En este sentido, los indicadores nacionales apuntan a que el 73% de los estudiantes identificados en este grupo en situación de vulnerabilidad, reciben atención por parte de USAER [Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular] y se encuentran en escuelas regulares (SEP, 2020b). Otros indicadores apuntan a que la mayoría de los estudiantes con discapacidad son atendidos en el nivel primaria (72.4%), luego en preescolar (15.1) y en secundaria (13.8) (INEE, 2018). Lo que indica la pertinencia de centrarse en el estudio del nivel primaria, preferentemente, en escuelas que cuenten con el servicio de USAER.
- Grado de marginación. El segundo tema de interés es el grado de marginación en el que se ubican los casos, debido a sus efectos en las oportunidades de acceso a servicios y apoyos en la comunidad, en y para la escuela, tanto en la población de estudiantes en general, como en el alumnado con discapacidad en particular. Para todo el estudiantado, limita sus oportunidades educativas al facilitarles menos recursos con los cuales acceder a la escuela, por ejemplo, un menor nivel de ingresos familiares, menor acceso a eventos culturales, a apoyos extracurriculares, entre otros. Para las personas en situación de discapacidad, la marginación también crea obstáculos para acceder a apoyos tecnológicos y humanos que faciliten su funcionalidad. Estos apoyos pueden incluir aparatos ortopédicos, intervenciones médicas o diversos tipos de terapia. Además, las instituciones educativas y sociales a menudo carecen de sensibilidad hacia las necesidades de estos estudiantes, lo que se refleja en la falta de materiales y procedimientos adaptados (Banco Mundial, 2014; CONAPRED, 2018; García *et al.*, 2021; Sarbib, 2005).  
La marginación además limita los recursos y posibilidades de la escuela para garantizar el derecho a la educación y facilitar apoyos al estudiantado, puesto que muchos colegios no cuentan con una plantilla de personal completa y otros se enfrentan a la

ausencia de material didáctico para la población en general y, por ende, para los estudiantes en situación de vulnerabilidad (CNDH, 2020). Adicional a ello, limita la adquisición de insumos y el acceso a otros servicios que garanticen la integridad de las personas que acuden a la escuela; disminuye el acceso a recursos o adecuaciones que enriquezcan al estudiantado y faciliten el apoyo interinstitucional para la atención a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, entre otras cosas (CNDH, 2020). Esto implicaría limitaciones como la ausencia de personal de mantenimiento o de servicios como el agua, luz, o internet, e incluso de vínculos o convenios con instituciones estatales y particulares.

Lo anterior es apoyado además porque gran parte de los estudiantes que cursan la primaria lo hacen en poblaciones con grados de marginación altos. Así, en nuestro país la mayor concentración de estudiantes en primaria se encuentra en localidades con grados de marginación medio (31.7%), le sigue alto (29.8%) y finalmente bajo (17.4%) (INEE, 2018). Lo que llevaría a buscar escuelas en localidades con contextos similares privilegiando los grados de marginación medio y alto.

Esto condujo a determinar que los casos de estudio deberían ser escuelas primarias regulares, con una matrícula constante y con la mayor proporción posible de estudiantes con discapacidad, cuya permanencia a la escuela de los últimos cinco años fuera regular, además de contar con una planta docente amplia y servicio de USAER y, de ser posible, se encontrarán en un contexto con un grado de marginación medio o alto.

Siguiendo a Patton (2002) en la selección de casos típicos es recomendable tomar como referencia datos demográficos y otros datos estadísticos que permitan observar las características usuales del fenómeno y la población que se desea estudiar, a fin de encontrar los rasgos “promedio” y ubicar los casos con base en éste. Por lo anterior, la primera orientación se obtuvo al buscar la entidad con mayor número de estudiantes matriculados en edad de cursar la primaria (6 a 12 años) con alguna discapacidad, por lo que se decidió realizar la investigación en el Estado de México; estado con la proporción más alta de estudiantes registrados con estas condiciones (150,497 estudiantes, INEGI, 2020b).

En esta investigación se determinó realizar la investigación en el municipio de Lerma, principalmente porque mantiene un grado de marginación similar al promedio estatal (Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL] 2020), y porque el investigador mantiene contacto laboral con varios profesionales de USAER de este municipio, lo cual facilita el acceso a las escuelas.

### **5.2.2.1 La invitación a las escuelas**

A fin de aportar a la fiabilidad de la investigación<sup>11</sup> (Flick, 2014, Silverman, 2014), a continuación se transparenta el procedimiento de invitación a las escuelas.

Luego de determinar la zona donde se realizaría la investigación se procedió, a la búsqueda de instituciones interesadas en participar y que cumplieran las condiciones antes mencionadas. En primer lugar, se realizó una búsqueda en Internet a través de un portal de la SEP (2018b), donde se muestra la ubicación geográfica de los centros educativos, su grado de marginación, y sus promedios respecto a lectura, escritura y matemáticas en la prueba PLANEA.

Dado que el portal no muestra información sobre cuántos alumnos y alumnas con discapacidad hay por escuela, se preparó un acercamiento con algunas de ellas. Por un lado, se intentó hacer contacto de manera personal con los directivos de las escuelas; y por otro, a través de comunicaciones con el personal de USAER. Esta segunda estrategia fue exitosa;

---

<sup>11</sup> De acuerdo con Silverman (2014), la fiabilidad es el grado en el que los resultados de una investigación son independientes del contexto específico en el que fueron creados. En la investigación cualitativa, es difícil asegurar una independencia total, debido a diversos factores que están presentes, de los que se destacan dos: en primer lugar, que los problemas de estudio son construcciones humanas dependientes de un contexto histórico, político y social determinado; en segundo lugar, que el análisis de la información se produce a partir de la interpretación del investigador e incluso de los propios participantes. A pesar, es posible que las investigaciones cualitativas mantengan la fiabilidad a través de algunas estrategias que permitan transparentar la indagación, así como replicarla en contextos similares. Algunas de estas estrategias son transparentar las reflexiones que llevaron a adoptar una postura teórica particular, traslucir las reflexiones que llevaron a las decisiones metodológicas, explicitar los procedimientos del trabajo de campo, aclarar los procesos de transcripción, codificación y análisis de datos, y mostrar los relatos de los participantes en la presentación de resultados y discusión (Gibbs, 2007; Fick, 2014; Silverman, 2014). En las siguientes secciones de la investigación, se atienden cada una de estas estrategias.

los profesionales orientaron al investigador con el número telefónico de directivos o supervisores de escuelas que tuvieran alta población de estudiantes con discapacidad en la zona objetivo.

Se hizo el contacto con cuatro escuelas, a través de dos supervisiones, sin embargo, se terminó trabajando con dos. Esto se realizó de la siguiente forma:

Se estableció conexión con la supervisión de la escuela que figuraría como Caso 1, para lo cual se consertó una reunión virtual<sup>12</sup>. En la reunión se presentaron los principales elementos de la investigación. La presentación se inició abordando la problemática de la investigación; se resaltó que la educación inclusiva es un derecho constitucional que debe ser garantizado por el sistema educativo y sus representantes; luego, se argumentó que los docentes han experimentado la presencia de alumnos y alumnas con discapacidad en sus aulas y han sido alentados por sus superiores a implementar prácticas inclusivas. También, se explicaron los objetivos de la investigación, es decir, el análisis de cómo los maestros y maestras conciben la educación inclusiva, y la búsqueda de los desafíos institucionales a los que se enfrentan en su implementación. Además, se aclaró que la investigación se realizaría por medio de entrevistas, cuestionarios, revisión documental y de algunas libretas de los estudiantes, lo cual permitiría analizar los saberes docentes respecto a la inclusión, las experiencias que han tenido y cómo las han interpretado, y las prácticas que realizan en el día a día.

La supervisora realizó algunas preguntas sobre la investigación. Sobre todo, hizo énfasis en que era difícil que el profesorado destinase tiempo para la misma. Además solicitó al investigador hacer una intervención psicológica con los alumnos y alumnas con discapacidad en las escuelas. Se le explicó que una intervención de ese tipo no era el propósito de la investigación, pero que sí había la posibilidad de que una vez concluida y después de la devolución de los resultados, se hiciera un breve taller con las y los docentes para trabajar algunos de los hallazgos de la investigación. Al finalizar esa reunión la

---

<sup>12</sup> Se realizó una reunión virtual por el tema de las restricciones que la pandemia supuso



supervisora mencionó que debía hablar con sus directivos para ver si existía el tiempo o condiciones para realizar la investigación, y que posteriormente se tendría una respuesta. Se esperaron algunas semanas, pero no hubo respuesta.

Ante esto, el investigador procedió a establecer contacto directamente con dos directores del ámbito de esa supervisión a partir de datos proporcionados por maestros de USAER. En la primera escuela, se pudo contactar al director en la segunda visita, aquí, se le explicó la problemática de la investigación, sus objetivos, propósitos, técnicas e instrumentos y qué características debían tener las escuelas participantes. Aunque el director se mostró interesado en participar, mencionó que en su escuela solo había un niño con discapacidad diagnosticado y varios que no tenían un diagnóstico preciso. Se acordó que el investigador consideraría el trabajo con esa escuela y que en una fecha futura se daría una respuesta al respecto.

En la segunda escuela se hizo el contacto vía telefónica con el director y concertó una cita virtual. Se procedió a explicar el proyecto de investigación y al finalizar el director se mostró muy interesado en que su escuela participara; mencionó que para él era importante el tema de la inclusión educativa, que reconocía que hacían falta varias cosas en su centro educativo para mejorar y que apoyaría para que el profesorado participara. Debido a que refirió contar con los criterios de inclusión de la investigación, se acordó con él una fecha tentativa para confirmar el trabajo con esta escuela.

De manera simultánea, se estableció contacto telefónico con otra supervisión, donde se encontraría otra escuela que participaría como el Caso 2. Se realizó con el supervisor una reunión virtual donde se presentó el investigador y la investigación. Aquí el supervisor amablemente hizo mención de dos escuelas, que, por el número de alumnos y alumnas con discapacidad, posiblemente podrían participar en la investigación. También, advirtió se tendría que dialogar con los directores para su autorización y que se organizaría una reunión con ellos para que les planteara los pormenores de la investigación.

En esa reunión el investigador entabló un diálogo con cada director de manera escalonada. Primero, se entrevistó con un director, a quién le explicó la investigación y sus

propositos. Sin embargo, aquí no hubo una respuesta favorable para trabajar con los maestros y maestras.

Posteriormente, en esa misma reunión, se buscó establecer comunicación con otro director, pero, al final, el contacto fue con el subdirector. Él se mostró interesado en que su escuela participara, refiriendo que era importante atender a los niños y niñas con discapacidad y mejorar su participación en la escuela. También planteó el tema de la intervención, pero se mostró satisfecho con la posibilidad del taller breve. Finalmente, también se acordó con el subdirector una fecha tentativa para confirmar la investigación en esta escuela.

En ese momento se contaban con tres posibles escuelas y con el compromiso de confirmar su participación, empero de ello, una de ellas contaba con pocos estudiantes con el diagnóstico de discapacidad. Esta terminó siendo descartada y el investigador contactó via telefónica al directivo de la escuela, para explicarle la situación y agradecer su colaboración.

Respecto a las otras dos escuelas, también se les contactó via telefonica, se confirmó su participación y se acordó una reunión presencial en sus instalaciones. En cada una de esas reuniones, se discutieron dos temas principales. Por un lado, se charló sobre la temporalidad aproximada del trabajo de campo y la forma en la que se realizaría la invitación a los maestros y maestras para la investigación. Sobre esto, se fijó una fecha y hora para que en Consejo Técnico se explicara la investigación y se invitara a los profesores y profesoras.

Por otro lado, para tener una idea clara de los factores contextuales inmersos en cada caso, y considerarlos en las interpretaciones y conclusiones derivadas de la investigación (Yin, 2018; Stake, 1999, 2010), fue importante solicitar a los directivos información sobre el contexto, antecedentes así como aquellas características más relevantes con respecto a las y los docentes y su alumnado; como su edad, profesión, el número de estudiantes regulares y con discapacidad en sus clases, entre otros. Los directivos dieron alguna información de la escuela y presentaron al personal de USAER para información sobre los alumnos y alumnas con discapacidad.

Esta información fue complementada en reuniones o charlas posteriores y a través de indagaciones por Internet. De esta manera, para contextualizar los casos se ocuparon tres fuentes. La primera fueron los documentos estadísticos internos de las escuelas, como la estadística escolar del ciclo escolar 2021 -2022, para conocer el número de estudiantes con discapacidad, así como la estadística de personal del mismo ciclo escolar para conocer el perfil docente (ambas proporcionadas por los directivos de las instituciones). La segunda consistió en las conversaciones realizadas con los directivos en las escuelas durante el mes de agosto de 2021, meses antes de comenzar con el trabajo de campo. Finalmente, la tercera correspondió a los datos disponibles en línea (SEP, 2018b).

Ya en las en estas últimas visitas y encuentros con los directivos donde se buscaron datos para la contextualización, se negoció el comienzo formal del trabajo con las y los docentes, para llevarse a cabo durante los meses de septiembre de 2021 a enero de 2022.

### **5.2.3 Caracterización de las escuelas**

Para la caracterización, se comenzará describiendo el contexto municipal de Lerma, Estado de México. De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2015), el 47% de su población en el año 2015, se encontraba en situación de pobreza; alrededor de 57% tenía ingresos inferiores a la línea de bienestar, y poco más de 17% percibía un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo. Para el 2020, el 3.31% de su población lo constituían personas con algún tipo de discapacidad, siendo las más frecuentes la motriz (42%) y la visual (47%) (INEGI, 2020d).

Respecto a los años promedio de escolaridad de las personas sin discapacidad, este municipio tiene 10.36 años, lo que es similar al promedio nacional (10.28) (INEGI, 2020a). En contraste, las personas con discapacidad tienen un promedio de escolaridad de 6.60 años, lo que lo ubica por debajo del promedio estatal (6.76), y por encima de la media nacional (6.01) (INEGI, 2020a).

A nivel institucional, como se aprecia en el Cuadro 2, de las dos escuelas participantes en el estudio, una de ellas es de tiempo completo y es identificada como el Caso 1; la otra, identificada como Caso 2, es de turno matutino. Ambas tienen un

sostenimiento federal y se encuentran localizadas en contextos rurales, donde el grado de marginación es medio (SEDESOL, 2020; SEP, 2018b).

Aquí, es necesario apuntar que el Estado de México es uno de los tres estados que mantiene dos subsistemas escolares: el Estatal y el Federal (SEP, 2006). De acuerdo con la Dirección de Educación del Estado de México [DEEM] (2020), la mayoría de las escuelas públicas en la entidad se crearon bajo el sistema federal para posteriormente y bajo acuerdos entre ambos subsistemas, transferir al control estatal a algunas escuelas federales. De esta manera, en el subsistema estatal, la Dirección de Educación del Estado de México es quien financia y administra a los centros educativos. Regularmente, las instituciones bajo este subsistema se ubican en contextos urbanos y semiurbanos (DEEM, 2020)

Por su parte, el subsistema federal se encuentra representado por los Servicios Educativos Integrados al Estado de México [SEIEM] (2020), quien mantiene el sostenimiento del resto de las escuelas públicas. Contrario a lo que sucede en los servicios educativos estatales, frecuentemente las instituciones con este tipo de sostenimiento se ubican en contextos rurales o semirurales.

**Cuadro 2.** Datos estadísticos de los casos ciclo escolar 2021 -2022

	Caso 1	Caso 2
Contexto	Rural con marginación media	Rural con marginación alta y muy alta
Turno	Tiempo completo	Matutino
Sostenimiento	Federal	Federal
Número de directivos <sup>13</sup>	2 (1 director, 1 subdirector académico)	2 (1 director, 1 subdirector de gestión)
Número de docentes	9	19
Cantidad de aulas / grupos	9	19
Cantidad de grupos con estudiantes con discapacidad	5	6
Cantidad de estudiantes “regulares”	236	633
Total de estudiantes	242	639

<sup>13</sup> Por referencia de los directivos, en ambas escuelas, tanto el director como el subdirector absorben las labores administrativas y de gestión de la institución

Caracterización de la discapacidad	6	6
Motriz		
Visual	-	-
Auditiva	-	4
Intelectual	1	-
Sensorial	5	1
Múltiple	-	-
	-	1
Cantidad de estudiantes con NEE <sup>14</sup>	1 DSC, 6 DSA	1 DSCom, 5 DSA
Personal de apoyo <sup>15</sup>	1 docente de USAER (I). 1 psicóloga de USAER (I). 1 trabajadora social de USAER (I) 1 promotor de la lengua inglesa (I) 1 promotor de educación física (I)	1 docente de USAER 1 trabajadora social de USAER (I). 2 promotores de educación física (I)
Cantidad de estudiantes con discapacidad con evaluación psicopedagógica	0	0

*Fuente:* Elaboración propia a partir de las estadísticas de inicio de cada escuela (PPC1, 2021; EEC1, 2021; PPC2, 2021; EEC2, 2021).

En el cuadro anterior se observa que, aunque hay prácticamente la misma cantidad de alumnos y alumnas con discapacidad en ambas escuelas, en el caso 1 se encuentran cinco estudiantes con discapacidad intelectual y uno con auditiva, mientras que en el caso 2 hay cuatro estudiantes con discapacidad visual, uno intelectual y uno múltiple

<sup>14</sup> Aunque en esta investigación se retoma la perspectiva de la educación inclusiva que no siempre coincide con esta clasificación, para esta caracterización se mantiene la nomenclatura de la estadística que la escuela proporciona a la SEP. En este rubro, la SEP identifica a ciertos estudiantes como con Necesidades Educativas Especiales [NEE], con base en la siguiente clasificación: con dificultades severas de comunicación [DSCom]; con dificultades severas de conducta [DSC]; con dificultades severas de aprendizaje [DSA]; Trastorno por déficit de atención [TDA], aptitudes sobresalientes, estudiantes indígenas y, por último, otras condiciones donde agrupa a su vez diversidad social, cultural o lingüística

<sup>15</sup> Dado que el personal de apoyo puede o no acudir la totalidad de los días a la escuela de referencia se especifica con un (I) cuando se trata de un personal itinerante y con (P) si se encuentra comisionado sólo a esa escuela

(discapacidad visual, motora e intelectual). En este sentido, una mayor diversidad de discapacidad en cada centro escolar permite pensar que las adecuaciones y ajustes deben ser diferentes, en función de las características que comparten los estudiantes con estas condiciones.

Por otro lado, respecto al personal de apoyo, el caso 1 cuenta con un promotor de lengua inglesa itinerante, además, ambas escuelas mantienen el servicio de USAER con una docente de apoyo, una psicóloga y una trabajadora social. La mayoría del personal de USAER tiene que atender otras escuelas, con excepción de la docente de apoyo en el caso 2, que acude todos los días de la semana.

Como lo muestra el Cuadro 3, las maestras y los maestros en el caso 1 tienen en promedio 24 estudiantes en sus aulas, mientras que en el caso 2 hay casi un tercio más por aula, equivalente a 34 alumnos y alumnas, lo que significa que el docente tiene que prestar atención a una mayor cantidad de estudiantes. Respecto a la relación de estudiantes con discapacidad por aula, se observa que en cada aula hay en promedio 0.66 estudiantes con discapacidad en el caso 1, y en el caso 2, 0.31 alumnos y alumnas, dado que la cantidad de alumnos y alumnas con esta condición es la misma en los dos casos, pero que la matrícula total es distinta, esto indica que la representatividad de estudiantes con discapacidad es menor en la segunda escuela que en la primera.

**Cuadro 3.** Características sobresalientes de las escuelas

	Caso 1	Caso 2
<b>Cantidad total de personal permanente con funciones de docencia en la escuela<sup>16</sup></b>	9	20
<b>Ratio de estudiantes por docente<sup>17</sup></b>	26.88	333.63
<b>Ratio de estudiantes con discapacidad por grupos</b>	.66	.31
	estudiantes con discapacidad por grupo	estudiantes con discapacidad por grupo

<sup>16</sup> Suma de docentes y personal de USAER permanente con funciones docentes, se excluyen los itinerantes y los directivos

<sup>17</sup> Producto de la división entre cantidad de estudiantes con discapacidad y cantidad de docentes frente a grupo

Nivel de logro PLANEA:	LC / M <sup>18</sup>	LC / M
<b>N I (insuficiente).</b>	36 % / 46 %	20 % / 11 %
<b>N II (apenas indispensable).</b>	32 % / 10 %	47 % / 24 %
<b>N III (satisfactorio).</b>	18 % / 21 %	30 % / 33 %
<b>N IV (sobresaliente)</b>	14 % / 21 %	3 % / 30 %

*Fuente:* Elaboración propia con datos proporcionados por la escuela (PPC1, 2021; EEC1, 2021; PPC2, 2021; EEC2, 2021) y SEP (2018c).

Como se recordará, uno de los movilizadores de las y los docentes hacia determinadas prácticas son los resultados académicos de su estudiantado, especialmente, si logran los estándares requeridos por el sistema, ya que, en nuestro país, suelen usarse para evaluar la labor docente de manera cuantitativa (Galaz *et al.*, 2019). Por lo anterior, se consideró importante incluir en esta contextualización el nivel de logro en la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA]<sup>19</sup> (SEP, 2018b) (Ver Cuadro 3).

Respecto al logro en lectura y comunicación, en el caso 1, la mayoría de los estudiantes se mantuvo entre el nivel NI (36 %) y el NII (32 %), que refleja conocimientos “insuficientes” y “apenas indispensables” en esta dimensión (SEP, 2018b). Por su parte, el caso 2, en esta misma área mantuvo la mayoría de sus estudiantes en NII (47 %) y NIII (30 %), con resultados entre “apenas indispensable” y “satisfactorio” (SEP, 2018b).

En matemáticas, en el caso 1 la mayoría de los estudiantes estuvo en el nivel NI (46 %), que refiere a una “insuficiente” apropiación de los conocimientos en esta área, mientras

---

<sup>18</sup> LM= Lenguaje y comunicación / M= Matemáticas. Se muestran en porcentajes de estudiantes, se omitieron los decimales

<sup>19</sup> El año 2018 fue la última aplicación de la prueba PLANEA en el país

que en el caso 2, la mayoría estuvo entre el nivel “satisfactorio” (33 %) y el “sobresaliente” (30 %) (SEP, 2018b).

En los cuadros anteriores también puede apreciarse que el tamaño de la planta docente en el caso 1 es prácticamente la mitad del que hay en el caso 2; además de que la cantidad de estudiantes es tres veces más grande en el caso 2. También, que existe en ambas escuelas una similar proporción de estudiantes considerados con “NEE”, en donde la dificultad de “aprendizaje” prepondera.

Esta información puede complementarse con el cuadro 4, donde se observa que en el caso 1 existe una mayor proporción de mujeres que de hombres, algo que no sucede en el caso 2, donde la distribución es casi simétrica. Por su parte, la mayoría de los profesores y profesoras en ambas escuelas se sitúan en una edad de 30 a 40 años. Además, se puede apreciar que fueron formados en una diversidad de instituciones. Este dato es particularmente interesante, porque podría dar cuenta de las posibles diferencias que existen en los saberes académicos respecto de las instituciones y programas de formación profesional inicial.

**Cuadro 4.** Perfil demográfico de las y los docentes por caso

		<b>Caso 1</b>	<b>Caso 2</b>
<b>SEXO</b>	Hombres	2	9
	Mujeres	7	10
<b>EDAD</b>	20 – 29 años	1	4
	30 – 39 años	3	8
	40 – 49 años	3	6
	50 – 59 años	2	1
	60 – 69 años	-	-
<b>FORMACIÓN ACADEMICA</b>	Normal elemental	-	1
	Normalista	4	8
	U. P. N	1	2
	Licenciaturas fines	2	6
	Maestría	2	2
	Doctorado	-	-
<b>ANTIGÜEDAD EN LA SEP</b>	Menos de 1 año	-	-
	1- 5 años	1	9
	6- 10 años	2	4
	11 – 20 años	3	5



---

21- 30 años	3	-
31-40 años	-	1
Más de 40 años	-	-

*Fuente:* Elaboración propia con los datos proporcionados por las escuelas de referencia (PPC1, 2021; PPC2, 2020).

### 5.2.3.1 Condiciones materiales del Caso 1

Respecto a variables relacionadas con la educación, la localidad en donde está situada la escuela cuenta con una población con un grado promedio de escolarización de 10 años, las personas con analfabetismo constituyen el 3% del total (INEGI, 2020d) y el 3% de sus habitantes cuentan con alguna discapacidad; de éstos el 43% reportaron tener discapacidad motriz, el 41% visual, el 23% auditiva, y el 23% mental (INEGI, 2020d)<sup>20</sup>.

Aunque el 98% de la población cuenta con energía eléctrica, agua entubada y drenaje, el 67% de los hogares no cuenta con computadora ni internet, aspecto relevante si se tiene en cuenta que, durante la pandemia de COVID-19, la estrategia principal para atender a los estudiantes fue a través de dispositivos móviles (SEP, 2020a).

El director refirió que las familias que acuden a la escuela son en su mayoría de un nivel socioeconómico bajo, con empleos principalmente dedicados a la manufactura y algunos de ellos a la agricultura (D1C1, comunicación personal, 20 de agosto de 2021). También mencionó que el nivel educativo de los padres es, en promedio, la secundaria, aunque algunos de ellos alcanzaron la preparatoria y muy pocos cuentan con estudios universitarios (D1C1, comunicación personal, 20 de agosto de 2021). Esto implica que, probablemente, muchos de los padres enfrentan dificultades para apoyar académicamente a sus hijos por la baja escolaridad; incluso el director comentó que algunos de los progenitores no saben leer o escribir (D1C1, comunicación personal, 20 de agosto de 2021).

---

<sup>20</sup> Los resultados del Censo de Población y Vivienda 2020 muestran los datos de los informes de las personas, dado que no se preguntó sobre la multidiscapacidad específicamente, aquellas personas con más de una discapacidad puntuaron en dos discapacidades, por ello, el cálculo supera el 100%

El director también informó que la escuela fue fundada en la década de 1960 y que aunque recientemente ha sido pintada por las autoridades municipales, al parecer hay algunos espacios que tienen fisuras en sus muros que no han sido revisadas por autoridades competentes (D1C1, comunicación personal, 20 de agosto de 2021). Cuenta con un comedor, una biblioteca escolar, una dirección, un patio de concreto, sanitarios y pequeños espacios que se ocupan como bodegas para materiales de los promotores; de ellos se encuentran deshabilitados la biblioteca y el comedor, por la situación de la pandemia.

Respecto a las aulas, el director indicó que existen 11 en buen estado, de las cuales 9 son ocupadas para el desarrollo de las clases, una para el equipo de USAER, y una más como bodega (D1C1, comunicación personal, 20 de agosto de 2021).

Sobre el personal, la institución cuenta con dos directivos (el director y el subdirector administrativo), un intendente y nueve docentes (Plantilla de Personal C1 [PPC1], 2021). De estos últimos, cuatro participan con algún nivel en carrera magisterial, dos son pasantes y el resto cuenta con estudios de licenciatura afines al campo educativo (PPC1, 2021). Como personal de apoyo, participa un promotor del idioma inglés que acude una vez a la semana (PPC1, 2021).

Por parte de USAER, de acuerdo con la docente de apoyo que atiende esa escuela (USAER-C1, comunicación personal, 23 de agosto de 2021), ella acude sólo tres ocasiones por semana, mientras que la psicóloga y una trabajadora social de USAER asisten una vez semanalmente, por lo que este servicio no está disponible todos los días laborables. De acuerdo con la directora de USAER (DirUSAER, comunicación personal, 23 de septiembre de 2021), la participación de este servicio se encuentra en esa institución desde el 2006.

Por otra parte, en la escuela hay un total de 219 estudiantes, de los cuales 6 han sido identificados con alguna discapacidad, 5 de ellos cuentan con el informe de un especialista y uno más se encuentra identificado como con esta condición por referencia de sus padres (USAER-C1, comunicación personal, 23 de agosto de 2021). Además, la USAER identificó

a un estudiante con dificultades severas de conducta y a seis más con dificultades severas de aprendizaje (USAER-C1, comunicación personal, 23 de agosto de 2021) <sup>21</sup>.

### 5.2.3.2 Condiciones materiales del caso 2

En este caso, la localidad en donde está situada la escuela cuenta con una población con un grado promedio de escolarización de 10 años, las personas con analfabetismo constituyen el 1% del total (INEGI, 2020d). Casi el 5% de sus habitantes tiene alguna discapacidad; de ellos el 44% discapacidad motriz, el 52% visual, el 17% auditiva, y el 21% mental (INEGI, 2020d) <sup>22</sup>.

Al igual que en el caso 1, el 98% de la población cuenta con energía eléctrica, agua entubada y drenaje, pero aquí, el 46% de los hogares no cuenta con computadora ni internet, lo que indica un impacto menor que en el caso 1, pero aun así importante respecto al acceso para acceder a las clases durante la pandemia (SEP, 2020a).

La docente de apoyo de USAER refiere que las familias de la escuela son en su mayoría de un nivel socioeconómico bajo, con la figura paterna como principal sustento

---

<sup>21</sup> A decir del personal de USAER, en la información que se reporta para la estadística de la SEP, los estudiantes se registran como con “NEE”, y son identificados de acuerdo con su manual operativo como alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y Participación. La guía operativa para estos servicios, publicada por SEIEM (2018, 2021), especifica que el alumno con discapacidad es aquel “que tiene una deficiencia física, motriz, intelectual mental y/o sensorial (auditiva o visual), a largo plazo, que en interacción con diversas barreras en el entorno experimentan limitaciones en la realización de una o más actividades de la vida diaria, lo que impide su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás personas” (p. 38). Por su parte, define al estudiantado con dificultades severas de conducta como “alumno cuya conducta dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje, altera el buen funcionamiento del grupo, así como la atención en el aula o la convivencia en los diferentes contextos, de manera persistente e intensa. Su origen puede deberse a condiciones personales, causas externas o a la interacción de ambas” (p. 39). Por último, define a un estudiante con dificultades severas de aprendizaje como aquel “cuyo aprendizaje no se logra en el tiempo establecido y con la eficiencia esperada. Situación que se manifiesta en la ejecución de tareas que involucran, principalmente, la lectura, la escritura o el pensamiento lógico matemático, y en la cual no se ha provisto de esfuerzos profesionales y materiales diferenciados de origen multifactorial: diferencias culturales, económicas, sociales y no son el resultado directo de trastornos o limitaciones.” (p. 38).

<sup>22</sup> Los resultados del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI 2020b) muestran los datos de los que fueron informados por las personas; dado que no se preguntó sobre la multidiscapacidad específicamente, aquellas personas con más de una discapacidad puntuaron en dos discapacidades, por ello, el cálculo supera el 100%

familiar, la gran mayoría con empleos dedicados a la construcción o como operarios en fábricas de una zona industrial cercana; mencionó, además, que sólo algunos son profesionistas (P- DU1C2, comunicación personal, 1 de octubre de 2021).

En su infraestructura, la escuela cuenta con dirección, un patio con arco domo, una cancha de futbol, una sala de cómputo (donde la mayoría de los equipos se encuentra en malas condiciones) sanitarios separados para docentes y para estudiantes; y un espacio subdividido de tal forma, que alberga USAER, educación física e intendencia. Acerca de las aulas, hay 19, una para cada grupo, las cuales están en buenas condiciones, aunque algunas tienen cristales rotos.

Respecto al personal, la institución cuenta con un directivo y un subdirector de gestión, un intendente, un secretario y diecinueve docentes (PPC2, 2021). Además de manera itinerante acuden dos promotores de educación física (D1C2, comunicación personal, 2021). De los profesores y profesoras, uno cuenta con un nivel en carrera magisterial, dos con maestría, y el resto con título de licenciatura (PPC2, 2021). De acuerdo con uno de los directivos de esa escuela (D1C2, comunicación personal, 1 de octubre de 2021), la docente de USAER acude todos los días de la semana, mientras que la trabajadora social de este mismo servicio asiste regularmente una vez a la semana, además dijo que no acude el servicio de psicología ya que prioriza otras escuelas de la zona. De acuerdo con la directora de esa USAER (DirUSAER, comunicación personal, 1 de octubre de 2021), este servicio se brinda en esa institución desde el 2010.

Por otra parte, en la escuela hay un total de 639 estudiantes, de los cuales 6 han sido identificados con alguna discapacidad y cuentan con diagnóstico médico (EEC2, 2021). Además, existen 10 estudiantes identificados como con NEE<sup>23</sup>: cinco con dificultades severas de comunicación y cinco con dificultades severas de aprendizaje (EEC2, 2021).

---

<sup>23</sup> Al igual que en el caso anterior, el reporte que aparece en la estadística escolar realizada para la SEP es como estudiante con NEE, sin embargo, USAER identifica a los estudiantes como con BAP's siguiendo el manual operativo referido anteriormente.

#### 5.2.4 Selección de los participantes

Definidos los criterios referentes a los casos, fue necesario establecer parámetros para la selección de los participantes que ayudaran a acercarse de la mejor manera a las ideas y prácticas de las y los docentes, así como a las condiciones en donde se desarrolla el estudio (Flick, 2015)

Este proceso tomó como base criterios teóricos (Neiman y Quaranta, 2006; Yin, 2018). El desarrollo de la investigación indica que los sujetos principales son las maestras y maestros, actores que experimentan de primera mano el trabajo con el estudiantado con discapacidad. Además, considerando que el interés de esta investigación está en las concepciones del profesorado sobre los procesos de educación inclusiva para el estudiantado con discapacidad, se determinó hacer uso de una muestra no probabilística, de tipo intencional (R. Hernández *et al.*, 2014). Esta se refiere a una selección de sujetos según el criterio del investigador, en búsqueda de participantes que son representativos para el estudio (Bisquerra, 1989; Yin, 2018). Los parámetros establecidos fueron los siguientes:

- Tener funciones docentes. Este criterio tuvo como objetivo que la información proporcionada fuese de primera mano de la vivencia del profesorado. Dado que el interés es la inclusión de los estudiantes con discapacidad, se priorizó a aquellos docentes con estudiantes con discapacidad diagnosticados en sus aulas<sup>24</sup>, los cuales pudieran referir de manera directa sus vivencias en el día a día; ellos fueron los informantes principales. Además, se consideró relevante explorar algunos aspectos de la experiencia de otros docentes en el tema para analizar las ideas compartidas. Por lo tanto, estos docentes desempeñaron el papel de participantes secundarios.
- Preferentemente con una experiencia mayor a dos años en la función docente, que pudiera dar cuenta del aprendizaje adquirido a lo largo de su trayectoria frente a las

---

<sup>24</sup>Es posible que existiesen otros estudiantes en situación de discapacidad en la escuela, dadas las condiciones marginales que dificultan la detección y diagnóstico, como las barreras para el acceso a servicios de salud, el acceso a dispositivos tecnológicos, entre otros; sin embargo, se consideró la detección escolar elaborada en conjunto por la dirección escolar y los servicios de educación especial y reportada a la SEP.

aulas y el establecimiento de rutinas respecto a la educación inclusiva que estuviesen de manera más o menos constante en la práctica educativa.

- Haber sido parte del personal docente de la escuela durante por lo menos un ciclo escolar completo, puesto que esto permite que el maestro pueda informar sobre la cultura escolar y sus interacciones con los diferentes agentes de la escuela.

Con los criterios de inclusión para las maestras y los maestros, se procedió a invitarlos a participar. Esto, se describe ampliamente de tal manera que futuros investigadores puedan reconocer las acciones realizadas, las condiciones de la fase empírica y cuenten con elementos para realizar procedimientos similares y comparar sus resultados (Silverman, 2014).

#### **5.2.4.1 La invitación a las y los docentes**

La invitación a los maestros y maestras a participar en la investigación se hizo a través de reuniones virtuales dentro del Consejo Técnico, en agosto de 2021<sup>25</sup>. Las reuniones sucedieron de la siguiente forma:

En el horario convenido con la escuela, se presentó la problemática de la investigación, sus objetivos, propósitos y las técnicas e instrumentos por perfil de participación. En el caso 1, las respuestas de los maestros y maestras fueron diversas; entre las más destacables fueron que una maestra y un maestro comentaron que la investigación era importante y estaban dispuestos a participar; y otra maestra expresó su preocupación porque se sumara más trabajo a lo que ya realizaban. Al respecto el director mencionó que la participación era voluntaria, que él haría lo posible por apoyar en lo que pudiera, y que se había establecido un compromiso con el investigador por buscar la manera de no interferir en las clases. Finalmente, se estableció una fecha tentativa para iniciar el trabajo de campo.

---

<sup>25</sup> Se realizaron reuniones virtuales debido a que esta era la modalidad en la que trabajaban en ese momento los colectivos escolares debido a los efectos de la pandemia.

En el caso 2 se realizó un proceso idéntico, también en videoconferencia. Las respuestas de los maestros y las maestras, en general fueron de apatía, dos de ellos mostraron preocupaciones referentes a la posibilidad de que la investigación interfiriera con las clases, en contraste, otro profesor comentó sobre la importancia de conocer como estaban trabajando con las y los niños con discapacidad. El investigador explicó que se haría lo posible por no interferir en las clases, además, que había la posibilidad de que las entrevistas se hicieran ya sea en las aulas o por videollamada, y reiteró que la participación era voluntaria, pero que sería importante la participación de todos y todas. Al respecto, el subdirector destacó la oportunidad que representaba la investigación para conocer lo que pasaba en la escuela con el alumnado con discapacidad. Finalmente, se expusieron los criterios de inclusión de cada técnica utilizada en la investigación (entrevista y cuestionario, ver más adelante) y se dialogó sobre una fecha tentativa para iniciar el trabajo de campo.

#### **5.2.4.2 Las profesoras y profesores participantes**

En la investigación participaron todos y todas las docentes de aula regular en ambos casos, las dos maestras especialistas de apoyo de USAER, y dos promotores de educación física. Por diversos motivos, uno de los promotores de educación física del segundo caso y el de inglés del primero, no participaron. Hubo una participación final de 30 profesionistas.

A continuación, se describe la caracterización de los profesionales participantes (Ver cuadro 5):

**Cuadro 5.** Caracterización de los participantes

NP	Caso	Sexo	Licenciatura	Posgrado	Años de servicio	Años en la escuela	Alumnos en grupo	Estudiantes con discapacidad <sup>26</sup>	Ciclos escolares de experiencia con Estudiantes con Discapacidad <sup>27</sup>
1	1	Mujer	Educación Primaria	No	18	2	28	0	0
2	1	Mujer	Educación	Ciencias de la Educación	18	0	23	0	0
3	1	Mujer	Educación	Docencia y Administración de la Educación Superior	27	9	23	0	0
4	1	Mujer	Educación Primaria	Educación Primaria	5	2	23	0	1
5	1	Mujer	Educación Básica	No	29	8	32	1	1
6	1	Mujer	Intervención Educativa	No	10	4	36	1	4
7	1	Mujer	Psicología	Educación	6	2	27	2	1
8	1	Hombre	Intervención Educativa	No	12	2	27	1	2
9	1	Hombre	Educación Primaria	No	30	26	23	1	20
10	2	Hombre	Educación Primaria	No	19	10	38	0	0

<sup>26</sup> De acuerdo con la información proporcionada por USAER

<sup>27</sup> Declarados por cada docente



11	2	Mujer	Educación Primaria	No	18	12	32	0	0
12	2	Mujer	Normal Básica	No	32	2	34	1	0
13	2	Hombre	Pedagogía	No	5	3	35	3	0
14	2	Hombre	Normal Elemental	No	5	2	26	0	0
15	2	Mujer	Ciencias de la Educación	No	3	2	27	1	3
16	2	Mujer	Pedagogía	No	2	2	27	1	2
17	2	Mujer	Ciencias de la Educación	Docencia y Gestión de Instituciones Educativas	5	4	32	2	5
18	2	Hombre	Educación Primaria	No	8	3	32	2	1
19	2	Hombre	Educación Primaria	Investigación Educativa	15	15	39	0	2
20	2	Mujer	Ciencias de la Educación	No	13	13	37	0	10
21	2	Mujer	Educación Superior	No	8	8	39	1	2
22	2	Mujer	Psicología	Educación	6	4	39	1	1
23	2	Mujer	Educación	No	10	6	35	1	3
24	2	Hombre	Pedagogía	No	7	4	34	2	3
25	2	Hombre	Educación Primaria	No	3	3	29	1	2
26	2	Hombre	Intervención Educativa	No	11	2	35	1	6
27	1	Mujer	Educación Física	Psicopedagogía	16	10	202	6	16
28	2	Hombre	Educación Física	No	12	2	312	4	10

<b>29</b>	1	Mujer	Desarrollo Humano Diferencial	No	15	4	18	6	15
<b>30</b>	2	Mujer	Psicología	No	17	6	15	6	17

*Fuente:* Elaboración propia con los datos proporcionados por las escuelas de referencia (PPC1, 2021; PPC2, 2021) y por el profesorado de cada uno de los casos.

### 5.3 Conceptos e indicadores de la investigación

Una de las formas de aproximarse a un objeto de estudio, es a partir de la construcción de indicadores, ítems y preguntas de indagación empírica. Este procedimiento debe comenzar desde la conformación de un marco teórico robusto que permita asegurar la validez de cada uno de estos elementos (Martínez, 2006; Gibbs, 2007).

En este apartado, se expone el procedimiento que se siguió para desarrollar los indicadores de la investigación. Antes, es importante destacar que en la investigación cualitativa, para contribuir a la fiabilidad, es esencial explicar el proceso y las reflexiones que llevaron a adoptar una determinada postura teórica, y cómo ésta contribuyó a una indagación e interpretaciones particulares (Silverman, 2014). Por lo anterior, en este apartado se presentan las reflexiones que guiaron la elaboración del marco teórico, así como el procedimiento de construcción de indicadores a partir de él.

#### 5.3.1 Consideraciones para la elaboración del marco teórico

En esta investigación, se partió del reconocimiento de una problemática que enfrentan los estudiantes con discapacidad: la falta de garantías para ejercer su derecho a la educación. Se examinó que existen diferentes agentes e instancias que intervienen en la problemática, pero que la figura del docente es particularmente relevante, ya que interviene en la labor educativa diaria con estos alumnos y alumnas; además, que con frecuencia son juzgados por los malos resultados educativos en el país (Arzate, 2015; Galaz et al., 2019) y, al mismo tiempo, son considerados un actor preponderante en el ámbito de la educación inclusiva (Ainscow *et al.*, 2001; Echeita, 2018).

Esto llevó a reflexionar sobre los maestros y maestras, y valorar las diferentes vías para abordar el problema de esta investigación, lo que finalmente llevó a concentrar la investigación en las concepciones, porque es un constructo que permite reconocer las ideas centrales que les permiten entender su realidad educativa y tomar decisiones sobre su actuar. En la elaboración del marco teórico, se optó por considerar no sólo los factores psicológicos, sino abarcar también los factores institucionales que influyen en la forma en

que las y los docentes comprenden su trabajo con estos estudiantes. Esta decisión, se basó en los siguientes argumentos:

- La forma en la que se comprende el constructo “discapacidad” es producto de un contexto histórico específico que moldea las ideas y prácticas de las instituciones sociales. Por tanto, la manera en la que institucionalmente se ha entendido el papel de la escuela en la educación de las personas con discapacidad, influencia la labor de los agentes escolares.
- El docente desempeña un rol institucional, y sus acciones están modeladas y reguladas por la estructura educativa. Esta estructura determina e incide en su comportamiento y pensamiento, al indicarle, por ejemplo, seguir el plan y programa en una temporalidad definida, dirigido a la generalidad de los estudiantes con poca atención en las diferencias, o bien, al insistirle en el logro resultados cuantitativos, dejando de lado aspectos importantes como la comprensión profunda del material o su relevancia para la vida del estudiante.
- En la interpretación que los y las docentes hacen de su labor intervienen diferentes elementos, como su historia personal, su desarrollo profesional, las normativas, los lineamientos y la cultura escolar a la que pertenecen. A esto se agrega la manera en que socialmente se les ha orientado para observar, comprender y trabajar con los alumnos y alumnas con discapacidad, tanto en su etapa de estudiantes como en su rol de docentes.

Adicionalmente se reconocieron dos problemas respecto a la forma en la que se realiza la investigación respecto a las concepciones docentes. Por un lado, se observó que la mayoría de las investigaciones sobre esta índole se centran en aspectos psicológicos, específicamente en las teorías implícitas. Sus principales defensores basan la construcción de cada una de estas teorías en un sólido fundamento empírico sobre las perspectivas, creencias, y demás cogniciones de un grupo de personas, que dan sentido a un determinado fenómeno. Sin embargo, en el caso particular de esta investigación no hay muchas investigaciones sobre las ideas que los maestros y maestras tienen de la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos para los alumnos y alumnas con discapacidad.

Por otro lado, se identificó que, al enfocar el análisis en aspectos psicológicos se corría el riesgo de omitir la participación de la estructura educativa; lo que podría llevar a la conclusión errónea de que la problemática se reduce a una dificultad en la mentalidad de los maestros y maestras.

A partir de lo anterior, se desarrollaron los temas del marco teórico. Se comenzó por analizar cómo se ha concebido en la historia conocida de la humanidad la discapacidad y algunas de las propuestas contemporáneas para entender este fenómeno. Posteriormente, se examinó cómo algunos de estos modelos han influido en ciertas nociones y prácticas escolares, desde ideas sobre la exclusión hasta aquellas que garantizan plenamente el derecho a una educación inclusiva de calidad.

A continuación, se examinaron las concepciones, sus componentes y la formación inicial y continua como estrategia para su transformación. Además, dado que interesaba conocer cómo las y los docentes entienden la gestión del aprendizaje, la evaluación y apoyos para los alumnos y alumnas con discapacidad, se profundizó en la propuesta de la educación inclusiva y lo que espera respecto a estas cuestiones, contrastando esta información con las características del contexto nacional.

Lo anterior permitió comprender que las concepciones de docentes forman parte de una cognición personal, pero también de una estructura escolar que influye de diversas maneras en su creación y mantenimiento. Estas concepciones se construyen a partir de la historia de vida del docente, donde interviene la institución educativa, a través de la forma en que ha enseñado a los maestros y las maestras a comprender el fenómeno, la influencia que ha tenido en la interpretación que estas figuras han dado a sus experiencias, y por las rutinas y guiones de acción que estos sujetos llevan a cabo. Los elementos del marco teórico constituyeron la base para la construcción de los indicadores de la indagación empírica (Martínez, 2006; Gibbs, 2007).

### **5.3.2 La construcción de los indicadores**

De acuerdo con Lazarsfeld (1973), el primer paso en la construcción de los indicadores es reconocer los conceptos principales de la investigación. En esta

investigación, el concepto principal es el de concepciones docentes, que son las nociones que permiten a cada maestro responder, explicar, prever y actuar ante las demandas del contexto áulico, asimismo, describen la forma en la que éstos entienden el proceso de educación inclusiva, y su trabajo con los estudiantes con discapacidad, las creencias sobre sus funciones, los propósitos que vinculan con ello, además de las reglas implícitas o explícitas que sustentan sus prácticas.

Esta investigación se interesa por conocer cómo se concibe la atención a la diversidad, la discapacidad, la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos. En este estudio, nos enfocamos en cinco tipos de concepciones:

- 1) Concepción del profesorado sobre la atención a la diversidad. Refiere a la forma en la que las y los docentes responden, explican, prevén y actúan hacia las particularidades de los estudiantes en su aula, específicamente en torno a la educación inclusiva. Aquí, se incluyen las maneras de entender la diversidad, sus objetivos y la distribución de responsabilidades entre los agentes de la escuela; los procesos formativos que ha tenido el docente; se retoman también las interpretaciones desarrolladas en torno a la atención a la diversidad durante su experiencia docente. Por último, las actividades que realizan regularmente y que contribuyen, o no, al desarrollo de ambientes escolares inclusivos.
- 2) Concepción del profesorado sobre los estudiantes con discapacidad. Son las nociones que las y los docentes tienen sobre los alumnos y alumnas con esta condición de vida. Incluye la forma en la que el docente interpreta la discapacidad de los niños y niñas; la manera en la que consideran que deben ser educados, así como las características y propósitos que implementa para su instrucción; el sentido que le da a su experiencia en la atención a los niños y niñas con discapacidad y cómo lleva a cabo prácticas con ellos; finalmente, la forma en la que realizan sus prácticas con este alumnado.
- 3) Concepción del profesorado sobre la gestión del aprendizaje con los estudiantes con discapacidad. Son las ideas, organización de la práctica e interpretaciones que el docente tiene respecto a la gestión del aprendizaje de estos estudiantes. Se incluyen aquí las ideas que tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas con discapacidad y sus propósitos, la forma en la que ha actuado e interpretado sus

experiencias en este tema a lo largo de su trayectoria laboral, así como el modo en la que piensa, organiza y ejecuta su enseñanza en el día a día.

- 4) Concepción del profesorado sobre la evaluación de estudiantes con discapacidad. Es la manera en la que las y los docentes estructuran cognitivamente el proceso de evaluación con los alumnos y alumnas con discapacidad. Integra las ideas relativas a cómo deberían ser evaluados estos educandos, los aspectos y propósitos de ello; la manera en la que explican sus experiencias y acciones en ciclos anteriores, las dificultades y facilitadores que han vivido y cómo lo han interpretado; y las actividades que rutinariamente realizan para realimentar, evaluar y calificar a estos niños y niñas.
- 5) Concepción del profesorado sobre los apoyos para los estudiantes con discapacidad. Es la forma en la que el docente entiende los facilitadores y ayudas dirigidos a los niños y niñas con discapacidad. Abarca la manera en que definen los apoyos y cuál debe ser el papel de los directivos, docentes especialistas y padres de familia en estos casos; además de lo que ha hecho con otros agentes respecto a los apoyos para el aprendizaje áulico de los estudiantes con discapacidad. Finalmente, la manera en la que organiza las labores cotidianas al brindar apoyos, sus razones para ello y cómo participa con otros agentes.

Después de definir los diferentes tipos de concepciones, siguiendo a Lazarsfeld (1973), se procedió a la construcción de los indicadores. Esto se realizó considerando para cada concepto sus tres componentes, los saberes académicos, los experienciales y las rutinas y guiones de acción. En el cuadro 6, se muestran los indicadores y lo que cada uno de ellos refiere.

**Cuadro 6.** Conceptos e indicadores de la investigación

<b>Concepto</b>	<b>Indicador</b>	<b>Construcción del indicador</b>
<b>Concepción de la atención a la diversidad</b>	Saberes académicos de la educación inclusiva	Comprende los aprendizajes académicos que el docente tiene respecto al concepto, propósitos, beneficiarios, y responsabilidades de la educación inclusiva; así como los mecanismos que ha tenido para su apropiación.
	Saberes experienciales sobre la educación inclusiva	Vislumbra los relatos e interpretaciones que el docente ha tenido en ciclos anteriores con sus estudiantes con discapacidad, sus reflexiones respecto a las transformaciones escolares que ha vivido, y los aprendizajes que él refiere haber tenido en estas experiencias.
	Rutinas y guiones de acción para la educación inclusiva	Percibe la forma en la que el docente organiza a los estudiantes “especiales”, cómo los identifica y los ubica en las aulas, cómo hace que participen, y cómo interpreta todo esto.
<b>Concepción de la discapacidad</b>	Saberes académicos de la discapacidad	Comprende lo que el docente aprendió en sus procesos formativos con respecto a la discapacidad y de los responsables de la atención educativa de las y los niños con esta condición; de igual forma, la valoración de sus procesos formativos en este tema.
	Saberes experienciales sobre la discapacidad	Refiere a las barreras y facilitadores sociales o culturales que ha percibido en su trabajo con los estudiantes con discapacidad a lo largo de su ejercicio y la forma en la que ha ejercido e interpretado este trabajo.
	Rutinas y guiones de acción para la atención a la discapacidad	Comprende la forma en la que el docente recibe a sus alumnos y alumnas con discapacidad y cómo lo interpreta, así como las decisiones que toma respecto a la convivencia armónica en el aula.
<b>Concepción de la gestión del aprendizaje para</b>	Saberes sobre la gestión del aprendizaje para EcD	Ausulta sobre la manera en la que el docente sabe qué se les debe enseñar a estos alumnos y alumnas, los contenidos que debe abordar y cómo hacerlo, y cómo interpreta esto; además busca lo que el docente ha aprendido en sus procesos formativos sobre las diferencias y similitudes de los estudiantes “regulares” y aquellos con discapacidad



<b>el estudiantado con discapacidad</b>	Saberes experienciales en la gestión del aprendizaje para EcD	Busca la forma en la que el docente a lo largo de su trayectoria ha enseñado a las y los niños y las justificaciones que da para esta organización. Incluye además las dificultades y oportunidades que ha experimentado y los aprendizajes que refiere de estas situaciones.
	Rutinas y guiones de acción para la gestión del aprendizaje para EcD	Vislumbra cómo el docente organiza la planeación para su aula, cómo toma en cuenta a su estudiantado con discapacidad y cómo le organiza experiencias de aprendizaje; además de las interpretaciones de ello.
<b>Concepción de la gestión de la evaluación para el estudiantado con discapacidad</b>	Saberes académicos sobre la evaluación para EcD	Explora los saberes que el docente tiene respecto a qué evaluar y cómo a las y los niños con discapacidad, respecto a habilidades, actitudes, conocimientos o valores; además, sobre la distribución de responsabilidades en este tema
	Saberes experienciales sobre la evaluación para EcD	Indaga sobre los aprendizajes que el docente ha adquirido a lo largo de su experiencia laboral, es decir, cómo ha evaluado a estos niños, las dificultades que ha encontrado, así como los instrumentos que ha ocupado, y las razones que da sobre todo esto.
	Rutinas y guiones de acción en la evaluación de EcD	Describe la forma en la que el docente evalúa a sus estudiantes con discapacidad, cómo ocupa los instrumentos y el peso que les da en la calificación del estudiantado y por qué lo hace de esta manera; incluye también cómo retroalimenta en el día a día a este estudiantado y las diferencias con el resto del grupo, así como las reflexiones que hace de ello.
<b>Concepciones sobre los apoyos para ECD</b>	Saberes académicos sobre los apoyos para EcD	Comprende los procedimientos que el docente identifica y justifica para averiguar los apoyos de sus estudiantes con discapacidad; así como la forma en la que idealiza la participación de los agentes escolares.
	Saberes experienciales sobre los apoyos para EcD	Vislumbra la forma en la que el docente ha gestionado los apoyos para su estudiantado con discapacidad, y las razones por las que lo ha hecho así; también la forma en la que ha participado con otros agentes educativos y qué ha aprendido de estas experiencias.
	Rutinas y guiones de acción sobre los apoyos EcD	Describe los apoyos que actualmente emprende para con su estudiantado con discapacidad, y las razones que da para ello; además explora la forma en la que participan en la actualidad otros agentes educativos para dar respuesta a estos estudiantes.

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Lazarsfeld (1973)

## 5.4 Técnicas e instrumentos

Dar respuesta a las preguntas de investigación requiere de técnicas e instrumentos que permitan la abstracción de una parte de la realidad empírica para que la información recabada y analizada permita dar respuesta a los objetivos de la investigación. En esta investigación existieron algunas cuestiones que orientaron la selección de las técnicas y el diseño de sus instrumentos. Algunas de ellas fueron:

- El procedimiento que se siguió para dar respuesta a las preguntas de investigación consistió en triangular la evidencia empírica con los desarrollos teóricos respecto a la educación inclusiva, discapacidad, gestión del aprendizaje, evaluación y apoyos para estos alumnos y alumnas. Esto lleva a la necesidad de técnicas cualitativas que permitan cierta sistematización u organización para ayudar dicha triangulación.
- Las concepciones se estructuran en cuatro componentes, no obstante, nuestro interés se enfocó en tres de ellos: los saberes académicos, los experienciales, y las rutinas y guiones de acción, que son los que se indagan en el trabajo empírico. Aunque los tres pueden estimarse a través de la voz de los sujetos, el tercer componente puede apreciarse, además, a partir de la observación de los comportamientos en el sitio, así como de evidencias en registros escritos.
- La realidad de cada institución y de cada docente es compleja y con sus respectivas particularidades. Las técnicas utilizadas se seleccionaron con el fin de comprender a profundidad esta realidad; ver las similitudes y diferencias, entre el profesorado, así como entre los casos y darles voz a los participantes como sujetos activos de la educación inclusiva.
- Finalmente, la selección de los casos se realizó con el fin de que éstos se asemejaran a lo que sucede en la mayoría de las escuelas de nuestro país. Esto para facilitar el reconocimiento de similitudes entre las escuelas y dar idea respecto a lo que acontece en general en nuestro país.

Todas estas consideraciones llevaron a la búsqueda de técnicas cualitativas (Stake, 2010), que dieran sistematicidad y ordenamiento para realizar las contrastaciones pertinentes (Flick, 2012), que ayudaran a profundizar en cada caso (Yin, 2018), y que en la medida de lo posible

contribuyeran a alcanzar la saturación de la información para alcanzar una representatividad del contexto (Canales, 2006; Flick, 2018).

Inicialmente, se planeó recurrir a la entrevista, los cuestionarios, la observación, el análisis de artefactos y análisis de documentos. Sin embargo, debido a la situación de la pandemia de COVID-19, fue imposible hacer uso de la observación debido a la creación de protocolos escolares para el regreso seguro a los espacios físicos, la exigencia para mantener un número reducido de estudiantes, además del control estricto por parte de las instituciones respecto a la presencia de personas ajenas a la escuela (Gobierno del Estado de México, 2021b, 2021a).

Cabe destacar que en la determinación de las técnicas para la investigación hubo que hacer frente a dos factores: En primer lugar, las maestras y los maestros dijeron enfrentarse a una serie de situaciones complejas dado el contexto de la pospandemia en el que se llevó a cabo el trabajo de campo y la necesidad de dar seguimiento a los protocolos de regreso seguro ante la presencialidad. Por ejemplo, la división de cada grupo escolar en dos o tres subgrupos con asistencia escalonada; la atención de algunos estudiantes en modalidad híbrida, otros que asistían sólo un día a clase, y algunos que se mantenían sólo en la modalidad virtual; entre otras. Todo esto hizo que los maestros y maestras se sintieran presionados con el tiempo que debían destinar para dar respuesta a la diversidad de circunstancias de sus alumnos y alumnas y a sus demás actividades laborales. En segundo lugar, un riesgo constante fue la imposibilidad de realizar las entrevistas en las aulas, principalmente debido a las restricciones establecidas por los protocolos de seguridad.

Estas situaciones supusieron obstáculos para entrevistar a todos los maestros y maestras de las escuelas. Por ello, se determinó que éstas fueran aplicadas a los informantes primarios de la investigación, es decir, a las y los docentes que tenían por lo menos un estudiante con discapacidad en sus aulas, por las posibilidades de obtener información de primera mano sobre sus experiencias y rutinas. Para seleccionar a los entrevistados, se recurrió a la estadística escolar que, avalada por los servicios de educación especial, identificaba a aquellos docentes que tenían por lo menos un estudiante con discapacidad en sus aulas. Para el resto de las maestras y

maestros se utilizaron cuestionarios, con la intención de recuperar su voz, sus concepciones y su participación para profundizar en cada caso.

#### **5.4.1 Entrevistas semiestructuradas**

La entrevista en semiestructurada es la principal estrategia en esta investigación. Esta se define como una técnica social que establece una relación directa cara a cara con un investigador y la persona entrevistada; además se caracteriza por ser dialógica, concentrada y de estructura variable (Flick, 2012; Gainza, 2006). De acuerdo con Yin (2018) y Flick (2015), estos rasgos son esenciales para identificar los conocimientos y las perspectivas que tienen los participantes. Las entrevistas permiten enfocar la investigación directamente en las dimensiones del estudio y conocer las explicaciones que las y los docentes ofrecen acerca de sus propios pensamientos y acciones, así como las de sus compañeros, en relación con el fenómeno en cuestión (Yin, 2018; Flick, 2012).

Las entrevistas pueden ser abiertas, sin una estructura previa o totalmente estructuradas (Gainza, 2006). En esta investigación se optó por una entrevista semiestructurada que permitiera indagar sobre las mismas temáticas en todas y todos los entrevistados, pero a su vez consintiera una flexibilidad para profundizar en otras que enriquezcan la comprensión sobre la manera en la que las maestras y maestros afrontan la educación inclusiva (Gainza, 2006; Stake, 2010).

Siguiendo lo anterior, se diseñó un guion de preguntas abiertas (Gainza, 2006). Para su elaboración, se retomaron las cinco concepciones de interés (conceptos principales); de acuerdo con Porlán *et al.* (1997), de cada una de ellas se reconocieron los componentes de las concepciones, es decir, los conocimientos académicos, saberes experienciales, y las rutinas y guiones de acción (indicadores), y de ellos se desprendieron algunos ítems, los cuales contienen varias preguntas.

La correspondencia entre lo anterior se presenta en el Cuadro 7.

**Cuadro 7.** Organización de la entrevista semiestructurada

<b>Conceptos</b>	<b>Cantidad de preguntas por área</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Número de ítems</b>
<b>Concepción de la atención a la diversidad</b>	6	Saberes académicos de la educación inclusiva	3
		Saberes experienciales sobre la educación inclusiva	2
		Rutinas y guiones de acción para la educación inclusiva	1
<b>Concepción de la discapacidad</b>	7	Saberes académicos de la discapacidad	3
		Saberes experienciales sobre la discapacidad	2
		Rutinas y guiones de acción para la atención a la discapacidad	2
<b>Concepción de la gestión del aprendizaje para el estudiantado con discapacidad</b>	8	Saberes sobre la gestión del aprendizaje para EcD	3
		Saberes experienciales en la gestión del aprendizaje para EcD	2
		Rutinas y guiones de acción para la gestión del aprendizaje para EcD	3
<b>Concepción de la gestión de la evaluación para el estudiantado con discapacidad</b>	7	Saberes académicos sobre la evaluación para EcD	2
		Saberes experienciales sobre la evaluación para EcD	3
		Rutinas y guiones de acción en la evaluación de EcD	2
<b>Concepción sobre los apoyos para ECD</b>	7	Saberes académicos sobre los apoyos para EcD	2
		Saberes experienciales sobre los apoyos para EcD	3
		Rutinas y guiones de acción sobre los apoyos EcD	2
<b>Total</b>	<b>35</b>		<b>34</b>

*Fuente:* Elaboración propia con base en los conceptos e indicadores de la investigación

En el diseño de la entrevista, se consideraron tres tipos de preguntas: las que buscan la valoración de un concepto, usada en los saberes académicos; preguntas de tipo experienciales, para recuperar este tipo de saberes; y las comportamentales, para identificar las rutinas y guiones de acción (Flick, 2015; Gainza, 2006) con el objetivo de reconocer de qué manera las y los maestros estructuran sus saberes, vivencias y prácticas en torno al proceso de la inclusión (Gibbs, 2007).

Luego de la fase de piloteo, el instrumento final consistió en 15 indicadores y 35 ítems. Para contribuir a la fiabilidad de la investigación en los anexos de la investigación se incluye la versión definitiva para su análisis, perfeccionamiento y aplicación en futuras investigaciones

En el cuadro 8, se muestran las correspondencias entre los conceptos, indicadores y preguntas de la entrevista.

**Cuadro 8.** Relación entre indicadores y reactivos de la entrevista semiestructurada

Conceptos	Indicadores	Preguntas
<b>Concepción de la atención a la diversidad</b>	Saberes académicos de la educación inclusiva	1. ¿Qué entiende por la educación inclusiva? ¿Cómo es un aula verdaderamente inclusiva?
		2. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los propósitos de la educación inclusiva? ¿A quién y cómo beneficia la escuela inclusiva?
		3. ¿Dónde y cómo ha adquirido estos conocimientos sobre la educación inclusiva?
	Saberes experienciales sobre la educación inclusiva	4. ¿Cuáles serían las experiencias más significativas que ha tenido con respecto a este modelo de ver la escuela? ¿Qué opina de estas experiencias? ¿Qué tan positivas han sido?
		5. A lo largo de su estancia en las escuelas, ¿usted considera que ha cambiado la forma en la que se entiende la educación inclusiva?, y de ser así, ¿cómo? ¿Por qué cree que ha cambiado la forma en la que ve el proceso de educación inclusiva?
		6. ¿Qué actividades desarrolla en el aula para crear un ambiente inclusivo? ¿Cómo hace para que los estudiantes participen? ¿Por qué lo hace así? ¿Por qué cree que esto fomenta un aula inclusiva? ¿Cuáles son las ventajas que observa al realizar lo anterior? ¿Cuáles son las desventajas?
<b>Concepción de la discapacidad</b>	Saberes académicos de la discapacidad	7. Para usted, ¿qué es una discapacidad? ¿Qué tipos de discapacidad conoce? ¿Quién atiende educativamente a las y los niños con discapacidad? ¿La capacidad de aprendizaje de las y los niños con discapacidad es diferente? ¿Su conducta es diferente? ¿Qué cree que determine la discapacidad?
		8. Desde su perspectiva ¿dónde deberían ser atendidos estos estudiantes, o en un aula regular, en una escuela especial, con especialistas? ¿Por qué cree que en ese tipo de escuela sería lo más conveniente? ¿Qué beneficios les puede significar a los niños y niñas? ¿Cuál es el papel del docente regular en la atención a las y los niños con discapacidad?
		9. ¿Cómo la escuela donde se formó contribuyó a lo que sabe de los estudiantes con discapacidad? ¿De qué manera lo capacitan sobre la atención a estos niños? ¿Cómo aprende del tema?
	Saberes experienciales sobre la discapacidad	10. ¿Cuáles son las preocupaciones más frecuentes cuando tiene niños y niñas con discapacidad en su aula? ¿Por qué le preocupa eso?
		11. ¿Cuáles son las experiencias más significativas que ha tenido con estos alumnos y alumnas? ¿Cómo las interpreta? ¿Como provechosas o con poco provecho? ¿Por qué cree que las interpreta de esta forma?



	Rutinas y guiones de acción para la atención a la discapacidad	<p>12. Previo al inicio del curso, ¿le avisan que va a llegar un niño o niña con discapacidad a su aula?, ¿le consultan o simplemente se lo encuentra en el aula? ¿Cómo es este proceso?</p> <p>A. Si no le avisaron, ¿cómo se siente cuándo llega a su salón de clases?, ¿qué expectativas o preocupaciones se plantea?, ¿por qué cree que se siente así?</p> <p>B. Si le avisaron, cuándo sabe que se va a tener un niño con discapacidad ¿cómo se siente: preparado, confundido, motivado?, ¿por qué?, ¿qué expectativas o preocupaciones se plantea?, ¿por qué cree que se siente así?</p> <p>13. ¿Cómo suelen recibir al estudiante con discapacidad usted y sus compañeros? ¿Por qué cree que es así? ¿Cómo hace para que participe el niño con discapacidad con sus compañeros?</p>
<b>Concepción de la gestión del aprendizaje para el estudiantado con discapacidad</b>	Saberes sobre la gestión del aprendizaje para EcD	<p>14. Con respecto a los contenidos académicos, ¿qué es lo más importante que las y los niños con discapacidad deben aprender en su aula?, sumas, restas multiplicaciones, ciencias, historia... ¿Por qué es lo más importante?, ¿en qué difiere con respecto a lo que piensa del resto de los estudiantes?</p> <p>15. ¿Qué cree que es lo más importante que deba aprender en términos de otras capacidades o habilidades en el aula?, por ejemplo, a relacionarse, o habilidades de la vida diaria ¿Por qué es importante esto? ¿En que difiere de lo que piensa respecto al resto de sus compañeros?</p> <p>16. ¿Cuál de estos aprendizajes debe tener más peso en la enseñanza para las y los niños con discapacidad? ¿Los contenidos o las habilidades?</p>
	Saberes experienciales en la gestión del aprendizaje para EcD	<p>17. En su trayectoria, ¿cómo suele organizar los contenidos para enseñar a estos niños? ¿Qué estrategias ha ocupado para enseñar a las y los niños con discapacidad? ¿Qué ventajas y desventajas les ve a estas estrategias?</p> <p>18. ¿Cuáles son las principales dificultades con respecto a la enseñanza de contenidos académicos que enfrenta con los estudiantes con discapacidad?, ¿Cómo hace para afrontar estas dificultades? ¿Por qué las enfrenta de esta forma? ¿Por qué cree que aparecen estas dificultades?</p>
	Rutinas y guiones de acción para la gestión del aprendizaje para EcD	<p>19. ¿De qué manera considera a los estudiantes con discapacidad en sus planeaciones? Realiza dos planeaciones o considera una actividad para todos ¿Por qué lo hace así? ¿Considera que le funciona? ¿Por qué?</p>

		20. ¿Cuáles son las principales estrategias didácticas que utiliza con las y los niños y niñas con discapacidad que tiene en su aula? Expone frente a la clase, les dicta, los deja trabajar con otros estudiantes) ¿Por qué utiliza estas estrategias? Y ¿Cuáles son las principales diferencias entre las estrategias de enseñanza que se les da a las y los niños con discapacidad y al resto de los estudiantes?
		21. ¿Cuáles son las principales diferencias entre la enseñanza que da a las y los niños y niñas con discapacidad y aquellos sin discapacidad? ¿Por qué cree que se den estas diferencias? ¿En algún momento ha intentado conjuntar las mismas actividades para los estudiantes con y sin discapacidad? ¿Cuáles fueron los resultados? ¿Por qué cree que se dieron estos resultados?
<b>Concepción de la gestión de la evaluación para el estudiantado con discapacidad</b>	Saberes académicos sobre la evaluación para EcD	22. En términos de contenidos, ¿Qué es lo que debe evaluarse a las y los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué debería evaluarse en términos de habilidades? ¿Cómo debería evaluarse a los alumnos y alumnas con discapacidad? ¿Por medio de exámenes, o debería hacerlo un especialista? ¿Por qué debe evaluarse así?
		23. ¿Quién debiera ser el responsable de evaluar a las y los niños y niñas con discapacidad? El maestro, un especialista, algún apoyo ¿Por qué considera que debe ser así?
	Saberes experienciales sobre la evaluación para EcD	24. En su experiencia, regularmente, ¿Cómo los ha evaluado? A través de exámenes, trabajos escritos, alguna escala. ¿Por qué lo hace así?
		25. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta al evaluar a los estudiantes con discapacidad? ¿Por qué cree que aparecen estas dificultades?
		26. Respecto a los materiales y tiempos disponibles para la evaluación ¿cuáles son las principales dificultades que enfrenta al evaluar a los alumnos y alumnas con discapacidad? ¿Por qué cree que aparecen estas dificultades?
	Rutinas y guiones de acción en la evaluación de EcD	27. ¿Quién diseña las evaluaciones? ¿Bajo qué aspectos o criterios se diseñan? ¿Por qué se diseñan bajo estos criterios? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que encuentra al utilizar estos instrumentos?
		28. ¿Cuáles son las principales diferencias entre la evaluación de las y los niños y niñas con discapacidad y los que no tienen una discapacidad? ¿Cómo se atienden estas diferencias?
<b>Concepción sobre los apoyos para ECD</b>	Saberes académicos sobre los apoyos para EcD	29. Desde su perspectiva ¿Cómo debe apoyar el docente al alumno con discapacidad y con qué herramientas? ¿Qué otras personas debieran apoyar? ¿Cuáles deberían ser las responsabilidades de cada uno? ¿Por qué?
		30. Desde su punto de vista ¿cuál es el papel que los servicios de apoyo a la escuela regular deberían tener con las y los niños con discapacidad? ¿Cuál es el papel que deberían tener los padres de familia? ¿Cuál es el papel que deberían tener los directivos?

Saberes experienciales sobre los apoyos para EcD	<p>31. Me ha platicado de los apoyos que requieren los alumnos y alumnas, ¿en su experiencia como docente se han dado estos apoyos?, ¿qué factores han obstaculizado que se den?</p> <p>32. ¿Cómo suelen participar los padres de familia? ¿Ha cambiado la forma en la que participan los padres? ¿Qué ha aprendido de estas experiencias?</p> <p>33. Durante el transcurso de su experiencia como docente ¿cómo ha participado USAER con las y los niños con discapacidad? ¿Cómo han participado los padres? ¿Cómo suelen participar las autoridades? ¿Ha cambiado la forma en la que participan? ¿Qué ha aprendido de estas experiencias?</p>
Rutinas y guiones de acción sobre los apoyos EcD	<p>34. ¿Cuáles son los apoyos que les brinda a las y los niños con discapacidad?, a trasladarse, en las calificaciones, etc. ¿Por qué los apoya de esta manera? ¿Cómo cree que les ayuda esto que me comenta? ¿Hay alguna persona que los apoye en estos aspectos?</p> <p>35. ¿Cómo es el apoyo de los padres de familia en su aula? ¿Cómo es el apoyo de USAER en su aula? ¿Cómo es el apoyo de sus autoridades? ¿Considera adecuado que tengan este papel? ¿Por qué? ¿Cómo le gustaría que participaran?</p>
Total	35

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los indicadores de la investigación.

#### 5.4.1.1 La calidad de las entrevistas

En la investigación cualitativa, la implementación de procedimientos rigurosos para garantizar la calidad de las entrevistas es una tarea primordial, ya que certifica que las técnicas e instrumentos utilizados sean efectivos y cumplan con sus objetivos de manera íntegra (Gibbs, 2007). Es importante, que su calidad se cuide desde a lo largo de todo el proceso, desde su construcción hasta la transcripción y codificación (Flick, 2012, 2014).

En este apartado se describen tres procedimientos usados en la investigación referentes a la calidad de las entrevistas y que aportan a la fiabilidad del estudio<sup>28</sup> (Silverman, 2014).

*Piloteo de la entrevista:* Éste se realizó con el fin de verificar la claridad y pertinencia de las preguntas, que los materiales e instrumentos fueran adecuados para la recuperación de la información, así como para cumplir con los objetivos de la investigación (Kvale, 2008; Méndez et al., 1990). Para ello se siguieron las recomendaciones de Yin (2018) y Martínez (2013), que apuntan a que el guion debe ser aplicado a participantes con condiciones similares a las del estudio formal.

Para ello, se realizó el primer borrador de la entrevista a partir de las dimensiones de la investigación. Posteriormente se buscó a docentes que laboraran en escuelas regulares, previamente conocidos por el investigador y que estuvieran dispuestos a colaborar con el

---

<sup>28</sup> De acuerdo con Silverman (2014), la fiabilidad es el grado en el que los resultados de una investigación son independientes del contexto específico en el que fueron creados. En la investigación cualitativa, es difícil asegurar una independencia total, debido a diversos factores que están presentes, de los que se destacan dos: en primer lugar, que los problemas de estudio son construcciones humanas dependientes de un contexto histórico, político y social determinado; en segundo lugar, que el análisis de la información se produce a partir de la interpretación del investigador e incluso de los propios participantes. A pesar, es posible que las investigaciones cualitativas mantengan la fiabilidad a través de algunas estrategias que permitan transparentar la indagación, así como replicarla en contextos similares. Algunas de estas estrategias son dejar ver las reflexiones que llevaron a adoptar una postura teórica particular, traslucir las reflexiones que llevaron a las decisiones metodológicas, explicitar los procedimientos del trabajo de campo, aclarar los procesos de transcripción, codificación y análisis de datos, y mostrar los relatos de los participantes en la presentación de resultados y discusión (Gibbs, 2007; Fick, 2014; Silverman, 2014). En las siguientes secciones de la investigación, se atienden cada una de estas estrategias.

piloteo. En un primer momento, participaron tres maestras de primaria, dos que atendían quinto grado y otra a tercero. Todas de escuelas distintas y de municipios ajenos al estudio. Una de las maestras refirió tener estudiantes con discapacidad en su aula y las otras no. Con cada una de ellas se realizó una entrevista a través de plataformas virtuales, Zoom y WhatsApp, que fue videograbada.

En la realización del piloteo, se comenzó la conversación con algún tema que permitiera romper el hielo, luego se realizó la lectura del consentimiento informado, las preguntas, y el cierre, simulando una entrevista ya en las escuelas participantes. En ella, el investigador tomó registro de las dificultades y problemas relacionados con errores de redacción, falta de claridad, o de cuestiones que se alejaban de los objetivos de la investigación. Al finalizar, se abrió un espacio donde las maestras comentaron su experiencia con el instrumento y dieron sugerencias de mejora. Algunas de las observaciones versaron sobre la necesidad de cambiar ciertos tecnicismos para hacer la entrevista más entendible, modificar la redacción en ciertas preguntas y brindar ejemplos en otras.

Luego de finalizado este primer piloteo, se realizó una meticulosa revisión de la grabación para encontrar más errores o cuestiones que no estuvieran claras. Algunos de los cambios más importantes hechos a la primera versión del instrumento fueron:

- Se ajustaron las preguntas para recuperar la interpretación de los profesores y profesoras, no sólo lo que pensaban sobre ciertos temas de la entrevista.
- Se modificaron algunas preguntas que sólo se centraban en el trabajo con los alumnos y alumnas con discapacidad, ampliándolas para que cuestionaran sobre las diferencias de su trato con estos niños y niñas, y los que no tenían discapacidad;
- Se fusionaron algunas preguntas que estaban consideradas como de diferente ítem, pero que en realidad correspondían a uno solo.
- Se reorganizó la secuencia de las preguntas para facilitar un diálogo fluido.

Luego de lo anterior, se construyó una segunda versión del instrumento.

Con base en lo anterior, se construyó una segunda versión del instrumento, con la se procedió a realizar otro piloteo. Aquí, participaron tres maestras, una de sexto grado de primaria, una de quinto grado y una de educación especial, siguiendo un proceso similar al piloteo anterior y con apoyo de las plataformas virtuales antes mencionadas.

Aunque también aparecieron algunos errores, éstos fueron menores, por ejemplo, había preguntas cuya sintaxis no era la más adecuada. Se realizaron los ajustes, se estructuró el guion de entrevista final (Anexo 1) y se dio por finalizada la fase del piloteo.

Hay que apuntar que, aunque se procuró que el piloteo se diera en situaciones cercanas a las que se esperaba realizar el estudio, las condiciones cambiaron en la aplicación de las entrevistas. De esta manera, se planeó en un inicio su aplicación a través de videollamada, pero, ya en el trabajo de campo, esto se modificó a entrevistas presenciales, dado que mejoraron las condiciones de la pandemia y fue más cómodo para las y los docentes que se realizaran en su horario de trabajo, lo que facilitó la participación. En todo caso dos entrevistas se realizaron por medio de videollamadas.

*El entrenamiento del investigador:* Fue importante asegurar un manejo competente del instrumento en la aplicación de las entrevistas y sus preguntas. Para ello, se realizó un entrenamiento del investigador a fin de que la aplicación fuera uniforme, es decir, que todas las preguntas se hicieran a todas y todos los participantes y que siguieran el sentido y objetivos determinados en los indicadores, independientemente de la persona entrevistada o momento de la entrevista donde aparecieran (Silverman, 2014).

Para asegurar esto, después del piloteo, el investigador estudió detalladamente las preguntas de la entrevista y su relación con las dimensiones e indicadores de la investigación y, además, practicó concienzudamente su aplicación con la ayuda de una colega. El estudio de la entrevista por parte del investigador fue personal y solitario. Por su parte, la práctica con ayuda de una colega consistió en plantearle las preguntas, que ella respondió de diferentes maneras, con el fin de mostrar otras situaciones que permitieran ver la capacidad del investigador para mantener el hilo conductor de la entrevista.

*El resguardo de la información obtenida en las entrevistas:* Un último mecanismo para garantizar la calidad de las entrevistas es asegurar que los datos obtenidos en su aplicación se conserven con mínimos cambios en el proceso de transcripción, codificación, análisis y discusión, de tal forma que los relatos no se modifiquen.

Aunque posteriormente se ampliarán estos puntos, cabe apuntar que en este rubro se tomaron las siguientes acciones para salvaguardar el sentido de los relatos docentes:

- Grabar en audio o en video las entrevistas,
- hacer una cuidadosa transcripción de cada una de ellas,
- no hacer modificaciones de los relatos en el proceso de análisis y discusión, y
- mostrar extractos de las entrevistas en la presentación de los resultados.

#### **5.4.1.2 El acercamiento a los maestros y maestras**

El registro de las diferentes fases de acercamiento al campo es una medida que contribuye a fortalecer la fiabilidad del estudio (Silverman, 2014). En esta investigación, este proceso inició en septiembre de 2021, a partir de una serie de visitas a las instituciones educativas.

Al llegar a las escuelas el investigador fue recibido por el director en una de ellas y por el subdirector en la otra. Se inició con la identificación de los grupos, dependiendo de si tenían o no estudiantes con discapacidad, con el fin de atender a los criterios de inclusión de cada una de las técnicas de la investigación. Ambas autoridades escolares solicitaron el apoyo de la maestra de USAER para obtener esta información y para acompañar al investigador a cada aula.

Al llegar a cada salón, se recordó brevemente a cada profesor los objetivos de la investigación y se explicó el propósito de la entrevista; además se aprovechó la ocasión para describir las otras técnicas de investigación, así como lo que se pretendía lograr con ellas. Posteriormente, se propusieron fechas tentativas, los procedimientos y la modalidad para realizar las entrevistas, ya sea presencial o virtual. En el caso 1, la mayoría de las maestras y maestros acordaron una fecha para la aplicación. Solo una docente solicitó

posponer la fecha de entrevista por motivos de trabajo. En el caso 2, también la mayoría de los maestros y maestras acordaron una fecha para la realización de las entrevistas o cuestionarios. Sin embargo, una de las docentes aplazó la entrevista y otra se negó.

En esta visita, también se entregaron los consentimientos informados y se discutieron los criterios y estrategias para la revisión de las libretas de los estudiantes, así como la necesidad de contar con el permiso de los padres de familia para acceder a estas. De esta técnica no hubo objeciones o preguntas.

Al concluir la visita a cada aula, el investigador regresó a la dirección escolar para informar al directivo sobre la actividad realizada y la respuesta por parte de los maestros y maestras.

#### **5.4.1.3 La aplicación de entrevistas**

En general, la aplicación de entrevistas se desarrolló de la siguiente forma. El investigador acudía minutos antes del horario acordado al aula, anunciaba su presencia y aguardaba mientras el docente se disponía para la entrevista. Frecuentemente el docente aprovechaba este tiempo para asignar tareas y dar instrucciones a su grupo. El recibimiento de los maestros y las maestras hacia el entrevistador era muy cordial.

La entrevista iniciaba con una plática con el o la docente de algunos temas de carácter ordinario para favorecer el rapport. Ésta podía comenzar en el periodo donde el maestro o maestra esperaba que sus estudiantes se prepararan para realizar sus actividades, o cuando tanto el investigador como la o el docente se acomodaban en sus asientos. En ese instante, se solía discutir algún asunto relacionado con los alumnos y alumnas; por ejemplo, se podría hablar sobre si la cantidad de estudiantes presentes en el aula era la habitual, o cómo el o la docente percibía el comportamiento de sus niños y niñas, ya sea tranquilo o inquieto. También se podía abordar algún otro tema que sirviera para romper el hielo. Muchos profesores aprovechaban esta oportunidad para preguntar al investigador acerca de su lugar de trabajo y las condiciones de su programa de posgrado.



Después de esta breve fase introductoria, el investigador solicitaba el permiso al docente para comenzar la grabación. Formalmente, la entrevista iniciaba recordando de manera sintética los objetivos de la investigación y explicando el consentimiento informado. Se hacía una pausa para responder dudas al respecto, aunque nunca hubo, y se continuaba con el guion.

El desarrollo de las preguntas se asemejó a una conversación guiada, con un diálogo fluido. En esta parte fue importante el dominio del investigador del instrumento, dado que en ocasiones la respuesta a una pregunta abría el espacio para indagar en otra, y era importante realizar todas las preguntas del guion. Para facilitar la tarea se hicieron anotaciones que identificaban las preguntas ya abordadas o las ideas que requerían profundizarse posteriormente.

La dinámica de la aplicación de las entrevistas fue muy fluida, lo que supuso un reto respecto a la uniformidad de la aplicación, no obstante, en la mayoría de los casos se siguió la secuencia del guion, mientras que, en los casos en los que no se logró, la estrategia de tomar notas permitió disminuir el riesgo de omitir una pregunta.

La mayoría de las preguntas no tuvieron dificultades, aunque fue común que el tema de la discapacidad se mezclara con el de la inclusión, lo que llevó a la necesidad de aclarar con el maestro si su respuesta se refería en general a la discapacidad o específicamente a sus estudiantes con discapacidad. También, hubo ocasiones en la que se debió esclarecer con los participantes si se referían a una idea o práctica que realizaban en el pasado o, por el contrario, si la seguían desarrollando. Además, ocasionalmente existió la necesidad de volver a formular la pregunta debido a interrupciones del alumnado; y solo en pocas ocasiones se requirió hacer una pausa para continuar la entrevista en otro momento, o cambiar de escenario debido a la dinámica escolar (por ejemplo, cuando el grupo salía a educación física). A pesar de lo anterior, las sesiones se realizaron sin mayores dificultades.

La entrevista cerraba preguntando a los participantes si deseaban agregar algún comentario o reformular alguna idea; la mayoría no lo hizo y aquellos que lo hicieron, dijeron que sería importante que las autoridades se interesaran más por el tema o la investigación y tomaran mejores decisiones al respecto. Finalmente, se concluía

señalándole a los maestros y maestras que, si lo deseaban podían revisar la transcripción de la entrevista una vez que estuviera disponible, con el fin de verificar la exactitud de sus comentarios (Kvale, 2008).

Cabe mencionar que, durante una sesión del Consejo Técnico de cada escuela, se invitó a los participantes a revisar y evaluar la transcripción de su entrevista en términos de la precisión de las ideas presentadas. Sin embargo, ninguno de los profesores o profesoras solicitó hacer esta revisión.

Finalmente, luego del trabajo de campo se concretaron un total de 15 entrevistas. En la primera escuela, participaron con este instrumento un total de siete docentes: cinco de aula regular, uno de educación física y una de USAER. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 53 a 82 minutos, que resultó en un promedio de 69 minutos. La mayoría se realizó en una sola sesión, sólo dos entrevistas se hicieron en dos días consecutivos. De esta escuela se recolectaron 485 minutos de grabación.

Por su parte, en el caso 2, participaron ocho docentes, seis de aula regular, una de USAER y una de educación física. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 42 y 99 minutos, en promedio 61 minutos, sólo una tuvo una duración de 26 minutos<sup>29</sup>. La mayoría se realizó en una sola sesión, y sólo una, en dos días consecutivos. De esta escuela se recolectaron 486 minutos de grabación.

Del proceso de aplicación de las entrevistas cabría decir lo siguiente:

- La maestra que se había negado a participar finalmente accedió con la condición de que fuera una entrevista lo más corta posible.
- Las maestras que solicitaron la postergación de la fecha de entrevistas también participaron sin algún otro incidente.

---

<sup>29</sup> En esta entrevista la docente accedió a participar con la condición de que fuese lo más corta posible; se optó por centrar la entrevista en la forma en la que la maestra entendía el trabajo con su estudiante con discapacidad y los ajustes que realizaba.

- No pudo realizarse la entrevista al maestro de educación física del Caso 2, ni al promotor de inglés del Caso 1, debido a dificultades personales de estos profesores.
- Dos entrevistas se realizaron de manera virtual, bajo un proceso idéntico al aquí descrito, pero en horario a contra turno, una se realizó por Zoom y otra por WhatsApp.

#### 5.4.2 Cuestionarios

La otra estrategia utilizada fue la aplicación de cuestionarios cuyo objetivo, al igual que la entrevista semiestructurada, fue acercarse a las ideas de las y los docentes sobre la atención a los estudiantes con discapacidad (Yin, 2018). Estuvo destinada para aquellos docentes que durante el ciclo escolar del estudio no tenían estudiantes en situación de discapacidad en sus aulas, pero que cumplían con los mismos criterios que las entrevistas: tener funciones docentes, una experiencia mayor a dos años en la función docente y formar parte del personal docente durante por lo menos un ciclo escolar.

Utilizar cuestionarios se consideró importante al sopesar que todas y todos los docentes mantienen ideas respecto a los temas de estudio, ya sea influenciadas por el medio social, por su formación o incluso por su experiencia, por lo que podían referir sus saberes, experiencias, e incluso sus expectativas; datos que eventualmente permiten reconocer las interpretaciones colectivas entre las escuelas y de cada una en particular; encontrar diferencias en las ideas de aquellos que atienden o que han atendido alumnos y alumnas con discapacidad en sus clases y los que no; y finalmente identificar la forma en la que desde la mirada de un docente que en ese momento no atiende a estudiantes con discapacidad se percibe la educación inclusiva.

Dado que estos docentes no contaban con estudiantes con discapacidad en ese momento, el componente de “rutinas y guiones de acción” no fue considerado por meditar que en ese momento no tendrían suficientes elementos para describir sus rutinas.

En el diseño de este instrumento se optó por utilizar un cuestionario estructurado de preguntas abiertas (Monje, 2011; Yin, 2018), que permitiera, por un lado, interrogar sobre los mismos temas e indicadores de la entrevista semiestructurada y, además, diera la

posibilidad para que las maestras y maestros profundizaran en sus respuestas para enriquecer la comprensión de los indicadores de interés.

De esta manera, el primer borrador del cuestionario se desarrolló a partir de determinar las dimensiones transversales que coincidirían con el guion de entrevista. Se decidió que serían todas aquellas que refirieran a los saberes académicos y experienciales. Posteriormente, siguiendo las recomendaciones de Monje (2011), se redujo la cantidad de preguntas para facilitar el trabajo de los informantes. Por un lado, considerando que un cuestionario amplio aumenta el tiempo de respuesta, algo que las y los docentes difícilmente tienen, que escribir requiere de más tiempo que hablar y que el cuestionario competía con la realización de otras actividades académicas. Esto dio como resultado un primer instrumento con diez indicadores y 17 preguntas.

Posteriormente, se realizó el procedimiento de piloteo, cuyos resultados permitieron la construcción de un instrumento con 9 ítems. Se consideraron dos tipos de preguntas: por un lado, las que buscan la valoración de un concepto usado en los saberes académicos; y, por el otro, las preguntas de tipo experienciales (Flick, 2015; Gainza, 2006). Esta versión final se presenta en los anexos de la investigación para su discusión, mejora y utilización en investigaciones posteriores (Anexo 2), lo que aporta a la fiabilidad de la investigación dado que posibilita su replicabilidad (Gibbs, 2007, Flick, 2014).

La correspondencia entre las categorías del estudio y las preguntas en el cuestionario se muestran en el Cuadro 9.

**Cuadro 9.** Relación entre indicadores y reactivos del cuestionario

Conceptos	Indicadores	Preguntas
<b>Concepción de la atención a la diversidad</b>	Saberes académicos de la educación inclusiva	1. Para usted ¿qué es un aula inclusiva? ¿y qué implica el establecimiento de un aula bajo este modelo?
	Saberes experienciales sobre la educación inclusiva	2. Escriba su opinión respecto la transformación de las aulas hacia la educación inclusiva, y de los retos que usted vive para lograrlo (por ejemplo, comente si la considera necesaria, o no, si es un trámite administrativo; y, por otro lado, si conoce cómo hacerlo, o enfrenta algunos retos para lograrlo).
<b>Concepción de la discapacidad</b>	Saberes académicos de la discapacidad	3. Desde lo que usted sabe o conoce, ¿Qué factores internos y externos a cada persona determinan la discapacidad? Mencione por favor cómo incide esto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con esta condición.  4. Explique, desde su punto de vista, dónde deberían ser educados las y los niños o niñas con discapacidad y las razones por la que las y los niños con discapacidad deben o no ser incluidos en el aula regular.
	Saberes experienciales sobre la discapacidad	5. Recuerde sus experiencias con estudiantes con discapacidad ¿Cómo se sintió cuando alguno de ellos llegó a su aula? (preparado, confundido, motivado, etc.) ¿Por qué cree que se sintió así?
<b>Concepción de la gestión del aprendizaje para el estudiantado con discapacidad</b>	Saberes académicos sobre la gestión del aprendizaje para EcD	6. Con respecto a los contenidos académicos y habilidades, ¿qué es lo más importante que las y los niños o niñas con discapacidad deben aprender en las aulas? (Sumas, restas, multiplicaciones, habilidades de la vida diaria...). Comente por qué considera que es lo más importante
	Saberes experienciales en la gestión del aprendizaje para EcD	7. En su experiencia, ¿Qué ha aprendido respecto a la forma en la que debe hacerse la planeación del aula para incluir a las y los niños con discapacidad? (por ejemplo: realizar una planeación para estos niños y una para el resto, o desarrollar una sola para ambos, realizar algún tipo de ajuste)
<b>Concepción de la gestión de la evaluación para el estudiantado con discapacidad</b>	Saberes sobre la evaluación para EcD	8. Desde lo que usted conoce, comente: ¿de qué manera debería evaluarse a las y los niños con discapacidad? (Al igual que el resto de sus estudiantes, con exámenes específicos, con un especialista.) Por favor argumente su respuesta
<b>Concepción sobre los apoyos para ECD</b>	Saberes académicos sobre los apoyos para EcD	9. Desde su punto de vista, ¿cuál es el papel que deberían tener los directivos y personal de USAER, con las y los niños con discapacidad? (Que trabajen con ellos de manera individual, que mantengan un grupo propio con estos estudiantes, etc.) Por favor sea lo más detallado posible
	Saberes experienciales sobre los apoyos para EcD	10. De lo que ha visto, experimentado u oído, ¿Cuáles son los principales apoyos que los maestros requieren para atender a los estudiantes con discapacidad? Nuevamente sea lo más específico posible
<b>Total</b>		<b>10</b>

*Fuente:* Elaboración propia con base en los objetivos y dimensiones de la investigación

#### **5.4.2.1 La calidad del cuestionario**

Para hacer el piloteo se seleccionaron docentes con características similares a las del grupo de interés (R. Hernández et al., 2014; Méndez et al., 1990; Monje, 2011), pero, se trató de personas distintas a los invitados en los pilotajes para las entrevistas. En un primer piloteo, participaron una directora de primaria y una maestra de tercer grado. Luego de la aplicación del cuestionario, se dialogó con ellas respecto a la pertinencia de las preguntas, el tiempo que les demoró contestar y su experiencia. Refirieron que las preguntas eran entendibles, pero que el cuestionario llevaba mucho tiempo para responderlo (alrededor de 25 minutos). Sugirieron fusionar algunos ítems y eliminar otros, por ejemplo, se integraron las preguntas que indagaban sobre la educación y el aula inclusiva, así como las implicaciones que tenía construir aulas inclusivas.

Lo anterior dio una versión de cuestionario con 10 cuestionamientos. Nuevamente se realizó otro piloteo, donde participó una maestra de primaria y una de educación especial, siguiendo un proceso similar al descrito anteriormente. Las dos maestras comentaron que el instrumento tenía una duración un poco larga (de unos 15 minutos), pero adecuada y sugirieron nuevamente reducir el tiempo. Se consideró que el tiempo era conveniente y esto constituyó la versión que se aplicó a los profesores y profesoras.

#### **5.4.2.2 La aplicación de cuestionarios**

La aplicación de esta técnica se realizó de manera simultánea a la de las entrevistas. El procedimiento fue el siguiente:

- En las fechas acordadas, se visitó a cada docente en su aula y se esperó a que éste generara una pausa en sus actividades. Ahí, se iniciaba con un breve comentario para romper el hielo sobre algún tema similar a los de las entrevistas, para después explicar los objetivos de la investigación y del cuestionario. Se presentaba el instrumento y se solicitaba la colaboración del maestro para responderlo.
- Aunque se habló con cada maestro sobre la posibilidad de que en ese momento el investigador escribiera sus respuestas, todas y todos más bien pidieron que se les dejara el instrumento para recogerlo posteriormente. En el caso 1, todos los

cuestionarios se recogieron en un día posterior. En el caso 2, la mayoría de los maestros y maestras lo entregaron el mismo día, una maestra y un maestro lo hicieron en la siguiente visita del investigador, mientras que, un profesor dijo haber extraviado el instrumento por lo que se le dio un nuevo cuestionario, que fue recogido días después. Dos profesores decidieron no participar con este instrumento.

Finalmente, para la investigación se concretaron 15 cuestionarios. En el Caso 1 participaron cuatro maestras, mientras que en el Caso 2 participaron once profesores. En general, la respuesta de las y los docentes al contestar el cuestionario fue cordial y amistosa. Sin embargo, es importante señalar que algunas de las respuestas en él fueron muy concretas, lo que dificultó profundizar más en la información.

#### **5.4.3 Revisión de documentos**

La revisión de documentos es una estrategia que permite triangular y aumentar la evidencia obtenida de otras fuentes, en este caso de la entrevista (Yin, 2018). Esta estrategia favorece la revisión y contrastación de algunas dimensiones, así como el reconocer cómo las prácticas se configuran en cada docente y en la escuela en general, los aspectos de la atención a los estudiantes con discapacidad que valoran las y los maestros, y las acciones que se pretenden emprender.

Una de las limitaciones de esta técnica es que sólo puede dar cuenta de los eventos registrados en los documentos. En la investigación esto significó que no pudo dar respuesta a todos los indicadores planteados, por ejemplo, resultaba imposible averiguar a partir de la revisión documental las interpretaciones sobre las vivencias de los maestros o maestras, o los aprendizajes académicos. Sin embargo, para lo que sí resultó importante fue para profundizar sobre las rutinas docentes.

De esta manera, se diseñó un formato de registro con base los indicadores de la investigación, específicamente los relacionados con las rutinas y guiones de acción. Este instrumento también se muestra en la sección de anexos para su análisis o utilización futura

(Silverman, 2014) (Anexo 4). La correspondencia entre indicadores y elementos de registro para los documentos se muestra en el Cuadro 10.

**Cuadro 10.** Conceptos, indicadores y aspectos por registrar en la revisión de documentos

<b>Concepto</b>	<b>Indicador</b>	<b>Aspectos por registrar</b>
<b>Concepción de la atención a la diversidad</b>	Rutinas y guiones de acción para la educación inclusiva	Referencias a cómo el cuerpo docente describe a la educación inclusiva y las prácticas que se diseñan.
<b>Concepción de la discapacidad</b>	Rutinas y guiones de acción para la atención a la discapacidad	Referencias a cómo el cuerpo docente habla sobre los estudiantes con discapacidad y las prácticas que se desprenden.
<b>Concepción de la gestión del aprendizaje para el estudiantado con discapacidad</b>	Rutinas y guiones de acción para la gestión del aprendizaje para EcD	Referencias sobre la organización de la enseñanza, la participación y las actividades de los estudiantes con discapacidad.
<b>Concepción de la gestión de la evaluación para el estudiantado con discapacidad</b>	Rutinas y guiones de acción en la evaluación de EcD	Referencias sobre la evaluación escolar o áulica respecto a la evaluación de los EcD así como comentarios sobre este proceso con estos estudiantes.
<b>Concepción sobre los apoyos para ECD</b>	Rutinas y guiones de acción sobre los apoyos EcD	Referencias sobre los apoyos para estos estudiantes o para las y los docentes. Registros sobre la organización entre agentes escolares.

*Fuente:* Elaboración propia con base en los objetivos y dimensiones de la investigación.

Resultaba indispensable identificar los documentos al tiempo que se construía un archivo de materiales lo suficientemente amplio para permitir contrastar los datos obtenidos en las entrevistas (Flick, 2015). Para esta investigación, se plantearon el uso de dos tipos de documentos. Los primeros tienen que ver con la organización de las actividades escolares,



lo que permite observar de qué manera las y los docentes conciben su labor con los estudiantes con discapacidad, su gestión y organización; aquí se encuentran la evaluación psicopedagógica y las bitácoras de Consejo Técnico. Los segundos son los informes del plan de intervención, que comunican sobre las prácticas de las profesoras y profesores, en ellos pueden apreciarse los avances, las prácticas y la puesta en marcha de las estrategias previamente planeadas.

Es necesario mencionar que la evaluación psicopedagógica y el informe de plan de intervención fueron solicitados sólo a las maestras y maestros con estudiantes con discapacidad en sus aulas reportados en la estadística escolar.

Los usos propuestos para la investigación de cada instrumento se especifican a continuación:

- **Bitácoras de Consejo Técnico Escolar (CTE).** Éste es un documento, generalmente en forma de libreta que acompaña a las sesiones de CTE y en donde se anotan las participaciones y los eventos más significativos durante las sesiones. Sirve para dar seguimiento a los acuerdos y compromisos establecidos en las sesiones pasadas (SEGOB, 2019a). En él se registran los temas debatidos durante las sesiones en las que participa todo el personal docente y directivo de la escuela. En esta investigación interesa este documento a fin de recopilar los comentarios, opiniones y acuerdos relacionados con respecto a la educación inclusiva y los estudiantes con discapacidad, con el objetivo de analizar cómo se perfila el colectivo escolar en estos temas y los elementos en los que se hace más énfasis.
- **Evaluación psicopedagógica.** De acuerdo con la SEP (2019a), este instrumento está destinado para aquellos alumnos y alumnas “que se considere que requieren ser evaluados de manera más puntual debido a que por alguna razón su desarrollo cognitivo, emocional, social, físico y/o desempeño escolar se ve afectado” (p. 16), con el objetivo de determinar las Barreras para el Aprendizaje y Participación que enfrenta el o la estudiante (SEP, 2019a). Para esta investigación, interesaba analizar los elementos correspondientes a los

estudiantes con discapacidad, aunque en las escuelas se desarrollan también para los identificados como con otras BAP's<sup>30</sup>. Específicamente el interés se centra en el apartado VII. Conclusiones y toma de decisiones, en donde se especifica: 1) el papel que desempeñarán las profesoras y profesores y otros agentes en la atención del educando; 2) las acciones de la escuela para transformar sus prácticas, culturas y políticas hacia la inclusión; y 3) las acciones específicas que se implementarán hacia el educando, así como sus responsables (SEP, 2019a). La información contenida en este documento ofrece detalles sobre cómo los maestros y maestras conciben su labor con los niños y niñas con discapacidad. Por ejemplo, se analiza si su enfoque se centra en el alumno o alumna con discapacidad, en modificaciones didácticas o en aspectos organizativos, entre otros.

- **Informe del plan de intervención**, de acuerdo con la SEP (2019a), éste se realiza a partir de la evaluación psicopedagógica, e implica “la selección de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados; ajustes razonables; el trabajo colaborativo y asesoría entre docentes, directivos, padres y madres de familia o tutores” (p. 18). Además, aquí se registran los avances que se tienen respecto a la intervención. Este documento junto con la evaluación psicopedagógica permite identificar las ideas en las que se sustenta la atención al alumnado con discapacidad en el centro escolar, específicamente en lo correspondiente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y los apoyos.

#### 5.4.3.1 El procedimiento de revisión de documentos

En las visitas que se realizaron a las escuelas se negoció con los directivos la posibilidad de revisar los documentos escolares antes mencionados, al tiempo que se les explicaban los objetivos de esta actividad y los procedimientos necesarios para ello. Ambos

---

<sup>30</sup> Estudiantes con dificultades severas de aprendizaje, de conducta, de comunicación o con aptitudes sobresalientes.

directivos estuvieron de acuerdo en facilitar los documentos y se acordó una fecha para hacerlo.

En la fecha convenida, en ambos casos, el investigador tuvo acceso a las bitácoras del Consejo Técnico para hacer los registros que se requerían para la investigación. Al finalizar, se devolvieron las bitácoras y se agradeció al directivo por su préstamo.

Para el análisis de documentos como la evaluación psicopedagógica, el plan de intervención y el informe del plan de intervención, los directivos remitieron al investigador con las maestras especialistas de apoyo de USAER, a quienes también se les planteó la investigación y sus propósitos. De acuerdo con las estas docentes, los documentos se encontraban en proceso de construcción y por esta razón no se podría acceder a ellos. No obstante, se ofrecieron a mostrar los registros de evaluación de los estudiantes con discapacidad, como las muestras pedagógicas y evaluaciones psicométricas, entre otros. Sin embargo, estos documentos al no estar interpretados no brindaron elementos importantes para el análisis de la investigación.

Por parte de las direcciones, se proporcionaron las bitácoras de Consejo Técnico Escolar (CTE). En el primer caso, la bitácora de CTE contenía la información de tres ciclos anteriores previos (2018-2019, 2019-2020, 2020-2021) y parte del ciclo donde se desarrolló la investigación (2021 -2022), en tanto que en el segundo caso, la bitácora contenía apuntes sobre un ciclo anterior previo (2020-2021) y parte del ciclo donde se desarrolló la investigación (2021-2022). A fin de homologar ambas escuelas se consideraron los apuntes de los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022.

#### **5.4.4 Artefactos físicos**

La última fuente de información ocupada en este estudio fue un artefacto físico. Un artefacto puede definirse como una herramienta de producción de algún elemento o cosa, que mantiene, al mismo tiempo, el registro de dicha producción (Nubiola, 1984; Re y Berti, 2011; Yin, 2018). El análisis de artefactos en los estudios de caso permite desarrollar una perspectiva amplia de cómo un fenómeno acontece a lo largo del tiempo, así como de la forma en la que se han dado o no los cambios (Yin, 2018).

Dado que uno de los intereses de la investigación es conocer la relación entre las concepciones y las prácticas docentes, la auscultación de un artefacto permite observar el proceso, al menos de manera indirecta. Cabe decir que al igual que la técnica pasada, el estudio de un artefacto no puede dar datos referentes a los componentes de saberes académicos y experienciales, pero sí permite aproximarse a las rutinas y guiones de acción de las y los docentes.

De esta manera, los artefactos recopilados fueron libretas de los estudiantes con discapacidad, así como las de algunos de sus compañeros sin discapacidad. La elección de recolectar las libretas de ambos grupos de estudiantes se tomó tras considerar la necesidad de identificar cómo se materializan las concepciones de las y los docentes en las actividades didácticas. Además, se buscó observar si existían diferencias en el enfoque didáctico entre las y los niños con discapacidad y aquellos que no se encuentran en esta condición.

Para la selección de las libretas de los alumnos y alumnas con discapacidad, se establecieron los siguientes criterios:

- Se seleccionó una única libreta por estudiante.
- La libreta debía pertenecer a un o una estudiante que ha sido identificado como con discapacidad por los servicios de educación especial de la escuela.
- Se eligió la libreta de la asignatura en la que el docente señalaba que había trabajado de manera más continua con el alumno.
- La libreta seleccionada no debía estar en uso por el estudiante en el momento de la revisión.

En cuanto a la selección de las libretas de los alumnos y alumnas sin discapacidad, se determinaron los siguientes criterios:

- Se seleccionó una única libreta por estudiante.
- La libreta debía pertenecer a un o una estudiante no identificado como con discapacidad por los servicios de educación especial.
- La libreta seleccionada debía ser de la misma asignatura que la del estudiante con discapacidad.

- Se elegirá la libreta del alumno o alumna que el docente identificaba como de asistencia regular, para aumentar la posibilidad de encontrar actividades realizadas en fechas comunes.
- La libreta seleccionada no debía estar en uso en el momento de la revisión.

#### **5.4.4.1 El procedimiento de obtención y registro de artefactos**

En el acercamiento al campo, primero se solicitó autorización de la autoridad educativa, quien no mostró inconveniente en aplicar esta técnica. Aprovechando las visitas a las aulas para la aplicación de las entrevistas, se explicaba a las y los docentes las características de la revisión de artefactos, sus objetivos, los permisos de los padres necesarios y sus criterios de aplicación.

Se hizo hincapié en tres cosas, primero, la confidencialidad y la necesidad de tomar fotografías de estos materiales como registros. Segundo, que se requería revisar la libreta de uno de los estudiantes con discapacidad donde tuviera un mayor trabajo, a fin de analizar cómo organizaban la enseñanza de estos niños y niñas y las actividades que les encomendaban. Y tercero, la importancia de revisar también un cuaderno de uno de sus estudiantes sin discapacidad de la misma asignatura; por ejemplo, si se daba el acceso a un cuaderno de ciencias de un niño con discapacidad, también se diera a uno de ciencias de un niño sin discapacidad. Además, se pidió a las maestras y los maestros participar en la consulta con los padres de familia sobre su autorización al préstamo de las libretas de los alumnos o alumnas que ellos consideraran idóneas para la actividad. Finalmente, se acordó una fecha para realizar la revisión de libretas.

Ya en esa visita, se pasó a cada salón, y en cada uno de ellos se realizó lo siguiente:

- El investigador recordaba al maestro la actividad y sus criterios, y se verificaba que existiesen los permisos paternos correspondientes. Luego el maestro pedía sus libretas a su alumno o alumna con discapacidad, y sin discapacidad que había seleccionado, y se los daba al investigador quien se retiraba con ellas.
- Posteriormente en un espacio proporcionado por el director, se procedió a un breve análisis de cada libreta. Éste consistió en explorar primero la libreta del alumno con

discapacidad, para identificar puntualmente una o varias actividades vinculadas a una fecha de realización. Luego, se procedió a buscar las actividades realizadas en esa misma fecha por el alumno sin discapacidad. Esto se realizó hasta encontrar una correspondencia de una o varias actividades elaboradas entre ambos estudiantes. Cabe mencionar que esto se facilitó por el hecho de que las dos libretas pertenecían a la misma asignatura.

- Una vez realizado lo anterior, se asignaron identificadores temporales a las libretas, luego se tomaron fotografías como registro, se eliminaron los identificadores, y se regresaron a las profesoras y profesores. Este procedimiento se siguió hasta pasar por cada uno de los salones donde había niños o niñas con discapacidad.

Todos los maestros y maestras prestaron las libretas del estudiantado con discapacidad y sin discapacidad y reconocieron haber obtenido los permisos de los padres para la revisión de las libretas. Se obtuvieron nueve libretas de alumnos y alumnas con discapacidad y nueve de estudiantes sin discapacidad. En el primer caso se obtuvieron cuatro pares de libretas, mientras que en el segundo cinco pares. Todo el profesorado prestó cuadernos de español o matemáticas.

Para finalizar este apartado, el cuadro 11 refiere la cantidad de fuentes a los que se tuvo acceso por escuela.

**Cuadro 11.** Entrevistas, documentos y artefactos obtenidos por escuela

Caso	Entrevista	Cuestionario	Documentos			Artefactos	
			Bitácora del CTE	Evaluación psicopedagógica	Informe del plan de intervención	Libretas Alumno con discapacidad	Alumno sin discapacidad
1	7/7	4/4	1/1	-	-	4/4	4/4
2	8/8	11/13	1/1	-	-	5/5	5/5

*Fuente:* Elaboración propia. A la izquierda se muestra el número de instrumentos recopilados por técnica, a la derecha la cantidad total posible.

## **5.5 Consideraciones éticas en la investigación**

La realización de una investigación social como la que se llevó a cabo en este trabajo implicó considerar una serie de aspectos éticos. Estos aspectos tenían diversos objetivos: 1) minimizar los sesgos del investigador derivados de su historia personal, sus ideas, valores y preferencias, entre otros; 2) aclarar a sus participantes sus derechos y disminuir los riesgos, incomodidades o afectaciones a las pudieron estar expuestos; 3) ayudar a la reflexión escolar sobre las prácticas que se realizan día con día en la atención a los estudiantes con discapacidad y que pueden facilitar o dificultar su tránsito académico y; 4) guardar la confidencialidad de los sujetos y garantizar que los resultados se utilizarán únicamente para los fines de la investigación (Flick, 2015; ONU, 2006a; Santi, 2016; Simón y Echeita, 2013; Stake, 2000). A continuación, se explica la forma en la que se realizó.

### **5.5.1 Minimizar los sesgos**

El proceso de investigación social no es totalmente neutro, los investigadores son parte de la realidad social y cuentan con ideas, valores, culturas y preferencias preconcebidas que lo orientan a que se interese por conocer ciertas cuestiones del fenómeno y no otras (Stake, 2010). Esto supone un riesgo, porque puede verse influenciado por estas preconcepciones y omitir ciertos eventos o datos que sean incompatibles con ellas, lo que puede producir sesgos. Ante esto, se hace necesaria una vigilancia epistemológica que permita, primero, situar toda la investigación alrededor de un conjunto de postulados teóricos lo más imparciales posibles; y segundo, una posición de distanciamiento que permita analizar críticamente lo que dicen los sujetos y así disminuir el efecto que tienen los intereses particulares del investigador (Flick, 2015; Stake, 2000).

Para dar respuesta a lo anterior, se desarrolló un marco teórico que permitiera analizar la realidad educativa de la manera más neutra posible, y disminuir los efectos de las ideas preconcebidas del investigador como docente y parte de las construcciones sociales de la escuela y sociedad. Además, la posición de distanciamiento del investigador para con el campo y sus docentes se buscó a través de las siguientes estrategias:

- Se seleccionaron escuelas en las que el investigador no había trabajado con anterioridad y con las que no se tenía contacto directo con las y los docentes. Esto posibilitó que ni el investigador ni el profesorado tuvieran prejuicios o ideas preconcebidas sobre el otro, lo que permitió llevar a cabo la investigación con cierta neutralidad.
- Aunque se admitió con los maestros, maestras y directivos que el investigador era empleado de los servicios de educación especial, se insistió en que en ese momento su papel era de investigador, que no existía un vínculo directo entre la investigación y las autoridades, y mucho menos financiamiento.
- En el consentimiento informado y en las pláticas con los directivos y maestras y maestros, se aclaró que la información rescatada del campo sería tratada con confidencialidad, solo para fines de la investigación, y que no sería compartida con ningún otro personal.
- Finalmente, en el procesamiento de los datos, se procuró que las entrevistas, cuestionarios y documentos se transcribieran fielmente a la fuente original, minimizando las interpretaciones del investigador.

### **5.5.2 Pautas éticas**

Realizar una investigación con estudios de casos, frecuentemente supone introducirse en temas sensibles para los participantes, que pueden comprometer de una u otra forma su bienestar profesional, mental y emocional (Stake, 1999). Pueden hablar de temas o de información sensible, sentirse evaluados, expuestos, e incluso comparados con el resto de sus compañeros. Esto hizo necesario establecer procedimientos para asegurar su bienestar, y para que la información que ellos pudieran aportar fuera tratada con la sensibilidad y confidencialidad que se merece.

Una de las primeras medidas que se tomaron fue asegurar que la información solicitada en las entrevistas y cuestionarios no fuera privada o de temas sensibles, sino únicamente la relacionada con la investigación, no obstante, si eventualmente se comentaba algo delicado, se procuró tratarlo con sumo cuidado (Stake, 2010). Por ejemplo, si un docente refirió una información sobre algún compañero, o alguna experiencia personal



sensible con algún miembro cercano de su familia con discapacidad, se rescató sólo el punto de interés que los maestros o maestras deseaban dejar claro y en ningún caso se realizó la cita textual de la información privada o delicada.

La segunda medida fue mantener la confidencialidad de los participantes y, al mismo tiempo, ofrecerle los elementos para que ellos tuvieran claro el objetivo, propósitos y alcances de la investigación. Aquí, el consentimiento informado fue una herramienta indispensable, además, siguiendo las recomendaciones de Stake (2010), fue necesario el acuerdo constante con cada participante y la explicación y resolución de dudas.

Una tercera consideración fue cuidar que las maestras y maestros participaran voluntariamente en el estudio y no se sintiesen presionados (Flick, 2015). Debido a que la vía por la que se obtuvo el acceso a las escuelas fue a través de la dirección escolar, hubo un alto riesgo que el profesorado se sintiera presionado a participar, evaluado o ambos. A fin de disminuir esta posibilidad, se hicieron esfuerzos para, en plenaria y de manera particular, hacer énfasis en los beneficios esperados de la investigación, tanto para ellos como para su práctica; también se les solicitó a los directivos su apoyo para resaltar estos beneficios e invitar a las profesoras y profesores a participar, al tiempo que resaltaban que la participación era voluntaria. Finalmente, de manera particular, se emprendió una negociación constante de los tiempos y espacios que los maestros y maestras pudieran otorgar para la realización del estudio.

Todos estos aspectos se les dieron por escrito a las y los docentes a través del consentimiento (Anexo 3), donde además se precisó la forma en la que los datos serían tratados y almacenados para garantizar la confidencialidad y fortalecer la confianza de ellos hacia el estudio.

### **5.5.3 La devolución de los resultados**

La devolución de los resultados a las escuelas en esta investigación se realizó tomando dos consideraciones. La primera es que devolver los resultados de la investigación representa una buena manera de permitir que los colectivos docentes cuenten con elementos para el cambio hacia la educación inclusiva. Así, devolver los resultados a los colectivos, es

una buena manera de promover la reflexión, en colaboración con los participantes, sobre de las ideas y acciones identificadas en la investigación, así como sobre la influencia de los factores institucionales en la generación de concepciones y prácticas inclusivas.

La segunda consideración es que la devolución es una práctica ética que permite reconocer la importancia de cada uno de los participantes, proporcionarles información que les pudiera ser útil, aumentar la conciencia sobre la importancia de su colaboración en la investigación y mejorar la confianza en el proceso investigativo (Hintz & Dean, 2020).

Dado que el análisis de los datos para esta investigación consistió en tomar las participaciones de los maestros y maestras como un conjunto escolar, la devolución se realizó de manera colectiva para cada escuela participante. La forma en la que se hizo se describe ampliamente a continuación a fin de transparentar este proceso (Silverman, 2014):

Para junio de 2023 se había realizado el análisis, discusión y una primera revisión de los resultados de la investigación por parte de los miembros del comité tutorial de esta tesis. Con este insumo se visitó a cada una de las escuelas para platicar con el directivo, en el caso 1, el director y en el caso 2 el subdirector. En esa visita se les informó sobre la disponibilidad de los resultados y de la importancia de realizar su devolución a todas y todos los maestros. En el caso 1, esto permitió dialogar con el director sobre algunos resultados, respecto a que las maestras y maestros asociaban la inclusión y el trabajo con sus estudiantes con discapacidad desde el modelo integrativo, que situaban gran parte de la responsabilidad en el esfuerzo de los menores y que muchos consideraban necesario que fueran a una escuela especial; de cada uno de estos temas se abordaron sus consecuencias respecto a la garantía del derecho a la educación.

El director se mostró de acuerdo con estas declaraciones y reafirmó que sería bueno compartirlas con los maestros y maestras; pidió también realizar una actividad más allá de la mera presentación de los resultados y solicitó al subdirector escolar que se organizara con el investigador, mencionando que se haría lo posible por destinar un día entero a la actividad. Además, se dialogaron algunas ideas para su realización, siempre considerando que estarían sujetas a los tiempos permitidos por sus autoridades.

Por su parte, en el caso 2, el subdirector también se mostró bastante interesado en la presentación de los resultados e, inmediatamente, solicitó hablar con el director. Algunos de los resultados que se comentaron con ellos fueron que las y los maestros entendían la inclusión como brindar oportunidades sólo a los niños y niñas con discapacidad y que muchos de ellos se acercaban más el discurso educativo de la inclusión y prácticas institucionales relativas a la integración. También, se reflexionó respecto a lo que esto significaba a la luz del derecho a la educación.

Posteriormente, el subdirector sugirió que podría abrirse un espacio en un Consejo Técnico y pidió amablemente al investigador que además realizara un taller. El director dio instrucciones al subdirector para que dialogara con sus autoridades al respecto.

En ambas escuelas los directivos condicionaron las devoluciones al permiso de sus supervisiones escolares, lo que llevó al investigador a reflexionar sobre la complejidad de obtener tiempo para llevar a cabo estas actividades en las escuelas. Entre los obstáculos que se consideraron, estuvieron los lineamientos de normalidad mínima, la priorización de otras actividades por parte de las escuelas y su escasez de tiempo libre. Por lo anterior, se recurrió a la elaboración de un folleto donde, de manera escrita, se hiciera la devolución (Hintz & Dean, 2020). Se hizo uno para cada escuela (Anexo 6 y 7) y se abarcaron los siguientes temas:

- a) La perspectiva escolar sobre la educación inclusiva. En este apartado se explicaron las interpretaciones de la planta docente respecto de la educación inclusiva, así como del trabajo con los alumnos y alumnas con discapacidad a la luz del derecho a la educación.
- b) Los retos en la transformación de las ideas. Aquí, se describieron los retos respecto a la organización de la didáctica escolar para el logro de la educación inclusiva.
- c) Los factores institucionales que intervienen en las concepciones docentes. En esta sección se expusieron los factores estructurales que intervienen en las interpretaciones que las y los docentes hacen de su trabajo con el estudiantado

con discapacidad y en la educación inclusiva, así como las dificultades que algunos de ellos experimentan en la implementación de prácticas novedosas.

Los folletos fueron distribuidos durante una visita a la escuela, con la previa autorización del director. La entrega se llevó a cabo en cada aula, recordando a las profesoras y profesores la investigación y sus procedimientos. En el caso de las maestras o maestros recién incorporados, se les informó acerca de ésta. La mayoría del profesorado mostró interés en las actividades propuestas con los directivos y afirmó que revisaría el folleto más adelante. Algunos preguntaron sobre sus resultados individuales, pero se les explicó que el análisis se había realizado a nivel de escuela y no individualmente, mientras que, al mismo tiempo, se les compartieron algunos de los hallazgos de la investigación.

Paralelamente, se continuó con el contacto con los subdirectores para la respuesta respecto a la reunión donde se continuaría la devolución de los resultados. En el caso 1, se acordó que la actividad se realizaría en una jornada de trabajo escolar destinada a la organización del fin de ciclo escolar. Por su parte, en el caso 2, también se concertó que se realizaría en una reunión escolar, y que se continuaría la gestión para que posteriormente se realizara el taller.

En la fecha acordada se realizaron las reuniones con el colectivo para dialogar sobre los hallazgos. En ambas escuelas, se comenzó con una exposición que abordó los siguientes puntos:

- Propósitos de la investigación y el procedimiento de trabajo de campo.
- Reflexiones sobre las concepciones de la planta docente sobre la discapacidad y la educación inclusiva a la luz del derecho a la educación.
- Ideas respecto a la organización didáctica para los estudiantes con discapacidad y su valoración a la luz de un aula inclusiva.
- La influencia de la estructura escolar en las concepciones y prácticas escolares.

En el caso 1, debido a la organización escolar, solo se contaron con dos horas para la actividad. Luego de la exposición, los maestros y maestras participaron reflexionando sobre el tema de la falta de condiciones institucionales para la escuela inclusiva, también sobre la

urgencia de una verdadera capacitación y la necesidad de mejores condiciones laborales. Durante la reunión, muchos docentes parecían concebir la educación inclusiva como un problema exclusivamente institucional, minimizando así los efectos de sus propias acciones e ideas. Ante esta situación, tanto el directivo escolar como el investigador intervinieron buscando mediar y reconociendo que cada profesor o profesora, y colectivo en conjunto, tiene la posibilidad de aprovechar pequeñas oportunidades para mejorar la calidad educativa, incluso en condiciones escolares desafiantes.

Dando respuesta al compromiso establecido con la autoridad respecto a ir más allá de la presentación de resultados, el investigador realizó una técnica de reflexión, que consistió en la presentación de un caso construido, donde una docente experimentaba la segregación por parte de su director, pero estas acciones se justificaban con el argumento de que era lo mejor para ella. Posteriormente, los maestros y maestras contestaban si esa estrategia era la más adecuada y los sentimientos que experimentarían si fuera su caso. Todas y todos dijeron estar en desacuerdo. Luego se presentó un caso donde un estudiante con discapacidad experimentaba situaciones análogas por parte de su maestro y se realizaron las mismas preguntas. Posteriormente, se solicitó una reflexión sobre la actividad. Dijeron que muchas acciones, aparentemente buenas, realmente no lo eran y que era importante identificarlas y transformarlas; se discutió brevemente sobre algunas acciones para transformar este tipo de prácticas en colaboración con todos los miembros de la planta docente y, finalmente, acordaron plantearse retos sobre esto para el próximo ciclo escolar.

En el caso 2, se contó con 50 minutos. Los puntos trabajados en esta escuela fueron los mismos que en el caso 1. Aquí, solo un maestro participó reflexionando principalmente sobre la discrepancia entre el discurso y lo que a cada maestro se le exige, la falta de capacitación y acompañamiento por parte de las autoridades y el poco compromiso de los padres de familia. En ese momento, el director escolar se disculpó por dar finalizada la actividad, refiriendo que era necesario pasar al siguiente punto de la reunión, y solicitó que, en caso de más comentarios, las y los maestros se acercaran al investigador. Ningún profesor se acercó posteriormente.

En ambas escuelas, tras concluir las reuniones con los colectivos docentes, se brindó la oportunidad de entablar un diálogo con cada una de las maestras de USAER. Ellas destacaron la importancia de compartir la información de la investigación con sus colegas de este servicio, una perspectiva que el investigador también consideró relevante. Cada docente se comprometió a solicitar permiso a su directora (ambas pertenecían a la misma USAER) para organizar una reunión. Se llegó al acuerdo de realizar una reunión en un Consejo Técnico de USAER, donde todas las maestras especialistas y el equipo de apoyo estarían presentes.

En la reunión, se presentaron los resultados de la investigación. Los principales temas abordados fueron: las concepciones de la discapacidad y de la inclusión compartidas por las escuelas en las que se realizó la investigación, la percepción que los y las docentes tienen sobre el trabajo de USAER, los retos respecto de la educación inclusiva los que se enfrentaba este servicio y, finalmente, los factores estructurales con los que lidiaban las maestras de USAER participantes. El personal de USAER participó activamente en la reflexión, señalando que los problemas que experimentaban los servicios de educación especial eran compartidos por varias maestras de apoyo de escuelas que no participaron en el estudio. Incluso la directora mencionó que estaba consciente de que estos problemas también se presentan en otras USAER. También, se reconoció que las dificultades que experimentan los maestros y maestras de este servicio se deben a una falta de entendimiento y coherencia por parte de la estructura de USAER respecto a la educación inclusiva.

De lo anterior, cabe apuntar algunas cosas. Por un lado, el taller considerado para el caso 2 no pudo realizarse debido a que no se contó con las autorizaciones para hacerlo. Por otro lado, cuando se compartió la información en las escuelas, dos docentes ya no pertenecían a la plantilla de personal, por lo que se intentó contactarlos por los medios que habían proporcionado durante la fase de trabajo de campo. De ellos solo uno pudo ser localizado, y a él se le envió de manera digital el folleto y, aunque se le invitó a una charla para discutir los resultados, por cuestiones del tiempo del docente fue imposible realizarla.

## 5.6 Análisis de datos

De forma paralela a la elaboración de instrumentos, en el proceso de investigación es fundamental la estrategia para organizar y dar sentido a la información obtenida en el campo. Esto ayuda a realimentar la elaboración de los instrumentos para que den respuesta a la lógica de la investigación y a los objetivos de ésta (Caceres, 2003; Gibbs, 2007). Como lo menciona Gibbs (2007), es indispensable que estas estrategias sean planificadas con antelación antes del acercamiento al campo, pues esto permite prevenir futuros contratiempos, procurar el proceso de recogida de datos, y lograr resultados que permitan dar respuesta a los objetivos de la investigación.

El presente trabajo se guía a partir del análisis cualitativo de la información, que es lo más adecuado cuando se parte de categorías teóricas definidas. En este análisis, lo que se busca es interpretar los significados que los participantes atribuyen a ciertos fenómenos, nociones o conceptos a través de la teoría (Flick, 2012). Así, la interpretación de los datos se guía por categorías teóricas cuidadosamente fundamentadas que responderán las preguntas de investigación (Mayring, 2000). Aunque, en el caso de esta investigación, se siguió un proceso sistemático y deductivo para el análisis, se procuró la suficiente la flexibilidad para reconocer categorías emergentes en el análisis que contribuyan a dar respuesta a los objetivos de la investigación (Flick, 2012).

En el presente apartado se transparentan los procesos de transcripción, codificación y análisis de datos como una estrategia para reforzar la fiabilidad de la investigación. Esta transparencia permite dar cuenta de los procedimientos empleados para garantizar la calidad de la información en cada una de estas etapas, así como de las estrategias implementadas para minimizar las interpretaciones sesgadas por parte del investigador (Gibbs, 2007; Silverman, 2014).

### 5.6.1 Identificadores

Una de las primeras precauciones tomadas en la investigación fue la de asegurar la confidencialidad de los datos. Para ello, una vez realizadas las entrevistas y cuestionarios, y obtenidos los registros de los documentos y artefactos, se procedió a reemplazar los

nombres personales con pseudónimos, respetando así las pautas éticas de la investigación. En el caso de las y los docentes por identificadores, mientras que para las personas que ellos mencionaron en sus narraciones, por letras.

Estos identificadores se elaboraron de la siguiente forma. Los primeros dígitos se usaron para referir si se trataba de un docente de aula regular (Doc), de un profesor de educación física (EF), o de un maestro de USAER (USAER); los siguientes dos correspondieron al caso de estudio (Caso 1: C1; Caso 2: C2); el primer dígito después del guion alude al tipo de instrumento, ya sea entrevista (E) o cuestionario (C); por último, los últimos dígitos se refieren al número de entrevista o de cuestionario correspondiente (Ver cuadro 12).

**Cuadro 12.** Identificación de los participantes

NP	Función	Caso	Instrumento	Sexo	Licenciatura	Posgrado	Codificación
1	Docente	1	Cuestionario	Mujer	Educación Primaria	No	DocC1-C01
2	Docente	1	Cuestionario	Mujer	Educación	Ciencias de la Educación	DocC1-C02
3	Docente	1	Cuestionario	Mujer	Educación	Docencia y Administración de la Educación Superior	DocC1-C03
4	Docente	1	Cuestionario	Mujer	Educación Primaria	Educación Primaria	DocC1-C04
5	Docente	1	Entrevista	Mujer	Educación Básica	No	DocC1-E01
6	Docente	1	Entrevista	Mujer	Intervención Educativa	No	DocC1-E02
7	Docente	1	Entrevista	Mujer	Psicología	Educación	DocC1-E03
8	Docente	1	Entrevista	Hombre	Intervención Educativa	No	DocC1-E04
9	Docente	1	Entrevista	Hombre	Educación Primaria	No	DocC1-E05
10	Docente	2	Cuestionario	Hombre	Educación Primaria	No	DocC2-C01



<b>11</b>	Docente	2	Cuestionario	Mujer	Educación Primaria	No	DocC2-C02
<b>12</b>	Docente	2	Cuestionario	Mujer	Normal Básica	No	DocC2-C03
<b>13</b>	Docente	2	Cuestionario	Hombre	Pedagogía	No	DocC2-C04
<b>14</b>	Docente	2	Cuestionario	Hombre	Normal Elemental	No	DocC2-C05
<b>15</b>	Docente	2	Cuestionario	Mujer	Ciencias de la Educación	No	DocC2-C06
<b>16</b>	Docente	2	Cuestionario	Mujer	Pedagogía	No	DocC2-C07
<b>17</b>	Docente	2	Cuestionario	Mujer	Ciencias de la Educación	Docencia y Gestión de Instituciones Educativas	DocC2-C08
<b>18</b>	Docente	2	Cuestionario	Hombre	Educación Primaria	No	DocC2-C09
<b>19</b>	Docente	2	Cuestionario	Hombre	Educación Primaria	Investigación Educativa	DocC2-C10
<b>20</b>	Docente	2	Cuestionario	Mujer	Ciencias de la Educación	No	DocC2-C11
<b>21</b>	Docente	2	Entrevista	Mujer	Educación Superior	No	DocC2-E01
<b>22</b>	Docente	2	Entrevista	Mujer	Psicología	Educación	DocC2-E02
<b>23</b>	Docente	2	Entrevista	Mujer	Educación	No	DocC2-E03
<b>24</b>	Docente	2	Entrevista	Hombre	Pedagogía	No	DocC2-E04
<b>25</b>	Docente	2	Entrevista	Hombre	Educación Primaria	No	DocC2-E05
<b>26</b>	Docente	2	Entrevista	Hombre	Intervención Educativa	No	DocC2-E06
<b>27</b>	Docente Educación Física	1	Entrevista	Mujer	Educación Física	Psicopedagogía	EFC1-E01
<b>28</b>	Docente Educación Física	2	Entrevista	Hombre	Educación Física	No	EFC2-E01
<b>29</b>	Docente de USAER	1	Entrevista	Mujer	Desarrollo Humano Diferencial	No	USAERC1- E01
<b>30</b>	Docente de USAER	2	Entrevista	Mujer	Psicología	No	USAERC2- E01

*Fuente:* Elaboración propia con base en las estadísticas escolares de las escuelas analizadas (PPC1, 2021; PPC1, 2021).

### **5.6.2 Transcripción y preparación de los datos**

En la transcripción y preparación de los datos, cada instrumento requirió un procedimiento distinto (Gibbs, 2007; Kowal y O'Connell, 2013).

En las entrevistas fue importante asegurar que mantuvieran una buena calidad para el proceso de transcripción. Una primera estrategia para ello fue velar por una buena calidad de grabación. Aunque se consideró la grabación a través de un teléfono móvil, se determinó que ésta era de una baja calidad por la presencia de muchos sonidos ambientales y la posibilidad de distorsión de las voces. Por lo anterior se decidió hacer uso de un dispositivo especializado. Se optó por grabar con un dispositivo que disminuía los ruidos ambientales y a la par permitía hacer notas relativas al trabajo de campo.

Otra estrategia para garantizar la calidad de las entrevistas fue la de minimizar la probabilidad de pérdida de información. Para ello, después de realizar la entrevista, se procedió a generar para cada audio notas de identificación en un archivo Word. En el archivo se registraba el código del docente, las condiciones de la entrevista y otras observaciones relevantes. Finalmente, el archivo de grabación (.MP3) y el archivo de texto, se archivaron en un gestor de almacenamiento que ofrecía la ventaja de guardar los archivos en la computadora y una copia en la nube (Mega.nz).

Como criterios para llevar a cabo la transcripción, se determinó realizar una transcripción literal de lectura limpia (Mayring, 2014). Su realización se hizo exclusivamente por el investigador. Siguiendo las recomendaciones de Kowal y O'Connell (2013), se eliminaron las muletillas que pudiesen modificar el sentido de la oración o la lectura de las ideas de los participantes; se conservaron aquellas que aportaban énfasis, sarcasmos u emociones.

La transcripción comenzó de manera simultánea a la aplicación de entrevistas, se hizo uso del archivo Word, del registro de audio y de un reproductor de sonido. Con ayuda

de unos audífonos, en un espacio acondicionado para ello, se escuchaba una oración o idea, y se procedía a su transcripción en el archivo Word.

Siguiendo las recomendaciones de Gibbs (2007) una vez finalizada la transcripción de cada audio, se verificó la exactitud de la transcripción leyendo la entrevista y escuchando el audio de manera simultánea. Esto ayudó a corregir errores de transcripción.

De manera similar, en los cuestionarios se realizó una transcripción literal de lectura limpia (Mayring, 2014), en un documento de texto (.docx), de forma que la información contenida en los documentos escritos pudiese ser fácilmente manipulable por medios electrónicos.

En lo que respecta a los documentos, si el material se obtuvo impreso, se procedió a su digitalización a través de la toma de fotografías digitales (JPG), para posteriormente realizar notas significativas en los registros hechos para esta técnica. Si por el contrario se tomaron notas o citas, estas se transcribieron textualmente.

Y finalmente, dado que los artefactos fueron obtenidos directamente en el campo, las muestras de estos instrumentos también fueron fotografiadas digitalmente (JPG). De manera similar a los documentos, también se realizaron notas significativas en los registros hechos para esta técnica.

### **5.6.3 Codificación**

Para el análisis cualitativo de los datos, primero se realizó un marco de codificación (Mayring, 2014; Schreier, 2014); con base en las dimensiones e indicadores que guiaron la construcción de instrumentos. Dado que cada indicador de la entrevista contenía varios ítems, y de cada uno de ellos se derivaron varias preguntas, fue necesario asignar un código a cada una de las preguntas de la entrevista.

Esto se realizó asignando a cada pregunta de la entrevista un código *etic*. Para el caso de los cuestionarios, documentos y artefactos, se identificó la dimensión e indicador al se asignó el mismo código utilizado para las entrevistas (Ver cuadro 13).

**Cuadro 13.** Ejemplo de marco de codificación

Concepto	Indicador	Pregunta	Código	Descripción
<b>Concepción de la atención a la diversidad</b>	Saberes académicos	¿Qué entiende por la educación inclusiva?	Concepto Ed inclusiva	Concepto que el docente asume como correspondiente a la educación inclusiva.  Incluye nociones referidas tanto a la integración como a la inclusión

*Fuente:* Elaboración propia con base en Mayring (2014)

Posteriormente, se importaron las transcripciones y los códigos del marco de codificación al programa Atlas. Ti, versión 8.1 y se realizó una codificación inicial (Gibbs, 2007). Este paso ayudó a identificar algunos códigos emergentes (Mayring, 2014; Schreier, 2014). De esta manera cuando existió un tema importante, pero no identificado previamente con un código, se generó uno nuevo a partir de las ideas o comentarios de los participantes, es decir tipo *emic* y se definió su significado.

Después de finalizar esta primera etapa, se evaluó la pertinencia de los códigos (Mayring, 2014; Schreier, 2014). Hubo cuatro posibilidades:

- a. Código adecuado: se confirmó que el código era adecuado y que cumplía con los propósitos establecidos.
- b. Códigos que requieren una fusión: en casos donde un código guardaba estrecha relación, era reiterativo o tenía mucha similitud con otro, se procedió a su integración. Por ejemplo, los códigos “práctica de la planeación” e “implementación de estrategias” se combinaron en uno solo.
- c. Código amplio: algunos códigos necesitaron una subdivisión para facilitar un análisis detallado. Un ejemplo de esto es “procedimiento planeación didáctica”, que se dividió para crear los códigos “condiciones planeación” y “materiales planeación”.

- d. Código inadecuado: se eliminaron aquellos códigos que no aportaban suficientes elementos para el análisis o que no contribuían a los objetivos de la investigación.

A partir lo anterior, se reestructuró el marco de codificación y se dio fortaleció el proceso de codificación inicial (Mayring, 2014; Schreier, 2014). Asimismo, se revisó de manera rigurosa al material empírico obtenido del trabajo de campo y, siguiendo el marco de codificación, se etiquetaron los fragmentos del material con base en los códigos (Mayring, 2014; Schreier, 2014). Esto se realizó hasta agotar los materiales obtenidos en el campo.

Para finalizar este apartado, es necesario precisar, por un lado, que el proceso de evaluación de los códigos fue dinámico, por lo que incluso ya en la interpretación de los datos, los códigos tuvieron ajustes, con el fin de dar una respuesta adecuada a los objetivos de la investigación. Por otro lado, se tuvo especial cuidado para identificar la escuela de la que procedía cada unidad de codificación, de tal forma que se permitiera la comparación entre casos, así como al establecimiento de similitudes o diferencias entre éstos (Palmerberger y Gingrich, 2013).

#### **5.6.4 Interpretación de los datos**

La interpretación de los datos se inició desde la codificación. Durante la revisión de las transcripciones de las entrevistas fue crucial realizar una lectura detallada de los relatos para identificar no sólo lo que los maestros y las maestras decían explícitamente, sino también las ideas fundamentales que intentaban transmitir. Este proceso se facilitó al prestar atención a los recursos retóricos utilizados por los profesores y profesoras en sus respuestas, como las contextualizaciones, explicaciones, ejemplificaciones y relatos de experiencias, entre otros. De esta forma, se observó que en ocasiones, las y los participantes intentaban expresar más de una idea significativa en un solo fragmento de información, por lo que éste requería identificarse con más de un código. Además, se reconoció que a veces era crucial entender el contexto en el que se expresaba una idea, ya que influía en su interpretación, lo que llevó a asociar el contexto en un mismo código, o insertar

comentarios que acompañaran la codificación. Esto se facilitó ampliamente por la utilización del Atlas. Ti.

Después de completar el proceso de codificación, se empleó el marco de codificación para exportar los códigos desde Atlas. Ti a un documento de texto en formato Word. Durante este proceso, se utilizó la herramienta “editar alcance de búsqueda” dentro del programa. Cada código se exportó utilizando el filtro “caso”, lo que permitió identificar la procedencia de la información, ya sea del caso 1 o del caso 2.

Posteriormente, cada código se organizaba en otro documento. Ahí, por código se generó una matriz de texto para contrastar las respuestas de cada caso (Schreier, 2014), (Ver Cuadro 14). Esto se realizó para todos los códigos y permitió preparar los datos para que en la interpretación se identificaran las semejanzas y diferencias entre los casos.

**Cuadro 14.** Ejemplo de contrastación entre casos

<b>Concepto: Saberes académicos de la discapacidad</b>	
<b>Código: Conceptualización de la discapacidad</b>	
Caso 1	Caso 2
“que algo no puede hacer al 100%, que algo no va a lograr al 100%” (DocC1-E03).	“es el hacer las cosas tal vez no a un nivel, o a lo mejor no a un ritmo como mis otros compañeros, lo haré, pero tal vez más lento, o no lo puedo hacer de plano” (DocC2-E02).
“es una ausencia de algo, que entre comillas podríamos decir, lo tiene una gente normal, que puede ser una discapacidad física, en este caso, la falta de un miembro es la ausencia de algo, en este caso. En este sentido también de un pensamiento normal o no desarrollado” (DocC1-E04).	“pienso que es una dificultad, yo creo, puede ser física o a lo mejor intelectual que tenga algún niño” (DocC2-E03).
...	...
...	...

*Fuente:* Elaboración propia a partir de Schreier (2014).

Además, en las matrices en donde se encontraban códigos referentes a las prácticas escolares, se agregó la información obtenida de la revisión de artefactos y documentos, fundamentalmente, fotografías de las libretas y notas o citas del análisis de documentos.

Una vez integrada y organizada la información de las diferentes fuentes en cada matriz se inició el análisis por código. Inicialmente, se leyó detalladamente los extractos de las entrevistas, identificando las ideas centrales expresadas por los docentes.

Posteriormente, se marcó con colores las ideas similares; por ejemplo, en el código “propósitos esc. inclusiva”, se asignó un color a las respuestas en donde los maestros y maestras identificaban la inclusión como una forma de beneficiar sólo a los alumnos con discapacidad, mientras que, para las respuestas en donde la inclusión se consideraba como una oportunidad para mejorar la escuela se asignó un color distinto. A partir de esta clasificación, se destacaron los posibles argumentos teóricos para analizar estos relatos y se generaron notas sobre la orientación que podía tomar la discusión. Este proceso se repitió para todos los códigos.

Un procedimiento similar se siguió para cada indicador. Por ejemplo, se hizo una lectura de todos los códigos del indicador “saberes académicos de la educación inclusiva”: “Concepto Ed inclusiva”, “Propósitos Ed inclusiva”, y “Beneficiarios Ed Inclusiva”, entre otros. Con base en esto, se identificaron las ideas relacionadas, se escribieron posibles argumentos teóricos para el análisis y se hicieron notas para su discusión.

Después, se decidió la forma de discutir la información en el informe. Se buscó hacerlo a través de una jerarquía de codificación que respetara la estructura de los conceptos e indicadores definidos previamente (Gibbs, 2007). Así, los conceptos se convirtieron en temas de análisis y los indicadores en subtemas. Por ejemplo, el concepto de “concepciones sobre la atención a la diversidad” se abordó como un tema, y su indicador “saberes académicos de la educación inclusiva” como un subtema.

Por otro lado, los ítems se transformaron en subtemas de segundo nivel, que contenían los códigos asociados a sus preguntas. Por ejemplo, en los saberes académicos de

la discapacidad, un ítem planteaba varias preguntas sobre la definición de la discapacidad, sus tipos y las causas de esta condición; se decidió que la discusión de las preguntas se realizaría en un subtema de segundo nivel denominado “La discapacidad definida desde el modelo médico con elementos del social”.

Sin embargo, no en todos los casos esta estrategia resultó ser la más adecuada. En ocasiones, la revisión de indicadores permitió ver ideas transversales entre varios códigos. Por ejemplo, en los saberes académicos de la educación inclusiva, se observó que la forma en que un docente entendía este modelo de escuela estaba relacionada con cómo consideraba el trabajo con la diversidad estudiantil y con los objetivos educativos de la escuela para estos niños y niñas, entre otros. Esto llevó a estructurar la sección de discusión de manera que se destacaran estas conexiones a través de un solo subtema que las englobara. En cualquier caso, la estrategia que se siguió se menciona en los primeros párrafos de cada subtema en dicha sección.

Una vez definida la estructura de los temas y subtemas, se procedió a desarrollar la discusión en el informe de investigación. Siguiendo esta estructura, se recopilaron en un archivo de Word los relatos de los participantes, asociándolos con los argumentos teóricos identificados previamente. Luego, nuevamente se estudió a profundidad el marco teórico. Con la organización y el examen del marco teórico se realizó otra lectura de los relatos para identificar más aportaciones teóricas que pudieran enriquecer el análisis, los cuales se incorporaron en el mismo archivo.

Finalmente, se redactó el informe de los resultados que se presenta en el capítulo VI Resultados y discusión de esta investigación. En general, en cada subtema se decidió primero presentar los relatos de los docentes, seguidos de la interpretación apoyada por el desarrollo del marco teórico. Esto para facilitar la discusión y reflexión de lo encontrado en el trabajo de campo.

### **5.6.5 La triangulación en la investigación**

En la investigación cualitativa es importante asegurarse que la descripción del fenómeno analizado es auténtica y precisa, es decir, válida (Silverman, 2014). En esta



investigación, esto se apoya a partir de la triangulación de la información (Flick, 2007). Este proceso, según Moral (2006) y Silverman (2014) puede lograrse de diferentes maneras, ya sea a través del trabajo coordinado de diferentes observadores o por medio de la utilización de diferentes perspectivas, técnicas y fuentes de datos para lograr una representación más íntegra y objetiva del objeto de estudio.

Aquí, la triangulación se implementó de dos formas: Primero, mediante la aplicación de indicadores comunes en los distintos instrumentos de la investigación. De este modo, la información obtenida en uno de ellos fue complementada o contrastada con la del otro, lo que fortaleció el análisis y permitió valorar la consistencia de lo señalado por los participantes. Por ejemplo, las rutinas expresadas por las maestras y maestros en la implementación de actividades didácticas para sus alumnos y alumnas con discapacidad, pudo contrastarse con los extractos de las libretas donde se observa cómo llevan a cabo estas actividades (Ver cuadro 15)

**Cuadro 15.** Indicadores comunes para la triangulación

Concepto	Indicador	Técnica donde se observa
<b>Concepción de la atención a la diversidad</b>	Saberes académicos de la educación inclusiva	Entrevista / cuestionario
	Saberes experienciales sobre la educación inclusiva	Entrevista / cuestionario
	Rutinas y guiones de acción para la educación inclusiva	Entrevista / revisión de documentos
<b>Concepción de la discapacidad</b>	Saberes académicos de la discapacidad	Entrevista / cuestionario
	Saberes experienciales sobre la discapacidad	Entrevista / cuestionario
	Rutinas y guiones de acción para la atención a la discapacidad	Entrevista / revisión de documentos
<b>Concepción de la gestión del aprendizaje para el estudiantado con discapacidad</b>	Saberes sobre la gestión del aprendizaje para EcD	Entrevista / cuestionario
	Saberes experienciales en la gestión del aprendizaje para EcD	Entrevista / cuestionario
	Rutinas y guiones de acción para la gestión del aprendizaje para EcD	Entrevista / artefactos físicos
<b>Concepción de la gestión de la evaluación para el estudiantado con discapacidad</b>	Saberes académicos sobre la evaluación para EcD	Entrevista / cuestionario
	Saberes experienciales sobre la evaluación para EcD	Entrevista / cuestionario
	Rutinas y guiones de acción en la evaluación de EcD	Entrevista / artefactos físicos

<b>Concepción sobre los apoyos para ECD</b>	Saberes académicos sobre los apoyos para EcD	Entrevista / cuestionario
	Saberes experienciales sobre los apoyos para EcD	Entrevista / cuestionario
	Rutinas y guiones de acción sobre los apoyos EcD	Entrevista / artefactos físicos

*Fuente:* Elaboración propia con base en las dimensiones de la investigación

Por último, la segunda estrategia para triangular los resultados fue a través de la indagación de las múltiples perspectivas de los participantes sobre el objeto de estudio (Moral, 2006). A ello contribuyeron las matrices comparativas elaboradas para cada una de las categorías e indicadores, porque permitieron observar ideas, experiencias e interpretaciones similares entre los maestros participantes, independientemente del nivel, grupo o institución educativa de procedencia. Todo esto aportó a la validez de las descripciones obtenidas.

## **Capítulo VI. Resultados y discusión**

En esta investigación se planteó como objetivo analizar las concepciones de las y los docentes de educación básica con respecto a la atención en el aula de sus alumnos y alumnas con discapacidad, en torno al planteamiento de la educación inclusiva. Las concepciones se definieron como las estructuras cognitivas más o menos estables hacia un fenómeno educativo particular que permiten a estos agentes, interpretar, organizar, dar sentido y operar en la realidad de la que forman parte (G. Brown, 2008; Porlán *et al.*, 1997). La investigación se interesó en conocer la forma en la que se estructuran y construyen las concepciones docentes sobre estos temas dado que indagar sobre esto da luz en el desarrollo de políticas o acciones que permitan su mantenimiento o cambio (J. I. Pozo *et al.*, 2006; J. I. Pozo y Rodrigo, 2001).

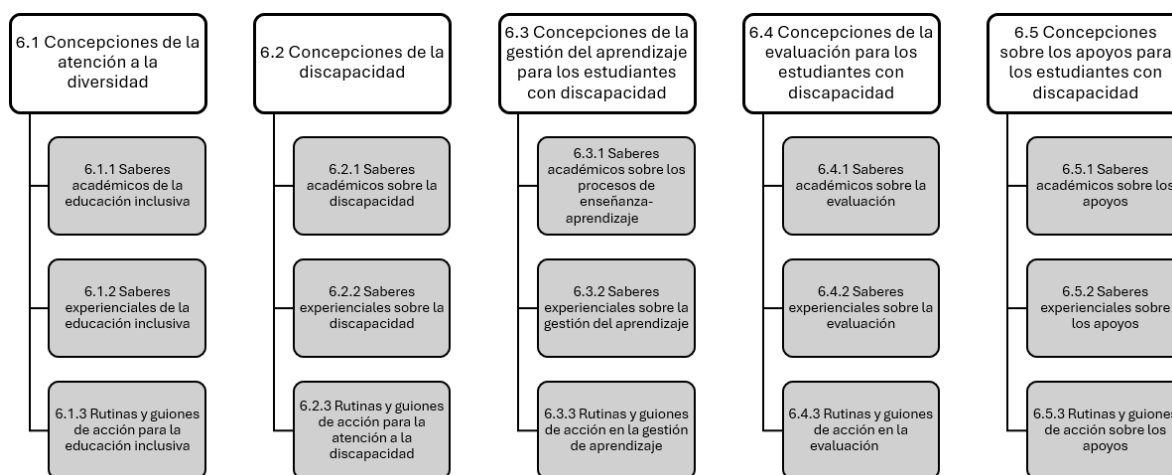
Como parte del marco teórico se han analizado los diversos modelos de la discapacidad y la manera en la que contribuyeron a la configuración de determinados tipos de escuela, siendo la escuela inclusiva la que desde hace algunos años es impulsada por las políticas nacionales e internacionales para la atención a la diversidad. También se revisó la forma en la que este modelo solicita transformaciones escolares y áulicas para garantizar la presencia, aprendizaje y participación de todo el estudiantado. Después se reconoció el papel del profesorado en el proceso inclusivo, sus características deseables y algunos retos que enfrentan en la transformación de su práctica.

Con el fin de concretar los objetivos de la investigación, para el trabajo empírico se diseñó una aproximación a dos escuelas a partir de un estudio de casos múltiples y las técnicas de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, el análisis de documentos y de artefactos.

Este capítulo tiene como objetivo analizar la información recuperada a partir del trabajo de campo de la investigación. Se estructura considerando las cinco dimensiones de la investigación. Primero presentamos las concepciones de la educación inclusiva y la discapacidad. Estas dos primeras concepciones sirven de base para profundizar en las dimensiones pedagógicas de la investigación: la gestión del aprendizaje, la evaluación, y apoyos para sus estudiantes con discapacidad.

De cada una de las concepciones se analizan primero los saberes académicos, saberes experienciales, rutinas y guiones de acción, de acuerdo con los componentes propuestos por Porlán *et al.* (1997). A continuación, se muestra de forma esquemática los subtemas que componen este apartado:

**Esquema 1.** Organización de las concepciones docentes con base en las dimensiones de la investigación



Fuente: Elaboración propia

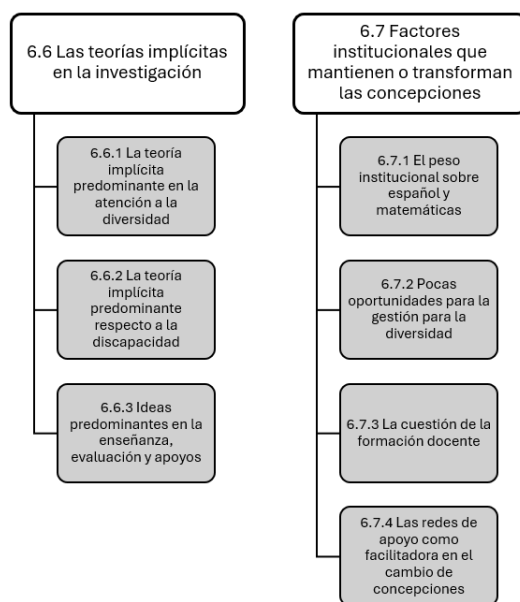
Posteriormente se exploran los vínculos entre las teorías implícitas de las concepciones de la discapacidad y la educación inclusiva, así como las ideas predominantes en las concepciones de la gestión del aprendizaje, evaluación y apoyos. Finalmente, se realiza un análisis de los factores institucionales que mantienen o transforman las concepciones docentes, y que fueron encontrados en la investigación. En el esquema 2 se muestra la estructura de estos dos últimos apartados.

Cabe mencionar que en la presentación de los resultados se incorporan los relatos textuales de los participantes. Esto se hace con el objetivo de proporcionar una perspectiva auténtica y de primera mano sobre las experiencias y puntos de vista de las profesoras y profesores (Silverman, 2014). De esta manera, se facilita que el lector pueda llegar a reflexiones que sean similares a las que se presentan (Flick, 2012, 2014; Silverman, 2014).

Se ha hecho un esfuerzo para preservar estos relatos en su forma original, tal como se recogieron durante las entrevistas o cuestionarios, e incluso durante el análisis de documentos (Gibbs, 2007). La fidelidad de estos relatos se garantizó mediante la grabación de las entrevistas, un proceso metódico de transcripción y asegurando que los datos no se modificaran durante los procesos de codificación y análisis.

Como se explicó en el capítulo metodológico, la investigación se realizó con dos casos típicos que presentan características similares entre ellos, y que se asemejan a otras escuelas del contexto mexicano; esto con el objetivo de facilitar la comparabilidad y la construcción de inferencias. Si bien la similitud se reflejó en parte de los resultados, cada uno tuvo particularidades, por ello, cuando las respuestas en los dos casos fueron equivalentes se realizó la discusión en conjunto, pero cuando hubo diferencias entre ellos, se hizo la discusión por separado.

**Esquema 2.** Estructura de la discusión de teorías implícitas y factores institucionales



Fuente: Elaboración propia

## **6.1 Concepciones de la atención a la diversidad**

La primera de las concepciones exploradas fue la de la atención a la diversidad, orientada a lo que las y los docentes conocen, han aprendido en su práctica y desarrollan respecto a la educación inclusiva.

### **6.1.1 Saberes académicos de la educación inclusiva**

Como hemos visto, una de las maneras en las que se construyen las concepciones docentes es a través de los saberes que adquirieron durante sus procesos formativos, ya sea en sus estudios de pregrado y posgrado o en su formación continua. Por lo anterior, se indagó respecto a lo que las y los maestros habían aprendido sobre el trabajo con la diversidad estudiantil y la manera en la que lo habían adquirido.

En la indagación se encontró que el concepto de educación inclusiva tuvo dos acepciones en las y los docentes, la primera como equivalente al proceso de la integración y la segunda propiamente al de la educación inclusiva. Si bien, aquí se mencionan las regularidades en las respuestas, es propio comentar que existieron ocasiones en las que se incorporaron componentes de una u otra acepción.

#### **6.1.1.1 La educación inclusiva como integración educativa**

Asociar la educación inclusiva con un proceso de integración educativa se encontró en ambas escuelas en aproximadamente la mitad de las profesoras y profesores (8 docentes). Por ejemplo, las maestras y maestros mencionaron que la educación inclusiva era el proceso de:

- integrar a estos niños que tienen la necesidad de una educación diferenciada, porque no les podemos contemplar dentro de un mismo rango como a los demás niños; o sea tenemos que adecuar en este caso las actividades que nosotros hacemos para con ellos (DocC1-E04).
- integrarlos en todos los aspectos, tanto el académico, el emocional, sobre todo, la seguridad, la integración, de que participe en todas las actividades (DocC1-E02)

- incluir al alumno, no excluirlo, sino que forme parte de, que sus compañeros que trabajen con él y sean conscientes de, a lo mejor no totalmente, pero de su discapacidad, o su capacidad diferente (EFC2-E01).

De lo anterior pueden apreciarse varias cosas. Por un lado, que estos docentes consideran que el estudiante debe adquirir comportamientos, actitudes y características “normales” para poder integrarse a la escuela; lo cual corresponde a ideas de la óptica de la “normalización” (Nirje, 1994; C. Parra, 2011).

Por otro lado, a partir de estas citas también se aprecia que la categorización del estudiantado como con NEE sugiere a las y los docentes una situación de no educabilidad y comportamientos de segregación, algo que Rieser (2008) había apuntado como un asunto pendiente de la integración. Por ejemplo, se notan expresiones como: “no los podemos contemplar dentro de un mismo rango” (porque se piensa que no son del todo educables); o “que sean conscientes de su capacidad diferente” (que adjudica que el estudiante debe aprender que no es igual al resto).

Los profesores y profesoras que definen la educación de esta manera consideran que el papel de la escuela es ayudarles a que sean partícipes de la sociedad. Tres citas ejemplifican lo anterior:

- Son niños que finalmente van a tener la necesidad de, de en un momento dado, pues enfrentarse a la vida como tal, y digo no se puede ir nada más así a la vida, tienen que tener algunas bases, para por lo menos ellos relacionarse e interactuar en su cotidianidad (DocC1-E04).
- El propósito de la inclusión es preparar al individuo para su vida diaria, para que pueda tener un trabajo, etcétera (DocC1-E01).
- Que los alumnos [en situación de vulnerabilidad] puedan lograr su educación, en este caso, básica, [...], o sea que ellos puedan ser parte de su grupo, ser parte de las actividades, eso les va a traer no sólo el aprendizaje, considero yo, sino también el orgullo de poder hacer las cosas, de poder elaborar un trabajo, de poder a lo mejor exponer un tema, siento que es como la motivación también de ellos, de poder



participar, de poder ser partícipes de su grupo, de su equipo, y pues aprender también; más que nada, aprender (DocC2-E03).

Estos docentes no miran que las prácticas sociales y educativas pueden fungir como barreras para los niños y niñas con discapacidad, por lo que consideran que la responsabilidad de adecuarse a ellas es de estos infantes; cuestión que ha sido una crítica frecuente al modelo integrador (Thomas, 1997) y que está aún presente en los cuerpos docentes como lo demuestran otras investigaciones (Echeita, 2010; A. Hernández, 2019; Urbina, 2013).

Como se recordará, la integración enfatiza que el principal beneficiario del proceso es el alumno en riesgo de exclusión (Arnaiz, 2019; R. Romero y Lauretti, 2006), y en la investigación también se observó esta idea. Por ejemplo, los maestros y maestras dijeron comentarios como: “los beneficia porque generalmente éstos son niños que son muy retraídos, así cuando están así solitos; y ya cuando ya vienen, ya interactúan con sus compañeros” (DocC1-E04). Otro comentó: “beneficia a estos alumnos para que ellos puedan trabajar por sí solos, eso es lo que nosotros buscamos” (DocC2-E01).

Algunos extendieron los beneficios a otros agentes reflejando una postura intermedia entre la integración y la educación inclusiva: al tiempo que se observa al estudiante con discapacidad como principal beneficiario, identifica también que otros agentes pueden aprender de su participación. Una docente concretó esta postura cuando dijo:

[El beneficio para los niños es] darles la importancia que merecen a los niños de forma personal, de decir —ya me toman en cuenta, ya no tengo que estar levantando la mano— [...], o tener ciertas actitudes también dentro de la, de su comunidad. Al maestro lo pudiera beneficiar, que va aprendiendo cosas, [al] aprender estrategias (USAERC2-E01).

Algo interesante que surgió de la investigación fue la reflexión que hizo una docente con respecto a los beneficios de la integración. Por un lado, dijo que beneficia a los padres al ser una oportunidad para brindarles educación a sus hijos. Pero por otro, también apuntó

que es una manera en la que las autoridades pueden simular sus compromisos con los estudiantes, sin realmente tener intención de hacerlo. Lo mencionó así:

[Beneficia] primero a los papás y después a sus hijos [...] porque muchas veces los papás no tienen a lo mejor el recurso económico para llevar a sus hijos a una escuela de educación especial, y [...] después [a] las autoridades, porque pues se pueden colgar de alguna medalla diciendo que su escuela es cien por ciento inclusiva (DocC2-E02).

### **6.1.1.2 La educación inclusiva como un compromiso con la mejora de las condiciones escolares**

La segunda forma en la que fue asociado el concepto de educación inclusiva fue precisamente con este modelo, entendido como la transformación escolar que beneficie a toda la comunidad educativa, en especial al estudiantado en situación de vulnerabilidad (Arnaiz, 1996; UNESCO, 2005). Las respuestas de siete docentes correspondieron a esta visión de la escuela. Por ejemplo:

- Es la que, cómo le diré, atiende las necesidades de todos los niños porque, pues, ya sabes en las aulas tenemos una diversidad de caracteres, de formas de aprender, de todo eso [aunque] pone más énfasis, por ejemplo, en los niños más atrasados (DocC1-E05).
- Se trata de la participación de todos los estudiantes: incluyente, todos entran, no nada más los niños que tienen discapacidad y dificultades de aprendizaje (USAERC1-E01).

Para estos profesores, la educación inclusiva es un planteamiento que va más allá de atender a los alumnos y alumnas “problema”; coinciden con Moriña (2008), en que más bien es una tarea compartida que los implica directamente a ellos, pero que además involucra un proceso en el que se requiere una formación, la transformación del contexto y un cambio en las estrategias. Según uno de los maestros: “implica que yo aprenda, aprenda cómo está funcionando este contexto, implica que yo sepa cómo funcionan las cosas en este ambiente, [...] que yo aprenda a saber qué hacer en ciertas situaciones” (DocC1-E03).

Las maestras y maestros que se situaron desde esta postura se acercan a ideas relacionadas con ampliar y transformar las prácticas escolares donde exista una mayor apertura para el trabajo colaborativo, para la implementación de actividades situadas y auténticas que integren múltiples formas de representación, de implicación y de motivación para el estudiantado, lo cual debe reflejarse en un diseño didáctico más ambicioso (Blanco, 1999; UNESCO, 2015). Por ejemplo, se mencionó que:

- es cuando nosotros, los maestros, tratamos de incluir actividades, realizar ejercicios donde todos los alumnos, sin importar la condición; ya sea condición económica, condición conductual, o cualquier condición [participen]; no hacer distinciones (DocC2-E04).
- [implica] diseñar actividades para que todos se encuentren motivados, desde el niño hiperactivo, el niño travieso, el niño juguetón, hasta la niña muy tranquila, muy seria, que no le gusta participar, que es callada, que es tímida, entonces pues tener una planeación ambiciosa, para que todos participen (DocC2-E01).

Finalmente, los maestros y maestras que se situaron desde esta mirada coincidieron en que quién tiene la mayor responsabilidad de transformar la situación es la escuela. Como se recordará, la educación inclusiva propone dejar de pensar en que es el alumno con “necesidades” quien tiene que adecuarse a la escuela; y, al contrario, invita a recapacitar sobre cómo la escuela y sus procesos pueden dar cabida a la diversidad (Arnaiz, 1996; Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011). Esto también fue reconocido por algunos de los maestros y maestras al considerar que la educación inclusiva implica:

- pues tratar [de dar] a cada uno [una educación] de manera diferenciada pues, porque cada niño trae su, su propia forma de aprendizaje, su propia forma de ver las cosas, cultura de su familia, y todo eso, todo eso lo que tenemos que ver (DocC1-E05).
- formar a personas autónomas, capaces de, de desempeñar cualquier actividad, cualquier trabajo [...] Las mismas oportunidades las debe de tener el que no puede hacer la actividad, y el que si ya la sabe hacer (DocC2-E04).
- digamos, procurar a todos los niños, especialmente a ellos que son los que necesitan o requieren mayor atención (DocC1-E02).

## 6.1.2 Saberes experienciales de la educación inclusiva

El segundo componente de la concepción sobre la discapacidad es el de los saberes experienciales. Éstos se adquieren por las y los docentes en las interacciones de su vida como persona y a lo largo de su proceso profesional (G. Brown, 2008; Porlán *et al.*, 1997; J. Pozo *et al.*, 2006). A partir del análisis de las entrevistas, agrupamos los resultados en dos apartados: las perspectivas y retos que identifican respecto a la implementación de la educación inclusiva, y los cambios institucionales que han percibido respecto a la transformación del modelo.

### 6.1.2.1 Perspectiva y retos experienciales sobre la educación inclusiva

Lo primero que es necesario decir es que en ambos casos todos y todas las docentes estuvieron de acuerdo en la necesidad de implementar la educación inclusiva. Por ejemplo:

- [Como maestros] quisiéramos lo mejor para nuestros hijos, entonces yo siempre he sido de la idea de que, al maestro, ¿qué quieres para tus hijos? Entonces en ese sentido pues trato de hacerlo lo mejor que pueda, y que, si no lo sé, lo investigo o me lo invento, pero, sentarme a hacerlos a un lado pues no, tampoco. Y siempre como maestra he dicho —el mayor reto de un maestro no es el [alumno] que sabe más, sino el que sabe menos, al que le cuesta más trabajo— (DocC1-E01).
- Basado en mi experiencia, pues yo cuando estuve en mi escuela, mis maestros casi no eran inclusivos, pues ellos nos separaban, a ver el más listo aquí adelante, el más atrasado hasta allá atrás, y yo no, yo trato de quitar eso, porque pues eso no nos ayuda (DocC2-E04).

Sin embargo, la experiencia les hace percibir que la responsabilidad del cambio recae en ellos, que no existen muchos apoyos y que existe un compromiso poco real por parte de la institución escolar. Esto se aprecia en las siguientes citas:

- Yo considero que es toda mi responsabilidad, tengo el apoyo en este caso de USAER, pero la responsabilidad cae en mí (DocC1-E02).

- Pues yo lo considero que sí es necesaria pero sí siento que, que nos deberían también de dar, así como que, más armas para combatirlo. Sí, una plática y demás. Pero se nos ha dejado todo de tarea, bueno yo así lo veo. Se nos da de manera individual que nosotros mismos nos documentemos, busquemos actividades y demás, porque, no hay, así como que, por ejemplo, con los demás niños pues son los libros, el plan y programas, pero para trabajar con los niños que requieren mayores necesidades pues no hay una base (DocC1-E02).
- Dentro de la organización federal, siempre se ha trabajado en una educación inclusiva, sin embargo, el apoyo para poder trabajar con alumnos que necesitan atención especializada es muy poco, por lo tanto, siempre conlleva un reto para los docentes (DocC2-C09).

Estas citas reflejan algunos asuntos pendientes desde el planteamiento de la integración. Por un lado, en lo que refiere a los maestros y maestras, aún observan la presencia de los estudiantes en riesgo de exclusión como una fuente de problemas más que como una oportunidad de aprender (Arnaiz *et al.*, 2007), también que identifican su falta de preparación para introducir en el aula metodologías útiles que les permitan atender a la diversidad (Arnaiz *et al.*, 2007; Darling-Hammond, 2001).

Pero también en ellas encontramos cuestiones que ya habían sido reportadas por otros autores, por ejemplo la insistencia de la estructura educativa, porque las y los docentes implementen un currículum homogéneo al que todo el estudiantado debe adecuarse (Darling-Hammond, 2001; Echeita y Simón, 2007); que los alumnos y alumnas con discapacidad viven y experimentan la escuela desde actividades paralelas que los maestros y maestras desconocen si son funcionales (Escudero y Martínez, 2011); y que el sistema no ha ideado las alternativas viables y suficientes para habilitar y acompañar a las maestras y maestros en la transformación educativa (Allan, 2003; UNESCO, 2015).

Aunado a lo anterior, las profesoras y profesores nos invitan a reflexionar respecto a las condiciones que existen para implementar cualquier modelo o estrategia educativa en los casos analizados. Por ejemplo, un maestro dijo: “es importante y necesario propiciar una educación inclusiva, pero para ello, existen retos como lo es: recursos, mobiliario,

material, capacitación, entre otros. Lograr un ambiente adecuado para una educación inclusiva es complicado, puesto que existen vacíos para aterrizarla” (DocC2-C07). Un maestro mencionó: “en este caso no tenemos luz [...] tampoco hay el apoyo de otras instancias para poder desarrollar un trabajo más bueno con estos tipos de niños” (DocC1-E04). Una maestra comparte: “tengo que colgarme de la luz, esta escuela no tiene las condiciones, [...] Entonces eso sí complica el manejo de espacios, emplear los materiales, bueno, si los tenemos, pero están todos arrumbados, polveados” (USAERC2-E01).

Resulta interesante considerar que uno de los profesores identificó como una dificultad las aparentes contradicciones que existen en el aparato educativo y que reflejan uno de los dilemas respecto a la educación inclusiva, entre la identificación de los niños y niñas que requieren un mayor apoyo y la no identificación de estos para evitar su segregación (Norwich, 2008a). De esta manera el maestro DocC2-E04 dijo:

[Las autoridades] cuando nos dicen, cuando nos vienen a revisar, pues ellos mismos se contradicen. [...] si la inclusividad es incluir a todos, no hacer distinciones. Entonces, cómo me dicen primero cuéntalos a todos, todos son iguales [...] si, por ejemplo, nosotros empezamos a separar, aquí a los alumnos, pues eso ya rompe con la inclusividad, porque ya estamos quitándole a esas oportunidades que a lo mejor los alumnos pudieran aprovechar.

La cita, nos permite ver como algunos de los discursos y prácticas en el sistema educativo se interpretan por las y los docentes como contradictorios, lo que contribuye a una falta de claridad sobre la implementación y alcance de la educación inclusiva. Esto nos lleva a la necesidad de una formación profesional que permita visualizar a los agentes educativos, cómo algunos procesos de identificación pueden colaborar a dar respuesta a algunas circunstancias de los estudiantes; siempre y cuando se realicen de manera responsable, ética y para propósitos bien definidos; como por ejemplo, para facilitar algunos apoyos específicos (Shakespeare, 2014). Por supuesto, se requiere que la institución establezca claramente los propósitos de la identificación, no sólo para el beneficio del sistema o para mostrar los progresos respecto a la integración de estos niños y

niñas a la escuela regular, sino como un compromiso por dar y garantizar apoyos directamente a los estudiantes y a las escuelas.

Una última dificultad encontrada para el desarrollo de prácticas inclusivas, aunque las profesoras y profesores no la identifican de manera directa, pero que fue notable durante las entrevistas, es la forma en la que determinados contenidos de español y matemáticas se priorizan en la estructura educativa. Aunque posteriormente abordaremos de manera puntual este tema, aquí cabe anotar que, al parecer, esta configuración genera prácticas de exclusión al currículum regular, limitando las oportunidades para que el estudiantado en situación de discapacidad participe.

### **6.1.2.2 Los cambios institucionales respecto a la educación inclusiva**

Muchos de los profesores y profesoras se han percatado de cambios respecto a la forma en que social y educativamente se ha incorporado el discurso de atención a la diversidad. Una muestra de ello es la confluencia entre el cambio en las representaciones sociales sobre la diversidad y de algunas acciones de la estructura educativa respecto a la garantía del derecho a la educación (Heyer, 2015; Palacios y Romañach, 2006). Por ejemplo, una maestra dice: “ahora veo más como que, por ejemplo, la televisión, en los libros, esta palabra de inclusión, de incluir, de que todos [participen]” (USAERC1-E01). Otra docente comentó:

Pues yo pienso que se ha cambiado, porque como le digo, a lo mejor es un término [la educación inclusiva], que a lo mejor yo hace cinco años no lo conocía, no lo había escuchado, [...] siento que sí ha influido ahora todos esos términos y esa modalidad de inclusión, porque se les, se pretende, que se les dé la atención a todos (DocC2-E03).

También se reconocen transformaciones en las políticas educativas, por ejemplo, que los estudiantes en situación de discapacidad se encontrasen en las escuelas con el paso de los años se ha racionalizado y cristalizado como parte de la cotidianidad. El docente EFC1-E01 lo ilustró de la siguiente forma: “Los maestros de antes así, como que tenían la costumbre de decir, —ah, háblale al niño, al que está tullido, al que está cojo dile que

venga— [...] [pero] ya se jubilaron, y ahora ya se..., les hablamos por su nombre y así”. Una maestra mencionó: “ya sabemos que los niños tienen derecho a venir a la escuela y en muy raras ocasiones como que se le ponen peros, y ahorita estamos más al pendiente de que pues que todos se integren, de darle más atención al niño que va un poquito atrasadito” (DocC2-E02).

Cuatro docentes en el primer caso y siete en el segundo, aunque reconocieron estos cambios, mencionaron que los principios que se buscan con la inclusión, de una u otra manera, han estado presentes en otros intentos de transformaciones educativas. Por poner un ejemplo: se comentó: “siempre se ha tratado de trabajar así, la educación inclusiva, que aceptar a estos niños y que estén en las aulas, pero es bien difícil no siempre se puede” (DocC1-E04). Esto nos hace suponer que las y los docentes han recibido información en torno a la participación de estos alumnos y alumnas con sus pares o la posibilidad de que ellos aprendan del currículum regular desde planteamientos como la integración (Blanco, 1999; Thomas, 1997), pero que también les resulta difícil reconocer las diferencias entre modelos.

Si bien puede haber muchas explicaciones de lo anterior, una que tiene peso en los maestros y maestras de estas escuelas es que los cambios se han traducido principalmente en un cambio de formatos y de jerga técnica, aspectos que difícilmente se ven concretados en las aulas. Autoras como Blanco (1999) y Rieser (2008) ya han identificado esto en sus estudios con la integración, y se vuelve un riesgo también para la educación inclusiva al posibilitar que este planteamiento se banalice al punto que se vea como un simple cambio de nombre (L. García y Aldana, 2010; Masschelein y Simons, 2013). Un docente lo visualizó de manera clara:

Ha seguido el mismo principio, cambian el nombre, cambia en conceptos, cambia en formatos, cambia en formas de cómo se dice la inclusividad, pero no. [...] entonces desde la educación, pues no somos inclusivos, a lo mejor en el discurso sí [...] yo creo que esas, esas palabras, esos conceptos, esos propósitos, pues serían más para los que están allá arriba, detrás de un escritorio, los burocráticos, porque aquí en el salón realmente no podemos hacer eso (DocC2-E04).



Al parecer esta situación se identifica aún más en las USAER, puesto que, en ambas instancias, las docentes puntualizaron una perseverancia en las formas de trabajo que solicita su servicio. En el caso 1, la docente mencionó:

Desde hace 10 años [con] el jefe de departamento, cuando estaban los asesores técnicos, y todo el equipo ahí, como que la idea, y hasta como con la guía, yo lo notaba así, [era] pues tienes que incluir, pues tienes que entrar al aula, tienes que diversificar. Y desde ahí, lo que han cambiado básicamente son los nombres de los formatos (USAERC1-E01).

En el otro caso se obtuvo una respuesta similar:

“de cierta forma es lo mismo, yo, yo lo veo que es lo mismo, a lo mejor, te decía de los formatos, nos quitan unos, nos ponen otros. Nada más modifican encabezados, pero es, es lo mismo, yo lo veo así, como que la línea de trabajo siempre ha sido la misma” (USAERC2-E01).

Hasta aquí, lo que puede reconocerse de lo que dijeron las y los docentes, es que, en su experiencia, la educación inclusiva es un planteamiento que ha estado en el discurso educativo desde hace varios años, donde se ha vuelto cotidiano el que un estudiante en situación de discapacidad se encuentre en el aula. Pero estas experiencias informan que el planteamiento tal y como se ha implementado en las escuelas no ha implicado modificar la estructura del sistema educativo, es más, llega a censurar los intentos por hacerlo. Algo que se asemeja mucho a los asuntos pendientes y dificultades del planteamiento de la integración (Darling-Hammond, 2001; Echeita y Simón, 2007; Verdugo, 2003).

### **6.1.3 Rutinas y guiones de acción para la educación inclusiva**

El tercer componente de las concepciones son las rutinas y guiones de acción. Estudiarlas ayuda a observar la cristalización de las ideas en las maestras y maestros y la justificación que hacen de algunas prácticas o, por el contrario, prácticas de reciente implementación y la percepción de cómo se interpretan estos cambios (Berger y Luckmann, 2003; G. Brown, 2008; Porlán *et al.*, 1997).

Cabe decir que las preguntas realizadas a las maestras y maestros para este apartado no se limitaron a los estudiantes con discapacidad, sino a la diversidad estudiantil, esto en concordancia con que la noción de la educación inclusiva es como un proyecto para abrir la escuela a la diversidad, que tiene un énfasis especial en el alumnado con discapacidad, pero que no se limita sólo a ellos (Ainscow *et al.*, 2006; Echeita, 2014).

### **6.1.3.1 Identificación y ubicación para los estudiantes “normales” y aquellos con “necesidades”**

Lo primero que hay que decir, es que en ambos casos las y los docentes suelen referirse a sus estudiantes en dos principales categorías: los que son “normales”, en el sentido de que van a la par de sus compañeros y de la velocidad del programa; y aquellos “con necesidades” que son aquellos que identifican como los que tienen algún problema de aprendizaje o que no siguen el ritmo académico de sus compañeros. Aunque esta división la analizaremos en más de una ocasión, de manera representativa ilustramos la denominación de las profesoras y profesores en dos citas:

- Entonces considero que aquí hay que integrar a todos, no nada más a los alumnos que se puede decir son normales entre comillas, porque también los niños con alguna situación de discapacidad o de lento aprendizaje, o de problemas familiares o x, tiene que darse la atención que ellos necesitan o requieren (DocC2-E03).
- Si con nuestros niños normales, por decirlo así, a veces le batallamos. Porque busco, yo soy de las que se les va el sueño en la noche y estoy: ¡ay, es que fulano todavía no aprende la letra tal!, qué puedo hacer, y ahí estoy dándome idea (DocC1-E01).

Como se aprecia, aquí vemos nuevamente un remanente del modelo médico-rehabilitador y de la integración, donde existe una división a partir de la “normalidad” del estudiantado. Por un lado, podemos decir que esto coincide con lo que otros autores han identificado respecto a la persistencia de este modelo en las aulas y el peligro del estigma y la exclusión no sólo en el ámbito académico sino también en lo que respecta a la socialización (Echeita *et al.*, 2011; Goffman, 2006; Palacios y Romañach, 2006; Shakespeare, 2014).

Esto puede apreciarse en las rutinas que las y los docentes refieren para los estudiantes “con necesidades”. La primera tiene que ver con su ubicación, donde las profesoras y profesores suelen situarlos al frente del aula y cerca de su escritorio. Con esta acción se busca beneficiar al menor permitiéndole estar cerca del pizarrón y del docente, además de facilitar el recibir retroalimentaciones frecuentemente; también le ayuda al profesor ya que puede velar de mejor manera el proceso de aprendizaje del niño, además de estar pendiente de su comportamiento. Por ejemplo, un maestro dijo:

Lo que te decía, yo a la niña la tengo aquí, ella se sienta aquí [señala un costado de su escritorio], para que yo pueda verla y pues yo trabajo mientras ella hace lo suyo, como es diferente lo que hace pues eso me permite, pues darle seguimiento (DocC2-E05).

Si bien, acercar a los estudiantes con discapacidad al escritorio no es una práctica que vaya en contra de lo dicho respecto a la educación inclusiva, si se corre el riesgo de que, si es una actividad recurrente, el resto del alumnado etiquete y segregue a estos niños y niñas. En especial en esta cita, apreciamos que esto se vuelve latente, al inferir que el maestro suele implementar un currículum paralelo con la alumna.

Especialmente, los maestros y maestras que caen en estas prácticas son los que tienen más de un estudiante con “necesidades”; pues optan por generar un subgrupo dentro del aula, donde agrupan a estos niños y niñas en bancas contiguas y en el que comparten el mismo contenido (que es diferente del resto de alumnos y alumnas). Por ejemplo, un maestro dijo: “Como son tres, los siento juntos, hasta en frente, ahí donde yo los pueda ver [señala a un costado del escritorio], procuro sentarlos lo más cercano, y a los tres la misma actividad”. (DocC1-E04).

Estas acciones segregadoras distan del planteamiento de la educación inclusiva y nos remiten a pensar en el planteamiento integrador, donde se tolera la presencia de la diversidad en las aulas, pero se les enseña por medio de un currículum paralelo; donde no son del todo reconocidos como parte del grupo o de las actividades de enseñanza; acciones que coartan sus oportunidades de aprendizaje y participación (Arnaiz, 2019; Norwich, 2008a).

Estas prácticas refuerzan el estigma de la diferencia y coartan las oportunidades de aprendizaje y participación de los niños y niñas; pero además pueden convertirse en un círculo vicioso donde dar regularmente un currículum paralelo y apartar a los estudiantes del grupo aumenta la brecha existente entre ellos y el resto de sus compañeros, lo que haría cada vez más necesario darles una atención diferenciada (Arnaiz, 1996; Goffman, 2006).

Afortunadamente, algunos profesores comienzan a darse cuenta de esta situación y juzgan si separar a los estudiantes es una práctica verdaderamente beneficiosa. Por ejemplo, el maestro DocC2-E06, dijo al respecto: “se va creando una tendencia de que los niños empiezan a crear etiquetas [...] y entonces lo empiezan como a separar del grupo”.

Esto habla del problema complejo que se vive en las aulas, entre ayudar a que todos y todas aprendan los contenidos, y al mismo tiempo dar respuesta a los y las estudiantes que por diversas razones no pueden hacerlo (Norwich, 2008a; Wrigley, 2007). También, nos dice mucho respecto a la posibilidad de que el diseño y la gestión del aula sea lo suficientemente amplia para que estos alumnos y alumnas participen en ella (Castro y Rodríguez, 2017; C. A. Tomlinson, 2003).

Esta situación supone además algunas alertas respecto a que estas prácticas sean permanentes en las aulas. Primero, al igual que lo que pasó con la integración, corre el riesgo de que no permita al docente transformar sus prácticas y perpetuar la idea de que las dificultades son individuales y causadas por las deficiencias del estudiantado (Echeita *et al.*, 2011; Echeita y Simón, 2007). Al mismo tiempo, evita observar que el cambio y modificación debiera estar situado principalmente en la manera en la que se enseña, para posibilitar planeaciones que consideren la diversidad de estudiantes, sus contextos, y busquen la significancia del aprendizaje para su vida (Arnaiz, 1996; Durán y Giné, 2011; Pantić y Florian, 2015; C. A. Tomlinson, 2003).

### **6.1.3.2 Un currículum diferente para los estudiantes con “necesidades”**

Otra de las rutinas identificadas para los estudiantes con “necesidades”, es la búsqueda de material impreso para apoyar los contenidos en clase. Si bien éste es un ejercicio frecuente que realizan las profesoras y los profesores para todos sus estudiantes,

para los niños y niñas “diferentes” la labor es buscar material específico de acuerdo con el “nivel” o “dificultad” que el profesor considera que es propio de ellos.

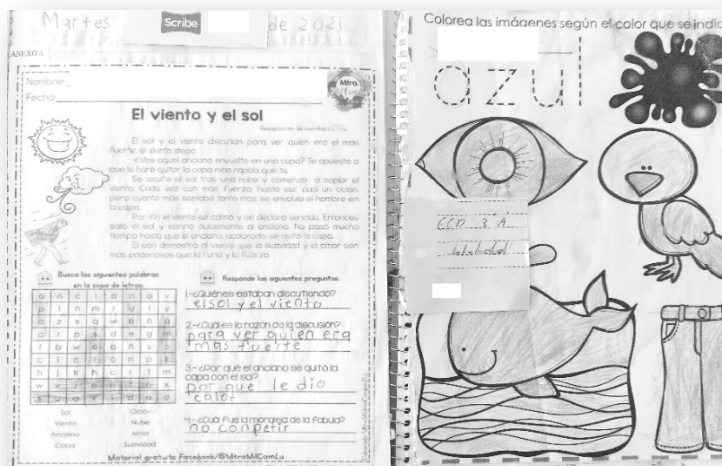
Al parecer, esta actividad consiste primero en imaginar el nivel del aprendizaje donde está el alumno con “necesidad”, es decir, pensar en qué punto del programa “se quedó” y a partir de ahí, hacer una búsqueda de material impreso a manera de reforzamiento de las actividades. Por ejemplo, un maestro dijo:

Pues veo en dónde se quedó, por ejemplo, te decía con estos niños que apenas van a entrar con aprendizajes de segundo o tercero, entonces ya busco en internet de este tipo de actividades, y las imprimo, se las traigo y con eso trabajan [...] no todo el tiempo, sólo cuando vemos un tema que les es difícil participar, por ejemplo, en español y matemáticas, entonces ahí es más donde se ocupa (DocC1-E04).

Al parecer este tipo de prácticas son comunes en ambas escuelas. Como puede apreciarse en la figura 1 (Distinción entre recursos fotocopiables tercer grado caso 1), el docente mantiene con esta práctica dos currículas para sus estudiantes.

Es posible imaginarnos la situación dilemática a la que se enfrentan las y los docentes. Por un lado, es un hecho el que ciertos alumnos y alumnas no tienen los conocimientos del grado en el que están inscritos, y que parte de sus labores es atender los desfases educativos. Pero por otro, que tienen que cumplir con los aprendizajes del grado en el que imparten y asegurar que sus estudiantes adquieran sus contenidos. También, que los contenidos educativos suelen ser rígidos, enfocados en la rutinización más que en la comprensión, además de poco contextualizados en situaciones que permitan múltiples niveles de apropiación (Collicott, 2000; Santos, 2012). A esto se suma el que la cantidad de alumnos y alumnas en los grupos suele ser elevada y que el tiempo para dar atención a cada uno es escaso, y ni que hablar de los apoyos o recursos con los que disponen. Todo esto seguramente facilita que las profesoras y profesores prioricen el aprendizaje de la mayoría y sus resultados educativos y enfoquen sus esfuerzos en concluir el programa a tiempo.

**Figura 1.** Distinción entre recursos fotocopiables tercer grado caso 1



*Nota:* A la izquierda se muestra el trabajo de un estudiante “regular” con el contenido del grado y grupo correspondiente a tercer grado; a la derecha el trabajo de una estudiante con discapacidad intelectual en el mismo grupo, pero con el contenido de grados antecedentes.

Dado que esto es una práctica recurrente en las y los docentes, aquí se observan elementos para observar que sigue perpetuándose la infantilización del currículum (Darling-Hammond, 2001; Echeita y Simón, 2007). Lo que, como han apuntado diversos autores (Arnaiz *et al.*, 2007; Echeita y Simón, 2007; Verdugo, 2003), plantea, por un lado, el riesgo de que maestras y maestros tengan bajas expectativas del estudiantado; y por otro, que el alumnado “diferente” vea difícil tener puntos de enlace con el resto de las actividades que se realizan en las aulas.

Ante estas situaciones se vuelve necesario implementar acciones institucionales, tanto a nivel escuela como de aula, para facilitar la apertura de las planeaciones hacia la diversidad y al diseño universal (CAST, 2013; Collicott, 2000). En el entendido de que la infantilización está influenciada por la estructura actual de la configuración escolar, que impide el paso a situaciones didácticas que permitan llevar a las aulas los contextos de los estudiantes y ayudarles a dar sentido, recordando que muchas de estas situaciones por sí

mismas resultan en oportunidades para representar, motivar y dar cuenta del aprendizaje (Moreno *et al.*, 2014).

## **6.2 Concepciones de la discapacidad**

La segunda concepción sobre la que se indagó fue respecto a lo que las y los docentes saben y las rutinas que identifican con los estudiantes con discapacidad. Nuevamente, se comienza el análisis por los saberes académicos o adquiridos en procesos formales, luego, por los saberes experienciales que refieren a aquello producto de la experiencia, y posteriormente, por las rutinas o guiones de acción.

### **6.2.1 Saberes académicos sobre la discapacidad**

Como hemos apuntado en el marco teórico, se pueden identificar diferentes maneras de concebir la discapacidad y responder ante ella, las cuales van desde creer que es indeseable, hasta pensar que es natural en cualquier entorno. Cada una de las formas de entender la discapacidad lleva a los maestros y maestras a ver ciertas cosas y a dejar de ver otras, lo que finalmente tiene correspondencia con cómo se comportan en las aulas (Pozo *et al.*, 2006).

En este apartado, nos enfocamos en los saberes académicos de los maestros y maestras. Siguiendo las dimensiones de la investigación especificamos en cómo definen este fenómeno, sus indicadores, y sobre dónde deberían ser educados los niños y niñas en esta situación de vida.

#### **6.2.1.1 La discapacidad definida desde el modelo médico con elementos del social**

Se cuestionó a todas y todos los docentes con respecto al concepto de discapacidad. En la definición pueden encontrarse principalmente dos maneras de entenderlo, aquellas que se aproximan más al modelo médico y las que se acercan al modelo social.

Comenzando por la mayor aproximación al modelo social, tenemos la definición que ofrece la maestra de USAER del caso 1. Ella mencionó:

Es cuando los niños se enfrentan a situaciones que hacen más grandes sus problemas físicos o mentales; por ejemplo, de x niño pues... a la mejor si tiene una, un problema orgánico ¿no?, que pues así, le hace difícil aprender; pero sí, por ejemplo, su maestra no lo pela y así, entonces, pues, este, menos va a aprender (USAERC1-E01).

Esta definición permite ver que la maestra identifica que hay estudiantes que cuando se enfrentan a determinadas situaciones, éstas contribuyen a que no puedan desempeñarse efectivamente. Desde una postura mesurada, reconoce que la discapacidad tiene un componente individual, pero que, en interacción con determinados fenómenos ambientales, éstos pueden interferir en la ejecución de algunas actividades; algo similar a lo que reconoce Shakespeare (2014). Aún no podemos decir que esta definición comparte cabalmente las ideas del modelo social, porque aún considera que el aspecto individual es preponderante, pero sí considera que el ambiente tiene un alto peso en el funcionamiento (Peñas-Felizzola, 2013; Toboso y Arnau, 2008).

Un poco más alejado del modelo social, pero aún recuperando algunos elementos de éste se encuentra la maestra de USAER del caso 2. Ella dijo que

es aquello que nos impide, bueno, nos impide realizar cosas, ¿no?, no me refiero sólo a una discapacidad física, sino que, a una discapacidad, este, ni tampoco mental, a veces nosotros mismos nos ponemos eso, es una barrera, que puede estar en el ambiente o en uno mismo (USAERC2-E01).

Como se aprecia, el planteamiento que hace la maestra recoge elementos del modelo médico, del social y al parecer del biopsicosocial. Nos remite a la discapacidad como una deficiencia del individuo, algo que prepondera en el modelo médico; también nos dice que esta deficiencia provoca una ausencia de funcionamiento, que puede estar en uno mismo o en el ambiente, lo que se asemeja a las consideraciones de la OMS (1980, 2001), por ejemplo, respecto a la minusvalía y a los componentes estructurales y de funcionamiento identificados en la CIF; y finalmente también reconoce que existen barreras que impiden la participación, un término proveniente del modelo social.



A diferencia de estas docentes, el resto hizo comentarios más cercanos al planteamiento médico rehabilitador. Como se recordará, esta mirada observa a las deficiencias como sinónimo de enfermedad, lo que lleva a definir a la condición de las personas en términos de salud y enfermedad, y considera que existen individuos “normales” y otros “discapacitados”. Esto reforzó a su vez dos ideas, por un lado, que las personas con discapacidad están enfermas y que difícilmente pueden aprender (Palacios, 2008; Retief y Letšosa, 2018); y por otro, que son ellas las que deben rehabilitarse para participar en la sociedad (Retief y Letšosa, 2018). Ejemplos de esta mirada los tenemos en las siguientes citas:

- Pienso que es una dificultad, yo creo, puede ser física o a lo mejor intelectual que tenga algún niño y que no le deja ser como los demás (DocC2-E03).
- Es una ausencia de algo, que, entre comillas, podríamos decir, lo tiene una gente normal, que puede ser una discapacidad física; en este caso, la falta de un miembro es la ausencia de algo, en este caso. En este sentido también de un pensamiento normal o no desarrollado (DocC1-E04).

Como se aprecia, al igual que en el modelo médico, estos docentes a la vez que identifican la discapacidad como una enfermedad, omiten el papel del ambiente y de las condiciones sociales que dificultan la participación de las personas con discapacidad, lo cual es similar a lo que se considera propio del modelo médico (E. García, 2016; Palacios y Bariffi, 2007; Shakespeare, 2014).

Aunado a estas ideas, hay algunos docentes que asociaron la idea de la discapacidad con un componente de voluntad; es decir, en la medida en que los estudiantes con esta condición se esfuercen, se verán menos afectados por ella, algo que suele ser característico del modelo médico donde la falta de esfuerzo por disminuir la deficiencia es uno de los principales factores por los que se les responsabiliza y se justifica su no participación (Cuenca, 2011). Existen comentarios como:

- Pues algo así como una persona que no quiere hacer algo. Porque no importa nuestra condición, si nosotros queremos hacer algo lo podemos hacer (DocC2-E04).

- Le habíamos platicado a la maestra de USAER de una persona que no tiene manos, más, sin embargo, hace todo con los pies ¿no?, [...] entonces yo digo que de un dictamen médico también viene la personalidad, la autoestima que tenga cada uno (DocC1-E01).

Podemos observar cómo estos maestros y maestras consideran que la “enfermedad”, puede sanarse con voluntad y esfuerzo; ideas que dificultan visualizar las desigualdades estructurales en las que están inmersas estas personas (Nussbaum, 2012a; Terzi, 2005).

En las definiciones también se pueden apreciar confusiones terminológicas en las y los docentes. Así, puede apreciarse un esfuerzo por corregir la nomenclatura; por ejemplo:

La palabra discapacidad, ya no la, digamos que no la utilizamos, ya no, porque nos estaban diciendo que ya, este, como que discriminas a la persona y todo eso ¿no?, entonces, este, digamos que es con capacidades diferentes [...] Nos dijeron que era con capacidades diferentes (EFC1-E01).

De igual manera, estas imprecisiones también resultaron evidentes en algunos docentes quienes asociaron la discapacidad con problemas de aprendizaje o lenguaje. Así al menos cuatro docentes asociaron la discapacidad con estos problemas, por ejemplo:

Investigador: ¿cuántos niños con discapacidad tiene en su grupo?

Docente: Este, sólo... dos, tengo a *A* y tengo a *D* que presenta problemas de lenguaje [...]

Investigador: ¿Y entonces estos niños tienen algo así como una discapacidad de lenguaje?

Docente: Sí porque como que no hablan bien, y pues eso les afecta en cosas como la lectoescritura, la ortografía y así (DocC1-E02).

Otra docente menciona: “Tengo un niño que yo considero que tiene discapacidad de lenguaje [...] pero tiene una dificultad a la hora de expresarse, muy, muy marcada” (DocC2-E01).

Esto conlleva otro de los riesgos identificados por Blanco (1999); que estudiantes que pasan por otras problemáticas distintas a la discapacidad, sean tratados como si la tuvieran, lo que aumenta el riesgo de que los segreguen y que disminuyan las expectativas educativas que se tienen hacia ellos.

Las imprecisiones encontradas si bien pueden ser debidas a múltiples factores, es posible que sean producto de la ausencia de una postura institucional coherente con un planteamiento de la diversidad (Ainscow *et al.*, 2006; Echeita, 2014); pero, por otro lado, también puede responder a la formación que implementa la autoridad educativa, y que se caracteriza precisamente porque la información que reciben los sujetos suele ser imprecisa (Grimes, 2014). Un docente nos permite reconocer cómo la falta de un consenso claro les genera confusiones: “van cambiando te digo hasta las definiciones, antes era que la discapacidad, y después que necesidades, y luego que la NEE, y luego regresar a las discapacidades. Y que si decirles niños discapacitados, y que no” (DocC2-E06).

### **6.2.1.2 Indicadores de la discapacidad**

Para la investigación fue importante indagar sobre los indicadores que las y los docentes visualizan en sus estudiantes respecto a quién de sus alumnos y alumnas tiene o no una discapacidad. Ahí, resultó evidente que prácticamente todas y todos los profesores primero reconocen, muy en tono con el planteamiento médico rehabilitador (Palacios y Bariffi, 2007), que una discapacidad es producto de una condición médica que impide a las personas una participación “normal”; también que son los profesionistas en medicina los facultados para diagnosticarla; y que hay ciertos indicadores escolares que pueden orientar hacia su existencia en alguno de sus alumnos y alumnas.

Cuando se les preguntó cuáles serían estos indicadores escolares, apuntaron principalmente a no realizar las actividades en el tiempo y ritmo de sus compañeros, y tener dificultades para aprender. Hicieron comentarios como:

- [me doy cuenta al] hacer las cosas tal vez no a un nivel, o a lo mejor no a un ritmo como mis otros compañeros, lo haré con dificultades o con apoyos, tal vez más lento, o no lo puedo hacer de plano. Es la parte biológica la que me impide hacerlo, digamos (DocC2-E02).
- porque le cuesta más, [...] entonces dices —ah, entonces como que ahí hay un problemilla, a nivel intelectual o a nivel más orgánico— (DocC1-E03).
- qué creo yo que determina que tenga falta de aprendizaje; que no vaya al ritmo de sus compañeros o que tenga que repetir muchas veces pues para que se le quede algo (DocC2-E05).

Esta manera de pensar los lleva a ver y dejar de ver algunos aspectos de la situación. Por un lado, los lleva a mirar que los estudiantes son los que tienen el problema y a evaluarles en función de algunos criterios personales que han construido a lo largo de su vida, y que no necesariamente corresponden a una condición de discapacidad. Por otro, no juzgan el papel de los métodos de aprendizaje o a las condiciones institucionales, pues en ellos persiste la idea de que son los individuos los que requieren transformarse y no la escuela o sus procesos, al tiempo que también se refuerza la imagen de que para la atención de este estudiantado se requiere de especialistas clínicos (Heyer, 2015).

Esto no hace más que reforzar otra idea persistente desde el modelo de la segregación escolar: que el diagnóstico médico de la discapacidad es directamente proporcional a lo que el estudiante puede o no lograr y que el aprendizaje de estos niños y niñas está limitado por sus características físicas o intelectuales y no por el papel del ambiente (Arnaiz, 2019).

### **6.2.1.3 Ideas sobre el lugar ideal de atención**

En la investigación se aprecia una relación entre la forma en la que los maestros y maestras sitúan sus conceptualizaciones de la discapacidad y el tipo de escuela que consideran apropiada para algunos de sus estudiantes.

Como se recordará, en el modelo médico las clasificaciones determinaban las posibilidades de participación de las personas en el mundo social (Peñas-Felizzola, 2013);

lo que significó para las personas con discapacidad la constante presión para que se normalizaran antes de integrarse (Toboso y Arnau, 2008). Estas ideas terminaron trasladándose a las escuelas donde se determinó que estos estudiantes debían acudir a escuelas especiales o aulas separadas del resto a fin de normalizarse, para que, una vez cumplida esta condición, pudieran participar en los espacios regulares, lo cual frecuentemente no ocurría (Arnaiz, 2019).

En los casos analizados surgieron seis voces que se aproximan a este entendimiento de escuela. Por ejemplo, los maestros y maestras opinaron cosas como que:

- deben de ir a una escuela especial, esos niños no deben de estar en una escuela normal, se podría decir, hasta que logren ellos, de manera personal, por ejemplo, el control de esfínteres, que se logren comunicar con los demás, que logren ordenar primero (DocC1-E03).
- yo creo que es de acuerdo con la discapacidad que presenten y debería de haber, o hay, ciertos criterios para que sean (in) aceptados en las escuelas regulares (paréntesis del docente, DocC2-C02).
- (deben ser atendidos) en las escuelas especializadas y después ser incorporados a un aula regular, o en lo sucesivo en las escuelas regulares, pero con todos los recursos para hacer efectiva la escuela inclusiva (DocC2-C04).
- los niños que sean aptos para estar en el aula son bienvenidos, pues sé que hay infinidad de discapacidades las cuales requieren cuidados específicos (DocC2-C01).

De las citas anteriores pueden identificarse algunas críticas hechas al modelo de escuela segregadora. Por un lado, se espera que las escuelas especiales realicen prácticas de cuidado más que de aprendizaje (Arnaiz, 2019). Se asume que existen estudiantes “normales” y “anormales”; los primeros con “buena salud y desarrollo físico”, y los segundos “enfermos” (Padilla, 2010). Se muestra cierta resistencia al recibir a estudiantes con discapacidad, principalmente para no reducir su “calidad educativa”, lo que suele implicar acciones que perpetúan la diferencia y segregación, y que, además, limitan la capacidad de la escuela para cambiar (Arnaiz, 2019; Echeita, 2014).

Un segundo modelo identificado desde el lugar de atención fue el de la integración escolar. Como se recordará, esta propuesta ya no sitúa del todo la responsabilidad en el niño y en su normalización, dado que reconoce que la escuela tiene un papel importante en su atención, además de que abre la posibilidad para que ésta cambie (Warnock, 1978), pero persiste la idea de que las dificultades son fundamentalmente internas y causadas por las deficiencias (Echeita *et al.*, 2011; Echeita y Simón, 2007).

Cinco docentes del primer caso y dos del segundo, se posicionaron desde esta mirada con comentarios como los siguientes:

- Va a depender, sí, va a depender del tipo de discapacidad que tenga, entonces obviamente si tienen, por ejemplo, como te decía hace ratito una discapacidad sensorial, posiblemente aquí no estamos capacitados al cien para atenderlo, entonces a lo mejor en un CAM, como dice, o una de atención múltiple, podría ser que sería una mejor opción a mi parecer (DocC2-E03).
- Pues yo pienso que en cuanto a las, de la, de las dos formas pudieran ser, ¿no? [en una escuela aparte y en la escuela regular], pudiéramos darle, porque al final de cuentas es lo que se le puede apoyar al niño, [el aula regular] es algo muy motivante para ellos, es algo que los impulsa mucho (DocC1-E05).
- Si su discapacidad no es muy agravada deben estar en escuelas normales, pero cuando la discapacidad es agravada deben de estar en escuelas especiales; si el niño no puede aprender aquí el beneficio para él es poco, si puede aprender por lo menos a socializar sí debería estar aquí (DocC4-C01).
- Deben ser atendidos de acuerdo con la gravedad de su discapacidad, en la institución que corresponda, nuestra aula no puede atender una discapacidad si la escuela no cuenta con los recursos para ser atendida, tenemos que seguir capacitándonos. (DocC1-C02).

En estas citas, los maestros y maestras reconocen que la escuela tiene que capacitarse para atender a la discapacidad, sin embargo, al mismo tiempo, sostienen que ésta es un problema propio del niño, por lo que hay límites más o menos definidos sobre lo que la escuela puede ofrecer y las condiciones para su aceptación.

Estas opiniones, si bien abren paso para ver las condiciones institucionales y lo poco que hace la estructura educativa para modificarlas (Mares *et al.*, 2009; Masschelein y Simons, 2013; Santos, 2012), no termina de mitigar el riesgo de considerar que el tema de la educación inclusiva es una obligación y responsabilidad de la autoridad educativa; y omite el hecho de que la propia escuela y ellos como docentes pueden establecer acciones, políticas y estrategias que colaboren a garantizar el derecho a la educación de estos estudiantes (Bickenbach *et al.*, 1999).

En todo caso, esta postura refleja la necesidad de que la autoridad voltee a ver las necesidades de la escuela y de las y los docentes, a fin de implicarla en su mejora para seguir abriéndola a la diversidad y a los casos que en este momento parecen “imposibles” (Warnock, 1978).

También en estas citas se reflejan los dilemas a los que se enfrentan las profesoras y profesores: entre abrir la escuela para todo el alumnado, aun cuando no existan las condiciones para hacerlo; o enviar a determinados estudiantes a las instituciones especiales donde, según ellos, pueden recibir una mejor educación y ampliar sus oportunidades (Echeita *et al.*, 2009; Norwich, 2008a).

Es posible que estas ideas estén respaldadas por el temor que se produce en muchos docentes cuando ven que el estudiante no progresa y tienen la presión de la institución educativa para que lo haga, lo que puede generar en ellos una sensación de fracaso (Arnaiz *et al.*, 2007).

Para hacer frente a estas tensiones, algunos docentes situados en esta postura consideran necesaria la intervención de la educación especial, pero como un servicio complementario a la escuela, muy en el tono de los niveles de atención que se proponían en la integración (Warnock, 1978). Así, por ejemplo, una docente menciona:

Asistir a la escuela les ayuda mucho porque conviven con niños, pues diferentes a ellos; en cambio si llegan a un centro especializado pues van a encontrar a niños con... con..., eh, con alguna dificultad similar a la de ellos; sí van a aprender, pero yo siento que estar en un entorno escolar también les ayuda, yo considero que estaría

súper bien que fuera en un horario, este, diferente al horario de, de clases, que sea un apoyo extra, sí es eso (DocC1-E02).

Además de los riesgos identificados anteriormente, podemos reconocer en las y los docentes que se situaron en esta postura, la división entre alumnos y alumnas “regulares” y “especiales”, y “enfermos” y “sanos” que al parecer permanece en las escuelas, y que, como han apuntado otros autores (Cuenca, 2011; Goffman, 2006), suele acompañarse de prácticas de segregación y estigma escolar hacia los segundos. Además, es apreciable que las maestras y maestros se continúan considerando como incapaces para el trabajo con la diversidad y con ello se perpetúa la idea de que para dar una respuesta es indispensable la intervención de la educación especial (Arnaiz, 2019; Echeita y Simón, 2007).

Una tercera mirada identificada el profesorado fue cercana a la idea de la inclusión escolar. Aquí se situaron, aún sin desprenderse del todo de la mirada integracionista, cinco docentes del caso 1 y nueve docentes del caso 2. Por ejemplo, dijeron:

- Considero que estos alumnos deben de asistir a escuelas normales para poder incluirlos con la sociedad, pero debería existir más apoyos para capacitación docente
- Yo creo que deberían de estar en un aula regular, pero nosotros como docentes, deberíamos de estar apoyados por personal capacitado, que nos ayude y nos capacite [...] Por ejemplo, yo, yo sé todo de pedagogía, de este enfoque, de formas estrategias y todo, pero no sé lo mismo que un psicólogo, no sé estrategias especializadas para atender a estos alumnos (DocC2-E04).
- Para mí los alumnos con discapacidad sí deben estar en un aula regular ya que también es necesaria la convivencia con los niños de su edad (DocC2-C09).
- La socialización entre personas como nosotros normales, aparentemente normales, este, no hay como la convivencia; convivencia con, con seres normales, yo, yo opino que, que mejor así ¿no?, normales aquí y en la pública (EFC1-E01).

Como se aprecia, aun sin desprenderse de la idea de que los estudiantes con discapacidad son distintos y que existen escuelas “normales”, estos profesores tienden a considerar que la escuela y ellos mismos tienen que realizar acciones para permitir su



participación y aprendizaje. Esta reflexión está próxima al planteamiento de la inclusión escolar como preocupación por los estudiantes con discapacidad y otros clasificados como con “necesidades educativas especiales” (Ainscow *et al.*, 2006; Allan, 2003).

A diferencia de las posturas anteriores, en ésta los maestros y maestras aluden a que estos alumnos y alumnas permanezcan en la escuela y sostienen que necesitan adquirir técnicas especializadas para que puedan incluirlos, algo que resulta favorable hasta cierto punto, considerando que hay estudiantes que requieren aprender con dispositivos de comunicación específicos, como la lengua de señas o tableros de comunicación. Pero al mismo tiempo, estas actitudes omiten la necesidad de evaluar y transformar el propio currículum escolar y su didáctica en búsqueda de un aprendizaje que sea más incluyente (Arnaiz, 1996).

Además, en estas ideas los servicios de educación especial se siguen considerando como un apoyo fundamental y la transformación de la escuela es limitada (Ainscow *et al.*, 2006; Echeita, 2014). Por ejemplo, se apuntaron cosas como que deben estar en “las escuelas regulares, pero que se cuente con personal de apoyo, sin ellos no sería posible” (DocC1-C03); y que “necesitamos forzosamente el acompañamiento de algún especialista” (DocC2-E04).

También en estas citas podemos observar que estos maestros y maestras ven que los principales favorecidos con el acceso a la escuela regular sólo son estos niños y niñas, y no ven los beneficios para la comunidad educativa en general (Echeita, 2014). Esto tiene el riesgo de considerar necesario bajar el nivel de los contenidos o infantilizarlos, e incentivar su bajo aprovechamiento de la escuela (Urbina, 2013).

Cabe señalar que sólo una docente, de la USAER del caso 1, pudo identificar que los estudiantes con discapacidad se benefician de la escuela, tanto como la escuela se puede beneficiar de aprender y de afrontar el reto de enseñarles, que es un aspecto mucho más cercano al planteamiento de la educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011). Esta maestra nos dijo:

Pus como te decía, si hablamos de la escuela inclusiva deben de atenderse aquí, hay que esforzarnos para que haya las cosas que hagan falta para que vengan. Por ejemplo, con esta *B...*, cuando decían que no estábamos preparados para ella y que se fuera a una escuela especial, yo les dije en el Consejo que teníamos que... que por qué no aprendíamos todos señas, y ya como que el director me respaldó (USAERC1-E01).

En esta breve cita, se pueden apreciar varias cosas. Primero, la docente asumió que la probabilidad de que una estudiante con discapacidad estuviera presente en la escuela, más que un problema, era un impulso para que la escuela aprendiese, algo característico de la educación inclusiva (Arnaiz, 1996). Segundo, que la educación inclusiva no es para nada un planteamiento que invisibilice a los estudiantes con discapacidad, más bien su estancia y permanencia es una oportunidad para la mejora de la institución (Moriña, 2008). Además, el hecho de que existan estas ideas en las escuelas es una oportunidad para la garantía del derecho a la educación y para revertir la tendencia a las prácticas segregadoras (Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011).

Para finalizar este apartado hay que apuntar que, independientemente de la postura tomada con respecto a la participación de las y los docentes en la escuela regular o especial, todas y todos los maestros sustentaron sus ideas haciendo alusión a los beneficios que el estudiante con discapacidad pudiera obtener. Un maestro situado en la postura segregadora dijo: “pues los beneficios pueden ser que, a lo mejor, como la atención, creo yo, que puede ser personalizada, a lo mejor pues avanzan un poquito más en su aprendizaje; es lo que considero” (DocC2-E03). Un maestro situado en la postura integradora comentó:

[Los niños “regulares”] aprenden valores, a respetar a una persona con discapacidad, y el niño sin discapacidad aprende a trabajar, a tolerar, a observar a los demás y a convivir. Pero pues es muy limitado el beneficio, siento que no, no se logra mucho con estos niños, o sea no tienen mucho, de nosotros (DocC1-E03).

Otro profesor, que se aproximó a la postura de la inclusión educativa dijo: “deben acudir a la escuela como todos los alumnos y alumnas, y formar parte del aula regular para no ser excluidos” (DocC2-C08). De esta manera, puede apreciarse que las profesoras y

profesores han racionalizado y justifican la idea de que la estancia en la escuela de los niños y niñas con discapacidad es beneficiosa sólo para este grupo de personas.

El hecho de que las y los docentes coincidan en esto, independientemente de la postura en la que se situaron, nos permite ver que sus opiniones se establecen desde una racionalización de lo que consideran correcto para sus estudiantes (J. I. Pozo *et al.*, 2006), lo que al final de cuentas puede establecerse como un impedimento para el cambio representacional, al no tener y haberles demostrado argumentos que les permitan ver los beneficios de una postura más incluyente, donde también se abarquen los riesgos en los que puede caerse de continuar con prácticas segregadoras.

### **6.2.2 Saberes experienciales sobre la discapacidad**

Habiendo explorado los saberes académicos de las profesoras y profesores, fue pertinente indagar sobre los saberes experienciales adquiridos respecto a la discapacidad. Como se recordará, este tipo de aprendizaje suele darse en las y los docentes durante toda su vida, y es producto de la interacción simbólica y concreta con la discapacidad, es decir, de la manera en la que ha escuchado, visto y actuado tanto social como individualmente sobre esta condición, de las experiencias que ha tenido con personas y particularmente con alumnos y alumnas con discapacidad, así como la forma en que ha interpretado todo esto.

La indagación de los saberes experienciales sobre la discapacidad permite aproximarnos a la manera en la que han vivido estos acercamientos, a las formas en las que les han dado sentido, lo que han aprendido de ello e incluso sobre algunos factores institucionales o sociales que han incidido sobre esto.

Nuevamente, a partir del análisis de las entrevistas, hemos organizado estos saberes en torno a las interpretaciones de las experiencias con estos estudiantes, y las emociones vividas en ellas.

#### **6.2.2.1 Las experiencias: barreras o facilitadores en el cambio de concepciones**

Lo primero que saltó a la luz en este ejercicio fue que la experiencia con la discapacidad tiene el poder de cuestionar o fortalecer los saberes académicos. En el

apartado anterior, se señalaba que algunos saberes que las y los docentes tienen respecto a la discapacidad se aproximan al planteamiento médico rehabilitador y al de la segregación, además de que uno de los criterios a observar en sus estudiantes es si progresan al mismo tiempo que sus demás compañeros. Sin embargo, al explorar sus experiencias, fue posible percibir que en algunos de ellos estos saberes se contrastaron con sus vivencias, mientras que con otros se confirmaron.

A continuación, hablaremos primero de aquellos profesores para quienes esta situación les ayudó a cuestionar sus saberes. Ellos percibieron que en algunas ocasiones la participación de los estudiantes con discapacidad o necesidades podía situarse al mismo nivel o en uno mejor que el del resto de sus compañeros, lo cual fue uno de los factores que les ayudó a desafiar sus ideas previas. Aquí algunos ejemplos de ello:

- [La niña con discapacidad visual] es una niña que me sorprende, hasta aprende más rápido, te puedo decir, que un niño normal y eso lo hemos comprobado con la maestra de USAER [...] es muy lista te digo a veces hace las cosas mucho mejor que sus compañeros y aprende rapidísimo [...] tengo niños que atender de varias necesidades, los que no saben leer y escribir aún, tengo seis, cuatro estaban en el equipo de ella, entonces, ella terminaba y —ya califícame—, y estaba con la libreta así de —ya califícame—, —¡espérame B que no nada más eres tú!—, jajaja (DocC1-E01).
- [Sobre una niña con discapacidad visual] lo que a ella no le favorece del sistema es eso, nada más, por ejemplo, ahorita, cuando nos obligan a hacer un examen escrito y lo tiene que resolver, es cuando vemos su desempeño, es un tanto bajo, porque a la hora de resolver se confunde, es que quería responder B y contestó D (DocC2-E01).
- En estas evaluaciones me estoy dando cuenta que los alumnos que nosotros creíamos que tenían alguna discapacidad, pues no la tienen, y los que se suponen no, que no tenemos discapacidades, pues estamos más o estamos peor que ellos. [...], entonces me estoy dando cuenta que mis alumnos que se supone que tienen necesidades educativas especiales pues están a la par, o están mejor que los que se supone que no tienen nada, que no tienen ninguna barrera de aprendizaje (DocC2-E04).

- [La niña con discapacidad intelectual] ella sí realiza las actividades, sí puede, más lento, pero sí puede, o sea entonces no me vi como obligado o forzado a modificar algo drásticamente, [...] porque me pude percatar que la niña sí puede realizarlas, más lento, pero puede hacerlas (DocC2-E05).

De manera muy concreta, un maestro reconoce cómo la experiencia reta sus conocimientos previos: “Entonces hay discapacidad o hay necesidades que, como tal, no le impiden estar a la par de sus compañeros” (DocC2-E06).

De estas vivencias de las y los docentes podemos apuntar dos cosas. Primero y favorablemente, que como ya lo decíamos, las experiencias pueden ayudar a que ellos desafíen sus ideas previas y contrasten sus expectativas. Pero también nos permite ver como aún mantienen arraigada la idea de que la discapacidad es un asunto personal, y nos deja percibir que suelen responder con bajas expectativas ante ella, lo que finalmente hace suponer que se evalúa a los alumnos y alumnas en función de una supuesta normalidad.

Por otro lado, están las profesoras y profesores que, al contrario de lo anterior, sus experiencias y la forma en la que las han interpretado han reforzado otras ideas, incompatibles con la educación inclusiva, por ejemplo, relacionadas con que los estudiantes deben rehabilitarse antes de estar en la escuela. A manera de ilustrar lo anterior, se puede ver en las siguientes citas, que algunos maestros y maestras experimentaron este tipo de vivencias y que reforzaron algunas de estas ideas:

- No entiende uno, en un principio, de cómo es posible que a este tipo de niños no avancen, o sea, ya cuando uno conoce y lee, dice —¡ah!, obviamente el niño no va a avanzar a una capacidad, inclusive podemos pasar todo el ciclo y para nosotros el hecho de que este niño logre alcanzar a leer, para mí sería un logro increíble, sería muy muy bueno— [...] en la medida en que uno va teniendo experiencias en este conocimiento de los niños, entonces esa frustración digamos que uno puede llegar a tener cuando no conoce el tema, se disminuye (DocC1-E04).
- Los ves en el receso, por ejemplo, a ellos dos [a los niños con discapacidad], y este, solitos, ahí nada más, y entonces como que digo ¿cómo los podemos incluir?, a lo

mejor yo estoy pecando a lo mejor de ignorante, —ah es que maestra a lo mejor es apoyar más o hacer más con esto o con otro—, pero en realidad no [...] o sea se tiene que trabajar en dos puntos, por un lado, con F, y por otro lado con el resto del grupo. (DocC1-E03).

De las citas anteriores, tanto de las y los docentes a los cuales las experiencias les han hecho desafiar sus saberes previos como de aquellos que los han reafirmado, podemos tener algunas reflexiones: Por un lado, que las políticas para el acceso a las personas con discapacidad que se han emitido a nivel nacional, por sí mismas no garantizan otro tipo de prácticas o concepciones respecto a la atención que estos niños y niñas deben recibir en las aulas. Sin embargo, son fundamentales porque abren la posibilidad para que se establezcan determinadas condiciones que bien orientadas pueden ayudar a transformar las prácticas; también porque dan paso a que la escuela esté en posibilidad de desarrollar acciones que permitan cambiar las prácticas docentes.

Por ejemplo, haber permitido el acceso de los niños y niñas con discapacidad a la escuela, abrió paso a situaciones favorables para ellos. Primero, es posible que de manera similar a las circunstancias que dieron inicio al modelo social (E. García, 2016; Shakespeare, 2017), la participación de los estudiantes en las escuelas regulares estableciera las condiciones para que su aprovechamiento se desarrollara mejor; llegando, como las y los docentes lo plantean en las citas, a desafiar las expectativas educativas que se tenían para ellos. Esto además les permite a las profesoras y profesores reconocer que la discapacidad es diversa y a desafiar ideas como que esta situación es una enfermedad, que es una tragedia, o que es igualitaria a un bajo desempeño escolar (Romañach y Palacios, 2008).

Un ejemplo representativo pareció suceder con la maestra DocC2-E01, quien ya con una alumna con discapacidad en su aula, con la vivencia de que puede ir a la par de sus compañeros e incluso mejor, termina por reconocer que el “problema” de la discapacidad no se encuentra en la niña sino más bien, en la estructura rígida del sistema educativo.

No está por demás puntualizar que lo que les sucede a los maestros y maestras respecto a contrastar sus saberes segregacionistas o clínicos con respecto a la discapacidad,

con experiencias donde se posibilita la inclusión, puede sentar las bases sociales para que pueda darse el cambio representacional (Berger y Luckmann, 2003; J. I. Pozo *et al.*, 2006).

Por otro lado, nos lleva a reflexionar sobre la importancia de que otros factores intervengan en las experiencias. Esto tiene más sentido si contextualizamos dos citas. Por ejemplo, respecto a la cita de la maestra DocC1-E01, que mencionó que la niña con discapacidad visual aprende más rápido que otros compañeros y que la presiona para calificarla; en la entrevista, comentó que la madre de familia, el director y la maestra de USAER están muy al pendiente de las necesidades tanto de la niña como de ella, y que esto ayuda a que la alumna avance. Por otro lado, también el docente DocC2-E04, que dijo que en la evaluación se dio cuenta que algunos niños y niñas con necesidades “están a la par o mejor” de los que los que no los tienen, refiere a lo largo de la entrevista que en la pandemia hubo niños y niñas que fueron más apoyados en casa que otros, algunos de ellos con discapacidad.

De esto podemos decir que el adecuado acompañamiento y el trabajo colaborativo, tanto hacia el menor, como para el docente, son mecanismos que, vinculados con otros, como la participación de los padres, una apertura educativa, etcétera, continúan abriendo oportunidades para que el disfrute del derecho a la educación pueda darse (Paz-Delgado y Barahona, 2020; J. I. Pozo, 2002).

Sin embargo, esto también nos lleva a insistir en que el acompañamiento debe ser guiado apropiadamente y bajo marcos de referencia que estén alineados con la valoración de la diversidad, la plena participación y la garantía de los derechos (Ainscow *et al.*, 2001; Echeita, 2010, 2018). Esto sale a colación, porque un acompañamiento desde la perspectiva médica, por ejemplo, tiene el potencial de reafirmar algunas de las ideas que se intentan superar. Como vimos en el docente DocC1-E04, él se enfrentó a un desconcierto porque no entendía por qué los niños no avanzaban, lo que lo llevó a investigar y acompañarse con información que le dijo que estos niños y niñas no avanzarían mucho y que tenía que bajar sus expectativas, lo cual, por un lado, lo ayudó a solucionar su desconcierto, pero, por otro, le impidió ver cómo podría apoyar a los niños y niñas con su aprendizaje.

En este mismo orden de ideas, en la maestra DocC1-E03, la falta de un apropiado acompañamiento que le ayudase a interpretar de manera diferente sus experiencias y emociones no le ayudó a apropiarse de saberes relacionados con la educación inclusiva, sino que, al contrario, le reforzó la idea de que estos niños y niñas requieren un currículo separado. Nuevamente esto nos lleva al planteamiento de que una mayor experiencia en las aulas no necesariamente colabora a crear mejores escuelas, se requieren aproximaciones guiadas y en ambientes inclusivos para que las experiencias orienten hacia nuevas prácticas y maneras de entender la realidad escolar (Granada *et al.*, 2013).

### **6.2.2.2 Las emociones en el trabajo con estudiantes con discapacidad**

Resulta importante insistir en que las estrategias de acompañamiento institucionales para las y los docentes son necesarias. Por un lado, porque como ya dejábamos ver con anterioridad, ellos mencionan que disponen de pocos elementos para brindar una atención al estudiantado, se sienten solos y con una preocupación constante de no poder dar la respuesta educativa que se les solicita. Por otro, porque la mayoría consideran que el trabajo con los estudiantes con discapacidad, aunque ha sido un proceso complejo por diferentes circunstancias, finalmente es provechoso y los ha dotado de nuevas herramientas.

Sin embargo, esta experiencia no puede dejarse a la deriva. Muchas de las maestras y maestros han aprendido que la discapacidad es sinónima también de incertidumbre, soledad y presión para la atención de estos estudiantes. En la investigación fue evidente que algunas de sus mayores preocupaciones es que hagan una mala intervención y trunquen el desarrollo del infante. Esto, que fue compartido por todos los maestros y maestras en ambas escuelas, podemos verlo en las siguientes citas:

- Lo que más me preocupa [...], hasta ya me quería ir, te decía, cambiar de escuela, [es] el no poder, el no poder ayudarle [...] al principio yo sí quería hasta chillar — ¡¿ay qué hago?!, me van a correr de la escuela —, porque ¿cómo le voy a hacer?, y luego qué lenguaje de señas es, pues señas, mover tus dedos. (DocC1-E01).
- Yo me preocupo porque sé que no le voy a dar la atención que se merece, yo más que nada ésa es mi preocupación (DocC2-E03).



- A veces ya me siento muy sola, digo —¿qué hago? o ¿a quién le pregunto? —, no sé, no cualquiera te da una respuesta o te dice —sí espérate, yo te digo, te ayudo—, no (USAERC1-E01).
- Me siento sola, [...] cuando se acercan las autoridades es para papeles administrativos, para ver qué te falta, como documentos o PEMC [Programa Escolar de Mejora Continua] nada más, pero no decir —a ver qué te falta, te apoyo te traigo estas estrategias—, no existe eso (DocC2-E01).
- [Aunque] sé de mis cualidades de mis aptitudes [...] sí me da un poquito de nervios de decir —pues al final espero hacer un buen trabajo— (DocC2-E05).

Como se aprecia, la falta de acompañamiento evidencia varias cosas. En primer lugar, que aún falta mucho que hacer para crear escuelas incluyentes. Se está situando la responsabilidad en el docente, y se dejan de lado factores importantes como la participación de los padres de familia, de otras instancias cercanas a la escuela, incluso del acompañamiento por parte de las autoridades.

Por otro lado, que se hace poco por ayudar a que el docente interprete y dé sentido a lo que siente en el proceso incluyente de manera favorable. Es clara la frecuente angustia que demuestran por no saber cómo intervenir, algo que ya había sido planteado desde la integración (Arnaiz *et al.*, 2007), lo que se refleja en comentarios como el de la necesidad de cambiarse de escuela. Por otro lado, se hace evidente la constante sensación de soledad al ser los únicos responsables de los resultados educativos de este alumnado y la constante exigencia de progresos equiparables a los de sus compañeros (Garnique, 2012; S. Romero y García, 2013), lo que se ve en los dichos como el que las autoridades van a las escuelas a supervisar o el de la ausencia de alguien con quien compartir dudas.

Decíamos que otra de las circunstancias que apunta a la necesidad de un acompañamiento con las y los docentes, es que la mayoría de ellos suelen decir que las experiencias con la discapacidad han comenzado siendo difíciles, pero mientras interactúan con estos niños y niñas, comienzan a desarrollar herramientas que los llevan a una actitud favorable. Por ejemplo, un maestro dijo:

O sea, no, no, no te digo que ya a la primera —¡ah, ya me la sé! —, no, o sea, primero lo observo, lo veo, lo analizo, a... a lo mejor la primera, la segunda clase, la tercera no me va a salir lo que yo quiero [...] pero es un reto, y puedo hacerlo. [...] en este caso, yo ya tengo una niña sordomuda en primer año, para mí ya no se me hace difícil porque yo ya puse experiencia con el..., con el niño de la otra escuela (EFC1-E01).

Otro dijo:

Pues el hecho de empezar a aprender el lenguaje de señas se me dificultó, [...] cuando yo llegué pues resulta que me dijeron que había una niña que era sordomuda, entonces que, sabes qué, que tienes que aprender el lenguaje de señas, y pues sí al principio fue así como que —¿pues ahora sí que voy a hacer? —, pero después fue —pues sí, pues voy a aprender— (DocC1-E04).

Un maestro que ha recibido acompañamiento refiere su experiencia de la siguiente forma:

Tengo la fortuna de haber trabajado hasta el momento en cinco escuelas públicas, entonces de esas cinco escuelas públicas he trabajado con niños que presentan discapacidad y afortunadamente las instituciones han contado con USAER, y ha sido un trabajo a la par con el maestro o con la maestra que se encuentra en USAER (DocC2-E06).

Como decíamos, esto refuerza la idea de la importancia del acompañamiento docente, como una oportunidad para formarlos, pero también para hacer frente a la soledad, aislamiento y angustia que puede experimentarse en la situación de desconocimiento al no saber muy bien cómo actuar e intervenir con niños y niñas con esta condición de vida (Fullan y Hargreaves, 1996).

Esto también nos habla de la iniciativa de estos maestros y maestras para dar respuesta a la situación; para invertir tiempo y esfuerzo en indagar en cómo dar respuesta a los múltiples problemas a los que se enfrentan. Al hecho de que no se paralizan ni se

desatienden de su responsabilidad ante estos estudiantes. Buscan materiales, indagan, continúan autoformándose, desarrollan estrategias. Todas acciones que correctamente acompañadas pueden potencializar el logro de una escuela inclusiva.

Pensar en la importancia del acompañamiento, permite reflexionar que este mecanismo también puede ser una herramienta que permita encausar y dar otros sentidos a las vivencias que han desarrollado a lo largo de su vida, como estudiantes e individuos sociales, y que pueden transformarse en facilitadores o barreras para la atención a los niños y niñas con discapacidad (Giroux, 1997a). Por supuesto, esto no quiere decir que el acompañamiento se enfoque a decirles lo que deben pensar, más bien, es necesario que ellos vivan experiencias acompañadas que les brinden elementos para reflexionar sobre lo que han vivido y cómo lo han interpretado. Experiencias que directa e indirectamente, disminuyan la incidencia de prácticas educativas no coherentes con la educación inclusiva.

### **6.2.3 Rutinas y guiones de acción para la atención a la discapacidad**

El tercer componente de la concepción sobre la discapacidad son las rutinas y guiones de acción que las y los docentes llevan a cabo en el día a día. En la entrevista se introdujeron preguntas respecto a las rutinas que maestros y maestras identificaban hacer con sus estudiantes con discapacidad, además de que se revisaron las bitácoras de Consejo Técnico y documentos de USAER en búsqueda de la emisión de políticas o referentes del trato a los alumnos y alumnas con discapacidad.

#### **6.2.3.1 Procesos de acceso al aula para los estudiantes con discapacidad**

Un primer aspecto que resaltó en las entrevistas fue que un maestro en cada escuela mencionó que en al menos una ocasión existió una situación en la que se cuestionó la inscripción del estudiante con discapacidad a la escuela. Hicieron mención de que el director conversó, ya sea con el profesor con quien tenía pensado enviar al menor, o con el colectivo escolar, sobre la viabilidad de que este alumno se encuentre en las aulas. Como admiten las maestras y maestros, esto es una decisión que finalmente recayó en la dirección, pero nos permite levantar algunas alarmas respecto a la posibilidad de que su acceso resulte negado o dificultado, o que sea una práctica más común de lo que se admite,

lo que claramente sería una afrenta al derecho a la educación (SEGOB, 2019b; ONU, 2006a).

En el primer caso, la maestra USAERC1-E01, durante la entrevista mencionó que cuando los padres de una niña con discapacidad auditiva se acercaron a la escuela, muchos maestros y maestras cuestionaron su inscripción, aludiendo a que no existían ni las condiciones, ni los materiales para apoyarla, además de que la matrícula de estudiantes con discapacidad era ya alta. De hecho, ella menciona que un aspecto que contribuyó a su ingreso fue su intervención con el colectivo; lo dijo así: “Con esta B..., cuando decían [sus compañeros docentes] que no estábamos preparados para ella y que se fuera a una escuela especial, yo les dije en el consejo que teníamos que... que por qué no aprendíamos todos señas” (USAERC1-E01). Por su parte, en el caso 2 una maestra lo dijo así: “Como en el caso que a mí me pasó, sí me preguntaron, pero en este caso fue el subdirector, me dijo — mira, va a llegar una alumna, así, y así, y así— y ya yo decía si me aventaba o no, o si de plano hablaba con la mamá para que se la llevaran a otro lado” (DocC2-E03).

Esto nos invita a pensar y reflexionar sobre lo difícil que es la situación, las y los docentes pueden tener actitudes de rechazo a estos alumnos y alumnas, e incluso desafiar las normativas federales para la garantía del derecho a la educación; pero también es propio reconocer que se ven incentivados a tomar estas decisiones por la falta de atención a las necesidades escolares respecto a la formación, garantía de apoyos y recursos, así como de acompañamientos para el logro de la escuela inclusiva.

Centrándonos ahora en el proceso de acceso a las aulas de estos estudiantes, se apreció en la investigación una diferencia notable en los casos respecto al proceso en el que se informa a las maestras y maestros sobre que un o una alumna con discapacidad estará en su aula.

En el caso 1, la mayoría del profesorado afirmó que había recibido aviso por parte de las autoridades con antelación al inicio de clases. Por ejemplo, un docente nos dijo:

Sí nos avisan, sí, hoy en día sí, antes no, antes nada más llegaba, pero hoy en día sí [...] nos dan un panorama general de cómo viene, cuál es su discapacidad y lo

primero que nos dice el direc (*sic*) —pues ahora sí investiguen para que sepan cómo van a tratar a estos niños— (DocC1-E05).

Otro maestro mencionó:

Así como viene el grupo, es como viene ya el niño ya incluido, ya viene dentro de, dentro de la lista y pues ya nada más se nos hace mención de que el niño nada más tiene esta discapacidad [...] pero en este caso, a mí me dijeron —bueno te toca quinto grado, y tienes 3 niños que tienen NEE y tienes que..., te vas a apoyar con la maestra de USAER— (DocC1-E04).

Sin embargo, en el caso 2, las y los docentes refieren que se enteraron en el momento en el que comenzaron las clases, ya sea porque detectaron al niño o porque la familia les informó. Una maestra nos compartió: “no nos avisan, ellos hacen la inscripción (las autoridades escolares) [...] en dado caso de que solamente nos envíen a un x grupo, nosotros somos los que detectamos, o el padre de familia es el que nos indica” (DocC2-E03). Otra maestra nos dice que se enteró:

hasta que llegué aquí [...] a mí me avisó la mamá, [...], ninguna autoridad me avisó, de aquí de la escuela [...] la verdad sí fue un ¡poks! [hace una expresión de sorpresa], o sea en el momento me quedé pensando, pero después, pues me puse a investigar y demás, yo quería conocer (DocC2-E02).

De esta situación puede reflexionarse sobre algunas cosas. En primer lugar, se puede percibir que las maestras y maestros que son avisados con antelación tienen mayores oportunidades para prepararse emocionalmente, investigar y prever ciertas estrategias. De hecho, aunque decirles a los maestros y maestras de la llegada de un alumno con discapacidad en el instante en el que se formalice su inscripción, puede ser una política que pareciera simple, para los ellos y sus alumnos y alumnas se establece como un mecanismo que facilita la inclusión. Por poner un ejemplo, un maestro dijo: “inclusive ahorita cuando me asignaron este grupo, que me dijeron —tienes estos dos niños, con tal y tal situación— [...] pues es como te pones, te pones a estudiar, te pones a checar ¿qué va a lograr él?” (DocC1-E03). Comentarios como éstos fueron recurrentes en este caso.

Aunque esta práctica debiera conservarse en la escuela, también es necesario que se establezcan algunas otras estrategias de forma paralela, aspectos que al parecer son poco frecuentes en esta escuela. Por ejemplo: sería oportuno comenzar a habilitar el trabajo con los servicios de USAER, y éstos a su vez solicitar los apoyos pertinentes a las instancias externas necesarias; también puede ser una oportunidad para dar un acompañamiento temprano al docente sobre algunas características generales de estos alumnos y alumnas (Arnaiz, 1996; Darling-Hammond, 2001), para estar preparados para realizar los ajustes razonables arquitectónicos o investigarlos procedimentales; o para el diálogo con los compañeros, a fin de que se disminuyan las actitudes negativas y se fomenten los buenos recibimientos (Solla, 2013).

En contraste de lo que sucede en el caso 1, en el caso 2, se aprecia que las y los docentes al no ser avisados se enfrentan a mayores retos. Por un lado, tienen una respuesta emocional mayor, su sensación de control es menor, no disponen ni tienen tiempo de gestionar apoyos; por lo que es de esperarse que sientan temor e incertidumbre. Esto se establece como un mecanismo que genera aún más barreras en el profesorado. Como se aprecia en los siguientes testimonios:

- Pues fue un proceso difícil, al principio uno no sabe qué hacer. Sí es una sorpresa, te sientes perdido, sin a quien acudir. Yo en mi caso pues la primera semana fue así de a ver que hago, porque pues yo no tengo mucha experiencia con esta situación y pues sin conocimientos y estando ahí la niña, pues sí es difícil (DocC2-E01).
- Me siento espantado, porque no sé cómo voy a reaccionar, no sé de qué manera voy a trabajar con él, porque no lo conozco, no sé cuál sea su discapacidad, no sé en qué le puedo ayudar (DocC2-E04).

Podemos suponer algunos problemas con esto. Por un lado, por lo menos retrasa la respuesta educativa de las maestras y maestros al impedir que identifiquen tempranamente a un o una estudiante que requiere apoyos y ajustes específicos; con lo cual, se dificulta aún más la atención a las barreras que enfrenta (Echeita, 2014; C. A. Tomlinson, 2003). Por otro lado, dado que la manera en la que están estructurados los servicios de apoyo

actualmente requiere del diagnóstico de la discapacidad para brindar una atención (SEIEM, 2021b), también puede demorar su respuesta y aplazar todavía más su proceso de atención.

Además, están las barreras actitudinales que esto genera en el profesorado. Como hemos dicho, uno de los problemas identificados desde el acceso de este estudiantado a las aulas, es que maestros y maestras mantienen una serie de miedos, incertidumbres y desconciertos sobre cómo trabajar con ellos. Vemos aquí que estas actitudes se fortalecen en situaciones como éstas, que no hacen más que reafirmar que la llegada de un niño o niña con discapacidad es un momento de tensión e incertidumbre.

### **6.2.3.2 Prácticas para transformar la cultura escolar**

Como apunta Echeita (2008), las escuelas reflejan de varias maneras las visiones dominantes de la sociedad, y a través de sus procesos suelen reproducirlas; sin embargo, también tienen posibilidades de cambiarlas, siempre y cuando se logren identificar algunas prácticas o actitudes no acordes a los valores que se desean seguir.

En particular en esta investigación, los maestros y maestras se apuntalaron como participantes activos de este cambio, específicamente en la búsqueda de la disminución de los comportamientos discriminatorios contra los niños y niñas con discapacidad. Aunque todos los ellos lo señalaron de una u otra forma, la maestra DocC2-E02, lo expresó de manera sintética: “tú sabes que los niños son muy muy directos, entonces pues, muchas veces también ellos llegan a discriminar a sus propios compañeros o, en cambio, hay otros niños que no les importa, y los incluyen en sus cuates”.

Esto nos permite visualizar que al igual que los maestros y maestras, el alumnado posee una serie de ideas, prejuicios y estigmas hacia la discapacidad, producto de su historia social dentro y fuera de la escuela (Goffman, 2006; J. I. Pozo, 2006). Es ahí donde ha adquirido ideas sobre lo “natural” o “normal”, lo adecuado dentro de un grupo social y la forma de reaccionar ante esto (Goffman, 2006).

Si bien es tarea de todos los agentes de la escuela transformar aquellas ideas que se imponen como obstáculo para convivir con la diferencia e impulsar aquellas que nos

ayuden a hacerlo (Arnaiz, 1996; Darling-Hammond, 2001), en lo que respecta al profesorado, fue posible apreciar que muchos de ellos refieren hacer un esfuerzo para que el estudiantado con discapacidad sea recibido por parte de sus compañeros. Tres citas son representativas de esto:

- Al principio sí era así, le decían —ahí está apúrate — es que W se tarda — es que W se tarda —sí, pero vamos a darle su tiempo, también es parte del grupo— Entonces se fue formando conciencia en los pequeños, para que ellos también lo apoyaran (EFC2-E01).
- Y yo en mi clase les decía a los niños que [...] la juntaran, que fuesen sus amigos y que no la vieran diferente porque todos somos diferentes y fue cuando vi que la niña se incluyó más, ahora sí ya estaba más incluida porque ya no se apartaba, ya se juntaba, ya tenía grupitos, hasta llegó el momento de juntarse con un grupito de los que hay dentro de los salones (DocC2-E06).
- [El maestro dirigiéndose al grupo]—a ver, a ver, a ver, aquí no hay nadie malito, no hay nadie enfermo, simplemente tiene, este, otras capacidades diferentes—, dije, así es que —discúlpeme, chicos, pero esa palabra está mal empleada—, les dije, — porque aquí todos somos iguales, él puede también hacer las cosas—, y, y, sí, al principio como que lo chipileaban (EFC1-E01).

Las citas anteriores nos permiten apreciar algunas cosas. Como ya lo decíamos, se visualiza el esfuerzo de las y los profesores por tratar de eliminar actitudes de discriminación hacia los alumnos y alumnas con discapacidad. Que la discapacidad en el aula, se quiera o no, da pauta para reconocer que el fenómeno existe socialmente, y que es una oportunidad para que las maestras y los maestros desarrollen en los estudiantes actitudes que permitan valorar positivamente la diversidad. Por último, que los alumnos y alumnas ayudan a confrontar al propio profesor sobre sus ideas clínicas o de tragedia personal hacia la discapacidad, por ejemplo, de alguna manera se ve incentivado a decir que no es una enfermedad y que la diversidad es una condición humana.

Por otro lado, las citas también reflejan que algunos de las y los docentes tienen el interés de sumar a la educación inclusiva y a la convivencia armónica con la diferencia



(Arnaiz, 1996; Darling-Hammond, 2001). Es aquí donde vemos que tienen la capacidad para sentar algunas de las bases para que los centros escolares se establezcan como verdaderas comunidades donde se aprenda y existan apoyos entre sus participantes (Echeita, 2017; Echeita *et al.*, 2014).

Un aspecto interesante que resaltó en las entrevistas fue que muy pocos profesores de aula mencionó prácticas institucionales que permitieran cambiar la cultura escolar hacia la convivencia con la discapacidad o hablar del tema. Por ejemplo, una maestra en el caso 2 dijo que en ocasiones los niños y niñas que son atendidos por USAER pasan a las aulas a exponer algo sobre el tema de la diversidad, otra maestra dijo que existía mayor representación de la discapacidad en los libros de texto, y que en ambas escuelas las maestras de USAER llegaban a hacer estrategias de difusión. Esto nos hace pensar que este tipo de tareas dependen más de su iniciativa personal que de un acuerdo en el colectivo o una campaña institucional para tratar el tema de la discapacidad y la diversidad; además de que, por las prácticas mencionadas, la difusión de estos temas sigue siendo una actividad que se delega a educación especial (Arnaiz, 1996; Echeita *et al.*, 2011).

### **6.3 Concepciones de la gestión del aprendizaje para estudiantes con discapacidad**

En los apartados anteriores hemos revisado las concepciones de la educación inclusiva y de la discapacidad. En ambas buscamos identificar las nociones generales que las y los docentes tienen respecto a estos constructos, los saberes que han adquirido conforme a sus experiencias y algunas rutinas que suelen llevar a cabo para con estos niños y niñas. Sin embargo, en esta investigación se buscó hacer énfasis en tres dimensiones de la pedagogía docente referente al trabajo con estos estudiantes: la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos.

Estas categorías particulares buscan conocer las concepciones que maestros y maestras tienen respecto a estos temas, explorar la forma en la que las operan, específicamente para el estudiantado con discapacidad, y reconocer si existen algunas diferencias con respecto al resto del alumnado. En este primer subtema, nos enfocaremos a la gestión de aprendizaje. Nuevamente esto lo hacemos a partir de los tres componentes de

las concepciones: los saberes académicos, los experienciales y las rutinas y guiones de acción.

### **6.3.1 Saberes académicos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Como apuntamos anteriormente, el desarrollo de una escuela inclusiva requiere de la transformación en la forma en la que se entienden los por qué, para qué y los cómo de la educación (Perrenoud, 2013; C. A. Tomlinson, 2003; Wrigley, 2007). Si bien este cambio de enfoque debe tener incidencia en todas y todos los estudiantes, se esperaría que fuese identificable también en lo que respecta a aquellos con discapacidad, dado que la educación inclusiva llama la atención hacia estos colectivos (Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011).

Con base en lo anterior, dentro del rubro de saberes académicos, se les preguntó a los maestros y maestras sobre los propósitos que la escuela debería perseguir, cómo lograrlos y sobre las lógicas detrás de estas ideas. Nuestro análisis se construyó con base en tres ideas que surgieron en las pláticas con ellos: que la educación debe preparar a estos alumnos y alumnas para la vida; que esto se logra a través de los programas de estudio; y que el lugar ideal de atención está relacionado con lo que pueden lograr en español y matemáticas.

#### **6.3.1.1 Educar para la vida**

Cuando se cuestionó a las maestras y maestros con respecto a los propósitos que debiera conseguir la escuela con el estudiantado con discapacidad, todos hicieron referencia a que debería prepararlos para la vida. De una u otra manera, coincidieron en que el objetivo de que estos estudiantes estén en la escuela es que aprendan herramientas para salir al mundo. Aquí, incluyeron habilidades como socializar, utilizar los conocimientos matemáticos para hacer compras, desempeñar algún empleo, entre otras. Por ejemplo, el maestro DocC1-C03 nos dijo que es importante “desarrollar sus habilidades para que se integre a una sociedad, que logre lo máximo de acuerdo con sus necesidades”. Otro maestro apuntó: “considero que todo es importante, pero debemos centrarnos en habilidades para la vida; como que sepan convivir con sus compañeros, que pueda tomar el transporte, etc.”

(DocC2-C06). Otra docente dijo: [que] “me sepa dar un cambio, me sepa decir si se mueve aquí en su comunidad en autobús, en camión, que él se sepa mover, que él sepa ir a la tienda” (DocC1-E03). Otro ejemplo más lo tenemos con una maestra que indicó: “¿El propósito?, pues preparar al individuo para su vida diaria” (DocC1-E01). Otro maestro mencionó: “la comunicación y socializar, para mí, para mí es eso, entonces, yo trato de trabajar obviamente lo social, que aprendan a expresarse, que se quiten esos miedos tanto a las actividades, como hasta el relajo que hacemos aquí, bromitas y chistes” (DocC2-E05).

Como se aprecia, para estos docentes el término “habilidades para la vida” parece reconocer que la escuela debe enfocarse en preparar a estos estudiantes para integrarse lo “mejor” posible a la sociedad, a la vez que se hace desde una postura que refleja bajas expectativas académicas hacia estos infantes. Así, esta visión de sus alumnos y alumnas se limita a pensar que la escuela debe brindarles aprendizajes que les permitan funcionar en su medio social inmediato, mientras se omiten ideas que demuestren otro tipo de expectativas, por ejemplo, relacionadas con lograr en ellos un pensamiento crítico, con una participación en y con la sociedad en equidad de condiciones, entre otras.

Una de las ideas que parece estar presente desde aquí en los maestros y maestras, es que la progresión de los aprendizajes es más o menos definida en los seres humanos; primero aprendemos habilidades como transportarnos, convivir con nuestros pares, entre otras; luego operaciones matemáticas, ciencias, para finalmente aprender a ser críticos y ciudadanos críticos. Esta progresión en la mente de las y los docentes los lleva a pensar que los estudiantes con discapacidad se quedarán en un nivel inferior que sus compañeros. Por ejemplo, el profesor que mencionó que lo importante es que estos niños y niñas socialicen, cuando se le cuestionó sobre dónde quedarían los contenidos académicos respondió:

O sea claro, yo lo importante, es socializar, pero siempre yendo de la mano con lo académico, o sea para mí las materias primordiales son español y matemáticas, las más importantes, entonces siempre trato de relacionar lo social con la asignatura de español, ¿por qué?, porque así los ayuda a entender muchísimas cosas, o sea yo trato de relacionar lo que leen, lo que escriben con lo que está a su alrededor [...] Es

obvio que algunos estudiantes se van a quedar sólo con la socialización y se van a apropiarse poco de lo de español y matemáticas. (DocC2-E05).

En los apartados siguientes hablaremos más sobre el papel de los contenidos académicos, pero aquí nos gustaría enfocarnos en que la lógica de la progresión lineal persistió cuando se les cuestionó sobre qué diferencias encontraban respecto a lo que opinaban de estos alumnos y alumnas comparados con del resto. La mayoría apuntó a que eran mínimas. Por ejemplo, un docente indicó: “pues no difiere tanto, porque lo mismo que trabajamos con ellos, es lo que deben de aprender los demás” (DocC2-E04), otro maestro apuntó: “pues para mí es lo mismo, que yo creo que no hay mucha diferencia, yo creo que debemos obviamente trabajar de manera diferente, porque pues no van a la mejor lograr todo” (DocC2-E05). Otra maestra apuntó: “Todos los niños tendrían que aprender esto de igual manera, a ellos les va a costar más trabajo, pero si se esfuerzan lo suficiente y su problema se los permite creo que pueden hacerlo” (DocC1-E02).

Además de lo dicho anteriormente, de estas citas podemos ver que los maestros y maestras suelen atribuir nuevamente la falta de progresión en los aprendizajes principalmente a su deficiencia personal y su falta de esfuerzo; al tiempo que no se cuestionan sobre las barreras propias de la estructura del programa o de la manera de impartir los contenidos.

Empero, de lo anterior podemos visualizar algunas cosas que pueden ser valiosas para el planteamiento de la educación inclusiva. Por un lado, el hecho de que las y los docentes parten de la idea de que la enseñanza para los niños y niñas con discapacidad debe ser útil para su vida, puede abrir oportunidad para la identificación de los macroobjetivos educativos y su utilización como guías de desarrollo didáctico (Giroux, 1997a; McLaren, 2003; Simón y Echeita, 2013). Por otro lado, la idea de que una de las actividades de la escuela es enseñar habilidades para vivir, puede ayudar a afianzar ideas sobre el valor de la diversidad humana, por ejemplo, que todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones, comparten situaciones cotidianas similares y que éstas pueden ser base para la enseñanza de contenidos (Díaz-Barriga, 2006; Perrenoud, 2013; 2003). Esto, en opinión del autor, puede dar oportunidad para que lo que se aprende sea de utilidad, se afiance en el

alumnado, se convierta en un aprendizaje que se puede usar y dar sentido de manera cotidiana y del que se reduzca su posibilidad de olvido (Masschelein y Simons, 2013; Perrenoud, 2013).

Con el fin de profundizar sobre los propósitos de la enseñanza, se les preguntó sobre para qué empleo se les debería educar; la lógica subyacente a esta pregunta radicó en que esto pudiese hablar de un objetivo último que conseguir en la escolarización de estos niños y niñas. En ambos casos, las y los docentes comentaron que el hecho de que los estudiantes tuvieran una discapacidad no era un factor que les impidiera realizar un empleo como cualquier otro. Por ejemplo, la maestra DocC1-E01 cuando se tocó el tema respecto a qué empleo podrían desarrollar estos niños y niñas, comentó: “Todos, ¿no?; sí, por eso te digo, depende de la actitud de las personas, sí B tiene una actitud muy abierta, muy positiva, muy luchona, entonces yo la veo que se puede capacitar para cualquier empleo”. En el caso 2, ante la misma pregunta el profesor DocC2-E04 mencionó “pues para lo que ellos quieran, el único obstáculo es nosotros mismos siempre, si nosotros queremos hacer algo, podemos hacerlo, si ellos quieren trabajar en algo pueden hacerlo, están las capacitaciones, los cursos, el estudio”.

De lo anterior podemos reconocer dos cosas: Desafortunadamente los maestros y maestras siguen considerando la idea de que estas personas pueden lograr lo que quieran si ellas se lo proponen, sin considerar las barreras, ni querer cambiar las condiciones que los ponen en desventaja; lo que en gran medida evita que se pregunten sobre cómo ellos como docentes, y la escuela en su conjunto, imponen estas condiciones. Como se logra apreciar en las citas, las y los docentes parten para estas ideas desde planteamientos médicos, segregacionistas, e incluso meritocráticos. Por ejemplo, cuando la maestra y el maestro dicen cosas como “depende de la actitud de las personas” o “el único obstáculo es nosotros mismos siempre”, apuntan a que el esfuerzo es un indicador de lo que se puede lograr en la vida; planteamientos que pueden conducir a dejar de lado el papel de la escuela y de la sociedad en la construcción de barreras o facilitadores, que permitan o impidan el desarrollo de capacidades (Nussbaum, 2012a; Oliver, 1990).

Por otro lado, desde el punto de vista del autor, el hecho de que maestras y maestros tengan idea de que por sí misma la deficiencia no condiciona las posibilidades de empleabilidad, puede abrir paso para que en actividades de formación y acompañamiento empiecen a cuestionar los factores estructurales que finalmente invalidan a este grupo para desarrollar cualquier empleo, por ejemplo, insistir en que deben prepararse para opciones técnicas o que su destino únicamente son escuelas de oficios. Por ello, la labor de la escuela debería ser, por un lado, mantener altas expectativas sobre el aprendizaje de estos estudiantes, brindar opciones a todo el alumnado para enriquecer y situar los contenidos, mientras se busca el desarrollo de habilidades de pensamiento y prácticas; y por otro, destinar acciones para identificar y disminuir o erradicar los efectos de las barreras que impiden el trayecto académico del estudiantado; todo esto con el objetivo de verdaderamente brindar posibilidades para que los niños y niñas con discapacidad puedan desarrollar cualquier empleo (Masschelein y Simons, 2013; Nussbaum, 2012a; Wrigley, 2007).

### **6.3.1.2 El papel de los planes y programas**

Con respecto a la manera en la que las y los profesores consideran que se logra la adquisición de las herramientas para la vida, las respuestas son casi unánimes: a través de lo que dictan los planes y programas; específicamente, respecto a la lectura, escritura y operaciones matemáticas. Por ejemplo, los maestros y maestras apuntaron:

- Importa demasiado que aprendan lo básico en la escuela, como leer, escribir y resolver problemas para apoyar significativamente su vida (DocC2-C05).
- La lectura escritura y operaciones básicas (DocC1-C04).
- Pues sí deben de aprender lo mismo, yo, en mi caso, pues donde hago más énfasis es en español y matemáticas (DocC1-E03).
- Ahorita lo principal es que a lo mejor adquieran lo básico, que para mí es lo importante que serían matemáticas, operaciones básicas, lectura de números, y que sobre todo en español adquieran eso, la lectoescritura y que a lo mejor sepan ellos expresar un texto, comprensión lectora, siento que para ellos es lo principal, lejos de

que aprendan geografía, ciencias naturales, que lo pueden hacer, pero considero que las básicas son matemáticas y español (DocC2-E03).

- Lo más importante es que sepan leer, que sepan escribir, que sepan comunicarse, ya sea de forma escrita, de manera oral, y que sepan las operaciones básicas, suma, resta, multiplicación y división (DocC2-E04).

Estas opiniones suponen algunos riesgos, dado que existe una idea arraigada de que los programas, aplicándose tal cual están estructurados, garantizan un éxito en la vida.

Esta idea no nace en el profesorado, sino que forma parte de la estructura actual del sistema educativo, que la ha impuesto durante mucho tiempo y ha sido ampliamente criticada por diversos autores, porque afianza el mito de la meritocracia y, al mismo tiempo, desvía la atención de otros contenidos que también pueden ser importantes para la vida (Dubet, 2007; Wrigley, 2007). Además, porque impone condiciones para que se espere que los estudiantes recorran un mismo camino instruccional (Blanco, 1999; C. A. Tomlinson, 2003), y con cierto estándar respecto a los procedimientos (Díaz-Barriga, 2006; Moriña, 2008), reduciendo las oportunidades para una diversificación de la enseñanza (Castro y Rodríguez, 2017). También, porque estos argumentos centran la visión del docente en los contenidos, en vez de hacia las situaciones del alumno, lo que puede suponer un desafío respecto al desarrollo de aprendizajes auténticos y situados (Collicott, 2000; Díaz-Barriga, 2006). Por último, también establecen una clara brecha entre los macroobjetivos educativos y los micro, haciendo difícil que tanto el alumno como el docente pudiesen identificar la utilidad de lo que se aprende para la vida del estudiantado (Giroux, 1997b).

Esto nos lleva a reflexionar sobre algunas cosas. Primero, lleva cuestionarse qué pasa con el resto de los niños y niñas; si esta lógica también se extiende a ellos, es muy probable que sólo revisen los contenidos programáticos, pero que lo que vean no les resulte significativo o útil para la vida cotidiana, una crítica frecuente a estas maneras de entender el programa (Perrenoud, 2013)

Segundo, sobre el peso de la institucionalización en las maestras y maestros quienes, en muchos casos, ya no cuestionan los conocimientos cristalizados de la estructura

educativa, y los han hecho parte de su discurso. Pero también, sobre que de llegar a hacerlo se enfrentan al dilema entre seguir los lineamientos del programa para cumplir la exigencia institucional, a sabiendas que algunos estudiantes no los podrán alcanzar y que incluso serán poco significativos para ellos, o enfocarse en flexibilizar la enseñanza para adaptarla a las condiciones del contexto del estudiante (Norwich, 2008a).

Al respecto, también nos permite cuestionar las posibilidades reales de transformar estas miradas desde el lugar en donde se encuentra el docente, tomando en cuenta que el régimen educativo brinda pocas posibilidades para la flexibilización curricular y para la contextualización de los contenidos, lo que se ve reflejado en la imposición de un progreso deseable, de tiempos y momentos de evaluación; incluso de la falta de apoyos humanos y materiales para hacerlo (Masschelein y Simons, 2013; Santos, 2012).

De nuevo esto nos lleva a plantear la necesidad de transformaciones que verdaderamente permitan flexibilizar la educación. Que, en este caso, tendrían que estar destinadas a debatir y reflexionar sobre el peso del programa y de los contenidos académicos, en búsqueda de rutas que permitan situar el aprendizaje y hacerlo significativo para la vida presente y futura del estudiante. Por supuesto, esto será una tarea cuyo centro sean las escuelas y sus participantes, pero requerirá de toda una estructura institucional que lo sostenga.

### **6.3.1.3 Las posibilidades de aprender en español y matemáticas**

Las maestras y maestros consideran que el lugar ideal de atención para los niños y niñas con discapacidad ya sea una escuela de educación especial o una regular, es determinado por las posibilidades de adquirir conocimientos de español y matemáticas.

Cuando hablábamos de la concepción de la discapacidad, en general, las maestras y maestros que consideraron que sería ideal que estos niños y niñas se atendieran en escuelas especiales hacían énfasis en que ahí aprenderían con docentes especialistas. Al parecer, detrás de ello, está la idea de que los niños y niñas con discapacidad tienen el riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave, especialmente en lo que se refiere a operaciones básicas y a la lectura y escritura. Esto cobra mayor sentido en las siguientes citas.



La docente DocC1-03, al cuestionarle sobre si la escuela regular sería el lugar ideal para que el estudiante aprenda contenidos dijo:

Más que un favor les estamos como que dañando la parte como del avance, o sea ¿qué está logrando el niño?, [...] [yo] digo —¡ah! me tienen que aprender a leer, me tienen que aprender a contar, o sea ¡cuéntame!, ¡cuéntame!, léeme, ¡lee! —[...] entonces en una escuela [especial], al cien por ciento se van a dedicar a que él logre esto, logre el otro, ésa es mi idea, que, en una escuela, como tal especial, el niño va a lograr más porque va a tener más tiempo el especialista con él.

Otro docente por su parte comenta:

No memorizan en todo, bueno no todo, o sea sí memorizan algunas cosas, pero yo creo que es lo primordial. Porque como te digo, si no entienden lo que leen, y si no memorizan cómo van a hacer el..., los procedimientos de matemáticas; si no lo tienen grabado [...] Pero pues sí, uno no puede avanzar, si ellos no saben lo básico, por eso luego, sí pienso que, pues quien sabe si aquí se pueda lograr mucho (DocC1-E05).

Otro maestro nos dice:

[Es necesario] empezar con hábitos e higiene, con contenidos de enseñanza – aprendizaje de matemáticas, coordinación, etc. No puedo trabajar en un contenido académico si el alumno aún no puede desarrollarlo (DocC2-C07).

Esto nos habla de la necesidad que tienen las y los docentes por priorizar el programa educativo, aun cuando signifique desplazar las ideas que tienen respecto a la necesidad de una educación que ayude a la vida. Podemos imaginar que esto es producto de lo que la institución y lo que el sistema escolar fija como valor, es decir, nos remite nuevamente a que para el sistema lo importante es la progresión, y luego todo lo demás. Por lo que podemos visualizar que las maestras y maestros tienen muy pocas posibilidades de hacer frente ante esto.

Al parecer esto se encontrará extendido a lo largo de la escuela, dado que gran parte de las profesoras y profesores, de una u otra forma lo reconocen. Sin embargo, para los maestros de educación física o las profesoras de USAER, se percibe como un problema. Estos profesores lo enunciaron así:

- [Las y los maestros regulares] como que se lo llevan como reto, siempre tienen en la mente, —es que en enero ya todos tienen que estar leyendo y escribiendo—, como que eso siempre ha sido como tradición desde que yo llegué aquí [...] ellos, a fuerza se enfrascan en que tienen que leer y escribir, tienen que leer y escribir, tienen que leer y escribir. Entonces [hace una expresión de desagrado] (USAERC1-E01).
- Me pasa mucho, dicen —a este niño le voy a poner seis maestro— ¡¿ah, chingá, por qué?!, ¿por qué?, a mí me trabaja excelente, —sí, pero en matemáticas y español no sabe [...] Entonces, este, esa parte, y siempre, es de cada, cada, pues cada trimestre, [que dicen] yo le voy a cambiar (EFC1-E01).

Estas últimas citas nos ayudan a ver la presión por las que pasan los maestros y maestras de aula para dar respuesta al sistema por sobre lo que otros profesionales de la educación opinan. Pero también que en las escuelas existen opiniones en contra, que pueden ayudar a reflexionar y a buscar alternativas que sean más beneficiosas para los estudiantes. Por supuesto, nada de esto puede lograrse si el sistema no está dispuesto a hacer cambios para permitirlo.

El que se trate así a los niños y niñas no aparece espontáneamente en las y los docentes, sino que está determinado por la estructura escolar que, como decíamos, sigue una lógica disciplinar rígida. De alguna manera, la mayoría del profesorado lo identificó. Para ilustrarlo, aquí retomamos dos citas. La docente de USAER del caso 2 dijo: “nos han exigido siempre lo que es, este, pensamiento matemático y lectoescritura” (USAERC2-E01). Otro docente, indicó:

Pues mira, tenemos un plan de estudios, y en el plan de estudios yo recuerdo que hace, antes de la pandemia, pues estaba clarito, se le deja más horas a español, más horas a matemáticas y menos horas a las demás materias, sí. Entonces pues de esa

manera yo, tomando en cuenta eso pues también le doy la razón a los que realizaron el plan de estudios (DocC1-E05).

De igual modo, en la revisión de las bitácoras, resultó evidente cómo de manera frecuente se hace énfasis en que maestros y maestras tienen que enfocarse en el aprendizaje de lectura, escritura y matemáticas. Por ejemplo, en el caso 1 se fijó como objetivo: “[que] el 100% de sus alumnos eleven sus promedios generales, en lectura, escritura y el razonamiento lógico–matemático” (B - CTEC1); y “lograr que los alumnos consoliden los aprendizajes esperados, reforzando el nivel de lectura, escritura y razonamiento lógico-matemático, así como consolidar las habilidades y competencias comunicativas lingüísticas y de resolución de problemas (B- CTEC1).

En el otro caso, los objetivos giraron nuevamente en torno a esto. Se lee como propósito que: “Los alumnos consoliden los aprendizajes esperados de lectura, de escritura, y conocimiento matemático, para contar con las herramientas necesarias para seguir aprendiendo durante el ciclo escolar” (B- CTEC2). De igual manera, durante el ciclo analizado, se apreciaron varias actividades enfocadas a dar respuesta a esta meta, y sólo se hizo una mención a actividades de otras asignaturas.

Además de lo anterior, en las bitácoras también se aprecia que los maestros y maestras consideran que los alumnos que requieren apoyo son aquellos con deficiencias en estas asignaturas. Por ejemplo, en el caso 1, se aprecia como un objetivo para disminuir el bajo aprovechamiento, el: “realizar proyectos con alumnos BAP” (B- CTEC1); por su parte, se define un alumno que requiere apoyo como: “aquellos que requieren la consolidación de escritura, matemáticas o les falta motivación intrínseca” (B- CTEC2).

Lejos de las confusiones terminológicas que se aprecian, lo más preocupante es la asociación que maestros y maestras hacen respecto a quiénes son los niños y niñas que requieren apoyo y por qué lo requieren. Como se puede apreciar, muy en el tono a los modelos, por un lado, médico (Retief y Letšosa, 2018), y por otro, segregacionista e integrador (Arnaiz, 2019), las y los docentes consideran a los niños y niñas como los portadores del problema y se enfocan en intervenir sobre ellos. Esto, primero, no mira los factores educativos que pueden estar infiriendo en las situaciones y, segundo, corre el

riesgo de ser un motivo de exclusión para sus estudiantes con discapacidad u otras “necesidades” detectadas por ellos, dado que establecen que existe un estudiante “diferente” (Blanco, 1999).

Nuevamente a partir de lo anterior, vemos cómo en la estructura educativa sigue prevaleciendo un enfoque que pone al centro los contenidos y su progreso, y no propiamente al alumno (Giroux, 1997b; Masschelein y Simons, 2013; Wrigley, 2007). Esto impide que las y los docentes puedan considerar las vivencias del estudiante como circunstancias para situar el contenido educativo, para su articulación y su adecuada apropiación (Solla, 2013). Además, no les permite desvincular la idea de que el progreso del grupo debe ser el mismo y al mismo tiempo, lo que a la vez refuerza ideas, directa e indirectamente sobre la inteligencia lógica-matemática como la más importante, sobre la homogeneidad del estudiantado, sobre que el esfuerzo es el principal factor que impide salir adelante, entre otras (Echeita, 2017; Florian y Black-Hawkins, 2011; Rieser, 2008).

Esto no plantea la idea de que se desaparezcan los programas educativos, sino que más bien, se busque un equilibrio entre la libertad de la escuela para centrarse en su estudiantado, características y necesidades, al tiempo que se persiguen determinados logros nacionales (Norwich, 2008a; Zabalza, 2000).

Es propio recordar que para que la educación pueda ser inclusiva, se vuelve necesario que el foco sean los alumnos y alumnas y sus situaciones, y a partir de ello se busque que los contenidos puedan dar sentido a lo que ellos viven (Masschelein y Simons, 2013; Perrenoud, 2013; C. A. Tomlinson, 2003). En especial, esto requiere un diseño y ejecución didáctica más ambiciosa, que extienda las posibilidades de que los contenidos puedan ser aprendidos por todas y todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones. Por supuesto que esto no significa que no se requieran ajustes razonables; seguramente se requerirán, en ocasiones, pero un diseño más ambicioso tendría que disminuir la brecha entre las posibilidades de una actividad y las necesidades de los educandos.

### **6.3.2 Saberes experienciales sobre la gestión del aprendizaje**

El segundo componente de la concepción de la gestión del aprendizaje para estudiantes con discapacidad es el de los saberes experienciales. Aquí, nos interesó analizar los principales mecanismos que los maestros y maestras han aprendido durante su experiencia para enseñar a sus estudiantes con discapacidad.

Son cuatro las estrategias que las y los docentes refieren en el trato académico con estos estudiantes: enseñar un contenido y no pasar al siguiente hasta que esté consolidado, hacer uso de contenidos de grados inferiores, dar una atención personalizada para el aprendizaje de determinados contenidos, y facilitar material fotocopiado en las lecciones. Todas estas experiencias al parecer se acompañan y se refuerzan unas y con otras, ayudando a constituir prácticas segregadoras.

#### **6.3.2.1 Consolidar el contenido antes de pasar al siguiente**

Como hemos dicho en los saberes de esta concepción, una de las ideas que profesores y profesoras tienen es que el proceso de aprendizaje debe ser seriado, sobre todo en español y matemáticas, donde el estudiantado debe pasar por cada tema, de manera progresiva. Al parecer esta suele ser una práctica que se ha reforzado a lo largo de su experiencia. La mayoría de los profesores y profesoras mencionaron esto en las entrevistas, por ejemplo, la docente DocC1-E01, dijo: “entonces no escribo otra actividad en la planeación mientras [la niña con discapacidad] no la logre”. Otra maestra indicó: “Pero sí, con ellos yo no avanzo hasta que aprendan, y sí, me he tenido que sentar con ellos y los siento acá y les digo a —a ver, vamos a hacer esto—” (DocC1-E03).

Otro maestro nos dijo:

Pues lo que hacemos regularmente es esperar a que avancen a su propio ritmo, y no vemos otro tema hasta que no avancen. O sea, esto es sobre todo en español y matemáticas, en otras actividades casi siempre se han integrado, casi siempre, como te digo con menor dificultad, pero hacemos el esfuerzo (DocC2-E05).

Esta práctica conlleva algunos riesgos. Primero puede llevar a que la brecha académica de estos alumnos y alumnas se acreciente en lugar de que disminuya. Aunque no podemos estar seguros, podemos aventurarnos a considerar que es posible que algunos de ellos tengan estas brechas académicas, en parte, debido a que las opciones para representar, motivarse y actuar sobre el contenido no les permitieron una apropiación adecuada (C. A. Tomlinson, 2003). De ser cierto esto, también implicaría que muchos otros estudiantes “regulares” también han visto impedido un aprendizaje pleno, y han adquirido principalmente aprendizajes que les permiten adecuarse al régimen educativo. Esto nos invita a pensar que tanto los niños y niñas con discapacidad que presentan estas brechas como el resto, requieren de la vivencia de un contenido presentado en situaciones diversificadas, que les permita generar los puentes cognitivos para acceder al conocimiento y apropiarse de él (CAST, 2013). Sin embargo, como también ya hemos mencionado, es claro el reto y responsabilidad que tiene la estructura educativa en este proceso, pues debe establecer oportunidades reales para que ello suceda. Por un lado, debiera considerar flexibilizar sus programas y sus tiempos; por otro, formar y acompañar a las profesoras y profesores en este proceso; también facilitar recursos humanos y materiales para que ello suceda; entre otras acciones.

Segundo, también supone una desigualdad en el proceso de adquisición de los aprendizajes para los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, mientras que el resto de sus pares pueden aprender apoyados por otros compañeros que fungen como monitores, es probable que estos niños y niñas no cuenten con esa oportunidad y su aprendizaje esté condicionado a las estrategias y explicaciones sólo del docente (L. García y Aldana, 2010). De esta manera, la visión disciplinar donde el proceso es siempre lineal y sistemático, donde el paso uno siempre es previo a dos y así consecutivamente, evita encontrar caminos transversales o alternativos dentro de la misma disciplina (Blanco, 1999; Collicott, 2000; C. A. Tomlinson, 2003). Por ejemplo, al considerar que el estudiante para aprender un tema debe de saber leer, sí o sí, puede llevar al docente a estrategias sólo para enseñar a leer, y a separarlo del grupo para que lo haga; al tiempo que evita que vea que puede representar el tema a través de otras alternativas. Esto no implica que leer no facilite el aprendizaje, por supuesto que lo hace, pero el aprendizaje de la lectura puede ser transversal al resto de los temas.

Se podría argüir que el aprendizaje de las matemáticas sí es un proceso lineal y sistemático y que para llegar a procedimientos más complejos se requiere de dominar los más simples. Esto, si bien tiene un punto, habría que matizarse. Por un lado, tendríamos que superar la visión disciplinar de las matemáticas, puesto que el mundo no sigue este diseño. En la cotidianidad se aprende resolviendo problemas que involucran conocimientos de diferentes campos, uno de ellos las matemáticas, y esto puede hacerse en diferentes niveles. Esto nos invita priorizar las situaciones por sobre los contenidos aislados de alguna asignatura (Perrenoud, 2013). Por poner un ejemplo, en la situación de comprar en el mercado, un estudiante puede clasificar, otro sumar y restar, otro dividir o multiplicar, etc., la situación permite el aprendizaje en múltiples niveles de complejidad, pero al mismo tiempo, da pauta para que cada uno de ellos aprenda progresivamente de acuerdo con sus características (lo que por supuesto requiere un acompañamiento adecuado).

Por otro lado, también tendríamos que reconocer que el aprendizaje de las matemáticas se suele realizar de forma descontextualizada, con la esperanza de que lo que se aprenda pueda servir para resolver problemas de niveles educativos posteriores (Masschelein y Simons, 2013). Lo que se ha defendido en esta tesis, es que el objetivo primario de la educación, en todos los niveles, no debería ser que el niño aprenda principios para aplicarlos posteriormente, es que lo que se aprenda pueda ser aplicado en la cotidianidad, al tiempo que se desarrollan las bases para el aprendizaje futuro (Díaz-Barriga, 2006; Perrenoud, 2013). Este cambio de perspectiva nos diría que, en algunos casos y niveles, se debe priorizar que el niño utilice la calculadora para resolver un problema de la vida real, aunque en segundo término se le siga apoyando para aprender a automatizar procedimientos de suma y resta.

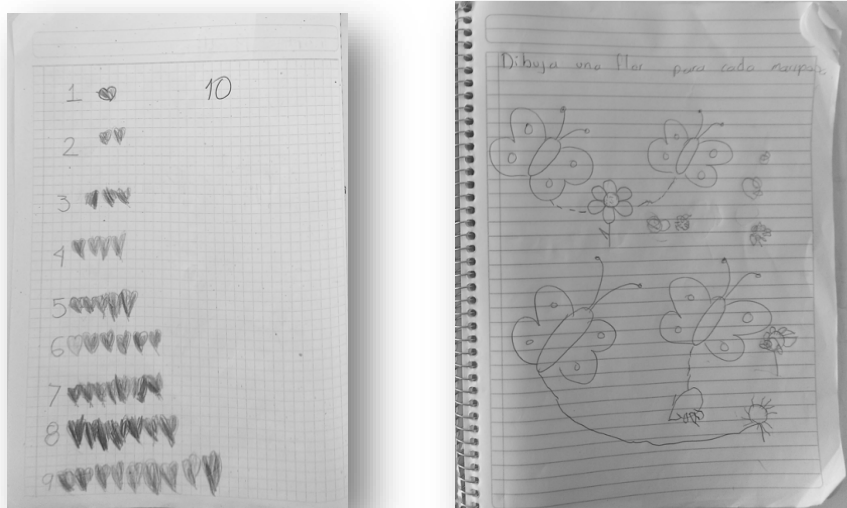
### **6.3.2.2 Usar contenidos de grados inferiores**

La segunda estrategia ocupada por las y los profesores es la de enseñar contenidos de grados inferiores a los estudiantes con discapacidad. Desde la mirada ellos, esta es la manera con la cual los estudiantes pueden acceder al contenido ya que se les disminuye la dificultad. Aunque existen varios ejemplos de lo anterior, aquí presentamos tres que resultan ser muy significativos:

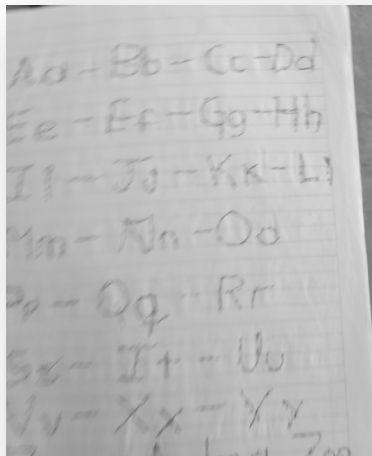
- Tuve la fortuna, de con una niña, de hecho, ella estaba diagnosticada como con discapacidad intelectual [...] se acercó la maestra de USAER, conmigo empezó, platicamos y le digo —mira qué te parece, hay que bajar la complejidad de las actividades de la alumna, digo simplemente—, y con eso empezamos a trabajar (DocC2-E06).
- Pues lo principal, y lo que nos han dicho siempre, es que hay que bajarles el nivel de dificultad, o sea, si vamos en tercero, pues ponerle algo de primero o así, [...] o sea no avanzan mucho, pero van avanzando, pues como deben de ir todos, primero lo primero, y así [...] Pues no es como que lo diga alguien, o sea, así se dice en los consejos técnicos y pues es como lo más lógico, ¿no? (DocC2-E05).
- Pues casi siempre hay que bajarles la complejidad a estos niños, desde mi experiencia, así ha sido, tratarles de que aprendan lo que ya han aprendido sus compañeros, por eso a veces pues sí los tenemos que tener como aparte (DocC1-E05).

Igualmente, en la revisión de las libretas resultó evidente esta tendencia, especialmente al comparar los trabajos de los estudiantes con discapacidad con los de sus compañeros del grupo. Esto se aprecia en la Figura 2. Contenidos de grados inferiores.

**Figura 2.** Contenidos de grados inferiores







*Nota:* Arriba a la derecha se muestra un ejercicio de correspondencia de cantidad (pertenece a una alumna del caso 1, segundo grado). Arriba a la izquierda se ve un ejercicio de asociación (pertenece a una alumna del caso 1, tercer grado). Abajo al centro se aprecia una actividad donde se muestran mayúsculas y minúsculas de las letras (pertenece a una alumna del caso 2, quinto grado).

De las citas y de la revisión de las libretas, se puede reflexionar sobre algunas cuestiones. En primer lugar, que, aunque no es del todo una mala idea el bajar el nivel de complejidad, o recurrir a contenidos de grados anteriores en algunas ocasiones para permitir el acceso a un contenido educativo (Echeita y Ainscow, 2011; C. A. Tomlinson, 2003); el hecho de que se reduzca la enseñanza a esta estrategia expone a los niños y niñas a la segregación y exclusión del currículum al no permitírseles aprender con el resto de sus compañeros (Arnaiz *et al.*, 2007). Por un lado, porque regularmente cuando se diseñan los materiales educativos, se piensan considerando la progresión esperada por el sistema, por lo que en múltiples ocasiones refieren imágenes, contextos o situaciones usuales en una edad determinada, los cuales no son necesariamente los mismos para el estudiante que presenta una brecha educativa; por lo que el contenido en todo caso tendría que ser adaptado y contextualizado. Por otro, cuando el estudiante aborda un contenido radicalmente distinto al de sus compañeros, pierde oportunidades para socializar, representar, y motivarse con ellos,

por no hablar también de los efectos en aspectos como la sensación de pertenencia e identidad al grupo, o su autoestima (Goffman, 2006).

En segundo lugar, esta idea puede reforzar los saberes docentes respecto a que los aprendizajes son seriados y el hecho de que un estudiante no los alcance es debido a sus deficiencias individuales. En un sentido, esto refuerza también la idea de que el ritmo marcado por el sistema escolar es adecuado, y quien no lo siga tiene un problema interno que le impide hacerlo. Y en otro, también dificulta que pueda haber reflexiones sobre la necesidad de una planeación diversificada que amplíe el abanico de estrategias y haga más accesible el currículum.

Y, en tercer lugar, tiene el riesgo de que estas estrategias al focalizarlas sólo en estos estudiantes de manera repetitiva, conviertan a esta acción en una rutina que lleve a infantilizar el currículum *de facto* para estos alumnos y alumnas.

### **6.3.2.3 Dar una intervención particular**

Considerando que en las escuelas se mantienen ideas relacionadas con el modelo rehabilitador de la discapacidad, es lógico suponer que para “normalizar” a estos alumnos y alumnas con el resto de sus compañeros se parta del supuesto de que es necesario separarlos del resto y enseñarles a través de una intervención particular; que es la tercera de las estrategias ocupadas por parte de las y los profesores. Por ejemplo, algunos de ellos reportaron cosas como: “yo, a ella siempre la tenía aquí a un lado de mí, siempre estaba a un lado de mí, entonces, obviamente era muy complicado, y era muy cansado” (DocC2-E05), otra docente indicó: “como ya hemos tenido alumnos así, tratamos de sentarla cerca de nosotros para monitorear” (DocC2-E03). Otro maestro dijo: “mientras le doy algo a estos niños [los regulares], ya trabajo con los otros en mi escritorio” (DocC2-E04).

Nuevamente, a partir de estas ideas podemos apreciar algunos de los riesgos que ya hemos mencionado: la segregación del estudiantado en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, estar expuestos a la forma de representar por parte del profesor, entre otras. Pero quisiéramos apuntar aquí que también puede resaltar el estigma de la diferencia

(Blanco, 1999; Goffman, 2006; Guzmán, 2012), algo que, como veremos más adelante, se convierte en una realidad percibida por algunos docentes.

#### **6.3.2.4 El uso del material impreso**

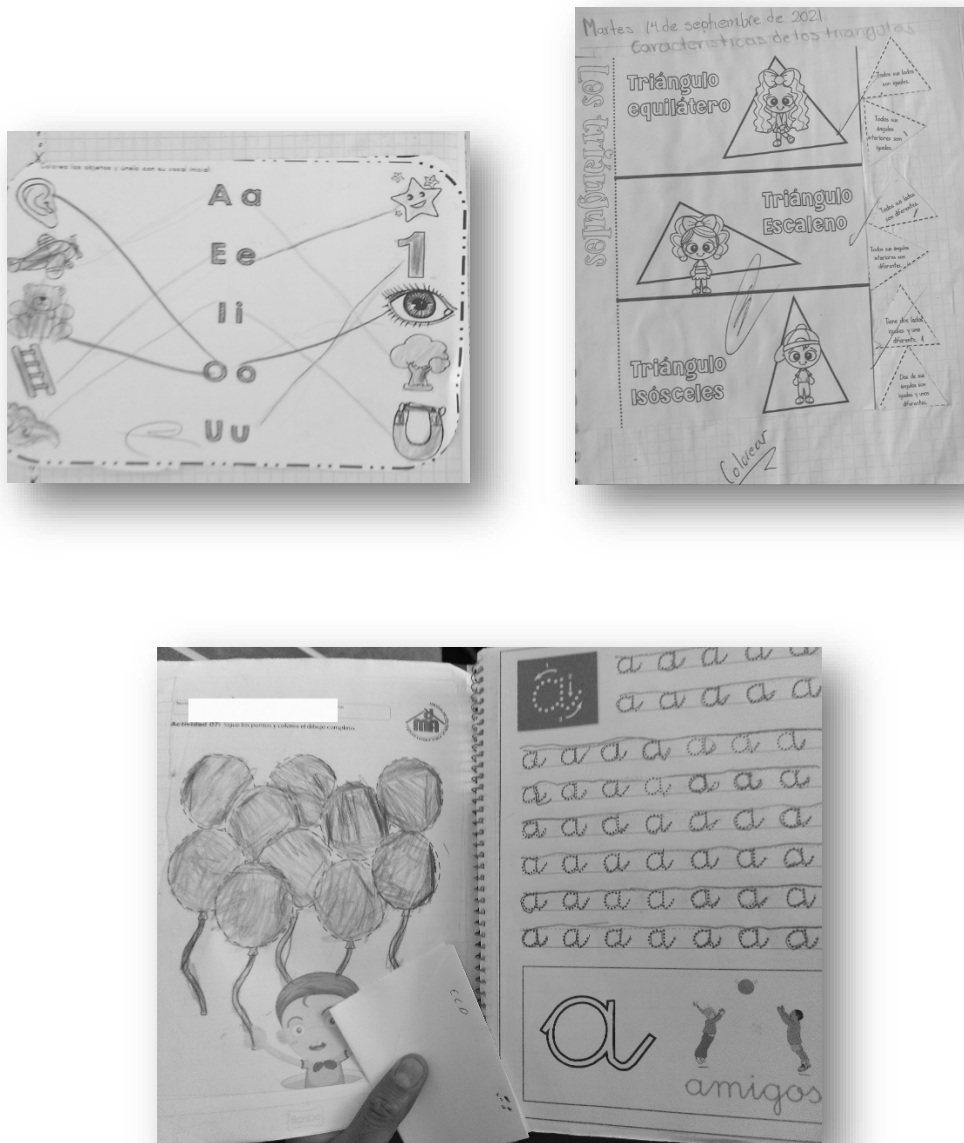
La última de las estrategias es utilizar material impreso para los estudiantes con discapacidad. Antes de abordar esta estrategia resulta importante retomar alguno de los planteamientos hechos anteriormente. En las concepciones de la educación inclusiva se hablaba de que una de las rutinas frecuentes de las y los docentes para los estudiantes que no alcanzan las progresiones académicas esperadas, es asignarles un material específico para que trabajen durante las aulas.

Pues bien, al parecer, esto ha sido una práctica que regularmente se ha hecho en ambas escuelas con estos niños y niñas. Así, varios docentes apuntan en sus experiencias la utilización de esta estrategia para dar respuesta a los estándares educativos. Por ejemplo:

- En la tarde otra vez me iba a imprimir trabajos para que ella pudiera trazar
- Pues esto de los ejercicios y de traerle materiales o copias pues realmente ya tiene mucho tiempo que lo llevo haciendo, es que, si no, uno no avanza con el resto del grupo (DocC2-E04).
- Pues, regularmente me apoyo de fotocopias, de acuerdo al nivel en el que van los niños, por ejemplo, no sé, más que nada de lectoescritura. Entonces, pues es lo que me ha funcionado. Mientras trabajan un tema ellos, ya con los otros trabajamos, y cuando les pongo otro trabajo a los otros, ya voy revisando lo que hacen (DocC1-E02).

También en las libretas encontramos evidencias de estas prácticas. En la Figura 3 (Ejemplos de material impreso en las libretas de estudiantes con discapacidad), podemos apreciar algunos ejemplos.

**Figura 3.** Ejemplos de material impreso en las libretas de estudiantes con discapacidad



*Nota:* Todas las imágenes pertenecen a libretas de niños y niñas con discapacidad. Arriba a la izquierda apreciamos una actividad impresa que consiste en una asociación de vocales con una imagen (segundo grado, caso 1). Arriba a la derecha, vemos una actividad de identificación de triángulos (quinto grado, caso 1). En la última, abajo al centro, vemos

una actividad de coloreado de un lado, y del otro del trazo de la letra “a” (quinto grado, caso 2).

Esto nos permite reflexionar nuevamente sobre el dilema al que se enfrentan las y los docentes. Por un lado, se ven presionados por el régimen académico para que los estudiantes tengan un desarrollo más o menos homogéneo y para que se abarquen los contenidos (aunque no necesariamente los alumnos y alumnas se apropien adecuadamente de ellos). Por otro lado, las profesoras y los profesores no cuentan con oportunidades reales para el diseño de actividades, ni para el grupo en general, ni para los estudiantes en situación de discapacidad, ni qué decir de aquellas para la co-enseñanza o para el acompañamiento. Parece lógico, que ante esta situación maestros y maestras recurran a estrategias como la de buscar material para el progreso de los contenidos, algo que como veremos en las rutinas de esta concepción, es una estrategia usual.

Ahora bien, solucionar este dilema está lejos de ser algo sencillo. Los maestros y maestras requieren, en primer lugar, del espacio y condiciones para pensar en un diseño didáctico que permita conjugar en una misma situación los contenidos que son propios del nivel en el que se encuentra y aquellos que los alumnos y alumnas rezagados aún no han aprendido; y hacer esto a través de un modelo de gestión del aprendizaje que facilite la convivencia, la colaboración y el asesoramiento entre pares.

Además de lo anterior, es imprescindible que el profesorado cuente con una formación que, por un lado, dé a cada uno de ellos sensibilidad ante las experiencias y circunstancias que ocurren dentro y fuera de la escuela, pues esto les permitirá reconocer las situaciones de la vida cotidiana que pueden ser tomadas como situaciones de aprendizaje; y por otro, les permita identificar las zonas de desarrollo próximo, tanto de sus alumnado “regular”, como de aquellos en rezago, para diseñar estrategias que permitan a ambos un progreso académico armónico.

### **6.3.3 Rutinas y guiones de acción en la gestión de aprendizaje**

Arriba dijimos que las materias que son prioritarias para el profesorado son español y matemáticas, específicamente los contenidos de lectura, escritura y operaciones básicas.

También señalamos que esto funciona como una manera de diferenciar el trato y que, si un estudiante con discapacidad accedía a estos contenidos o tenía un conocimiento aceptable respecto a esto, era considerado por las y los docentes como que podía acceder al currículum regular, y si no lo hacía, más bien tendría un contenido y ritmo diferente a sus compañeros. Esto hace esperar que las rutinas que los maestros y maestras realicen con estos alumnos y alumnas dependan de esta valoración.

### **6.3.3.1 Entre compartir o distinguir el currículum**

La mayoría de los maestros y maestras que apuntaron que sus estudiantes se situaban en español o matemáticas al nivel de sus compañeros, esperaban que aprendieran lo mismo que el resto, y así decían organizar sus prácticas. Esto fue especialmente visualizado con niños y niñas con discapacidad visual, auditiva y motriz; pero en ningún caso en la discapacidad intelectual.

En el caso 1, el maestro DocC1-E05 refiere que uno de sus alumnos “tiene discapacidad física” y que anteriormente lo atendía USAER, sin embargo, él y estos servicios, observaron que podía estar al mismo nivel que sus compañeros, de manera que: “ahorita estamos tratando ese caso pues ya de una manera normal, y veo que sí ha habido más avances” (DocC1-E05). Otro docente, ahora en el caso 2, cuando se le preguntó si realizaba ajustes con la niña con discapacidad mencionó: “en mi caso no, en el caso de la niña no, es importante que aprendan lo mismo, porque su discapacidad, yo la considero, muy física, a nivel cognitivo la niña me responde” (DocC2-E02).

Otra docente, lo relató de la siguiente forma:

Es lo mismo para todos, a esta niña no le hago distinciones, lo mismo que veo con ella es lo mismo que hago con el resto de los niños, como va bien en, digamos, las materias importantes, y empieza a leer y con los números, pues no le veo mayor problema (DocC2-E01).

Esta maestra, al mismo tiempo nos ayuda con un ejemplo de cómo vive este proceso en el aula y la forma en la que identifica los apoyos que debe darle a la alumna:

Igual, totalmente igual, ella es. Como la discapacidad visual hace que se le obstaculice un poco la vista, pero es muy buena escuchando. Ella pone más atención auditivamente y es más dada a darme las respuestas de manera verbal. A ella la trabajo así, de manera verbal y aunque a veces no lleve tantos resultados en libreta o en libro como lo hacen los otros niños, ella es dinámica, también ella se levanta, se mueve, ella me cuenta con pasos, hace las sumas [...] por ejemplo a ella no le tengo que estar exigiendo de —tráeme te voy a calificar— sino que la escucho, ella va a la par de la explicación, cuando explico, responde, y me detengo a que ella razone las sumas y me las exprese para que yo vea donde también ella a veces se equivoca (DocC2- E01).

Hay algo importante de rescatar de las citas anteriores. Los maestros y maestras, aunque consideran que su estudiante puede seguir el ritmo del grupo, lo hacen a partir de un veredicto tomado luego de evaluar el logro del estudiante desde la dimensión individual de la discapacidad, lo que se evidencia en el lenguaje normalizador que utilizan, y hacen poco caso al contexto.

Por el contrario, las y los docentes que valoraban que el estudiante no podía seguir el ritmo de sus compañeros en español y matemáticas, argumentaron que hay que ofrecerles otro tipo de atención. Por ejemplo, la maestra DocC1-E02 dijo: “nos enfocamos más a los temas de abordar los aprendizajes esperados en mi grupo y a veces, como que dejamos a un ladito a los niños”. Otro maestro mencionó: “A estos niños no les puedo poner a hacer lo mismo que al resto porque no se saben lo básico, sobre todo en estas materias, de español y matemáticas” (DocC2-E05).

De lo anterior, se continúa apreciando la tendencia por parte de las profesoras y profesores a considerar que los aprendizajes de lectura, escritura y matemáticas son los aprendizajes más importantes que da la escuela. Esto, supone el peligro de evitar ver las posibilidades para flexibilizar los contenidos e implementar estrategias transversales en donde una situación permita abordar múltiples asignaturas. Como apuntan Masschelein y Simons (2013), notar la educación siempre desde la predilección de algunas disciplinas por sobre otras, puede llevar a evitar ver la transversalidad de los temas, al tiempo que hace

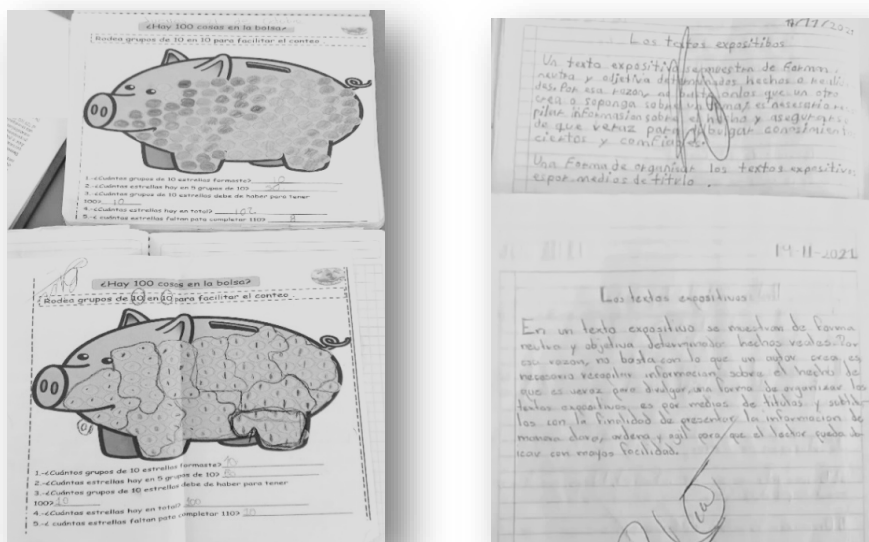
suponer que la división disciplinar es natural en el mundo fuera de la escuela. Nuevamente, esto no es una responsabilidad atribuible solamente a las y los docentes, más bien, parece una respuesta lógica al régimen educativo que solicita determinados resultados en estas asignaturas; recordando que pruebas como Planea se circunscriben a ellas, y con eso se les evalúa; por lo tanto, su estrategia, aunque no justificable desde el punto de vista de la educación inclusiva, resulta bastante lógica.

También puede apreciarse que esta evaluación que hacen los maestros y maestras, les ayuda a determinar la respuesta al dilema de la diferencia sobre un mismo currículum o uno diferenciado (Norwich, 2008a), estableciendo un umbral donde se toma una decisión entre estas dos opciones; es decir, si el estudiante tiene un desempeño más bajo tendrá un currículum diferenciado, pero, si logra ir al ritmo que sus compañeros, entonces, tendrá el mismo.

Esto también puede observarse al revisar las libretas de los estudiantes. Por un lado, encontramos a los alumnos y alumnas con discapacidades no intelectuales compartiendo muchos de los contenidos que el resto de sus compañeros. Como puede apreciarse en la figura 4 (Contenidos similares para estudiantes con discapacidad y regulares), los contenidos son similares tanto para los estudiantes regulares como para los estudiantes sin discapacidad.



**Figura 4.** Contenidos similares para estudiantes con discapacidad y regulares



*Nota:* A la izquierda se presenta una libreta de una estudiante con discapacidad, debajo, una de un estudiante “regular”; como se aprecia, mantienen el mismo contenido (la imagen corresponde a segundo año del caso 1). A la derecha, libreta de un estudiante con discapacidad, y debajo de la de un estudiante regular (la imagen corresponde a quinto grado del caso 2).

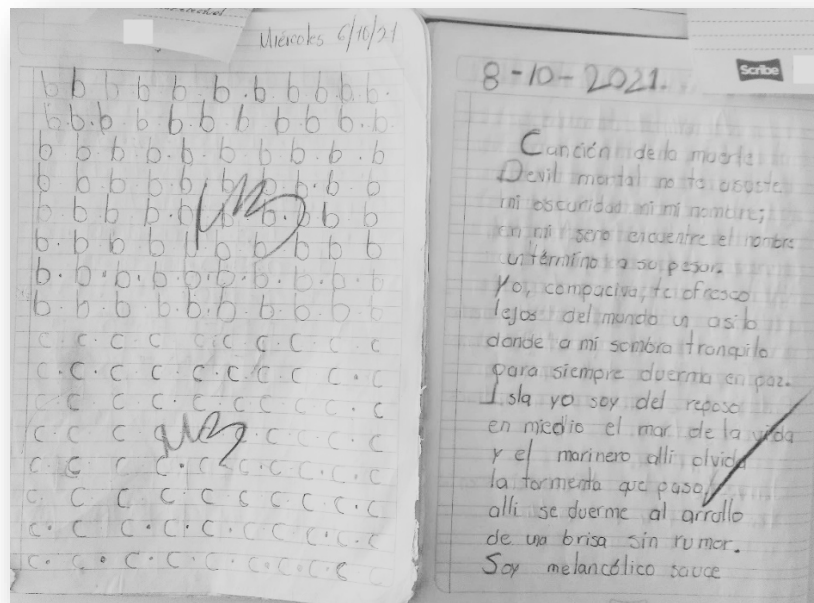
Por otro lado, están los estudiantes con discapacidad intelectual a quienes se les dio un trato diferenciado. Como era de esperarse, los maestros y maestras refieren que en la educación para estos niños y niñas se enfocan en contenidos de español y matemáticas. Existen muchos ejemplos de lo anterior:

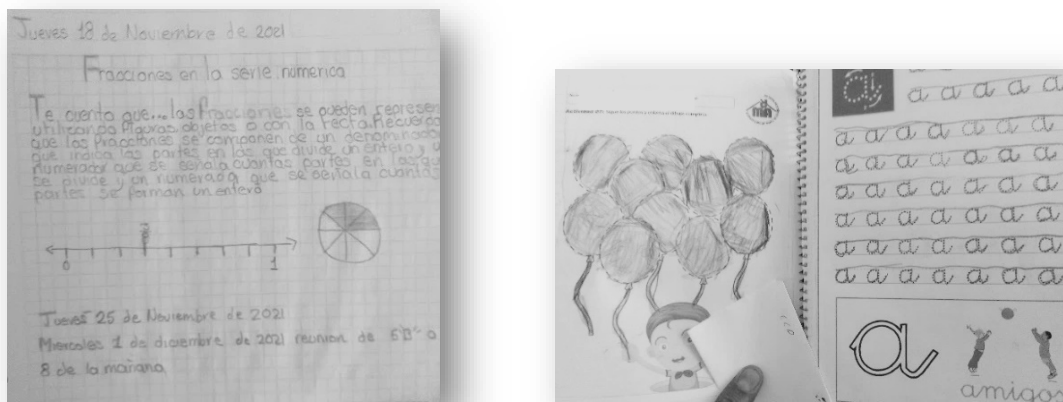
- [Me enfoco a las asignaturas] de matemáticas, español, que son, este, las que trabajamos un poquito más (DocC1-E02).
- Entonces qué tengo que hacer, pues priorizar la enseñanza de las tablas, de ahí es la base pues, y de ahí parte, y de esa manera pues yo es como le doy prioridad a algunas situaciones, porque digo —no, no, nunca voy a salir, nunca voy a salir— (DocC1-E05).

- A veces anoto en observaciones, en tal actividad, español, matemáticas. [...] a lo mejor matemáticas, a lo mejor, suponiendo los números del uno al 20, en dado caso que el niño esté en rezago educativo, y ya en esa semana se va a trabajar, a lo mejor, números, es un ejemplo, números del uno al 20; español, bueno dictado de consonantes, suponiendo, m, p, o sea nada más le pongo como la observación (DocC2-E03).

Igualmente, esto puede apreciarse en las libretas de los estudiantes, como se ve a continuación.

**Figura 5.** Contenidos diferenciados para estudiantes con discapacidad y regulares





*Nota:* En la figura de arriba, al centro, se observa el contenido adaptado para el estudiante con discapacidad en la parte izquierda. En la misma figura, a la derecha se observa el contenido del estudiante “regular” (ambas son del quinto grado, del caso 1). En la figura de abajo a la izquierda se aprecia el trabajo de un alumno “regular”, a la derecha el de un estudiante con discapacidad (ambas pertenecen al quinto grado, del caso 2). Como se aprecia en ambos casos los contenidos son distintos.

Existen algunos docentes que mencionan que la diferenciación se da principalmente en las materias antes mencionadas, y que en las otras es mucho más fácil involucrar a estos estudiantes. Por ejemplo, en el caso 2, la docente DocC2-E03 dijo: “Depende de la asignatura que estemos abordando [...], si estamos en un tema de historia o geografía, y en donde ella pueda integrarse, ella, pues no, ella a ver, participa, o te pregunto y contéstame”.

Por su parte, un docente reflexionó que los contenidos en los que más participaban los estudiantes con discapacidad son:

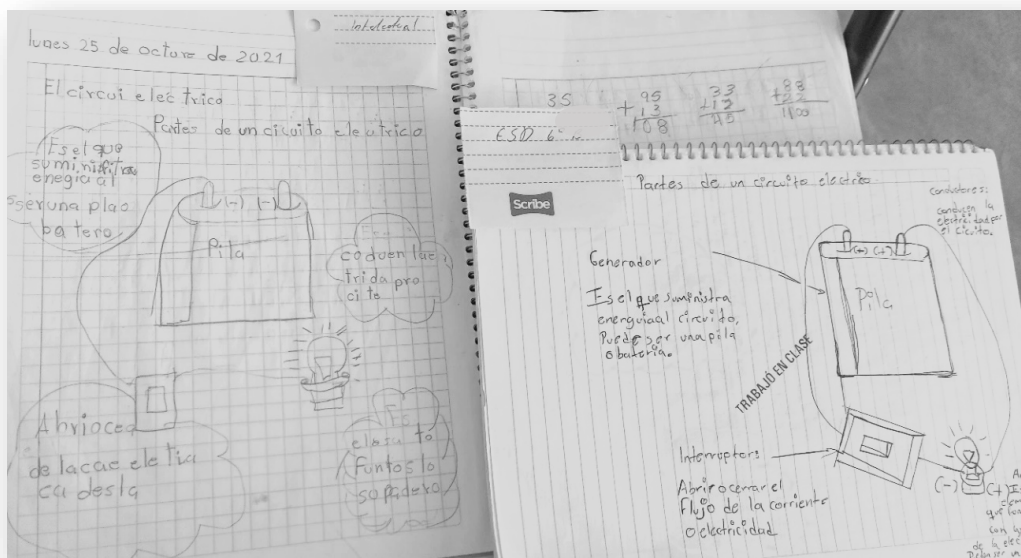
Principalmente los de las materias pues, que no sean matemáticas o español. Sí, ahí sí, no, no hay ningún problema porque así fuera el Porfiriato pues no sé, te disfrizas o disfrizas a un niño de Porfirio Díaz, y a ver que le eche, lo que haya leído en el libro. Que desarrolle un cuento de Porfirio Díaz, sí, en cuanto a esos contenidos pues esos sí se pueden ver al nivel, yo creo que cualquier nivel ¿no? Pero en matemáticas pues sí, sí tiene uno que bajarse a un nivel real porque pues no puede

uno ver como tal, multiplicaciones, cuando el niño no sabe sumar, o no, no conoce los números, pues (DocC1-E05).

Esto también se aprecia en las libretas (Figura 6. Contenidos similares y diferenciados de los estudiantes con discapacidad), donde se puede ver que el niño mantiene el mismo contenido en ciencias naturales, pero realizó operaciones matemáticas propias de grados anteriores.

La diferenciación que hacen las y los docentes nos permite poner sobre la mesa algunas cuestiones. En primer lugar, podemos dar cuenta de que el dilema (Norwich, 2008a), respecto a si enseñar el mismo contenido o contenidos diferenciados hacia los estudiantes con discapacidad, cobra mayor presencia en las asignaturas de español y matemáticas. Así, las maestras y maestros consideran que es más fácil resolverlo con el resto de las materias, donde reconocen que pueden diversificar su enseñanza, y que están más relacionadas con la vida del estudiante, además, de que las exigencias institucionales en estas materias son menores.

**Figura 6.** Contenidos similares y diferenciados de los estudiantes con discapacidad



*Nota:* En la figura puede verse que ambos estudiantes participaron en el mismo contenido de ciencias naturales; pero en la libreta de atrás el alumno con discapacidad repasó sumas (la imagen corresponde al sexto grado del caso 2).

En segundo lugar, se puede destacar que este dilema en gran medida se ocasiona por la tensión que se da entre las exigencias del aparato educativo y algunas de las condiciones de los estudiantes, específicamente en torno a la capacidad de aprender y de adecuarse a la forma y ritmo de lo que se ve en la escuela.

Finalmente, en tercer lugar, nos hace reflexionar sobre la forma en que el sistema educativo y las instituciones podrían afrontar este dilema. Por un lado, hay que considerar que existen requerimientos internacionales sobre los aprendizajes mínimos que deben conseguir las escuelas por nivel educativo, donde la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos tienen un peso alto; lo que se traduce en exigencias institucionales y pruebas nacionales que finalmente demandan a las y los docentes ciertos resultados. Por otro lado, están las realidades de algunos estudiantes, que además de las posibles deficiencias cognitivas que pudiesen tener, se enfrentan a una escuela que ofrece pocos mecanismos para aprender, un ritmo de trabajo homogéneo, una separación academicista de los contenidos con respecto a la vida cotidiana, así como a desigualdades cruzadas.

Ver el dilema desde esta perspectiva hace que las soluciones pudieran parecer difíciles, sin embargo, sumándonos a la visión de Echeita y Ainscow (2011), quienes sostienen que es necesario medir lo que valoramos y superar la visión de medir lo que es más fácil, nos llevaría a preguntarnos si en realidad los estudiantes, con discapacidad o sin ella, se apropian de las matemáticas y del español como una forma de comprender su mundo y operar de mejor manera en él, y no sólo de una manera instrumental para aprobar los exámenes. Esto nos llevaría a un análisis más profundo de los mecanismos de evaluación institucional, y tal vez a soluciones para afrontar este dilema; soluciones que pudiesen ser más comprensivas y que pongan en primer término la funcionalidad de lo que se adquiere en la escuela (Perrenoud, 2013).

### 6.3.3.2 La organización del aprendizaje

Centrándonos ahora en las rutinas respecto a la forma en la que se organizan los aprendizajes en las aulas, tenemos que, según los maestros y maestras, las principales estrategias para atender a los estudiantes con discapacidad que carecen de los elementos que consideran necesarios para abordar un contenido, es, en español y matemáticas, el disminuir la dificultad de lo que se aprende, y, en el resto de las materias hacerlos partícipes de alguna actividad relacionada con el tema que están tratando con el resto del grupo. Principalmente en español y matemáticas, el ajuste en el que piensa el profesorado con frecuencia se basa en dar un contenido acorde con el avance que consideran apropiado, aunque esto signifique que estos alumnos y alumnas vean temas distintos a los vistos por sus compañeros.

De esta manera, en las clases habituales, cuando llega el momento de determinada asignatura, los maestros y maestras abordan diferentes contenidos o modifican la manera en la que se aproximan a los estudiantes con discapacidad en función de si consideran que pueden o no participar y aprender de la lección. Las maestras y maestros ilustran lo anterior con ejemplos:

- Cuando nosotros trabajamos con multiplicaciones, operaciones, entonces ahí con ella reforzamos los números, las cantidades (DocC1-E02).
- En este caso, vamos a hablar de quinto grado, en el caso de ellos, no pueden hacer esto, o sea esa operación mental, de una multiplicación a una suma, porque cuando estamos hablando de que apenas se identifican los números (DocC1-E04).
- A lo mejor ahí [en español y matemáticas], es cuando nosotros echamos mano de ese material, incluso le comentaba yo de un alumno que no sabe leer y escribir, entonces ellos cuando están ocupaditos [se refiere al resto del grupo], [le dice a él] — a ver vente, te llamo, y siéntate acá, y te hago el dictado o pásame tu libreta, y te escribo la actividad, vas a hacer esto, vas a ser lo otro, y ya — (DocC2-E03).

Como decíamos, estas citas confirman tanto el peso de la estructura con estas materias, como el uso frecuente de la estrategia de dar contenidos diferenciados a los

estudiantes. Pero también nos invitan a reflexionar sobre la pertinencia y efectividad de estas estrategias para el avance del estudiantado; podemos realizar dos análisis:

Primero, nos lleva a cuestionar la efectividad de las tácticas implementadas en grados anteriores para hacer frente al rezago acumulado que mantienen estos niños y niñas, es decir, los maestros y maestras señalan que estos infantes no tienen las habilidades que se esperan, aunque ya hayan cursado varios ciclos escolares con antelación. Por ejemplo, la maestra DocC2-E03 y el maestro DocC1-E04, referidos en las citas anteriores, son ambos de quinto grado, y reconocen que sus alumnos y alumnas carecen de los conocimientos y habilidades de lectura o matemáticas, respectivamente, aunque hayan estado en la escuela cuatro ciclos previos. Esto nos hace preguntarnos si las estrategias de las que echaron mano las profesoras y profesores de ciclos anteriores, que muy probablemente fueron similares a las que ellos aplican, tuvieron alguna efectividad en el progreso del alumnado con discapacidad, o por el contrario terminaron funcionando en su mayoría como herramientas que lo ocuparon, pero que en verdad carecieron de un impacto significativo en su aprendizaje. Esto que se encuentra muy en línea de lo que se criticó al enfoque integracionista, nos alerta respecto a que la escuela se está preocupando más por cumplir con la estancia de estos niños y niñas en ella, y mucho menos por garantizar cabalmente el derecho a la educación.

Lo anterior nos lleva al segundo análisis, que tiene que ver con la urgencia de mecanismos para que las y los docentes acompañen y verifiquen el progreso de este estudiantado. Como una arista, hace una invitación para que las maestras y maestros revisen la pertinencia de sus estrategias e implementen acciones que velen por un verdadero progreso en el estudiante, lo cual debería de estar articulado con tácticas que den claridad del avance y permitan al mismo tiempo realizar las modificaciones pertinentes para asegurarlo.

Otra arista se extiende a las autoridades escolares, en el sentido de que es necesario acompañar, formar y guiar a maestras y maestros en estrategias situadas que permitan afrontar el desfase que presenta el alumno, al tiempo que abordan los contenidos propios

del grado; de tal forma se dé respuesta tanto al rezago, como a la participación con sus iguales y a la apropiación de los aprendizajes.

Una última arista que identificamos tiene que ver con la propia institución, pues lo que acontece es el resultado de su régimen actual, que lleva a las y los docentes a tener que dar una atención superficial a estos alumnos y alumnas. Esto hace urgente modificar la forma en la que se organiza la atención a los niños y niñas, tanto a aquellos con discapacidad como al resto, de tal forma se ponga al centro la adquisición y apropiación del conocimiento por sobre el progreso en los contenidos (Masschelein y Simons, 2013). Lo que debería dar paso a acciones que den oportunidad al profesorado de comenzar a ocuparse más por sus estudiantes y sus progresos, y menos por dar respuesta al régimen (Echeita y Ainscow, 2011).

Las carencias no atendidas con respecto a la atención de estos estudiantes hacen que sea común que estos niños y niñas sean acercados a la silla del profesor, lugar donde pueden ser monitoreados con mayor facilidad. Esto que ha estado presentes en citas pasadas podemos verlo en la siguiente cita: una maestra informó que: “alumnos así, tratamos de sentarla cerca de nosotros para monitorear, entonces, tratamos de hacer eso en primer lugar. Tratamos de traer el material para ella, para que la introduzcamos a lo mejor al tema, y a ver — realiza esto— o le hago preguntas, o así” (DocC2-E03). Esto nos hace ver cómo la forma en la que está articulada actualmente la escuela motiva a las profesoras y los profesores a realizar una separación ya no sólo curricular, sino también física entre sus alumnos y alumnas, lo que de no ser adecuadamente gestionado y orientado puede llevar, como hemos dicho, a prácticas de segregación.

A diferencia de lo anterior, en las asignaturas en las que no existe una necesidad tajante porque los estudiantes alcancen contenidos rígidos y progresivos, las y los docentes comentan que intentan que los alumnos y alumnas participen de la esencia de lo que se enseña, aunque también, en algunos casos, informan que utilizan material distinto para ellos. Nuevamente profesoras y profesores ejemplifican lo anterior:

Cuando vamos a comentar un tema x, que vamos a platicar a lo mejor de la Revolución Mexicana, no sé, historia, ciencia, lo que sea, a la hora de platicarlo, ella



se puede integrar, a lo mejor no levanta la mano para participar, pero yo le puedo decir —a ver *S*, ¿tú qué piensas sobre esto? —, y ella va a decir —no pues no sé—, o me puede decir —ah pues yo pienso que está mal, pues yo pienso que está bien— (DocC2-E03).

Otra docente dijo:

Cuando trabajo con Ciencias Naturales y las partes del cuerpo, entonces sí la involucro a ella, a ver *A* enséñame en dónde tienes tu fémur, este, en dónde está cierta parte, así trabajando con los músculos, con los huesos; y sí, *A* los empezaba a señalar al ver que los demás trabajaban, entonces, en ciertas asignaturas pues sí tenemos que bajar el, el nivel de contenido porque no nos va a, no va a realizar todas las actividades (DocC1-E02).

Como hemos dicho, las y los docentes refieren que utilizan material diferente para sus estudiantes con discapacidad, ante la imposibilidad de que alcancen los aprendizajes esperados. Dado que en ambos casos mencionan que la escuela no cuenta con materiales suficientes, o adecuados, o que pudieran adecuar, refieren recurrir a fotocopias que permiten continuar con la progresión que les es exigida respecto a los aprendizajes esperados y, al mismo tiempo, apoyar al estudiantado con discapacidad para que adquiera aprendizajes más “sencillos”. Así lo comentaron las maestras y maestros:

- Cuando estoy planeando [es de] —¿ahora qué voy a hacer? —, busco material, y no, no hay. Entonces la ventaja, [es] que le digo a la maestra de USAER, es que tenemos mucho material concreto en la biblioteca del salón, y es con lo que estamos trabajando ahora sí, acorde a ella. Pero sí es bien difícil (DocC1-E01).
- Las actividades yo se las imprimo, y le traigo actividades y ya ella las va pegando en su cuaderno, yo tengo material de años anteriores que estuve trabajando (DocC1-E02).
- Las voy descargando, sobre todo, y adecuando, porque a veces no hay como tal uno como las quiere, entonces va uno viendo, y uno va igual copiando las imágenes, igual

adecuándolas y poniéndole el texto que quiere que desarrollen los niños, y ya luego se los trae uno y ya (DocC1-E04).

- En algunas ocasiones les traemos material, algunas copias son de... traen juegos, así como pasatiempos, pero enfocados a lo que estamos viendo (DocC2-E04).
- Yo uso material impreso ya que es más fácil trabajar con ellos de esta forma (DocC2-C06).

Esta práctica que habíamos referido en los saberes experienciales es una rutina para las maestras y maestros, lo que conlleva algunas reflexiones. Por un lado, nos lleva a pensar en que existe una falta de apoyo institucional, que lleva a los maestros y maestras a indagar, en lugares como el internet o las redes sociales, orientaciones y ejercicios que les permitan dar respuesta a una responsabilidad que les es dada, y que llevan prácticamente solos. Desde nuestro punto de vista, esto expone a las y los maestros a situaciones que pueden dificultar dar una respuesta de calidad a esta situación; por ejemplo, puede que el sustento pedagógico o didáctico de los materiales no sea adecuada, se haya desarrollado para otros contextos, e incluso que tengan un costo directo para el bolsillo del profesor.

Además, con ello no se difumina el riesgo de que la gestión del aprendizaje se centre sólo en estos recursos, y las oportunidades para las explicaciones y retroalimentaciones puntuales a los contenidos se enfoquen en los estudiantes “regulares”, mientras que, para los alumnos y alumnas con discapacidad, sean mínimas. Por otro lado, también nos deja ver la persistencia de rutinas con bajas posibilidades de cumplir con los criterios del DUA, siendo escasas las maneras de representar la información, de motivarse y de expresar lo que se aprende. Esto nos lleva seguir cuestionando si estas actividades y la forma en la que son enseñadas y administradas verdaderamente sitúan el aprendizaje y son útiles para la vida personal y escolar del estudiante; algo que como hemos visto con las libretas, al parecer está lejos de conseguirse.

Todo ello nos conduce a cuestionar el papel que asume la institución en la atención a estos niños y niñas. Primero, parece que se está preocupando más en mantenerlos ocupados que en realmente atenderlos. Como se ha argumentado, los maestros y maestras dan uso a estrategias que no logran que el estudiantado progrese académicamente a lo largo de los

ciclos escolares, y no parece haber protocolos para ver que realmente lo hagan. Esto nos lleva a un segundo cuestionamiento, los maestros suelen hacerse cargo de buscar materiales para los niños y niñas con discapacidad, entonces, pareciera que la institución relega en las y los docentes toda la tarea; y se asume que ellos son los únicos responsables, además no hace mucho por distribuir la carga. Por ello, parecería natural que las profesoras y profesores manifiesten presión, desgaste y descontento ante la exigencia institucional de dar resultados en un ambiente de desconocimiento e incertidumbre.

### **6.3.3.3 Algunas reflexiones docentes sobre estas estrategias**

Como apuntábamos, uno de los riesgos de las estrategias de las que hacen uso las y los docentes es que los estudiantes con discapacidad sean segregados del grupo, situación que algunos docentes hicieron notar en las entrevistas. Específicamente esto se observó en una docente en el caso 1 y uno en el caso 2. En el caso 1, la maestra indicó:

[En una ocasión cuando] trabajábamos en equipo, no la integré a un equipo y sí me di cuenta después, dije —chin, la debí haber integrado aunque no trabajara al mismo nivel de los demás—, pero el hecho de estar integrada en un equipo pues le hubiese servido para relacionarse, socializar y demás, este, me di cuenta de mi error después de, cuando la vi que ella se levantó y se acercaba con los demás, le digo, —ah tú tienes una actividad diferente porque este es un nivel más avanzado—, siento que tampoco le debí de haber dicho eso porque yo misma la estuve limitando, entonces, este. (DocC1-E02).

El otro maestro dijo:

[Cuando] empezaron a quitar este tipo de etiquetas que te digo, y fue cuando vi que la niña se incluyó más, ahora sí ya estaba más incluida porque ya no se apartaba, ya se juntaba, ya tenía grupitos, hasta llegó el momento de juntarse con un grupito de los que hay dentro de los salones (DocC2-E06).

De la primera cita pueden apreciarse las reflexiones que hace la docente respecto a una de sus actuaciones, donde se da cuenta de la manera en la que, en ese momento,

segregó a la niña de sus compañeros; al tiempo que también hizo un comentario que pudo ser una afronta a su dignidad como persona. Esto nos hace percibir que algunos docentes se dan cuenta de que su actuación no es la más adecuada, dado que pueden limitar el desarrollo de una persona y afectar su autoconcepto y autoestima (Goffman, 2006; Palacios y Romañach, 2006); pero a la vez nos hace preguntarnos sobre los mecanismos que el sistema tendría que implementar, primero, para fomentar este tipo de reflexiones y, segundo, para ayudar a las maestras y maestros a cambiar sus prácticas.

En la segunda cita, apreciamos cómo el docente refiere cómo la desaparición del etiquetado para estos estudiantes puede disminuir el estigma. Esto, que como se recordará es uno de los propósitos de la educación inclusiva (Rieser, 2008; UNESCO, 2015), nos invita a reflexionar sobre la importancia del fomento no sólo de saberes, sino de acciones y políticas para permitir que, como la niña que refiere el docente, otros estudiantes puedan disfrutar de su derecho a la educación y a una vida plena.

#### **6.4 Concepciones de la evaluación para los estudiantes con discapacidad**

Uno de los aspectos fundamentales en el trabajo educativo es la evaluación, pues más allá de certificar que los alumnos y alumnas adquirieron tal o cual conocimiento, es un proceso que permite al docente orientar la forma en la que se abordarán los contenidos que se pretenden alcanzar, así como valorar el alcance de las metas educativas y su concreción.

De esta manera, la presente investigación se enfoca en conocer la forma en que las y los docentes perfilan la evaluación para los estudiantes con discapacidad, y si este proceso es diferente de lo que sucede con el resto de su alumnado. Al igual que las otras concepciones, ésta se estructura atendiendo a los tres componentes: los saberes adquiridos durante los procesos formales, los adquiridos durante la experiencia en el campo, y finalmente las actividades cotidianas.

##### **6.4.1 Saberes académicos sobre la evaluación**

Sobre los saberes académicos, una de las primeras cosas a reconocer fueron las áreas que, de acuerdo con las profesoras y profesores, se deberían evaluar, cómo y por qué, si se

tendrían que considerar todas las del currículum, sólo algunas o, incluso, ser distintas a los planes y programas. Además, se cuestionó respecto a con quienes se deberían distribuir las responsabilidades sobre la evaluación.

#### **6.4.1.1 La información docente sobre qué evaluar a los estudiantes con discapacidad**

Hay tres cosas que figuraron cuando se les cuestionó a los maestros y maestras sobre qué evaluar: primero, muchos maestros y maestras dudan sobre lo que idealmente debería evaluarse; segundo, otros opinan que hay que hacerlo de acuerdo con lo que los alumnos y alumnas con discapacidad han alcanzado; y tercero, que la mayoría informa que deben de evaluar a todos sus estudiantes por igual. Dado que estas ideas regularmente se presentaron juntas, primero expondremos las citas donde se encontraron. Las hemos agrupado en dos sentidos, al principio aquellos docentes que refirieron que su información es imprecisa, y luego aquéllos que opinan que debe ser de cierta forma. El primer sentido se representa en las siguientes citas:

- Pues a mí nunca me enseñaron nada de esto, pero pues lo que se decía antes en los consejos técnicos es que a estos niños hay que evaluarles igual, o sea, aplicarles el mismo examen que a todos los niños. Por ejemplo, cuando son las evaluaciones de la supervisión o así de la autoridad, a nosotros nos dicen que hay que evaluarlos igual [...] Yo creo más bien que debe ser a lo que van alcanzando, ¿no? (DocC1-E01).
- Pues que me hayan dicho así bien, bien, pues no, pero de lo que sí he escuchado es que hay que evaluarles igual que a sus compañeros, aunque yo creo que no debería ser así, tendríamos que evaluarles de acuerdo con lo que ellos van aprendiendo, de hecho, creo que así debe ser toda la evaluación, ¿no?, sí se tiene que llevar un ritmo, ¿no?, pero en la medida de tu, tus posibilidades como maestro debes evaluarle de acuerdo con su avance (DocC2-E06).
- Pues en realidad no lo sé bien, pero en cuanto a las situaciones de, administrativas pues, de nuestras autoridades inmediatas, tiene que hacer como ellos digan ¿no?, y muchas veces es el mismo examen, sí (DocC1-E05).

Como decíamos, hay maestros y maestras que dicen que es necesario evaluar a estos estudiantes de acuerdo con lo alcanzado. Esto se aprecia en las siguientes citas:

- Sólo debemos evaluar actitudes, aptitudes y cómo se desenvuelve al convivir con los demás (DocC1-C02),
- [Hay que evaluar] de acuerdo con sus capacidades y no es posible de la misma forma, con apoyo de especialistas (DocC1-C03).
- La evaluación no debe ser la misma, la valoración del aprendizaje se debe dar según el avance del alumno y si es atendido por un especialista él debe dar la valoración del alumno (DocC2-C09).
- [La evaluación debe ser] diferente, no los puedes evaluar igual ellos tienen un ritmo y características diferentes a sus compañeros (DocC2-E04).

Al parecer, la idea de evaluar de manera distinta también está muy vinculada al peso que se impone en las asignaturas de español y matemáticas. Por ejemplo, algunos de las maestras y maestros explicaron su postura con comentarios como:

- Yo creo que debería de ser eso, la lectura, la escritura y operaciones básicas, pues es lo principal ¿no?, es lo que siempre nos piden [...] nos presionan para que el grupo tenga unos resultados en lectura, escritura y operaciones matemáticas, entonces ellos no logran eso que nos piden, por eso yo creo que tendrían que tener, así como que una evaluación distinta, ¿no? (DocC2-E04).
- Lo más importante que podría evaluar es la comprensión lectora, que entiendan lo que leen, porque para mí si no entienden lo que leen, no tiene caso enseñarles algo de ciencias, no tiene caso enseñarle su historia, sino más bien entender lo que están leyendo, o sea para mí, que aprendan a leer, y que entiendan lo que leen sería lo más importante yo creo (DocC2-E05).
- Pues es que no alcanzan el ritmo de sus compañeros, tienen otro nivel, y pues mientras con los otros niños ya llevamos operaciones más avanzadas, las que vienen en los exámenes, pues estos niños muchas veces eso no lo alcanzan. Por eso (DocC2-E03).

Estas ideas nos permiten apreciar algunas cosas. Por un lado, que mientras que hay docentes que no están de acuerdo con una misma evaluación para todos, hay algunos que aceptan las prácticas institucionales. Esto nos habla, por un lado, que el docente puede ser resistente a la ideología institucional, pero su capacidad de intervenir o modificar la política educativa y el régimen académico, en general, es muy baja, lo que finalmente termina en que desarrolle el trabajo tal y como la institución establece (Martín-Baró, 1988), y también nos permite apreciar el alto peso que tiene todo esto al institucionalizar determinadas prácticas (Berger y Luckmann, 2003). Además, esto se ve apoyado porque esta situación ha sido descrita también por otros investigadores, que mencionan que una práctica común es centrarse en contenidos de español y matemáticas con el objetivo de lograr los estándares nacionales (Echeita *et al.*, 2011; Galaz *et al.*, 2019).

Por su parte, las ideas que comparten las y los docentes sobre evaluar de acuerdo con lo que los estudiantes están alcanzando abre la brecha para que consideren algunos principios de la evaluación formativa, por lo menos, la necesidad de centrarse en lo que el alumno alcanza y a partir de ahí establecer acciones para que siga aprendiendo (Ravela *et al.*, 2017). Esta reflexión por parte del docente, por supuesto, necesita ampliarse, por ejemplo, hacia incluir ideas que le permitan reconciliar esta óptica considerando a todos sus estudiantes y no sólo a los que tienen discapacidad (Echeita y Ainscow, 2011; Ravela *et al.*, 2017; C. A. Tomlinson, 2003).

Finalmente, estas ideas nos invitan a pensar en la necesidad de una formación en el ámbito de la evaluación para la educación inclusiva, donde se forme al profesorado para que pueda visualizar que el alumnado con discapacidad puede compartir instrumentos y situaciones de evaluación con el resto de sus compañeros; y que el problema de que aún no acceda a ellos no tiene tanto que ver con sus deficiencias, sino con la manera restrictiva que a la fecha acompaña al proceso de evaluación.

Por supuesto, esto requiere reestructurar las normas del régimen académico de tal forma que se permita una mayor libertad para la evaluación formativa mientras se considera, hasta cierto punto, el valor del examen como instrumento nacional para visualizar algunos alcances de la política mexicana.

#### 6.4.1.2 La responsabilidad de la evaluación

Otro de los cuestionamientos a responder es la forma en la que las y los docentes consideraban se debían distribuir las responsabilidades de la evaluación para los alumnos y alumnas con discapacidad. Como se recordará, la educación inclusiva propone que existan más participantes en las aulas, quienes puedan colaborar, con su tiempo como co-enseñantes, con retroalimentaciones, comentarios o sugerencias. El apoyo que estos agentes pueden hacer en el proceso de aprendizaje también se extiende a la evaluación, donde pueden ayudar invirtiendo tiempo y aportando ideas sobre los instrumentos y situaciones donde se pondrá en evidencia lo que se aprendió. Esto por supuesto se extiende con los estudiantes con discapacidad, de tal forma, que pueden apoyar a disminuir la carga que tiene el docente respecto a la evaluación, tanto de manera directa en la aplicación de los instrumentos, como con comentarios y sugerencias respecto al proceso.

Empero de lo anterior, como algunos autores han apuntado (Godina y García, 2017; Zacarías y Luna, 2018), existe una tendencia por considerar que la responsabilidad del proceso de enseñanza–aprendizaje, sobre todo para los niños y niñas con discapacidad, es una responsabilidad de los servicios de educación especial, lo cual, como decíamos, no es compatible con la idea de la educación inclusiva.

Sin embargo, a diferencia de lo que se pudo haber esperado, las y los docentes tendieron a apuntar que la responsabilidad era de ellos o que la compartían con estos servicios. Los profesores y profesoras que dijeron que la evaluación recae únicamente en ellos fueron una minoría, sólo dos docentes en cada escuela. La justificación que dan estos docentes es que son ellos quienes son los líderes y responsables del grupo entero. Por ejemplo, el docente DocC2-E05, mencionó: “yo creo que los responsables seríamos nosotros, porque al fin de cuentas están aquí el 100% del tiempo, entonces yo creo que deberían, nosotros somos los que deberíamos de evaluar”. Otro docente apuntó:

Pues si estamos en una educación inclusiva, los responsables tenemos que ser nosotros, yo no tengo problema con evaluarles, [...] desde la escuela nos decía un profesor que, pues la responsabilidad es de nosotros, ya si los de USAER participan pues está bien, si no pues lo tenemos que hacer nosotros (DocC2-E06).



Otro maestro lo dijo así:

Yo soy quien debe de ver cómo le hace para evaluar a estos niños, [...] [los responsables de la evaluación] definitivamente tenemos que ser nosotros, porque somos los que conocemos al niño, él está más tiempo aquí. Sí, a veces se lo llevan y evalúan algunas cosas, pero quienes más lo conocemos somos nosotros (DocC1-E05).

Por su parte, las maestras y maestros que consideran que la responsabilidad debe ser compartida, constituyeron una mayoría en ambos grupos. Ellos coincidieron en que la responsabilidad tendría que recaer tanto en ellos como en sus compañeros de USAER. Un ejemplo de ello lo da el docente DocC2-E04, quien mencionó: “Entonces siento que ahí, así como es el trabajo que debemos de realizar en pares, también la evaluación debe de ser así”; otra maestra dice “[USAER] debería de traer algo para yo trabajar, para yo evaluar” (DocC1-E03). Otra maestra apuntó: “[esperaría que USAER] a lo mejor ayudarnos a venir y hacerles una evaluación, o llevársela y así evaluamos ella una cosa y nosotros otra (DocC2-E01).

De las ideas de las y los docentes podemos percatarnos que de alguna u otra forma, la responsabilidad de la evaluación de los estudiantes con discapacidad se comienza a percibir como una tarea del maestro regular, lo cual es un aspecto favorable porque es un paso en el reconocimiento de que estos alumnos y alumnas son parte del grupo, y no estudiantes que se “integran” pero que son responsabilidad de los servicios de educación especial (Godina y García, 2017; Zacarías y Luna, 2018). Sin embargo, resulta evidente que debe matizarse también estas ideas, en el sentido, de que, si bien el profesor siempre será el responsable de asignar calificaciones, y de dirigir el proceso de evaluación, la tarea no debería recaer únicamente en él, sino que debería apoyarse en otros agentes escolares.

También resulta favorable el hecho de que comiencen a ver que es en la interacción diaria donde tienen elementos para valorar a los chicos y chicas, lo cual puede dar lugar a una evaluación mucho más formativa y disminuir el peso de los exámenes estandarizados. Ante esto sólo podríamos apuntar a la necesidad de aclarar que esto es algo que se debiera

buscar para todo el alumnado, y no sólo algo que se deba hacer únicamente con aquellos con discapacidad.

Por supuesto, estas ideas deben ser apoyadas institucionalmente. Por un lado, urge formar y acompañar a las maestras y maestros a fin de que realicen evaluaciones auténticas de los avances del estudiantado; y den cuenta del aprendizaje de manera diversificada (CAST, 2013; Díaz-Barriga, 2006; Ravela *et al.*, 2017). Todo esto debiera estar apoyado por transformaciones en las políticas educativas y el régimen académico con respecto al proceso de evaluación y a los agentes involucrados; por ejemplo, garantizar las condiciones, recursos y disponibilidad de tiempo y espacios para elaborar otros instrumentos de evaluación, e incluso poner en práctica secuencias didácticas donde se evalúe formativamente al estudiantado (Alba, 2016; Castro y Rodríguez, 2017).

## **6.4.2 Saberes experienciales sobre la evaluación**

El segundo componente de las concepciones de la evaluación para los estudiantes con discapacidad son los saberes que han adquirido durante su experiencia en el campo.

Dado que ambas escuelas hacen uso de dos instrumentos de evaluación, los exámenes y las escalas, abordaremos cada modalidad por separado.

### **6.4.2.1 Los exámenes**

La primera forma de evaluación que abordaremos son los exámenes. Antes de iniciar es propio que contextualicemos un poco respecto a su procedencia, elaboración y las políticas que hay en torno a ellos. Para ello hay que apuntar algunas cosas:

- Las y los docentes comentaron que tienen indicaciones de sus supervisiones para que cualquier examen que ellos envíen a las escuelas se aplique a todos sus estudiantes sin excepción. Aquí se incluyen los de las evaluaciones trimestrales y los nacionales.
- Los exámenes trimestrales son elaborados a nivel supervisión por una comisión de profesores por zona escolar. A manera de ilustración podríamos decir que, si un maestro de la escuela “A” tiene quinto año y es seleccionado por su zona escolar,

participará con otros compañeros del mismo grado, pero de otras escuelas de la zona en la elaboración de las preguntas para ese grado. También hay que decir que esto corresponde a menos de la mitad de la calificación final (el peso exacto en la evaluación depende de cada maestro).

- Y, aunque los maestros y maestras tienen libertad de hacer o buscar otros exámenes para ver el progreso de sus alumnos y alumnas, las órdenes de sus supervisiones indican que para la calificación deben de considerar el examen que ellos envían. Sobre esto, hay que marcar una excepción, y es que, en uno de los casos, el director ha establecido una política que indica que sólo para los niños con discapacidad pueden ocuparse exámenes buscados o elaborados por el profesorado, algo que cobrará importancia en los apartados siguientes.

Sin ánimo de profundizar, quisiéramos cuestionar algunas cosas sobre esta manera de hacer los exámenes. Por un lado, es claro que esta forma de evaluar no toma en cuenta la diversidad estudiantil o las diferencias contextuales entre escuelas al no permitir ajustes razonables a las aplicaciones del examen (Booth y Ainscow, 2015; C. A. Tomlinson, 2003). También, fuerza al sistema de evaluación a un mecanismo reducido para que los estudiantes den cuenta de lo que se aprendió (CAST, 2013). Y, por último, elaborar de esta manera los exámenes, deja bastantes dudas sobre la validez y fiabilidad de las preguntas.

Hablando en específico sobre cómo se viven los exámenes con los niños y niñas con discapacidad, tenemos que las y los maestros experimentan como una dificultad esta situación, pues muchos de ellos se ven obligados a aplicar estos exámenes y ver cómo sus estudiantes con discapacidad no pueden acceder a ellos. Por ejemplo, dos maestras expresaron su opinión al respecto de la siguiente forma:

- [Intenté] hacerle el examen, personalizado, el que le mandó supervisión, pero nada que ver con ella [...] pues yo digo que, así como nos dicen las autoridades está mal, porque lo único que ocasiona en ella pues sería frustración de no saber qué o cómo contestar el examen, incluso nosotros como maestros pues vemos que nada de lo que viene ahí es lo que le enseñamos, y pues es como si nos echáramos la soga al cuello (DocC1-E01).

- Cuando nos obligan a hacer un examen escrito (por parte de la supervisión), es cuando vemos su desempeño es un tanto bajo, porque a la hora de resolver se confunde, es que quería responder B y contesto D [...] a mí me exigen que le tengo que aplicar ese examen (DocC2-E01).

Para afrontar esta situación algunos docentes llevan a cabo estrategias como leer el examen en voz alta, o traducir las instrucciones a un nivel más entendible, sin embargo, esto no está ajeno de problemas. Uno de ellos es que muchos docentes identifican que esto tiene un costo respecto a la atención que necesitan darle al grupo, por ejemplo, una docente dice “pues a veces les guío el examen, me siento con ellos y pues les voy diciendo en palabras en las que puedan comprender, más o menos la pregunta, pero no te creas es difícil. O pones atención en estos niños o en los demás” (DocC1-E04); otra maestra dice “esto me consume tiempo, porque a los otros pues se los doy y ya, pero aquí me tengo que sentar y al mismo tiempo ver que los demás no copian” (DocC2-E01).

Por esta situación es probable que las profesoras y profesores referían la necesidad de que la responsabilidad de la evaluación sea compartida, sin embargo, según lo que informan ellos, esto suele ser una excepción. De esta manera, la mayoría de las maestras y maestros, consideran que USAER se ha implicado poco en la evaluación. Un maestro lo mencionó así: “al final de cuentas nosotros tenemos que dar una calificación, independientemente de que tenga una discapacidad y lo atienda USAER” (DocC2-E05). Otra maestra dijo: “[USAER no apoyó en] nada, no me dio sugerencias, ni orientaciones, ni nada de eso, se supone que ella sabía que iba a ser la evaluación” (DocC1-E03).

La forma en la que las maestras y maestros viven la situación con los exámenes con los niños y niñas con discapacidad nos hace preguntarnos si existe algún beneficio para estos infantes, o sólo se establece como un requisito burocrático. Aquí hay que pensar que a muchos de estos estudiantes se les enseñan contenidos diferentes a los del grado, por lo que están siendo evaluados en algo que no les fue enseñado; también, que aunque hayan visto los mismos contenidos de sus compañeros, por la falta de accesibilidad del examen, no pueden expresar lo que saben, pero tienen que estar ahí, por las políticas escolares; esto nos

lleva a pensar que gran parte de lo que pueden estar aprendiendo es que un examen es un momento para sentirse excluido de la escuela.

Ante este escenario, también habría que cuestionar el valor del examen para el docente. Podemos imaginar que al docente no le da oportunidad para identificar aquello que tiene que modificar en su enseñanza, tampoco los contenidos que tiene que reforzar en su estudiante, y mucho menos le sirve como un mecanismo para asegurar que se ha aprendido algo. Desde lo que mencionan las y los docentes, el examen es percibido como un ejercicio burocrático que consume recursos.

Esto no quiere decir que debemos dejar de lado los exámenes, podrían ser útiles si existiera un cambio en su concepción institucional, por ejemplo, que tomara en cuenta los avances en el desarrollo de competencias para la vida y no se basasen simplemente en la progresión de los contenidos (Masschelein y Simons, 2013; Perrenoud, 2013); si fueran elaborados por maestros y maestras para visualizar la concreción de lo que enseñaron, al tiempo que permitieran dar una idea a la institución de los apoyos que debe brindar a la escuela (Ravela *et al.*, 2017); en suma, si se pudiese llegar a una mediación entre lo requerido institucionalmente, lo necesario en las aulas, pero sobre todo lo que necesitan los niños y niñas.

#### **6.4.2.2 Las escalas**

Una manera mucho más flexible para evaluar es lo que los y las maestras definen como escala. Para ellos, es el conjunto de productos, actividades y valoraciones de comportamiento que un estudiante ha reunido a lo largo de un trimestre, y que ponderados y sumados integran la otra parte de su calificación, además del examen. Sus elementos son determinados por ellos, así como su peso relativo en la calificación. En general, consideran aquí las participaciones, las tareas, los trabajos realizados en clase; algunos las asistencias, otros el involucramiento de los padres, otros la conducta, entre otras cosas.

Los maestros y maestras perciben varias ventajas en esta forma de evaluar: les permite controlar parte de la evaluación; llevar un registro de las entregas de los estudiantes; contar con una sumatoria fácil de aplicar y que reduce tiempo en la integración

de las calificaciones, considerando la cantidad de estudiantes en su aula; así como demostrar fácilmente a las autoridades y padres si el alumno ha cumplido o no con determinados criterios.

El profesorado lo refiere así:

- La escala como que te permite como ir viendo, como que el avance a lo largo del tiempo, sobre todo si va cumpliendo o no (DocC2-E05).
- Realmente como que me dan más flexibilidad a la hora de evaluar, porque pues ahí uno puede ir viendo lo que hace el niño, puedes ir viendo su avance, digamos, y ya lo vas sumando y ya tienes como que una calificación (DocC1-E02).
- Pues con las escalas pues es como más flexible. Aparte pues el examen pues regularmente no lo elaboramos nosotros, y las escalas pues si nosotros tenemos como más libertad, además pues como la vas haciendo como paso a paso, pues como que puedes ver más el avance, ¿no? (DocC2-E02).

Algo interesante que nos hace reflexionar la escala, es que, a diferencia del examen, se postula como el mecanismo que mayor paso puede dar en el logro de una evaluación formativa para la educación inclusiva, por su capacidad para dar una retroalimentación y seguimiento puntual del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ravela *et al.*, 2017).

Sin embargo, para lograrlo habría que hacer algunas consideraciones. Por un lado, que es necesario que se forme a las y los docentes para que puedan identificar cómo y bajo qué mecanismos evaluar formativamente. Hay algunos profesores que se encaminan a ello; por ejemplo, el docente que menciona que ha llevado una especie de bitácora, en donde va haciendo apuntes, nos permite suponer que le ayuda a ver cómo avanza el estudiante y por qué medios está aprendiendo.

No obstante, también hay profesores que usan este mecanismo de manera más concreta, sólo haciendo apuntes sobre la entrega o no de un trabajo, o llevando sólo el registro de la calificación que obtuvo el alumno en alguna actividad, reduciendo con esto las posibilidades de un seguimiento formativo. Por ejemplo, una profesora comentó:

Aquí tengo mis listas [muestra una lista donde tiene una especie de lista de cotejo respecto a lo que los estudiantes van entregando o van haciendo], ésta es su calificación real, español, matemáticas, conocimiento, y formación, y son sus promedios, lo real, [...] aquí ya vienen por materias, por ejemplo, cuanto hicieron de español. Éstas son sus palomitas, matemáticas, formación (DocC2-E01).

Al respecto, hay que decir que considerar la escala como una lista de cotejo, es al mismo tiempo, una opción lógica considerando la cantidad de estudiantado al que deben de atender y el poco tiempo para hacerlo. Esto nos lleva nuevamente a considerar la urgencia de condiciones que le permitan al docente una mayor concentración para apreciar y registrar los avances de su alumnado. Por su puesto, esto requiere cambios estructurales que están lejos de lo que el docente o la escuela puede hacer; para permitir el desarrollo de la co-enseñanza, disminuir la ratio de estudiantes, y establecer tiempos y condiciones para la reflexión (Castro y Rodríguez, 2017; Coll y Onrubia, 2002; Holzschuher, 2012).

#### **6.4.2.3 Experiencia en la asignación de calificaciones**

Para finalizar con las experiencias respecto a la evaluación, es importante mencionar que la forma en la que las y los docentes han asignado las calificaciones de su estudiantado con discapacidad difiere con los idearios expuestos anteriormente, pero son coherentes con la postura institucional que algunos de ellos critican.

Como se recordará, muchas y muchos de los profesores mencionaron que hay que evaluar a los niños y niñas con discapacidad tomando en cuenta los aprendizajes vistos durante el periodo. Sin embargo, en la entrevista se encontró que sus experiencias les marcan que deben de asignar una calificación mínima a aquellos que no llevan el mismo progreso que sus compañeros. Por ejemplo, la maestra DocC1-E03 dijo: “o sea yo no le puedo poner un 7, por ejemplo, a F. O sea, mi mínima para estos niños, a pesar de un avance, sería el 6, sería el 6”; y lo justifica de esta manera:

Porque, por ejemplo, si yo tuviera otra forma de pensar o una idea diferente, yo te diría —sabes qué *F*, te voy a poner un 8, porque sí trabajas, sí haces las cosas, sí, sí,

se porta mejor que este niño que tengo aquí, y a este le doy el seis y a *F* le pongo el 10—, pero digo no, porque él tiene una limitación (DocC1-E03).

Otro profesor dijo:

No pues a ellos se les pone casi siempre el 6, no se les puede poner más. Digamos a *Z*, pues si veo que avanzó y creo que bastante, pero no puedo ser injusto con los otros, o sea sí avanzó, pero si le pongo el mismo examen que a sus otros compañeros, no la va a hacer; o sea, estaría reprobada. Pero como no los podemos reprobamos, pues sí les ponemos el 6; y así como con los demás niños especiales que tenemos aquí (DocC1-E04).

Otro docente, después de referir que, aunque el estudiante avanzase durante un determinado periodo, comentó: “yo sabía que al final de cuentas yo le iba a poner el 6 (DocC2-E05).

Al cuestionar a las y los docentes por qué consideraban que esa era una calificación adecuada para sus estudiantes, hicieron referencia a una política escolar sobre la diferencia en el progreso. Por ejemplo, un docente dice:

Pues siempre nos han dicho, porque luego sí lo hablamos en Consejo, que hay que ponerles la calificación mínima [...] aunque no pasen, casi siempre es la mínima, ya ves que ya no los podemos reprobamos, o sea si avanzan o no, casi siempre es la mínima (DocC2-E05).

En estas citas podemos ver varias cosas: Por un lado, que persisten las ideas sobre que estos alumnos y alumnas son radicalmente distintos a sus compañeros, que requieren un tratamiento especial, así como un contenido y metodologías diferenciados; además de que realmente no son del todo parte del grupo, dado que sus limitaciones internas son un impedimento para que lo sean.

Por otro, focalizar la evaluación como mecanismo para dar cuenta de un progreso en el programa de estudio, más que como una manera de formar al estudiante y de ver qué aspectos modificar en la didáctica del aula, los lleva a buscar ser justos en función de la



apropiación de los contenidos respecto a los requerimientos del sistema y no como mecanismo formativo. Es decir, los maestros y maestras muestran una preocupación por otorgar una calificación por la cantidad de conocimiento adquirido, pero no por el esfuerzo o progreso que muestre el estudiante. De acuerdo con ellos hacerlo sería una injusticia para los alumnos y alumnas que mantienen el ritmo esperado. Por estas razones, a estos niños y niñas no se les puede evaluar lo que han aprendido, porque no corresponde a lo que requiere el sistema escolar.

Lo anterior, nuevamente nos permite ver que las y los docentes dan respuesta a las calificaciones con base en sus concepciones sobre la discapacidad, y la función de la escuela como certificadora de una determinada cantidad de aprendizaje. Esto, que ya se deja ver en las citas de arriba, lo concretó un profesor que indicó:

Pues regularmente pues le ponemos lo mínimo: 6, y si ya muy alto 7, depende de si alcanzan como van sus compañeros. Si van bien, pues sí lo mismo que a sus compañeros; pero si por ejemplo van atrasados pues le ponemos lo mínimo. [Lo hace] pues porque no los podemos reprobar, aunque no sepan, pues pasan (DocC1-E05).

De nuevo esta situación conduce a cuestionarnos cuatro cosas: Primero en cómo la escuela incita a que los maestros y maestras diferencien a su estudiantado, entre los que siguen el progreso esperado por el sistema y aquellos que no. Segundo, en cómo estas ideas frenan la formación de los estudiantes al limitar la capacidad de la evaluación para indicar las áreas de oportunidad y de mejora del alumnado y en la didáctica escolar.

Tercero, en cómo esta situación puede desincentivar a los padres, docentes, y a los propios estudiantes a la educación escolar. Como identifican algunos autores (Masschelein y Simons, 2013; Sandel, 2020; Wrigley, 2007), existe una idea extendida en toda la comunidad educativa, incluidos los padres, maestros y estudiantes, de que las calificaciones son un indicador directo del aprendizaje y de la capacidad de una persona por ser exitosa en la vida. En esta lógica, podemos imaginarnos que los alumnos y alumnas pueden comenzar a desmotivarse por aprender, dado que independientemente de su esfuerzo, siempre serán estudiantes no exitosos. Por su parte, podemos pensar que esto también lo pueden

considerar los padres y docentes de este alumnado, y nos invita a pensar si ésta no es una de las razones por las que algunos de ellos muestran poco interés en el aprendizaje de estos niños y niñas.

Por último, de cómo la política escolar de que los niños y niñas con “atraso” deben tener la calificación mínima en todas las asignaturas aun cuando no tengan los resultados esperados en español y matemáticas, podría incentivar a los maestros y maestras a una actitud de mínimo esfuerzo hacia ellos, y a desmotivarlos a enseñarles aspectos relevantes en otras asignaturas. Pensemos en el maestro de educación física, ¿qué caso tiene que luche porque un estudiante con discapacidad aprenda un deporte y destaque en él, si finalmente, a pesar de que realice una valoración de excelencia, la institución determinará una calificación apenas aprobatoria?

Por supuesto que una parte de la respuesta radica en la noble labor del profesor, en su estima por sus estudiantes y en la vocación para que salgan adelante. Sin embargo, no es correcto dejar solos a las profesoras y profesores en el interés de que sus alumnos y alumnas se desarrollen plenamente, y mucho menos establecer barreras que les impidan hacerlo.

Todo esto nos lleva a la necesidad de investigar más sobre esta situación y a reflexionar nuevamente sobre el peso de las políticas educativas para el desarrollo de una transformación institucional (Beltrán, 2003).

### **6.4.3 Rutinas y guiones de acción en la evaluación**

Preguntamos a las y los docentes sobre cómo, en la cotidianidad de sus clases, retroalimentaban a sus estudiantes. Coherentemente con lo que hemos dicho, indican que a los alumnos y alumnas a los que consideran que tienen cierto atraso los retroalimentan individualmente, mientras que para aquellos que consideran que progresan con el grupo, los tratan de igual forma que al resto. A fin de ser más claros en los alcances percibidos respecto a este criterio los trataremos por separado.

Comenzando con aquellos estudiantes que en español y matemáticas tienen un atraso se encontró que las maestras y maestros dicen hacer una retroalimentación de manera particular. Una maestra nos lo ejemplificó de la siguiente forma: “[le dice al niño con discapacidad] —a ver, vente, te llamo, y siéntate acá, y te hago el dictado o pásame tu libreta, y te escribo la actividad, vas a hacer esto, vas a ser lo otro, y ya—” (DocC2-E03). Otra maestra indicó: “pero sí le dedico un poquito tiempo [...] quisiera sentarme todo el día con ella, lo hago, pero por ratitos, pero no solamente tengo a ella, tengo más chiquillos que también requieren más, este, más necesidades” (DocC1-E02). Esta manera de retroalimentar las actividades se debe seguramente al hecho de que tener contenidos distintos hace mucho más difícil hacer revisiones a estos niños y niñas en conjunto a sus compañeros y obliga a atender de manera particular.

Lo anterior suele suceder sólo en estas dos materias, en tanto que en el resto de ellas, los maestros y maestras informan que su estudiantado puede acceder de alguna manera. Ahí, ellos refieren que los retroalimentan a partir de cuestionamientos sobre el tema, incluso realizan algunas actividades relacionadas con las experiencias de la vida cotidiana. Por ejemplo, una docente dijo: “si estamos en un tema de historia o geografía, y en donde ella pueda integrarse, [le dice a] ella —a ver, participa, o te pregunto y contéstame—” (DocC2-E03). Otro maestro lo dijo de la siguiente forma:

Pues realmente pues en donde más participan es en ciencias, ahí, por ejemplo, les pregunto o trato de relacionar lo que estamos viendo con lo que ellos hacen, no sé si viste de hace rato ¿no?, así como que trato de explicarles (DocC1-E04).

Algo que es notable de estos alumnos y alumnas es que su participación no es del todo la esperada en la mayoría de los casos, según lo indican algunos profesores. En particular, la maestra DocC1-E03, dijo:

Por ejemplo, cuando hicimos, te digo, en alguna otra actividad sí, por ejemplo, en Ciencias Naturales cuando fue lo del lunch, —a ver, voy a revisar su lunch, me van a decir qué traen en su lonche—, cuando hablaban de carbohidratos, proteínas y todo eso; entonces digo —a ver *F* ¿tú qué trajiste de lunch? —; [...] pero lo incluí

en la actividad, lo incluí con ellos, pero ellos siguieron trabajando, pero él no, o sea él se quedó, así como qué —y qué, ¿cómo le hago? — O —¿qué?, ¿que? —.

Esto suele ser diferente a lo que sucede con los estudiantes que las maestras y maestros consideran que pueden seguir el ritmo del grupo, dado que con ellos la retroalimentación la refieren como más similar a la del resto. Así, las y los profesores refieren pequeños ajustes, pero sin considerar una evaluación aparte; por ejemplo, consideran dar un tiempo un poco mayor, o una ligera disminución en el contenido por aprender. Un docente dijo “este mes nos toca aprender multiplicaciones, él también las tiene que aprender, a lo mejor se va a tardar un mes y medio, pero trabaja yo creo de la misma forma” (DocC2-E05).

Otro docente dijo:

Por ejemplo, ayer que estábamos haciendo un ejercicio, creo que, de matemáticas, pues me di cuenta que sí le agarra bien a algunas multiplicaciones e incluso tiene una letra bonita, mientras que otros que según están bien pues les fue bien mal (DocC2-E03).

Esto nos hace pensar, una vez más, en que cuando se genera una brecha en el aprendizaje y no se logran articular los contenidos, se obliga no sólo a una gestión del aprendizaje diferenciada, sino también a un proceso de evaluación distinto. Lo anterior hace indispensable considerar mecanismos para que las brechas puedan disminuirse, en el sentido de que la gestión de aula sea lo suficientemente ambiciosa para permitir que el estudiantado pueda trabajar el mismo tema, bajo complejidades y niveles distintos, pero en donde se faciliten las condiciones para que los alumnos y alumnas puedan compartir experiencias de aprendizaje independientemente de su capacidad (CAST, 2013; Collicott, 2000).

En especial, el reto se hace más importante en lo que respecta a español y matemáticas puesto que son materias que se aprecian desde el punto de vista disciplinar, donde el progreso es visto como lineal y donde los puentes y enlaces con otras materias son

poco usuales (C. A. Tomlinson, 2003); además de que, como hemos visto, son las asignaturas que tienen más control institucional.

#### 6.4.3.1 La escala como una oportunidad de justificar el avance

Como se decía, para los maestros y maestras la escala es un instrumento práctico y eficiente, que se aplica para todo el grupo; pero además para el estudiantado con discapacidad puede transformarse en la principal herramienta para justificar su avance durante el periodo. Por ejemplo:

- Me sirven para darme cuenta del avance de la niña, ahí voy viendo los trabajos que hace, las actividades, tareas. Ya si, por ejemplo, el director o la mamá me dicen que cómo va el avance, pues ya con base en la escala ya le puede uno decir más o menos (DocC1-E02).
- [Evalúo] igual ya con los trabajos que se van haciendo, porque a ellos no les puedo hacer una evaluación; bueno una evaluación para todos, estandarizada, sino que, es más, casi es en cuanto van desarrollando las actividades que se les van dando [...] no es un examen para ellos, si no es una evaluación continua, y pues se va haciendo el seguimiento diario, diario, diario, entonces lo que mencionábamos, que un apropiamiento de un contenido no es tan visible como los otros niños (DocC1-E04).
- En base a una escala de cuántos trabajos realizaron en ese trimestre, y con cuántos cumplió la niña, cuánto tuvo de participación, cuánto tuvo de asistencia, entonces desde a partir de ahí yo asigno otra calificación (DocC2-E01).

Algo que no queda claro en la investigación es sobre cómo se informa de este progreso, y a través de qué mecanismos lo que se registra en estas listas se transforma en una calificación. Tampoco queda claro a quién, además de a los propios docentes, se le informa sobre el avance; por ejemplo: ¿cómo el director puede darse cuenta y tener evidencia del progreso del estudiante? O ¿cómo la autoridad escolar está pendiente de esto?

### 6.4.3.2 Dos políticas distintas en la aplicación de los exámenes

Como habíamos dicho, las supervisiones envían los exámenes a las escuelas para ser aplicados con todos los niños y niñas, sin embargo, la aplicación de esta política difirió en cada escuela. Mientras que en el caso 2 se sigue tal cual; en el caso 1 el director ha implementado una política respecto a que cada docente debe diseñar el examen para su estudiante con discapacidad. Esto genera maneras de ver y aplicar los exámenes que son diferenciadas, por lo que cada caso se analizará por separado.

En el primer caso, desde la dirección se promueve la política de que las profesoras y profesores deben adecuar los exámenes para los estudiantes con discapacidad. Esta política es expresada por la mayoría de las y los docentes, como se visualiza en las siguientes citas:

- Y a los maestros, en este caso el director nos dijo —ustedes que tienen algún niño con discapacidad tienen que buscar su herramienta—, así nos dijo —tienen que buscar su herramienta para evaluarlos— (DocC1-E03).
- Obviamente no se les puede aplicar [el examen], y eso, por ejemplo, lo sabe el director. Y entonces ellos se evalúan, en este caso, llévalo con las actividades que se van haciendo a lo largo del trimestre (DocC1-E04).
- La instrucción es —de lo que tú ya enseñaste a tu niño en este trimestre, es sobre lo que vas a evaluar, aunque venga el examen de donde venga, tú lo vas a adecuar, tal vez no te va a contestar el examen, pero tú puedes haber valorado en el transcurso de este trimestre lo que ha hecho el niño— (USAERC1-E01).

Algo importante a resaltar, es que esta política se genera desde la dirección escolar y afecta la aplicación de exámenes trimestrales, pero no está alineada con la política de la zona escolar, quienes mantienen la idea de que los exámenes deben ser aplicados a todo el estudiantado.

Las estrategias de los maestros y maestras para diseñar el examen en este caso son dos: la primera es buscar instrumentos específicos de grados inferiores para intentar que corresponda a lo que ellos consideran que es el nivel del estudiante, y la segunda consiste en considerar únicamente la escala.

La primera estrategia se representó por dos maestras y un maestro, y nuevamente nos deja ver la persistencia de la idea de que el progreso académico es lineal, por lo que, si un estudiante no puede aprender el contenido actual, se debe buscar en qué punto de la instrucción se quedó. Por ejemplo, la maestra DocC1-E02, comentó: “A ella le imprimí un examen más, este, como si fuera de preescolar, donde ella pudiese identificar los colores que ya trabajamos, los números”; otra maestra apuntó: “busco yo, una herramienta, por ejemplo, les busqué un examen, para ellos, o sea como te digo le puse —examen para algunos niños con discapacidad—” (DocC1-E03).

Otros dos de los maestros, aplican el examen, pero no lo toman en cuenta como calificación, sino que sólo consideran la escala. En la entrevista esto se expresó de la siguiente forma:

- Docente: [el examen] tiene que ser guiado también [pero] ellos se evalúan, en este caso, más llevándolo con las actividades que se van haciendo a lo largo del trimestre. Investigador- entonces les aplica el examen, pero no se los vale, digamos  
 Docente: así es  
 Investigador: pero ¿no hay problema con que no se les cuente el examen?  
 Docente: no, el director nos da esa flexibilidad, porque ahora sí, sabe de la situación (DocC1-E04).
- Investigador: [...] en la evaluación, ¿le aplica el mismo examen?  
 Docente: No, no, no. Sí le doy el examen y se lo explico como puedo, pero no lo cuento  
 Investigador: ¿No?  
 Docente: No, es ... depende de lo que ella va logrando, y ya sobre eso le pongo la calificación (DocC1-E01).

Al preguntarles a estos maestros por qué hacían lo anterior, aludieron a que era para evitar que estos niños y niñas se sintieran excluidos. Así lo dijo un maestro: “para que no se sientan como excluidos, o como que están haciendo cosas distintas o como que no se les evalúa” (DocC1-E04). Ello hace cuestionarnos sobre bajo qué valoraciones o ideas suponen

que pueden dar una instrucción diferenciada, pero que deben compartir la evaluación, aunque sea de forma simulada.

A diferencia de esta escuela, en la otra, el caso 2, la política es coherente con las indicaciones de las autoridades, esto es, aplicar a todas y todos los estudiantes el examen, independientemente si tienen o no discapacidad. Esto se puede observar en las siguientes citas:

- Cuando nos obligan a hacer un examen escrito y lo tiene que resolver, es cuando vemos su desempeño es un tanto bajo, porque a la hora de resolver se confunde, [...] se le hace un examen guiado, pero pues sí, me doy cuenta de que te digo el sistema no le favorece, no se adapta a ella, a mí me exigen que le tengo que aplicar ese examen (DocC2-E01).
- Ahorita acabamos de empezar exámenes, y le di el mismo examen que a todos, me terminó al mismo ritmo que todos (DocC2-E02).
- El examen, en este caso lo manda el sector, o sea claro, nosotros podemos elaborar otro de refuerzo, más bien no elaborar, porque pues a veces no tenemos el tiempo, pero podemos ahorita ya con las redes sociales y todo, descargar exámenes como de introducción [...] para que [...] entre comillas, estén un poquito más preparados. Y pues ya los preparamos para el que viene de sector (DocC2-E03).
- No hay diferencias porque aplicamos los mismos instrumentos, aplicamos las mismas estrategias, entonces, así como tal una diferencia, de que ellos hacen su examen así u otros así, pues no hay (DocC2-E04).
- [La instrucción] era justo darle su examen y que lo haga como pueda, que no lo hace o garabatos, no hay ningún problema, yo tenía que seguir igual; o sea no tenía que yo por qué no darle un examen, no, yo le daba todo, pues sí, al final de cuentas ya sabía yo, que tenía que ponerle la calificación más baja (DocC2-E05).

En este caso también se apreciaron dos estrategias usadas al momento de aplicar los exámenes. Por un lado, una profesora dejó claro que, aunque lo que hace va en contra de la política escolar, respecto a aplicar el mismo examen, le resulta de mayor utilidad aplicar otro, uno más adaptado a lo que enseñó.



[Se] les aplica un examen acorde a, bueno, entre comillas acorde a, porque en mi caso, que a lo mejor desconozco muchas cosas de estos pequeños, yo trato de apoyarme, en este caso de la maestra de USAER y este, incluso ella en algunas ocasiones me brindó un examen, y me dijo —si estás atendiendo x grupo, quinto o sexto, pues le vamos a dar un examen de primero, segundo grado, hacer esa adecuación en cuanto a los contenidos, porque ellos no están a nivel de los demás, pero de igual manera, pues se les tiene que evaluar— (DocC2-E03).

Como podemos apreciar, la maestra utiliza la misma estrategia que en el caso anterior, buscar un examen de grados anteriores. Justifica hacer este tipo de evaluación de la siguiente forma: “Ya no me dicen nada, porque pues me apoyo de USAER y ya como que, por ellos, se me permite como buscarle otro examen más acorde a su nivel” (DocC2-E03).

Esto nos deja ver que una idea arraigada en la comunidad educativa es que para que aprendan es importante ver en qué momento formativo están, dejando de lado que pueden transversalizar la enseñanza y utilizar la evaluación como un mecanismo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y para ver si el aprendizaje realmente resultó significativo para el alumno.

También deja ver que los servicios de USAER contribuyen a afianzar y a cristalizar las nociones y acciones en las y los docentes, lo que da elementos para marcar la necesidad de que ellos también sean constantemente formados y acompañados en la lógica de la escuela inclusiva, pues de no hacerlo, pueden perpetuar prácticas incoherentes con este planteamiento.

El resto de las profesoras y profesores más bien dijeron que realizan adecuaciones al momento del examen, entre las que están guiar el examen o disminuir la cantidad de opciones de respuesta. Por ejemplo, la maestra con una niña con discapacidad visual en su aula refiere “pues le doy su examen y me siento ahí cerca, o sea, busco una posición para que le pueda guiar mientras también veo a sus compañeros, que no copien y eso. Básicamente es lo que hago” (DocC2-E01). Otro maestro apunta que en el último examen

“les apoyaba en lectura, se les mostraban las letras, se les leían las opciones que venían y ellos elegían” (DocC2-E06).

Como puede observarse, en esta situación los estudiantes con discapacidad que no siguen el currículum de sus compañeros manifiestan diversas desventajas, pero algunos de sus docentes, afrontando el sistema realizan ajustes. Un ejemplo muy representativo lo tenemos en este testimonio:

A mí me exigen que le tengo que aplicar ese examen y que me tiene que dar una calificación de cantidad, entonces, se lo tengo que hacer, pero yo en mi particular punto de vista, no es la calificación que le dejo asignada, porque siento que no le corresponde [...] y como yo soy autoridad en mi grupo, aquí yo digo: — no, esta niña sabe más, y esto no es lo que se merece—, porque aparte en base a una escala de cuántos trabajos realizaron en ese trimestre, y con cuántos cumplió la niña, cuánto tuvo de participación, cuánto tuvo de asistencia, entonces desde a partir de ahí yo asigno otra calificación (DocC2-E01).

Como se puede apreciar, las políticas de las que hablan las y los docentes responden a dos lógicas distintas de cómo atender a los estudiantes con discapacidad. En el caso 1, se aprecia que la dirección escolar reconoce la necesidad de ajustes a la evaluación para permitir valorar lo que realmente se enseñó. Esta postura, más alineada con lo que se ha defendido de la educación inclusiva, mantiene una mayor coherencia entre lo que fue enseñado y lo que es evaluado, permitiendo una mejor valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ravela *et al.*, 2017; SEP, 2012). A pesar de ello, no es suficiente, por un lado, porque se requiere una evaluación auténtica, algo que los exámenes, tal y como se realizan, no consiguen; por otro, porque aún quedan fuera de esta política las acciones que permitan asegurar la calidad de estos instrumentos, es decir, la apertura a otros mecanismos de evaluación tiene que ir de la mano con acciones de acompañamiento que permitan disminuir las probabilidades de que aparezcan acciones como que las y los docentes disminuyan los contenidos, que no inviertan el tiempo o recursos necesarios para dar cuenta de lo que se aprendió, entre otros.

Por supuesto, esto requiere la emisión de políticas de apoyo, incentivo y acompañamiento para que pueda suceder. De esta manera, el que el director escolar participe y trabaje colaborativamente con sus docentes, requiere de una organización institucional que lo permita, es decir, no pueden realizarse a menos que también el directivo cuente con los apoyos temporales, humanos y formativos que lo faciliten. Esto toma aún un mayor peso al considerar que, si bien el director del caso 1 dio un paso hacia la educación inclusiva, al parecer lo hizo como una iniciativa propia, y no se encuentra respaldado por ninguna autoridad educativa y menos por la institución.

Lo anterior es más evidente cuando recordamos que las posturas de las supervisiones son hacia la aplicación de los mismos instrumentos para todas y todos los estudiantes, sin ajustes ni excepciones, así como que no encontramos algún referente que indicase lo contrario. Esto hace suponer que el interés primordial de la institución sigue siendo hacia la búsqueda de escuelas que informen buenos resultados, y maestros y maestras que cumplan con los progresos establecidos (Casanova, 2011; Perrenoud, 2013); cosa que como vimos, se sigue en el segundo caso, y que es muy lejana al planteamiento de la educación inclusiva.

#### **6.4.3.3 La asignación de calificaciones**

La política de calificaciones no es distinta entre las escuelas. En ambas se asigna la calificación más baja a los estudiantes que no van al ritmo de sus compañeros. Así, en ambos casos, para aquellos alumnos y alumnas con una enseñanza diferenciada las y los profesores establecen, coherentemente con sus saberes experienciales, la calificación mínima aprobatoria, ya sea si se le aplicó el mismo examen o si por el contrario se realizaron ajustes. Por ejemplo:

- Pues ahorita le agregué 6, 6 porque su examen a pesar de que yo se lo iba guiando [...] aun así le costaba trabajo [...] entonces esas sí, algunas que sí me, me identificaba (DocC1-E02).

- No le puedo poner una calificación alta, porque no refleja la realidad, la realidad de lo que él está logrando [...] le pongo el 6 a *F*, el 6 porque siento que ése es el tope (DocC1-E03).

Como decíamos, esto responde a una lógica centrada en el progreso del estudiantado respecto a los contenidos, y deja de lado la evaluación como un proceso formativo. Así, maestras y maestros consideran que esta manera de evaluar es justa, porque los términos en los que lo ponderan, les dice que en el centro debe ponerse lo que el sistema educativo establece como aprendizajes necesarios para un periodo. Esto se puede ver con la maestra (DocC1-E02):

Aunque se esfuerce yo no le puedo poner más calificación, o tal vez a la mejor un 7. Lo que pasa es que pues no alcanza a cómo van sus compañeros. Es como, por ejemplo, no le puedo dar una calificación que no refleje que tiene los conocimientos del examen que ya le apliqué a sus compañeros, creo que sería injusto para ellos.

Esto se diferencia de los alumnos y alumnas con discapacidad que acceden de manera similar al resto de sus compañeros, por ejemplo, un docente nos dijo:

Como ellos pueden ir como sus compañeros pues sacan lo que sacan, obviamente ya a la hora de asentar las calificaciones pues se les ayuda con la escala, pero esto es para todos, no vayas a creer que nada más a ellos (DocC2-E04).

Lo anterior nos invita a pensar en algunas cosas. Primero nos deja ver la permanencia de estas actividades en las escuelas. Recapitando sobre la institución nos deja ver lo marcado que está este lineamiento y lo poco que puede hacer el profesorado para poder contrarrestarlo o encontrar otros caminos de actuación. Además de que las maestras y maestros han cristalizado que la función de la escuela es como certificadora, más que como formadora, y que para certificar es necesario un progreso determinado. También nos hace reflexionar sobre el peso de la institucionalización de las prácticas; como hemos visto, son las y los docentes que se encuentran en las periferias de este proceso (los de USAER y educación física) aquellos que se manifiestan en contra de estas medidas, pero ninguno de las maestras o maestros de grupo, quienes al parecer las han normalizado.

Por último, nos habla de la forma en la que las profesoras y profesores se esfuerzan por ajustar y mediar entre los contenidos de cada grado y las realidades de sus estudiantes, lo que es particularmente favorable porque significa que a pesar de las condiciones en las que se desempeñan, buscan dar respuesta a sus estudiantes. Aunque igualmente pone sobre la mesa el hecho de que al hacer esto sin acompañamiento, se pueden seguir perpetuando ideas que les inviten a ver más los “topes” de sus estudiantes, que sus posibilidades.

Aunque es posible que esta investigación abarque el panorama completo, producto de la cantidad de estudiantes con discapacidad encontrados en las escuelas analizadas, y porque el enfoque fue sólo en dos; entre otros factores parece ser cierto que las y los docentes mantienen ciertos criterios que les indican cuándo y en qué condiciones pueden hacer participar a sus estudiantes, los cuales no necesariamente tienen que ver con que tengan discapacidad; además que estos criterios afectan múltiples áreas del trabajo docente y de alguna manera invitan a las profesoras y profesores a realizar, o no, prácticas segregadoras.

## **6.5 Concepciones sobre los apoyos para los estudiantes con discapacidad**

En los apartados anteriores se visualizó cómo las maestras y maestros entendían la gestión del aula respecto al aprendizaje y la evaluación para el estudiantado en situación de discapacidad. Ahora es tiempo de analizar la forma en la que conciben los apoyos tanto para estos alumnos y alumnas como para ellos mismos.

Esto nuevamente se realiza a partir de los tres componentes analizados: los saberes académicos, los experienciales y las rutinas y guiones de acción.

### **6.5.1 Saberes académicos sobre los apoyos**

Aquí el enfoque es sobre los conocimientos que los maestros y maestras poseen respecto a la forma en la que se deben organizar los apoyos. Por un lado, los apoyos que ellos dan a su estudiantado con discapacidad, luego a lo que saben del apoyo de los padres, los servicios de educación especial, sus directivos y finalmente de otras autoridades educativas.

### 6.5.1.1 La forma en la que deben de organizarse los apoyos

Sobre este tema, se aprecia que no existe una respuesta unánime respecto a cómo apoyar al estudiantado con discapacidad, o las herramientas que necesitan considerar para apoyarle. Entre lo que los maestros y maestras mencionaron encontramos algunos que refieren que el apoyo debe consistir en motivarles; que no existe como tal un procedimiento para apoyarles; algunos apuntan a que deben hacer cambios en la planeación, pero situándose nuevamente en la disminución de la dificultad del contenido; incluso en el desconocimiento de estrategias específicas. Así lo mencionaron las y los profesores:

- Primero que nada, yo creo que motivándolos para que vengan a la escuela, que se sientan bien, porque si no, pues imagínate, ya bastante tiene con lo que no pueden hacer, entonces, motivándolos. También puede ser pues ayudándoles a aprender, que te sientes con ellos y que veas qué les hace falta o cómo puedes ayudarles a aprender (DocC1- E01)
- Motivándola, vuelvo a lo mismo, motivándola, apoyándola, realizando algunos pequeños ajustes, que se sienta que aquí es apreciada que puede salir adelante; creo que no hay como tal una receta de lo que se debe hacer para apoyar a estos niños, más bien como que la experiencia es lo que te va dando como que la pauta (DocC2-E05).
- Apoyarlos, de realizar adecuaciones en su currículum, o de mantener un currículum abierto, para que en el momento que se requiera, se haga algún tipo de adecuación, o de implementar iniciativas pedagógicas, para apoyar a estos niños. [Esto se realiza] como lo vayas viendo, si tú diseñas una actividad y entonces pues no puede por alguna razón, entonces ahí te fijas y ves qué puedes hacer para que participe (DocC2-E06).
- Pues yo pienso que primero nos deberían de capacitar a nosotros, como te decía, apenas voy sabiendo qué onda con el *fraile (sic)* [braille] y de para qué casos se utiliza o qué materiales se ocupan, yo no sabía; o sea, sí lo había escuchado, pero en sí no sabía. También pues eso de que conociéramos si esto de los centros múltiples [se refiere a los Centros de Atención Múltiple] (DocC2-E03).

De las citas anteriores podemos ver que al parecer las y los docentes desconocen con precisión qué son los apoyos, cuáles podrían brindar a sus alumnos y alumnas y cuáles son responsabilidades de la institución. Todo esto nos habla del desconocimiento sobre el qué hacer para ayudar a su alumnado con discapacidad y cómo hacerlo.

También es obvio que suelen confundir los apoyos con motivación; además de esto podemos apreciar que tienen la idea de que una persona motivada, incluso con discapacidad, puede lograr salir de las condiciones en las que vive, lo que deja, nuevamente, inmune el papel de la institución y de la sociedad en el establecimiento de barreras.

Esto nos lleva a reflexionar, primero, sobre el seguimiento que se le da a la aplicación de los lineamientos de la SEP, y segundo sobre su utilidad. En el marco teórico apuntamos a que existen protocolos establecidos para la identificación de facilitadores y barreras escolares y la determinación de apoyos y acciones con los estudiantes con discapacidad; y de ellos se desprenden documentos como la evaluación psicopedagógica o el informe de intervención (SEP, 2019c). Según esta normativa, la aplicación es responsabilidad principalmente de la escuela y deberían ser apoyados por los servicios de educación especial.

Recapitemos sobre tres cosas: La primera, que ambas escuelas son apoyadas regularmente por los servicios de educación especial; que como se recordará informaron que estaban realizando esta detección de barreras en las escuelas. La segunda, sobre la rigidez en la aplicación de estos procedimientos, y la lógica clínica que se sigue, lo que en última instancia impide la emisión de acciones a nivel escuela y aula para el trabajo con estos estudiantes (I. García *et al.*, 2015; Godina y García, 2017; A. Hernández, 2019). Finalmente, las investigaciones indican que los servicios de educación especial, suelen ser los únicos responsables de su elaboración, e invierten mucho del tiempo en ello, restando tiempo efectivo para el trabajo directo en el aula (Godina y García, 2017; A. Hernández, 2019).

Esto y el desconocimiento del que hablan los maestros y maestras nos permiten decir cuatro cosas. Por un lado, al parecer la elaboración de estos documentos sigue estando

a cargo de los servicios de educación especial, donde las y los docentes regulares realmente no participan (de ser así alguno informaría de los documentos, del proceso, u otros elementos). También que las autoridades escolares de educación especial terminan por visualizar estos instrumentos sólo desde el aspecto burocrático, es decir, se interesan porque se hayan elaborado y estén presentes, más no que resulten útiles para el estudiantado o para las maestras y los maestros (de ser así reconocerían por lo menos su existencia). Además de que no hay un interés ni acciones por parte de la educación regular porque se realicen y menos aún por su seguimiento. Y finalmente, y tal vez más importante para la investigación, que estos documentos no son mecanismos en la escuela regular para identificar las barreras áulicas de las que forma parte el docente; por ejemplo, sobre sus propias concepciones o las prácticas que realiza en el aula.

Ello nos invita a pensar en que los mecanismos que emite la Secretaría no terminan siendo funcionales para las y los maestros o para la educación inclusiva, por un lado, porque la escuela y el profesorado no los conocen, por otro, porque no participan en ellos, y finalmente, porque no tienen los saberes necesarios para identificar qué pueden hacer o cambiar para dar respuesta a sus estudiantes, qué apoyos pueden ser útiles en el progreso académico, etcétera.

Por lo anterior, es necesario que a los maestros y maestras les sean ofrecidas guías, formación y acompañamiento a fin de que observen las barreras más frecuentes que impone la escuela, y comiencen a realizar acciones que permitan disminuirlas o erradicarlas.

#### **6.5.1.2 Saberes sobre el apoyo de los padres**

También se les preguntó a las profesoras y profesores, en general, cuál tendría que ser el apoyo que los padres con hijos con discapacidad tendrían que ofrecer para el aprendizaje en la escuela. Para las maestras y maestros es importante observar que el padre de familia procure a su hijo, en casa y en la escuela. En casa en lo que refiere a que tenga, entre otras cosas, una alimentación, vestido e higiene adecuados. En la escuela en que deben estar pendientes del progreso de su estudiante en el aula, ayudar con las tareas escolares, acudir a dialogar con el docente cuando se le requiera, e incluso ir a la escuela en



las situaciones emergentes que llegasen a ocurrir. Son representativas de estas ideas las siguientes citas:

- Pues, para empezar, los papás los tendrían que mandar bien alimentados, limpios, venir cuando se les llama. Como te digo, les tienen que ayudar a sus tareas, llevarlos al médico y pues estar con ellos (DocC1-E03).
- Investigador- y, ¿cómo deberían los papás, en general, apoyar a los niños con discapacidad?  
 Docente- pues, así como lo hace la mamá de esta niña. Viniendo a cuando se le pide, no te creas está súper al pendiente, le ayuda con sus tareas, y la mamá como te digo está aquí al cien. (DocC1-E01).
- En todo, tienen que ayudarle a la niña y estar al pendiente de sus consultas, de su tarea, de su progreso aquí; que vengan y me pregunten cómo va la niña, que se involucren y sobre todo que apoyen en casa. Yo creo que es eso (DocC2-E01).

Como es posible apreciar, las y los docentes consideran la participación de los padres desde una visión de asistencia, más que como de acompañantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual forma, interpretan que la participación de estas figuras es limitada a sus propios hijos, y no observan que tienen el potencial de ser colaboradores en el proceso de aprendizaje, no sólo porque pueden participar en las aulas, sino porque tienen experiencia en sus campos laborales y son expertos en el conocimiento que tienen de sus hijos (Echeita, 2018).

Las ideas que mantienen maestros y maestras están reforzadas por las experiencias que han tenido con estas figuras, así como con la manera en la que se da la configuración escolar. Dejaremos esta discusión para más adelante.

### **6.5.1.3 Saberes sobre el apoyo de los servicios de educación especial**

Situándonos ahora en cómo las y los docentes tienen entendido el apoyo de los servicios de educación especial, encontramos algunas visiones segregadoras o excluyentes que ya hablábamos en otras concepciones, pero también algunas que se acercan al planteamiento de la inclusión. Cada una de las posturas puede ser visualizada entre dos

extremos, entre los que consideran que USAER debe trabajar con el estudiantado en espacios separados, hasta los que dicen que deberían trabajar totalmente en el aula; en todo caso, todos y todas las profesoras enfocaron el tema hacia el alumnado con discapacidad y ninguno de ellos mencionó el trabajo con todo el grupo.

De esta manera, unos cuantos profesores dijeron que el apoyo que deben brindar los servicios de educación especial es en espacios segregados. El profesor DocC2-C05, representa esta visión segregadora de los apoyos al mencionar que estos servicios deben apoyar: “identificando a los alumnos con discapacidad o necesidades educativas y seleccionar por grupo quienes necesitan apoyo de USAER, y llevárselos, y así darles una atención personalizada”. Otra profesora lo mencionó así: “creo que deben trabajar de manera individual, ya que gracias a ello nos apoyan para trabajar nosotros en grupos” (DocC2-C06).

La mayoría de las profesoras y los profesores más bien orientó sus participaciones en una lógica que nos recuerda a los niveles de integración propuestos por Warnock (1978) y al dilema de la ubicación del que nos habla Norwich (2008a). Por ejemplo, el maestro DocC1-E04 dijo que el apoyo tendría que consistir en: “a lo mejor unos días irse con el maestro de USAER, a lo mejor con el especialista que es de USAER, y otros días, u otros casos, pues también [estar] con sus demás compañeros”. Otro profesor dijo: “no deben tener un grupo apartado con alumnos con discapacidad, deben trabajar en el aula regular, pero con actividades específicas para tales alumnos” (DocC2-C09).

También hubo comentarios que referían más bien que el trabajo de estos servicios tendría que ser dual: en la atención individual al estudiante y como asesores. Por ejemplo, una maestra dijo: [deben de trabajar] de las dos formas [individual y dando asesorías] y que además nos doten de estrategias para trabajar con ellos el resto de la semana y en casa” (DocC1-C03). Otro maestro apuntó: “el papel de los compañeros de USAER es fundamental puesto que tiene la preparación para atender a los niños que presentan alguna discapacidad, pero su papel es apoyarnos con actividades, estrategias, diagnóstico, entre otros (DocC2-C07).

Algunos docentes consideraron que el apoyo debiera darse directamente en el aula. Ejemplo de ello es el docente DocC2-C10, que menciona que el trabajo de USAER es “integrarse al aula más allá de sugerir o proponer actividades, proyectos y estrategias, trabajar en ellos... con los alumnos con discapacidad irregulares”.

Mas cerca de la idea de la educación inclusiva hubo docentes que dijeron que el apoyo tendría que ser a partir de recomendaciones para ellos. Esto lo podemos apreciar en las siguientes citas:

- USAER pues nos deberían de, de dar como más seguimiento, como mayor orientación, como más sugerencias de actividades (DocC1-E02).
- Un seguimiento, que me oriente, que me den un seguimiento para que yo sepa si eso está bien, si podemos hacer más, si me estoy quedando corta” (DocC1-E03).
- Estrategias de apoyo para el aprendizaje, materiales para complementar el trabajo en el aula, asesoría directa de lo que debemos trabajar y cómo lo debemos trabajar (DocC1-C04).
- [El trabajo de USAER] es el de apoyarnos a nosotros los maestros para que los alumnos adquieran los conocimientos (DocC2-E04).

Algo importante que apuntar es que todas y todos estos maestros refieren que las orientaciones tienen el objetivo de ayudar al estudiante que presenta una dificultad relacionada con su aprovechamiento académico y en ningún caso se refieren a que un estudiante vaya al ritmo de sus compañeros. Esto refuerza la idea de que los estudiantes con discapacidad son vistos como que necesitan apoyo siempre y cuando tengan un mal resultado en español y matemáticas. Como se recordará, esta idea es apoyada por el hecho de que maestras y maestros en varias ocasiones han apuntado que los estudiantes con discapacidad que mantienen el mismo nivel que sus compañeros no requieren de un tratamiento diferenciado.

Finalmente cabe apuntar que, aunque algunas de las ideas expuestas con anterioridad se aproximan a lo que se ha escrito sobre la educación inclusiva, aún se enfocan en la visión individualista y centrada en el déficit, sobre que quien tiene que cambiar y recibir apoyos es

directamente el niño y sólo de manera indirecta el docente. De esta manera, las profesoras y profesores siguen considerando que la labor de USAER es principalmente intervenir en el estudiantado y no se ven como colaboradores en la tarea escolar de gestionar el cambio de las políticas, culturas y prácticas, que hacen que la escuela sea excluyente; además de que tampoco los ven como acompañantes para transformar su práctica; visión que es necesaria en la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

#### **6.5.1.4 Los saberes sobre la actuación de la dirección**

Otro de los cuestionamientos a las y los docentes fue respecto a sus saberes sobre los apoyos que como profesores de estudiantes con discapacidad debían recibir por parte de la dirección y la supervisión. En ambas escuelas dijeron que la dirección debería interesarse por los grupos donde existen estudiantes con discapacidad; sin embargo, la forma en la que consideraron que debe hacerse fue un poco diferente.

En la primera institución, donde las maestras y los maestros apuntaron a que con frecuencia la dirección escolar los cuestiona sobre el avance de los niños y niñas, dijeron que esta figura debería hacer más actividades de acompañamiento, que incluyan realizar observaciones en el aula y aportar sugerencias para mejorar los procesos realizados en ella. Por ejemplo:

- [La labor de la dirección es] meterse a las aulas y en base a eso tener reuniones con el encargado, en este caso en mi aula ¿no?, yo, este, y ver qué, qué problemas detectaron ellos y cómo le vamos a hacer (DocC1-E05).
- Que el director continúe cuestionando sobre los niños, pero que además se involucre más en su atención y que nos orienten (DocC1-E04).
- Pues yo creo que deberían de no sólo preguntar sobre lo que pasa con los niños, o sí... deberían de venir y entrar —a ver maestra, ¿qué está haciendo? —, pero que también venga a dar recomendaciones, para que me ayude a resolver problemas (DocC1-E02).

Por su parte, es en el caso 2 donde maestras y maestros refieren un mayor sentimiento de soledad respecto a la participación de las figuras directivas, donde el

profesorado suele enfocarse más bien en que se lleve un registro de los alumnos y alumnas con discapacidad y se cuestione sobre cómo se está trabajando con estos niños y niñas. Por ejemplo, ahí se mencionó:

- El director, yo considero que debería de acercarse un poquito más a los docentes que tenemos a alguno de este tipo de casos, para, como que esté un poquito más empapado de la participación de nuestros niños (DocC2-E02).
- [Los directivos deberían] tener una organización real, que te pregunten —a ver ¿cuántos niños con discapacidad tienes?, vamos a hacer una lista, una organización, y estos niños van a ser atendidos, no sé ..., una vez a la semana—, para que los niños también sepan que hay gente que los está apoyando, o no están solitos (DocC2-E01).
- Pues a mí, yo creo, que primero saber cuántos niños hay y qué necesidades tienen, que de pronto sí vengan a preguntar sobre cómo vamos o qué es lo que necesitamos

Al parecer la sutil diferencia entre las escuelas se debe al interés que el profesorado actualmente percibe por parte de los directivos. Esto lleva a que en el segundo caso, las maestras y maestros se enfoquen un poco más en cuestiones como cuántos alumnos y alumnas hay en su aula, y el seguimiento, pero realmente hacen poco énfasis en el acompañamiento áulico; cosa que sí sucede en el primero, donde se percibe un control, digamos, administrativo, pero donde se espera una compañía pedagógica.

Sobre esto último hay que decir que estas ideas de la función directiva como acompañantes en el proceso educativo, debiera ser, por un lado, fomentada, y por otro, garantizada, puesto que esto brinda mayores posibilidades para la solución de problemas y dilemas presentes en las escuelas, y más aún, los que pueden surgir en el proceso inclusivo.

#### **6.5.1.5 Los saberes de la participación de supervisiones y otras autoridades educativas**

En lo que respecta a la forma en la que la supervisión debiera participar, en general en ambas escuelas se opina que se debe brindar mayor flexibilidad en las evaluaciones y que deberían de aumentar los esfuerzos por dar los recursos necesarios para el trabajo con estos estudiantes. Las siguientes citas reflejan lo anterior:

- Que las autoridades (supervisión) sean coherentes con la educación inclusiva y brinden la oportunidad de que los profesores evalúen de manera flexible (DocC1-E01).
- Pues yo creo que, siendo más flexibles, ¿no?, porque nos exigen de ellos [de los niños con discapacidad] como si fueran igual que los otros, no consideran sus capacidades o que van más lentos, ellos piensan que todos deberían ir igual, pero pues ellos no pueden (DocC1-E04).
- Es importante que se preocupen más por facilitar recursos que porque vayan como el resto de los niños, o que vengan a ver qué haces o dejas de hacer; creo que tienen que ser más flexibles (DocC2-E02).
- Su función como tal es brindar todos los requisitos, o por ejemplo todas las facilidades, a lo mejor ya sea estructurales, no sé hasta a lo mejor didácticas; para eso, ¿cómo?, pues ellos deben de tener en cuenta también a los niños con necesidades [...] dentro de las responsabilidades de una autoridad institucional, pues eso, mantener o brindar actividades, perdón, materiales que al docente le sirvan para aplicar las actividades que él ha adecuado dentro de su planificación (DocC2-E06).

De las citas podremos reflexionar sobre algunas cosas: En primer lugar, que las y los docentes esperan de sus autoridades un acompañamiento pedagógico que los oriente hacia cómo dar respuesta a las circunstancias presentes en el aula, y una articulación entre los discursos que aspiran a una educación inclusiva y los requerimientos que se les solicitan, a fin de que sean coherentes. Es decir, que las autoridades vayan de una función centrada en la rendición de cuentas de manera burocrática y administrativa, a un acompañamiento pedagógico y de gestión para resolver los dilemas que pueden encontrarse en las escuelas (Echeita *et al.*, 2012; Simón y Echeita, 2013).

En segundo lugar, aunque estas posturas están alineadas con la educación inclusiva, ponen sobre la mesa algunas circunstancias que la impiden. Esto nos deja ver la poca articulación que hay entre los diferentes niveles del sistema educativo; las dificultades presentes en el sistema para que las políticas inclusivas pasen del plano normativo, a las prácticas; y de los ajustes y desajustes que van surgiendo cuando pasan del nivel macro, al nivel meso y de éste al nivel micro.

En tercer término, se aprecia que el profesorado suele percibir por parte de estas figuras una discrepancia y falta de entendimiento hacia lo que sucede en el aula, y expresa de diversas maneras su inconformidad. Así, en estas citas puede apreciarse que maestras y maestros exigen: congruencia entre lo que se les solicita y las herramientas y recursos que tienen a su disposición; un entendimiento de los procesos que están en la escuela y una flexibilidad para dar una respuesta lo más adecuada posible considerando las condiciones de ésta; y un trabajo coordinado para garantizar los recursos que permitan dar respuesta a la diversidad del estudiantado.

Esto al parecer no es exclusivo de estas escuelas, dado que como vimos anteriormente en las investigaciones revisadas, es frecuente que las y los docentes soliciten a las autoridades educativas un entendimiento más complejo de lo que sucede en las aulas, de tal forma que se reconozcan las dificultades y se medie entre lo deseable y lo posible dentro de cada contexto educativo (Grimes, 2014; Perrenoud, 2004).

### **6.5.2 Saberes experienciales sobre los apoyos**

Como en otras concepciones, el segundo componente analizado son los saberes experienciales. Análogo a la forma en la que presentamos los saberes de los apoyos, aquí analizamos primero cómo se dan las experiencias en los apoyos para los alumnos y alumnas en situación de discapacidad y posteriormente exploramos las vivencias respecto a los apoyos de los servicios de educación especial y las autoridades.

Aquí hay que recordar que, en las escuelas analizadas, las y los docentes tienen diferentes años de experiencia atendiendo a niños y niñas con esta condición. Para algunos, el año del estudio fue el primer ciclo escolar en el que se enfrentaron a esta situación, mientras que otros profesores mantenían ya varios años. Esto produjo que algunos maestros y maestras dijeran que no tenían experiencia previa atendiendo a estos niños y niñas, por lo que esta situación redujo la cantidad de docentes que pudieron compartir sus saberes experienciales.

### 6.5.2.1 Las experiencias en el trabajo con estudiantes con discapacidad

Cuando se realizó esta pregunta, las profesoras y profesores volvieron a referir los apoyos de los que ya hemos hablado; situar a los estudiantes al frente para poder ser monitoreados, hacer un poco más grandes las letras del pizarrón, y otras estrategias ya mencionadas.

Sin embargo, esta pregunta también dio la oportunidad para que las maestras y maestros expresaran y reafirmaran que lo que aprenden con la experiencia es lo que más los habilita para desarrollar un mejor trabajo con los estudiantes con discapacidad, y que a su vez esto les permite tener una mayor confianza en su forma de intervención. Dos docentes son representativos de estas ideas:

- Definitivamente creo que en la Universidad, a pesar de que un 80% es teoría, te sirve, sí te sirve, como base, como elemento, pero creo que a final de cuentas sin pensarlo demasiado, la experiencia que tomas tú como docente dentro de... cuando realmente llegas al campo de trabajo, al campo laboral, y te encuentras este tipo de situaciones, y los empiezas a desarrollar, y empiezas a tener experiencia en cómo se dan, ya viviéndolos de manera personal ya teniéndolos tú ahí, o sea, tú ya siendo responsable de realizar o adecuar una suma a un niño con alguna discapacidad, creo que no cabe duda, que es lo que es la experiencia, la experiencia es lo que..., la experiencia de pasar los casos de manera personal dentro de tu contexto laboral (DocC2-E06).
- No hay como la práctica, no hay como la práctica, o sea que tú vivas esa experiencia, digas —sí ya sé, entonces para la otra—, que tengas como ahorita en este caso, yo ya tengo una niña sordomuda en primer año, para mí ya no se me hace difícil porque yo ya tuve experiencia con el... con el niño de la otra escuela. Entonces para mí, yo ya sé cómo lo voy a trabajar, cómo voy a dirigirme con esa niña, y este, y ya sé, entonces, eh, cuando se empieza a tocar, ya quiere ir al baño y dije ve, ve [realiza señas] o sea ya, ya identifico más rápido. Porque me preguntaba la maestra, me dice: —oye tenemos una niña con, este, eh, no, no, no escucha—, digo ah, digo, ¿y?, dice, —es cómo le vas a hacer—, dije, cómo le voy a hacer de qué, —pues sí, para que trabajes aquí en la clase— dije, pues normal, o sea normal, dice —cómo normal—,



digo, ah bueno, digo, —te explico—, le digo, —es que yo ya tuve una experiencia con un niño— (EFC1-E01).

Como podemos apreciar, el hecho que las profesoras y los profesores reconozcan que la experiencia con la discapacidad es lo que los habilita para el trabajo con la diversidad es un aspecto favorable siempre y cuando se ayude a interpretar y aprender de ellas, a reconocer patrones y caminos de actuación en un ambiente de acompañamiento que vaya más allá de desarrollar prácticas y la acumulación de saberes teóricos, para dar oportunidad para que se dé el cambio de actitudes y percepciones sobre el trabajo con estos estudiantes (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2014).

También esto nos lleva nuevamente a la necesidad de formación. La experiencia puede dotar a los maestros y maestras de conocimientos, habilidades y actitudes en beneficio de los niños y niñas con discapacidad, pero sólo cuando se contrasta con posturas que permitan evaluar las prácticas, ideas o comportamientos inadecuados o imprecisos. Por ejemplo, con la formación es importante contrarrestar prácticas presentes en las entrevistas, como llamar a los niños y niñas con discapacidad auditiva como "sordomudos"; o ajustar los contenidos de estos infantes, únicamente a través de la infantilización o disminución de su cantidad; acciones que en último término refuerzan el círculo de exclusión.

### **6.5.2.2 Apoyos de los padres de familia hacia los estudiantes con discapacidad**

Como se argumentaba en el marco teórico, los padres de familia, suelen ser un elemento fundamental de la red de apoyo que permite prácticas incluyentes. Esto motivó a indagar respecto a cómo las y los docentes han interpretado sus experiencias trabajando con los papás de los niños y niñas con discapacidad, y qué han aprendido de ello.

Desafortunadamente y al contrario de lo que los maestros y maestras esperan de estas figuras en sus saberes, responden de forma casi unánime a que sus experiencias con estos papás no han sido favorables y que han estado plagadas de barreras que impiden su participación con la escuela. Esto refleja una tensión en el profesorado para el trabajo con estas figuras; pues los pone en una situación entre considerar que son fundamentales para el aprendizaje áulico e invitarlos a colaborar, y, poner tierra de por medio dadas las

situaciones por las que pasan; y sus actitudes y comportamientos que terminan, en muchos casos, impidiendo su participación.

Así, en la experiencia docente hay muchos elementos que hacen que gran parte de ellos aprenda que deben de dejar de insistir en el trabajo con los padres. Por ejemplo, se escucharon comentarios como:

- Si yo llamo alguna otra mamá de, de algún alumno regular es más la participación, pero en el caso de ellos [los niños con discapacidad] por lo regular no; no nos ha tocado de que participen (DocC2-E03).
- Yo me he dado cuenta que [en] los [alumnos y alumnas con discapacidad] que están así; como que se vuelven los papás sobre los que, los que están bien, cuando deberían ser de al contrario, —debo de apoyar más al que le hace falta—, y siento yo que es al contrario en la mayoría de los casos. Lamentablemente es así, y a lo largo de este tiempo lo he visto de esa manera (DocC1-E04).
- Me he dado cuenta que varios de los alumnos que tienen discapacidades, los tratan muy mal, pues cuando debería de ser lo contrario, y también hay papás que sí los apoyan mucho, pero, pero la mayoría no, los dejan en el abandono, y pues desde ahí ya les estamos quitando muchas oportunidades (DocC2-E04).

En esta situación se percibe que los maestros y maestras sienten que tienen muy pocos avances, aunque se esfuercen mucho, lo que incluso lleva a algunos de ellos a dejar de insistir en el trabajo con los padres. En los siguientes testimonios podemos ver un ejemplo de lo anterior

- Investigador: De esta situación, de que los padres no participan, ¿usted ha aprendido algo?  
 Docente: no, realmente no, no se puede aprender mucho de esto.  
 Investigador: pero..., ¿cambia su forma de trabajar con los padres?  
 Docente: pues sobre todo es que ya no te espantas porque no participen, más bien como que dejas de insistir, ya dices como que no van a participar. Uno a veces... cuando tiene la idea, o sea cuando sales de la escuela pues sí quieres que participen

y los invitas y así, pero con estas situaciones pues haces lo que puedes con estos niños en la escuela (DocC2- E05).

- Investigador: y, de esta parte, ¿usted piensa que ha cambiado la forma en la que invita a los padres a trabajar?, ¿sobre todo de estos niños?

Docente: no, no ha cambiado, siempre se les ha invitado y creo que tienen las puertas abiertas, pero uno sí va aprendiendo a que se hace lo que se puede, y que pues estos niños pues así, sin el apoyo de sus padres, pues no van a avanzar mucho. [...]

Investigador: y ¿qué suele hacer respecto a los padres de familia de los niños con discapacidad que pues, no se interesan?

Docente: mira pues al principio, pues como todos, los invitamos a que participen, pero luego no vienen y ya uno deja de insistir. Hasta el director ya sabe de los niños, que pues, sus papás no los van a atender. Te digo, suelen ser los que, pues están más atrasados o los que están en esta situación, los que pues, no apoyan los papás (DocC1-E04).

De lo anterior podemos reflexionar sobre algunas cosas. Primero los maestros y maestras reconocen algunos factores que inciden en la participación de los padres, aunque tienden a mencionar primero comportamientos como la falta de interés, o la necesidad de que alguien cuide al menor; y sólo de manera secundaria consideran los mecanismos estructurales y sociales a los que se ven expuestas las familias por el medio rural en el que viven, como que desconocen cómo actuar ante la discapacidad; que son de escasos recursos económicos y educativos, lo que incluso llega a incidir en la alimentación; que suelen tener empleos muy restrictivos; entre otros aspectos.

Todo esto nos habla de cómo las desigualdades se cruzan y afectan el bienestar del alumno en sus esferas personal, escolar y social, pero también cómo esto incide en la escuela, por ejemplo, en la percepción de las y los docentes respecto al trabajo con los padres, o las posibilidades de que estas figuras colaboren de una manera más directa con la escuela (Brunet *et al.*, 2014; Comellas, 2013; Nussbaum, 2012b).

Aunque la escuela pueda establecer algunas estrategias que permitan minimizar de algún modo los efectos de estas desigualdades; como abrir puentes de colaboración con otros padres y asociaciones para cosas como el desayunador escolar, entre otras, es claro que su poder de intervención es muy limitado. Atender estos puntos, requiere una intrusión estatal que logre articular muchas de sus instituciones a fin de incidir en estas desigualdades, algo que está lejos de lo que puede hacer la institución escolar por sí sola.

Segundo, maestros y maestras tienen dificultad para considerar a los padres como un apoyo pedagógico en las aulas. Aún no perciben que pueden invitarles a ser colaboradores directamente en el proceso áulico, por ejemplo, como co-enseñantes; tampoco miran los mecanismos que deben de aprender a gestionar para hacerlo, de manera que se dé un aprendizaje armónico y que no se interrumpan los unos a los otros; así como no ven que esto puede ayudar a innovar o desarrollar propuestas que permitan mejorar las relaciones y aprendizaje dentro del aula (Brunet *et al.*, 2014; Collet y Tort, 2017; Comellas, 2013); y que esta participación puede ser fundamental para el avance del estudiantado en situación de rezago, dado que los padres pueden fungir como facilitadores y auxiliares de estudiantes que no son sus hijos (Brunet *et al.*, 2014; Echeita *et al.*, 2012).

Aquí hay que decir que esta situación es reforzada por las políticas institucionales y por la falta de una cultura que sostenga estas prácticas. Por un lado, hay políticas escolares que dificultan que se den estas prácticas, por ejemplo, en el segundo caso, se detectó en su bitácora una política que establecía que los padres sólo podían ingresar a la escuela a una determinada hora y bajo determinadas circunstancias, como arreglar asuntos particulares de los niños y niñas.

Por otro lado, también hay que considerar que trabajar con los padres implica para el docente una inversión de tiempo y recursos extras, por lo que la institución escolar debería de garantizar los recursos, incentivos y apoyos para que esto ocurra. Esto, y la falta de formación, por supuesto, evita que los maestros y maestras comiencen a aprender cómo colaborar de manera más efectiva con los padres, y minimizar actitudes o comportamientos juiciosos.

La última reflexión que nos gustaría hacer es que no es que las y los docentes no intenten hacer partícipes a los padres del trabajo con la escuela; lo intentan, pero se enfrentan a una serie de circunstancias que se los impiden y los desmotivan. En la siguiente conversación se puede apreciar con claridad esto:

Un maestro, luego de hablar sobre algunas prácticas que introduce en el aula comentó:

Pues créeme que, que eso, cómo te diré, se me ocurrió un día, sí, incluso yo daba clases después de, de mi horario, y les decía, por ejemplo, en, en cuanto a sexto grado, [...]. Entonces yo sí invitaba a padres de familia después de clases; venían no muchos y menos los que iban atrasados, pero yo trabajaba con ellos.

Entonces, yo si le buscó el lado malo, pues lógico que le voy a encontrar; a lo mejor mis compañeros dicen —este pinche profe, qué se gana con darle clases ahora a los padres de familia, suficiente tiene con los niños y no, y no la hace, y ahora con los padres—.

Entonces si le buscamos el lado malo pues sí va a haber [...] sí he encontrado muchas críticas y dicen [sus compañeros] —pero para qué das clases al padre de familia si al que tienes que darle clases es al niño—.

Investigador: Y, por ejemplo, usted cree que sus compañeros, por ejemplo, ¿no lo hagan por estas, por estas críticas? O porque no le ven funcionalidad, ¿por qué cree?

Docente: Ah yo, yo la mayoría he visto que no lo hace, porque no están convencidos de que lo estén haciendo bien, la enseñanza. También porque pues se desaniman porque muchos padres como que no quieren participar. No te creas, a veces también me desanimo. [...] Muchos sienten temor, a que los critiquen, a que no hagan bien su trabajo.

Investigador: que los critiquen, ¿quién profe?

Docente: pues los padres de familia o incluso nosotros como compañeros, o el director (DocC1-E05).

Como se aprecia en la conversación, el maestro identifica que se ha enfrentado a situaciones que le han dificultado abrir las puertas a los padres, y que lo ha hecho sin un apoyo institucional. Esto nos invita a pensar sobre la urgencia de acciones institucionales que colaboren e incentiven la innovación de las y los docentes en el trabajo con los padres (Ainscow *et al.*, 2006; Echeita, 2008; Elboj *et al.*, 2002).

### 6.5.2.3 La participación de las USAER en los apoyos

También se cuestionó a los maestros y maestras sobre las experiencias que habían tenido con los servicios de USAER, y los aprendizajes que habían obtenido de ellas. Algo que llamó la atención es que existen diferentes maneras de percibir el trabajo de estos servicios. Por ejemplo, hay profesores y profesoras que indican que las maestras de USAER les han dado asesorías, otros que se llevan al estudiante al aula de apoyo, otros que han tenido experiencias donde las maestras dan clase, otros que apoyan directamente al aula. Así lo refirieron:

- Yo llegué cuando estaba la maestra *J* [de USAER] y también en ese año, aunque era un grupo excelente, me apoyaba mucho con dinámicas, estrategias, sobre todo de atención, y si le decía —¿oye, cómo le hago porque me cuesta la atención en estos niños? —, ¿no? (DocC1-E01).
- Sí te asesoraban, y todo eso, hoy en día sí van y dan clases, [...] ella tiene mucho tiempo trabajando y asesorándonos, siempre desde que estaba la otra maestra, que ... ahorita se me fue el nombre, pero desde que estaba ella siempre, su forma de trabajar era, pues la misma, te asesoraban y así (DocC2-E03).
- Ella los atiende de manera personalizada, me ha tocado tener algunos grupos con varios alumnos, y ella me dice: —sabes que, pues voy a trabajar—, ella hace un cronograma —voy a trabajar con tus alumnitos tales días, de tales horas— [...] yo inicié laborando en la ciudad de México, en Azcapotzalco, y ahí, este, a lo mejor cambió, porque está cambiando constantemente el plan de trabajo; no sé, pero ahí

había dos igual, dos personas encargadas del equipo de USAER, y ellas nos daban, daban una clase, ya sea de emociones, o de emociones (*sic*), a lo mejor de, se me fue la palabra, a todo el grupo (DocC2-E03).

- En mi escuela pasada sí [la maestra trabajaba en la planeación], de hecho, me hacían adecuaciones porque tenía dos niños, que ocupaba necesidades, y sí, me realizaba adecuaciones la maestra, yo le mandaba a mi planificación el día viernes y ella me la mandaba el día sábado ya con las adecuaciones pertinentes (DocC2-E06).

Como puede verse, cada docente apunta a una intervención diferente de USAER, algo que es congruente con lo que los maestros y maestras han dicho hasta el momento de estos servicios, y con lo que sucede también en otras regiones del país (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020c). Esto seguramente es parte de un problema de la organización institucional, que no ofrece una línea operativa clara sobre cómo intervenir en las escuelas y apoyar con los alumnos y alumnas con discapacidad (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020c; I. García *et al.*, 2015).

Otro aspecto interesante respecto al trabajo de USAER fue sobre la forma en la que informaba a los maestros y maestras sobre la situación del alumnado y el trabajo que realizaban. Resultó inquietante indagar sobre esto con mayor profundidad, por dos hechos; por un lado, porque como vimos anteriormente, las maestras y los maestros desconocen los mecanismos para la identificación de apoyos para sus estudiantes, algo que en normativa deberían hacer con USAER (SEP, 2019b); y por otro lado, de que, aunque la investigación se realizó prácticamente a mediados del ciclo escolar, las maestras de USAER mencionaron que sus informes escritos no se encontraban listos. Por lo anterior, se cuestionó a algunos docentes sobre cómo recibían la información de su estudiantado y si, en su experiencia, habían recibido algún informe escrito.

Lo sorprendente es que, en ambos casos, las profesoras y profesores comentaron que las recomendaciones se daban de manera verbal, y que en su experiencia trabajando con estos servicios no habían recibido informes. Las siguientes citas lo ilustran:

- Docente: [los informes son] verbales sí, en el día a día —¿oye qué estás haciendo ahorita en este caso con *I*? —, —no pues esto, esto y esto — ah pues está bien  
Investigador: ¿ha recibido algún informe?  
Docente: que yo recuerde no, siempre son como cosas que te dicen, nada más; sí, es sólo eso (DocC1-E04).
- Pues yo platiqué con la maestra de USAER, pero que me diera algo, pues no, sólo fue como la plática o la charla informativa, y eso porque yo le pregunté, —me asignaron este grupo, tengo esto y esto: a ver pláticame pues yo para tener algo— y fue plática, pero ya de ahí te digo [...] nada de nada. Lo último que supe es que la maestra de USAER iba a mandar a llamar a sus papás; sí se reunió con ellos, si vinieron o si no vinieron, yo no sé nada (DocC1-E03).
- Como tal, no nos enseñan un informe o algo escrito o algo, simplemente se plantea o se hace la pregunta [en el CTE], pero como tal que nos presenten un informe o algo no. No sé si se los presente al director, no sé la verdad, pero nosotros no estamos enterados de eso (DocC2-E05).

Como se aprecia, las citas indican que existe una falta de coordinación entre las maestras y los maestros de grupo y el equipo de USAER; ambos servicios parecen trabajar sin una organización clara, algo que también ha sido reconocido por otros autores (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020c). También dejan en evidencia que el profesorado de grupo suele trabajar sin el uso de estos documentos, más bien, que suele hacerlo con lo que les informa de manera verbal el equipo de USAER.

Esto nos hace reflexionar sobre ciertos aspectos. Como decíamos anteriormente, las profesoras y profesores desconocen la normativa escolar que indica que es la escuela regular la responsable de realizar tanto la evaluación psicopedagógica como el informe de intervención, documentos que tienen como propósito identificar los apoyos que requieren los alumnos y alumnas con discapacidad, así como que deberían hacerlo con el acompañamiento de USAER (SEP, 2019b). También que se sigue esperando que USAER sea el único encargado de la valoración del estudiante, lo que al parecer también es reforzado por su subsistema.



Sin embargo, vemos aquí una oportunidad. Como hemos dicho, los informes han sido criticados por consumir mucho del tiempo del equipo de USAER para su elaboración, y mantener un enfoque clínico. Empero, el hecho de que no se encuentren realizados ya entrados en el ciclo escolar, pero que las y los maestros identifiquen que han recibido algo de información, pone en tela de juicio si son tan indispensables para dar respuesta a las situaciones que acontecen en el aula. Algo que en otras investigaciones ya había sido criticado, por un lado, porque la evaluación clínica aporta pocos elementos para la atención educativa, y que en su lugar se debieran implementar acciones de acompañamiento y evaluación formativa (Echeita, 2010, 2017); y por otro, porque suelen orientarse al trabajo individualizado y aportan pocos elementos para el trabajo grupal (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020c).

Esto no quiere decir que, por ejemplo, para un cambio de escuela no sea importante informar por escrito el avance del estudiantado, pero sí que habría que reflexionar e investigar cuál es el punto y para qué situaciones son apropiados estos informes, y en su caso, desarrollar otros mecanismos, más interactivos, que permitan llevar un seguimiento y acompañamiento de las intervenciones, tanto por los maestros y maestras de la escuela regular y USAER, como por sus autoridades. Seguimiento que hasta hoy es ineficiente por lo menos en los dos casos analizados, porque como ya hemos dicho, las autoridades suelen centrarse simplemente en que los documentos hayan sido elaborados, pero no existe un interés real por velar porque realmente colaboren al aprendizaje del estudiantado.

A pesar de estas dificultades, todas y todos los docentes apuntan a que la participación de estos servicios en sus escuelas es muy importante. Incluso algunos comentan que han tenido experiencias exitosas donde ha participado USAER, sobre todo cuando son ellos quienes se acercan a esta figura para pedir orientaciones o sugerencias. Por ejemplo, en el caso 1, la maestra DocC1-E01 dijo: “si le decía —oye cómo le hago porque me cuesta la atención en estos niños—, ¿no?, y sí me apoyaba mucho”. Otro docente menciona:

Fue una experiencia muy padre en la que de hecho se acercó la maestra de USAER y eran ya los últimos meses; ya te hablo de los últimos, no sé, abril, mayo, junio; que

ya no era necesario, porque ella sí, se la llevaba una vez a la semana, de ya no llevársela, agarró el ritmo de trabajo con sus demás compañeros (DocC2-E06).

#### 6.5.2.4 Lo que se aprende de los apoyos de las autoridades escolares

Los maestros y maestras en ambas escuelas suelen hacer diferencias importantes sobre qué esperar de las autoridades escolares y qué pueden hacer con ellos, las cuales son coherentes con lo que planteaban en el apartado de los saberes académicos. Antes de entrar con estas diferencias, es propio mencionar que ambos casos coinciden en que los directivos son agentes con los que se comparte y se rinde cuentas de los estudiantes y que una de sus funciones es gestionar cursos para favorecer el trabajo docente.

Sobre las particularidades, en el caso 1, las y los docentes refieren que, desde hace varios años, el director ha mostrado interés en la inclusión de los estudiantes con discapacidad; esto se traduce regularmente en cuestionamientos a las profesoras y los profesores sobre la situación y progresión académica de estos estudiantes, en algunas políticas para la evaluación y en acciones para garantizar que todos los alumnos y alumnas acudan a la escuela. Por ejemplo, algunos maestros y maestras informan que suele citar y hablar directamente con los padres de familia de estos alumnos y alumnas, que realiza visitas domiciliarias, que acude al aula a cuestionar directamente sobre el avance del estudiantado, entre otras actividades. Una maestra lo indicó así:

El direc (*sic*) está al pendiente de los niños, creo que hay bastante confianza, cuando tenemos el caso de un niño con algún problema, o de estos niños incluso, o que no venga a la escuela o de su comportamiento, él plática con los papás, de repente dice que va a hacer visitas, jaja, quien sabe si sea cierto verdad, jaja, no, sí es cierto, sí las hace jaja (DocC1-E02).

Varios docentes refieren que esto se ha dado a partir de una situación personal del directivo, que lo ha hecho más sensible a la atención a los niños y niñas con discapacidad. Por ejemplo, una maestra dijo: “por eso está así con esta niña [con discapacidad], porque dice —a mí personalmente, a mí sí me preocupa porque, ¿a qué me voy a enfrentar yo con mi hija? —” (DocC1-E01). Sin embargo, reconocen que este interés no se ha traducido, en

apoyos como revisiones y sugerencias a la metodología del aula, a la planeación o acompañamientos dentro de ella, y que estas actividades suelen ser encomendadas al equipo de USAER.

Por su parte, en el caso 2, la mayoría de las y los docentes perciben un menor apoyo e interés por parte de la dirección escolar. Sólo uno de ellos manifiesta que les cuestiona o hace algún seguimiento puntual sobre el estudiantado con discapacidad, más bien, la mayoría dice que cuando ellos informan a la dirección de situaciones emergentes, como que un estudiante tenga mucho tiempo de no ir a la escuela, es cuando estas autoridades citan a los padres a la escuela o realizan visitas domiciliarias. Algunos docentes justifican lo anterior aludiendo al tamaño de la escuela, por ejemplo, la maestra DocC2-E03 dijo:

Yo pienso que a lo mejor sí hay interés, sí hay preocupación, pero a veces como es una escuela grande, siento que, como que nosotros mismos, o ellos incluso, se sienten hasta como un poquito atados, porque es mucha la necesidad, es una escuela de las más grandes de la zona, y es mucha la necesidad.

Como se decía anteriormente, en la escuela inclusiva es deseable que el director pueda verse como un líder pedagógico, más que como un jefe administrativo o burocrático. En esta idea se espera que maestras y maestros puedan aprender y compartir experiencias con esta figura, de tal forma que, en conjunto, docente y dirección, sean capaces de hacer frente a las situaciones del aula y sumar esfuerzos para fortalecer ahí la pedagogía.

Desafortunadamente, por lo que los profesores y profesoras informan, aprender de esta forma aún está lejos de lo que se espera para la educación inclusiva; por ejemplo, aunque mayormente en el caso 1 las y los docentes identifican que la autoridad se muestra interesada en el aspecto pedagógico, siguen considerando que la función de estas figuras es principalmente administrativa y ninguno de ellos reportó alguna aportación pedagógica o didáctica.

Esto hace necesario que la institución escolar colabore con estrategias y políticas que permitan hacerlo, considerando que en nuestro país las funciones directivas recaen en lo administrativo. Lo anterior nos ayuda a entender que sigue siendo complejo para estas

figuras compaginar las diferentes funciones administrativas, con el acompañamiento pedagógico.

### 6.5.2.5 Lo que se aprende de las supervisiones escolares

La situación señalada con los directivos se agrava respecto a las supervisiones escolares, donde además de no recibir ayuda pedagógica, las y los docentes encuentran que sus actividades son principalmente de vigilancia y llamadas de atención, de incumplir con los propósitos y objetivos educativos. Ya hemos dicho que la estructura escolar sanciona a maestros y maestras por sus malos resultados educativos en materia de español y matemáticas; y son las supervisiones escolares las que, al parecer, son las principales encargadas de llevar a cabo los mecanismos para que este régimen académico se cumpla.

Por ejemplo, en el caso 1 una maestra comentó:

Pues sí, nos traen así (haciendo una mueca, y chasquidos con los dedos, que expresa inconformidad y presión), más cuando los presentamos en números rojos [a los niños con discapacidad]. Ahorita con las herramientas del sistema que estamos haciendo [Sistema de Alerta Temprana (SisAT)]<sup>31</sup>, si nos dicen —¿por qué tienes tantos chamacos en rojo?; ¡¿qué has hecho en este año?!—, [ella contesta] si no leía por lo menos ya lee, ¿no? (DocC1-E01).

En el caso 2, el maestro DocC2-E06, explica de la supervisión: “no, tú sabes que meramente todo es cuestión administrativa, seguimientos que se le dan a programas como lectura, que es donde se da más peso, matemáticas”.

A partir de comentarios como los anteriores, se puede apreciar que las acciones y políticas institucionales pueden explicar, en parte, algunas de las concepciones que las y los docentes refieren respecto al trabajo con niños y niñas con discapacidad. Como se recordará, en otros apartados también se ha hecho mención que las profesoras y los

---

<sup>31</sup> Como se recordará el Sistema de Alerta Temprana evalúa comprensión lectora y pensamiento matemático

profesores establecen una diferenciación en función del aprendizaje de dos asignaturas: español y matemáticas, y de no cumplir dichos criterios, asumen que el estudiante requiere una enseñanza diferenciada que le permita alcanzar estos estándares. Pues bien, aquí puede apreciarse que estas ideas son respuestas al papel institucional que sanciona de una u otra manera al profesor que es incapaz de mantener un grupo homogéneo. Esto se identificó con claridad en una entrevista con un maestro:

Docente: Pero igual, es como le comentaba, las personas que están en la supervisión, las que están en el sector, nos dicen —a ver, ¿cuántos alumnos tienes? O ¿cuántos alumnos están así [con discapacidad]? —, entonces es lo mismo, hacen a que nosotros tengamos que hacer esa distinción. [...]

Investigador: Pero, ¿por qué cree...?, o ¿en qué se enfocan los de supervisión que contribuya a esta separación?

Docente: pues es que ellos siempre vienen y revisan cómo vamos en español y matemáticas, y es ahí donde pues, estos niños les cuesta más trabajo, pero como tienen que ir como los otros, pues es donde, pues tenemos que enfocarnos más nosotros a esas materias (DocC2-E04).

Al parecer, las y los docentes perciben a estas autoridades más que como un apoyo, como una dificultad que interrumpe su trabajo usual, incluso en las actividades que proponen para “fomentar” la inclusión. Un maestro nos relató su experiencia:

[Una ocasión] nos dijeron que fuéramos a la supervisión a exponer el caso para que, este, la, la supervisora viera lo que hicimos. Pues yo me presenté, pero entonces ya dije, —no pues de nada sirve porque ahora hay más chamba—. Y no quedó ahí, todavía fui, me acuerdo que fuimos hasta un hotel a Toluca a exponer el caso del niño; porque el niño fue, fue como algo como que trascendió, pues [...], ¿qué nos dieron esa vez?, creo que fue un libro ¿no?, pero pues simbólico, como sea [...]. No sé cómo lo piensen ellos pero realmente eso no te incentiva, que te den más trabajo que de ir exponer, que hacer una presentación para que ellos se levanten el cuello como que no va, te digo, nos deberían de dar mejor un incentivo económico a nosotros (DocC1-E05).

El testimonio de este maestro nos permite sumar una dificultad más a la implementación de la educación inclusiva: suele caerse en prácticas poco críticas respecto a su concreción en las escuelas. Como lo refiere este profesor, en ocasiones las autoridades escolares buscan dar cuenta de que la ejecución del modelo es exitosa; sin embargo, esto lo hacen a partir de casos que desconocen, a los que no han dado seguimiento y donde su incidencia directa es prácticamente nula. Esto, no les permite ver realmente cómo la conjugación de diversos elementos ha podido a contribuir, o no, con el caso exitoso que intentan resaltar. Por su parte, el docente participa en estas prácticas como una obligación, no interpreta realmente que las autoridades escolares tengan un interés porque su escuela sea inclusiva.

De lo anterior se puede deducir, que estas prácticas podrían no ser del todo inadecuadas, si se comienzan a abordar de una manera crítica. Primero, permitiendo que se pongan sobre la mesa los facilitadores y barreras a los que se ha hecho frente, y de ello se establezcan compromisos para atenderlos. Y segundo, considerando que un resultado exitoso en la escuela inclusiva es un trabajo en equipo, donde están involucrados, además de las profesoras y profesores y su alumnado, los padres y los directivos, por lo que ellos también deberían de ser considerados en los análisis.

Finalmente, nos gustaría apuntar también, que deberían encontrarse formas para disminuir el peso extra que representan los planteamientos de la escuela inclusiva a las maestras y maestros, al tiempo que emergen nuevos incentivos para que los sigan.

### **6.5.3 Rutinas y guiones de acción sobre los apoyos**

El último componente de las concepciones son las rutinas referentes a los apoyos para los niños y niñas con discapacidad. Se esperaría que aquí pudieran apreciarse acciones puntuales que ayuden a transformar y a cristalizar prácticas coherentes con el planteamiento de la educación inclusiva, de tal forma que se contrarresten los aprendizajes académicos y experienciales que apunten o sumen a actitudes y comportamientos de exclusión de este alumnado.

Nuevamente aquí hablaremos de los apoyos directos a estos alumnos y alumnas, de cómo participan los padres y las USAER, y de la participación de las autoridades.

### **6.5.3.1 Rutinas en el trabajo con el estudiantado con discapacidad**

Coherentemente con lo que maestras y maestros reportaron en los saberes experienciales, la mayoría de los que consideran que sus estudiantes con discapacidad van al ritmo de sus demás compañeros no identifican apoyarles rutinariamente en el día a día; refieren que ellos pueden ir a la par de sus pares y por ende no requieren intervenir, aunque algunos sí comentan que realizan pequeños ajustes; por ejemplo, en las evaluaciones trimestrales les dan un poco más de tiempo para resolver el examen, guiárselos, entre otros.

En general, las y los docentes dicen que los apoyos que facilitan a estos niños y niñas son pocos, porque el resto del grupo cumple esta función. Una maestra dijo que no ayudaba mucho a su alumna con discapacidad visual porque: “porque le ayudan a su compañera, a la niña que tenemos, le ayudan en ese momento, ella es como muy —si yo puedo ahorita lo hago yo solita, pero cuando ya de plano no, pido ayuda— y se acercan los niños y ya les dice: —ah ok, gracias—, [...] pide ayuda, pide ayuda o a veces hay compañeros que se le acercan y —¿quieres que te ayude? — o, —o ¿maestra le puedo ayudar a mi compañera? —, adelante” (DocC2-E02).

Esta cita nos permite meditar sobre algunas cosas. Reafirma un conocimiento que algunos docentes aún no cristalizan: que no todas las discapacidades conllevan una deficiencia en el aprendizaje; por lo que disminuir el contenido o la dificultad de lo que se aprende no siempre es la mejor estrategia, ni debería ser la única.

Igualmente nos insta a reconocer que esta estudiante no vive los efectos de la diferenciación impuesta a otros estudiantes, y como puede apreciarse, puede compartir mayores experiencias con sus compañeros y verse apoyados por ellos. Hay que decir que esto no quiere decir que la docente no le brinde apoyos adicionales, lo hace a través de acciones como guiarle el examen o escribir en letras más grandes (algo que menciona en otra parte de la entrevista), por lo que hay que evitar pensar que cuando este tipo de situaciones surgen en el aula, los apoyos del docente son ausentes.

La cita también da pauta para traer a colación algunos de los factores que están alrededor de la situación que expresa la maestra. Primero, que la alumna pertenece al segundo grado de primaria, y está en un grupo donde hay una cultura de colaboración y apoyo entre los estudiantes. Por un lado, nos invita a considerar que la complejidad respecto a la realización de ajustes resulta menor en este grado, si se compara con lo que puede suceder en grados superiores, donde hay una mayor predilección por temas abstractos y por presentarlos de manera aislada de la realidad de los estudiantes (Masschelein y Simons, 2013). El considerar esta situación debería de incentivar a los agentes escolares a pensar y estar pendientes de las barreras y facilitadores a los que puede enfrentarse este grupo de alumnos y alumnas, y no confiarse de su situación actual. Por otro lado, nos deja clara la importancia del establecimiento y promoción de las redes de apoyo dentro de las aulas y el papel de los compañeros de grupo como facilitadores de apoyos, y guías y acompañantes en el aprendizaje (Echeita *et al.*, 2012; R. García *et al.*, 2013).

Otro de los factores presentes en la situación es la conciencia de la niña sobre sus características, posibilidades, y lo que requiere para aprender. Esto nos deja tres reflexiones: Primero, el papel de los padres en la atención de sus estudiantes, en el sentido de que para que la alumna tenga estas habilidades y seguridad, es muy probable que haya tenido un acompañamiento paternal que lo ha fomentado, algo que por lo menos es escaso en las escuelas analizadas. Segundo, la flexibilidad que se requiere en las y los docentes para escuchar las necesidades de sus estudiantes y adecuarse a ellas, a la vez que se permite su crecimiento personal. Y tercero, nos lleva a cuestionar si la escuela tiene los mecanismos y se interesa por incentivar el autoconocimiento de los niños y niñas, y más aún, para que incluso sin éste, se brinde a cada uno de ellos lo que necesita para aprender.

A diferencia de estos alumnos y alumnas, en lo que respecta a los que se identifican como con mayor rezago y que requieren un trato diferenciado, los maestros y maestras refieren que los apoyan con asesorías individuales de forma que aborden los contenidos que ellos llevan. Comentan que esta situación es parte de su rutina, principalmente en español y matemáticas. De hecho, algunos docentes sitúan estas acciones los viernes que es cuando ellos comentan que tienen una menor carga de trabajo. Por ejemplo, la maestra DocC2-E03 comentó:



Los viernes que es, se puede decir, de atención a los niños que están a la mejor, que tienen algún problema, a lo mejor principalmente en matemáticas o que la lectura les falta, o en la escritura, entonces los viernes es de atención a esos niños en específico, aunque bueno, yo conforme voy avanzando, viendo el avance, los voy llamando para ir corrigiendo algunos detalles.

Otro maestro comentó que a ellos se les da en este día “un poquito más de tiempo, por lo mismo porque como vienen menos [de sus compañeros], a esos niños pues ahorita les podemos dedicar más tiempo” (DocC1-E04).

Como podemos notar, aquí se aprecia nuevamente el peso de la evaluación que hacen las y los docentes para diferenciar a quienes progresan al ritmo esperado en español y matemáticas, lo que les indica la forma en la que deben ayudar a su estudiantado en rezago para regularizarse.

Este hecho nos invita a reflexionar sobre algunas cuestiones: Primero, que nuevamente se aprecia cómo la configuración actual de la escuela suele restringir la enseñanza a contenidos de español y matemáticas, lo que deja a fuera otros aprendizajes relevantes para la vida del estudiantado. Segundo, que los alumnos y alumnas en esta situación ven limitadas sus oportunidades para interactuar con sus compañeros, algo que es mucho menor con el alumnado con discapacidad que no es diferenciado.

Tercero, podemos asumir que esto incentiva que las y los docentes implementen un currículum paralelo y cristalicen prácticas para “normalizar” a estos niños y niñas; además, colabora con la creación y mantenimiento de una cultura donde se diferencia a los menores de acuerdo con su capacidad. Todo para dar los resultados esperados en estas dos asignaturas.

Como venimos apuntando, la crítica está dirigida a la necesidad de abrir el panorama institucional con el fin de disminuir el efecto de la diferenciación que se produce en las escuelas dada la configuración y régimen escolar actual, y establecer acciones, por un lado, para contrarrestar el peso institucional ejercido hacia las maestras y los maestros y que los llevan a centrarse sólo en la lectura, escritura y operaciones básicas; y a partir de ello

permitirles e invitarles a que consideren la importancia y establezcan rutinas para el aprendizaje de competencias para la vida, para relacionarse en comunidad, entre otros. De esta forma, se esperaría que al disminuir el peso de las exigencias que llevan a la diferenciación se establezcan mejores condiciones para que se permita una verdadera escuela incluyente.

### 6.5.3.2 El apoyo de los padres de familia

En el análisis de las entrevistas pudieron encontrarse dos ideas diferentes respecto a la participación de los padres de familia de hijos con discapacidad. Por un lado, que las y los docentes apuntan a que los estudiantes con discapacidad que van a la par de sus compañeros reciben mucho apoyo de sus padres, acuden con frecuencia al aula, cuestionan a la escuela y suelen participar en las tareas de sus hijos. Por ejemplo, la maestra DocC2-E02 comentó: “te digo que yo estoy muy en contacto con la mamá, y te digo no ha presentado ningún problema a la niña”. Otro maestro dijo que con estos padres: “trabajamos igual que con los padres del resto del grupo, cada cierto tiempo, les decimos o les mencionamos cómo vamos, qué actividades vamos a realizar, y la forma en cómo vamos a trabajar con los alumnos, la forma en cómo los papás nos van a apoyar a nosotros” (DocC2-E04).

Por su parte, con los niños y niñas con discapacidad que no van a la par de sus compañeros en las asignaturas comentadas casi todos los maestros y maestras identifican que el apoyo por parte de los padres es muy poco o casi inexistente. Por ejemplo:

- Con su mamá maestro la verdad esta niña [con discapacidad] pues no, este, no hay mucho apoyo, la señora no viene, ni se presenta, este, no le manda pues, este, materiales. Con la mamá casi no, no hay comunicación (DocC1-E02).
- ¡No, pues!, no es un poquito, están súper descuidados, por ejemplo, hablando del contexto, por ejemplo, de *F*, el papá es alcohólico, le pega a la mamá, la mamá se va y deja a los hijos, que no sé si son dos o tres, entonces abandona al papá (DocC1-E03).

- A veces nosotros optamos por decir: —bueno, ya no insisto—, o ya nos cansamos y decimos: —mejor ya no le dejo tarea, le tomo aquí lectura, le tomo tablas, yo le ayudo, en los ratitos libres—, bueno, no libres, sino en cualquier ratito le digo: —a ver, los demás están trabajando— y yo me apuro con él o x [...]. Si yo llamo alguna otra mamá de, de algún alumno regular es más la participación, pero en el caso de ellos por lo regular no. No nos ha tocado de que participe (DocC2-E03).

De lo anterior podemos notar dos cosas. Primero, que parece claro que uno de los aspectos importantes en el desempeño del alumno es la participación de los padres y que con frecuencia esto está influenciado por las desigualdades cruzadas que pueden experimentar las familias (Nussbaum, 2012a; Wrigley, 2007). Para afrontar lo anterior y en aras de sumar hacia una escuela inclusiva, es necesario que se establezcan mecanismos que colaboren al desarrollo de una red de apoyo entre los padres de familia que se encuentren en la posibilidad de colaborar con la escuela (Echeita *et al.*, 2012). Esto, por supuesto, es un reto mayúsculo para escuelas como las participantes en el estudio, que se enfrentan a diversas desigualdades y situaciones que impiden a los padres participar en la institución; por ello, el papel de la estructura municipal, estatal y federal es importante por su capacidad para destinar más recursos para disminuir el efecto de estas desigualdades.

Segundo, que la participación de los padres de familia, de aquellos que pueden hacerlo, es reconocida por las y los docentes como un facilitador de las prácticas áulicas. Lo anterior, como podemos notar presenta ventajas y retos. Ventajas, como que permite que las maestras y maestros tengan experiencias que les demuestren que la participación de los padres de los niños y niñas con discapacidad es posible, lo que ayuda a que no se consolide una concepción sobre que sea infructífera la participación de los padres. Sin embargo, esto mismo representa un reto, dado que se refuerza la idea que muchos padres de familia con niños y niñas con discapacidad casi no participan en la escuela, existe una tendencia por considerar, como hemos visto, que es difícil que pueda darse una colaboración con ellos.

### 6.5.3.3 Las rutinas de apoyo de los profesionales de USAER

De manera similar a lo que han experimentado en ciclos anteriores, en ambas escuelas las y los docentes suelen coincidir en que los profesionales de USAER tienen un acercamiento poco frecuente a las aulas.

Por un lado, en el caso 1, los profesores y profesoras hicieron énfasis en que en el ciclo escolar en el que se realizó el estudio, el apoyo había disminuido considerablemente respecto a ciclos anteriores. Por ejemplo, una maestra expresó:

No ha habido un trabajo en sí con el área de USAER. En el ciclo anterior, este, sí, realizó la maestra de USAER actividades, este, relacionada con educación socioemocional con todo el grupo de manera virtual, pero ahorita en lo que va del ciclo escolar, le digo no, ha venido muy poco a darme sugerencias y a ver a los niños [...] anteriormente la maestra me daba sugerencias para trabajar con estos niños, y en esta ocasión pues no, no he visto mucho apoyo en esa parte (DocC1-E02).

Otra maestra apuntó: “O sea, si yo voy con el maestro *G* y le digo: —maestro ¿ha venido la maestra de USAER?, ¿qué le ha dicho? ¿cómo podemos ayudar a los niños con esta discapacidad? —, te apuesto a que no ha ido con él [...] [a veces] viene aquí y le pone dibujos, y le pone, y yo digo: —creo que no son actividades acordes a lo que él puede hacer—” (DocC1-E03).

Además de lo anterior, en este caso también se encontró con que siguen existiendo prácticas relacionadas con el modelo de la integración escolar, como el llevar al estudiantado al aula de apoyo. Por ejemplo, el docente DocC1-E04 mencionó: “vienen por el niño una vez a la semana, por los niños una vez a la semana, ya también la maestra distribuye sus tiempos con los demás niños de la escuela”.

Existen tres cosas importantes que apuntar de estas citas. Hay en el profesorado la idea de que los servicios de educación especial no realizan sus funciones eficientemente, o por lo menos, no dan respuesta a lo que ellos consideran apropiado. El que ello suceda, para

nosotros representa el riesgo de que se comiencen a desarrollar emociones y actitudes que impidan el trabajo en colaborativo. Por supuesto que esto está influenciado por los difíciles puntos de encuentro y colaboración que tienen las maestras y maestros, así como por estos servicios, además de todas las actividades administrativas y burocráticas que deben realizar.

Algo que resulta interesante de lo anterior es que el trabajo que realiza USAER, aunque, es percibido como poco e irregular, empieza a enfocarse en el trabajo en el aula y el profesorado comienza a ver que es ahí donde estos servicios deben incidir, y no, como en la integración, en espacios separados como en el aula de apoyo.

Finalmente, además de lo anterior, también puede verse que la situación de la disminución del apoyo es explicada por las maestras y maestros aludiendo a una política tomada desde la dirección para centrar y priorizar los apoyos con una alumna con discapacidad, con lo que aparece un nuevo costo para ellos, que es interpretado como desfavorable. Aunque más adelante comentaremos a profundidad cómo se vive esto en la escuela, aquí cabe apuntar que esta política desplazó los apoyos que esperaban los otros profesores y profesoras, y aumentó su incertidumbre hacia el trabajo con el resto del estudiantado con esta condición.

En contraste, en el segundo caso, las y los docentes refieren que el trabajo suele ser mediante un cronograma para recibir la atención en el aula de apoyo, aunque estas suelen ser canceladas frecuentemente. Por ejemplo, la maestra DocC2-E03 dijo:

“Yo veo que aquí pasa con ella, se va a su aula, trabaja con ella, ahorita de hecho me falta platicar sobre la evaluación con ella y todo. Suele, a veces, no venir por ella, o a veces veo que [la niña] se regresa, pero regularmente así trabaja”.

Otro maestro apuntó: “USAER conmigo, trabaja dos días en la semana con esos alumnos, les da actividades, hacen actividades, se los llevan allá a su salón, y ya después el resto de la semana trabaja aquí conmigo” (DocC2-E04).

Como se aprecia, a diferencia del primer caso, en esta escuela el trabajo de USAER suele ser en el aula de apoyo, muy en concordancia con la manera de trabajo de la

educación integradora. El que estas prácticas perpetúen en la escuela supone el riesgo, por un lado, de segregar a los alumnos y alumnas, pero por otro, de limitar las oportunidades para que pueda darse el cambio de concepciones, dado que con estas acciones se cristaliza y naturaliza que los estudiantes salgan de sus clases, y puede hacer que las y los docentes muestren resistencia cuando se les pida a las USAER que la intervención se dé en el aula, provocando actitudes y comportamientos de rechazo.

Además, en ambas escuelas se coincidió en que el trabajo de los psicólogos y trabajadores sociales de estas unidades es imperceptible. Por ejemplo, una maestra dijo:

Pero el papel de la otra compañerita, o incluso anteriormente venían otras dos compañeritas, yo no sabía cuál era su papel, pues nunca, no sé si no hay o hubo la necesidad o no, no lo sé, o a lo mejor yo tampoco no las involucro en mi salón [...] pero yo la verdad ni siquiera las conozco (DocC2-E03).

Otra maestra dijo: “con decirte que no conozco a la psicóloga, ya con eso. A esta chica *H*, que me parece que se llama *H*, que es la de trabajo social, la llego a ver, pero digo: — ¿y luego... para dónde se van?, y luego, ¿dónde están? —” (DocC1-E03).

De estos resultados se puede reflexionar sobre algunas cuestiones: que al parecer las rutinas establecidas por USAER siguen alineándose al modelo integrador, y aún no se logra una intervención que permita incidir en las barreras áulicas y en el diseño didáctico para dar paso a una atención incluyente; y, aunque existen acciones que pueden transformarse en oportunidades para hacerlo, éstas, al ser infrecuentes y poco regulares, impiden que las y los profesores sepan qué esperar con exactitud de estos servicios. Esto es importante, primero, dado que afianzar una regularidad en torno a los apoyos de estos servicios es fundamental a la hora de pensar en establecer una red de apoyo que permita dar soporte emocional, pedagógico y didáctico a las aulas (Booth y Ainscow, 2015; Echeita *et al.*, 2012); y segundo, porque para que se dé un cambio de concepción es necesario que exista un ambiente social, que regularmente invite a la transformación y que establezca configuraciones estables para el desarrollo de nuevas prácticas; lo que a su vez limite las oportunidades para la aparición de creencias que dificulten el cambio representacional.

También, que resulta necesario para las y los docentes conocer y experimentar de una manera más frecuente la participación del equipo de apoyo; de tal forma que se puedan reconocer las oportunidades y límites de estas figuras. El hecho de que no se conozca cómo participan y que se perciba que no lo hacen, hace pensar a las profesoras y profesores que su intervención es inexistente y poco confiable. Esto no es exclusivo de las escuelas analizadas, puesto que hay otros informes que indican aspectos similares en otros planteles (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020c).

Por último, es destacable que el trabajo desarrollado por estos servicios respecto al acompañamiento a las maestras y maestros, a la intervención en el aula regular y al seguimiento con el estudiantado, no cumple lo que su estructura ha diseñado para ellos (SEIEM, 2021a); más bien es percibido por la mayoría de las profesoras y profesores como deficiente, lo que invita a indagar sobre los mecanismos que dificultan el trabajo diseñado en la estructura y las posibilidades reales de intervención en los servicios, algo que sigue siendo una tarea nacional (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020a).

#### **6.5.3.4 El apoyo recibido por los directivos**

Sobre el tema del apoyo que recibe regularmente el profesorado por parte de las direcciones escolares, en el primer caso, coherentemente con lo que vivieron en ciclos anteriores, las maestras y maestros comentan que su director pregunta con frecuencia sobre el avance de los niños y niñas con discapacidad. Lo anterior puede ser representado por dos ejemplos. Una maestra expresó: “el director es de que —maestra de USAER, ¿qué ha pasado con estos niños?, maestra [de aula regular] ¿qué ha pasado con estos niños?, ¿cuál es el avance?, ¿cuál es el problema?, ¿en qué podemos ayudar? (DocC1-E03). Otro maestro lo expresó así: “es de... —a ver con esos niños, ¿qué estás haciendo?, ¿qué pasó?, y ¿sí estás trabajando, en este caso, con la maestra de USAER?” (DocC1-E04).

En este caso las profesoras y profesores reconocen que esto les invita a considerar al estudiante con discapacidad y estar al pendiente de él, lo que demuestra la importancia del liderazgo escolar. Algunos incluso mencionan que la manera de acercarse del director, de forma que muestra disposición para brindar apoyos administrativos o de gestión escolar, les

permite tener un sentimiento de seguridad para expresarse, algo que no sucede con su supervisión escolar. Una maestra lo expresa así:

En esa parte sí siento que pues el director ha estado ahí como supervisando, si hay avance, no hay avance, y por qué, cuáles son tus problemas y cuáles son tus dificultades y la verdad es que sí uno siente, sí como cierta presión, pero también pienso que está bien porque pues se nota la intención de apoyarte y de escucharte, como que su interés va más allá de la escuela [...] O sea, siento que en esa parte, sí le interesa mucho al director tener a esos niños, pues sí para aprender algo, siento que él lo ve así, ¿porque no apoyarlos? ¿porque no hacer algo más por ellos? Siento que sí, sí, sí, como tal, sí le interesa sacar a los niños adelante (DocC1-E03).

Esto difiere de lo que las y los docentes del segundo caso informan respecto a los apoyos recibidos por parte de su director. Ahí no perciben un apoyo que pudieran considerar rutinario, al menos para los estudiantes con discapacidad; entregan las planeaciones de manera semanal, mensual o quincenal y éstas son firmadas por el directivo, pero no hay otras retroalimentaciones. Empero, como habíamos comentado con anterioridad, maestras y maestros informaron que la dirección apoya interviniendo para hablar con los padres o para hacer visitas domiciliarias cuando existe una petición por parte del docente.

Como puede apreciarse, en el caso de los apoyos recibidos por parte de los directores escolares en estas escuelas, la figura del director puede establecerse como un soporte no solamente administrativo, sino también emocional y como una persona a quién recurrir para solucionar las dificultades sociales e interactivas que suceden en la escuela (Ainscow *et al.*, 2006). Además, como también puede verse en el primer caso, ayuda a que las y los docentes vean de manera diferente a los estudiantes con discapacidad (Ainscow, 2001), por lo menos en el sentido de que puede permitir dejar de observarlos como una carga, como también han apuntado otras investigaciones (I. García *et al.*, 2015).

Aunque en las dos escuelas, maestros y maestras perciben que requieren además un apoyo didáctico y pedagógico de estas los directores, esto es algo que en ambas se encuentra ausente desde la mirada de las profesoras y los profesores. El hecho de que sea



así perpetúa el reto de convertir al director escolar en un guía académico, en un líder de líderes en la gestión de la enseñanza, y en un transformador de la pedagogía del aula; algo necesario considerando la necesidad de que las escuelas desarrollen prácticas, rutinas y modelos de gestión diferentes a las plenarias, los dictados y la enseñanza basada en responder páginas del libro de texto (Díaz-Barriga, 2006; León, 2012).

Esto hace necesario abrir el debate y encontrar maneras para que los directores escolares realmente puedan visitar las aulas, dar retroalimentaciones a las profesoras y profesores e invitarles y acompañarlos a desarrollar propuestas dentro de éstas para dar espacio a toda la diversidad estudiantil (Gómez-Hurtado, 2014). En especial, esto supone la urgencia de que la institución educativa estudie cómo suministrar el apoyo pedagógico de los directores a las y los docentes, y establezca acciones y políticas que lo faciliten, pero además de que garantice que suceda; por ejemplo, si bien normativamente existe la figura del subdirector académico, estas escuelas carecen de él.

#### **6.5.3.5 El apoyo de las supervisiones**

En lo que respecta al papel de las supervisiones escolares, al parecer los apoyos hacia los estudiantes con discapacidad, y en general, al proceso de enseñanza-aprendizaje es ausente. En ambos casos el profesorado y USAER<sup>32</sup> menciona que no reciben apoyos directos por parte de las autoridades educativas, pero además se aprecia que el papel de esta instancia es más de vigilancia cuantitativa del proceso de administración educativa, que de acompañamiento docente.

Estos temas se han tratado en referencia a las y los docentes de aula regular, sin embargo, también los maestros de educación física y de USAER perciben esta situación. La maestra de educación física del caso 2, comenta: “La supervisión nada más dice —adapta,

---

<sup>32</sup> Dadas las condiciones de los maestros y maestras participantes de la investigación, se puede contabilizar que ellos hablan de por lo menos cinco supervisiones escolares: dos de aula regular (una por cada escuela), dos de educación física, y una de USAER.

adapta tu sesión —, o—adapta esto—, pero pues ahí ya es tarea de nosotros, ponernos a investigar cómo lo puedo adaptar” (EFC2-E01).

Por su parte, las maestras de USAER dijeron:

- Yo no he tenido un seguimiento desde el 2014 que llegué aquí, nunca he tenido el gusto de recibir a la supervisora, ni un ATP [Asesor Técnico Pedagógico] a darme seguimiento, en mi trabajo no [...] de nuestros supervisores, los ATP de nuestra zona, pues nunca he recibido nada, no sé si están enterados, si saben qué hacemos o no (USAERC1-E01).
- Aquí de los 7 años que llevo no he tenido ninguna visita, ni siquiera sé si saben que trabajamos en esta escuela, sólo las veo cuando hay consejos técnicos, pero ahora sí, ni para bien ni para mal han venido a ver que hago. Luego sí, como que, sí se siente la amenaza con eso de los papeles, pero mientras cumplas con eso pues creo que todo va bien. Pero, entonces, bueno, yo creo que no solamente se necesita orientación de mi directora sino también de otras partes para ver cómo trabajar esa inclusión, esa, esa situación con mis alumnos o lo que yo pudiera tener, entonces, desde seguimientos (USAERC2-E01).

La situación que reportan las maestras y maestros respecto a las supervisiones escolares nos permite hacer algunas reflexiones. Por un lado, el desconocimiento de las prácticas del profesorado, y el ver sólo los indicadores cuantitativos de la lectura y escritura, puede llevarnos a tener razones para cuestionar si ésta puede ser una de las razones por las cuales las acciones para diferenciar a sus alumnos y alumnas son tan arraigadas en las y los docentes, es decir, al parecer la lógica que aprenden maestras y maestros recae en algo como: si lo único que observan las supervisiones son los indicadores educativos específicamente para la atención de español y matemáticas, entonces se debe priorizar orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estas dos asignaturas, específicamente en aquello que supone un riesgo de llamada de atención.

Esto nos invita a la necesidad de brindar condiciones para que las supervisiones acompañen a los servicios docentes, para que conozcan y reconozcan la complejidad de las

aulas y en la medida de sus competencias brinden apoyos para afrontar los dilemas y barreras emergentes en ellas; y para que se establezcan como agentes para el fomento a la educación inclusiva y a sus valores (Gómez-Hurtado, 2014).

## **6.6 Las teorías implícitas en la investigación**

El último componente de las concepciones son las teorías implícitas. Como se recordará, éstas son las maneras en las que podemos explicar las acciones de las y los docentes a la luz de los modelos sociales predominantes de un tema determinado; y que se infieren a partir del análisis de las recurrencias más importantes que aparecen dentro de los saberes académicos, los experienciales y las rutinas y guiones de acción de los temas investigados (Porlán *et al.*, 1997; J. Pozo *et al.*, 2006).

Antes de pasar a su análisis, se deben hacer dos precisiones. Como algunos autores apuntan (G. Brown, 2008; J. I. Pozo *et al.*, 2001), determinar las teorías implícitas en las maestras y maestros es una empresa que requiere contar con suficientes elementos empíricos para dar razón de ello. En esta investigación existió claridad para hacerlo respecto a los temas de la discapacidad y la atención a la diversidad, pero no así para la gestión del aprendizaje, evaluación y apoyos de los estudiantes con discapacidad. Por ello, en la primera parte de este subtema realizaremos este ejercicio para estas primeras dos concepciones y esbozaremos algunas ideas que parecen preponderar en el resto.

Como hemos observado, los diferentes modelos sociales sobre la atención a la diversidad y la discapacidad coexisten en las y los docentes, esto como resultado de que cada uno ha experimentado y adquirido conocimientos de estos temas a partir de sus vivencias personales en el ámbito educativo (J. I. Pozo *et al.*, 2006). Esto nos lleva a dos cosas; uno, que son producto de una configuración histórica que les ha dado forma, por lo que en su construcción están inmersos factores personales y sociales; y dos, que el que un colectivo se incline a uno u otro modelo, no significa que sea responsable de ello, o mucho menos que lo defienda, como en ocasiones quiere entenderse (Arzate, 2015). Por ello, en un segundo apartado, se tratarán algunos factores que se encontraron en la investigación como que inciden en la modificación o permanencia de las concepciones.

### **6.6.1 La teoría implícita predominante en la atención a la diversidad**

Respecto al trato a la diversidad, en la investigación, las recurrencias encontradas refieren que los maestros y maestras se inclinan a pensar este tema desde una óptica de la integración, aunque también hay elementos de la inclusión. Por un lado, aunque algunos de los saberes académicos pueden referir a la óptica de la educación inclusiva, por ejemplo, con comentarios sobre que los cambios deberían radicar en las condiciones de la escuela para mejorar lo que se puede ofrecer al estudiante con discapacidad; la mayoría de las y los maestros más bien se aproximan al planteamiento de la integración, dado que suelen considerar que el trato a la diversidad se refiere a acciones destinadas a que los estudiantes con alguna dificultad se normalicen en la escuela, y donde reconocen que los problemas y dificultades que presentan, son preponderantemente producto de sus déficits internos.

Por su parte, en los saberes experienciales los maestros y maestras informaron que la educación inclusiva les parece un planteamiento digno por conseguir, sin embargo, que en muchas ocasiones se traduce en cambios en la jerga técnica o en los formatos, más que en modificaciones estructurales o apoyos para las y los niños; donde además, la responsabilidad les es atribuida casi en su totalidad, mientras siguen enfrentándose a situaciones para las que no están preparados e incluso a algunas en las que no tienen capacidad de agencia.

En las rutinas se apreció que se perpetúan prácticas enfocadas al cumplimiento del programa, a la revisión de los contenidos, y a que los niños y niñas aprueben los exámenes, más que en acciones diversificadas para la efectiva apropiación y significación para la vida cotidiana. Además, que, en ánimos de asistir a los niños y niñas que se perciben como con dificultad para seguir el ritmo del sistema en la mejora de su aprendizaje, los separan del grupo y realizan actividades diferenciadas con ellos; lo que reduce las oportunidades de aprender con sus pares o por otros mecanismos de representación, de motivación y acción de lo que se aprende.

Esto nos lleva a considerar que la educación inclusiva se encuentra en un proceso de divulgación y de aproximación al modelo, lo que no se ha visto favorecido por cambios estructurales que permitan su consolidación. Así, en las escuelas se sigue considerando a

los alumnos y alumnas que no se adaptan bien al currículum como con “necesidades educativas especiales”. Se considera que estos niños y niñas aprenderán algo en la escuela, pero principalmente a socializar y convivir con otras personas; ideas relacionadas con el planteamiento integrador (Urbina, 2013).

### **6.6.2 La teoría implícita predominante respecto a la discapacidad**

Por su parte, en lo que respecta a la teoría implícita sobre la discapacidad, en la investigación se revisó que la mayoría de las y los docentes suelen considerar la discapacidad desde el modelo médico, donde ésta se interpreta como una tragedia personal o una enfermedad, y donde para sanarse se requiere tanto del esfuerzo individual como del acercamiento hacia lo que se considera normal.

Como decíamos, los maestros y maestras consideran que los estudiantes con discapacidad requieren una atención especializada, y que es necesaria la participación de un experto que los ayude a reconocer las posibilidades de aprendizaje, para determinar si su estancia en la escuela regular le brindará algún beneficio o, en su caso, recomiende su estancia en una escuela especial. El que visualicen que es muy difícil que un alumno con discapacidad aprenda de la escuela regular, hace que consideren que estarían mejor en una escuela especial, por lo menos hasta que adquieran los conocimientos necesarios para adecuarse a ella.

Por su parte, en los saberes experienciales veíamos que las vivencias que algunos de los maestros y maestras tenían con estos estudiantes les ayudaban a cuestionar sus saberes académicos, y a darse cuenta de que lo que consideraban como discapacidad no se corresponde, en algunas ocasiones, con lo que ellos viven en sus aulas. Así, varios maestros y maestras se mostraban sorprendidos respecto a que estos niños y niñas podían estar a la par en algunos aspectos con sus compañeros. Sin embargo, dado que muchos de los alumnos y alumnas con discapacidad no alcanzan los estándares esperados por la escuela, en la mayoría de las profesoras y profesores prevaleció la idea de ajustar sus expectativas en función de lo que se cree que pueden alcanzar, y donde se diseñan estrategias específicas para este “tipo” de niños y niñas.

Ya en las rutinas visualizamos que maestros y maestras suelen identificar a aquel estudiantado que tienen un bajo desempeño académico, principalmente en español y matemáticas, como “con barreras” o “con necesidades”: que para ellos es complejo atender al alumnado con discapacidad, principalmente por la falta de información y formación que acompaña su llegada desde la inscripción, y porque emocionalmente existen sentimientos de soledad e incertidumbre ante el desconocimiento de esta condición. Además, que frecuentemente se preocupan por la aceptación de este alumnado en la escuela y que hacen un esfuerzo regular por corregir las actitudes discriminatorias que aparecen en el grupo, esto lo hacen esperando que el niño o niña se integre a la escuela.

De esta manera, aunque los maestros y maestras comienzan a adquirir el discurso del modelo social, hay una predominancia por las ideas asistencialistas o integracionistas, aún no reconocen que la escuela tiene un papel en la generación de brechas en el aprendizaje, y que algunas prácticas, aunque bien intencionadas, generan segregación escolar y barreras para el aprendizaje.

### **6.6.3 Ideas predominantes en la enseñanza, evaluación y apoyos**

Respecto a la gestión del aprendizaje para los estudiantes con discapacidad, las y los docentes apuntaron a que lo más importante que sus alumnos y alumnas debieran aprender son las habilidades para la vida, para poder socializar y convivir en el mundo y que esto se logra principalmente a partir de lo que la escuela puede enseñar, de sus planes y programas de estudio. Desde ahí pudimos apreciar que no todas las asignaturas tienen el mismo peso; ya que para las maestras y maestros son fundamentales las matemáticas y español, porque eso es lo que se prioriza administrativamente, a tal punto que incluso otras materias pueden ser poco atendidas o ignoradas con tal de que ciertos contenidos de las “asignaturas importantes” se consoliden.

La configuración escolar que gira en torno a estas dos materias y a su priorización hace que las maestras y maestros comiencen a diferenciar quiénes son las y los estudiantes que tienen dificultad para acceder a los contenidos de español y matemáticas, concretamente a la lectoescritura y a las operaciones. Al parecer, si un estudiante, con discapacidad o no, se percibe con ligero retraso en estas áreas, pero se considera que puede

ir a la par de sus compañeros, será atendido bajo el currículum regular; si no, los profesores y profesoras desplegarán acciones, aprendidas durante su experiencia, para intentar que lo alcance, lo cual llevará a que tenga un currículum aparte y una atención diferenciada. La diferenciación que produce esta situación se apreciará en la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos para estos alumnos y alumnas, lo que hace probable que incida en otros aspectos de la organización y didáctica escolar.

También vimos, desde una visión lineal de la enseñanza, que muchos maestros y maestras consideran que para pasar de un contenido a otro requieren del dominio de pasos previos determinados (sobre todo en español y matemáticas) y que, sin ellos, no se consolidará la enseñanza. Por ello una práctica usual es la de esperar a que un contenido se afiance antes de pasar al siguiente. Sin embargo, esto ocasiona que estos estudiantes tengan que transitar por una ruta determinada de aprendizaje y donde se omiten algunos caminos que pudiesen ser alternativos, incluso mecanismos o dispositivos que permitan la resolución de problemas.

Las bajas expectativas hacia este estudiantado y la lógica lineal del aprendizaje contribuyen a que las maestras y maestros consideren que una buena estrategia es disminuir el grado de dificultad de los contenidos e infantilizarlos, principalmente abordando algunos de grados o niveles anteriores; sin embargo, esto produce la necesidad de separar al estudiante del grupo, para que aborde su contenido aparte. Como algunos autores advierten (Alba, 2016; Moreno *et al.*, 2014), esto lleva el riesgo de la pérdida de mecanismos de implicación, representación y de motivación; por ejemplo, los que pueden facilitar sus compañeros.

Lo anterior se ha convertido para muchos docentes en guiones de acción para el trabajo con estudiantes con discapacidad que son diferenciados. Como decíamos, esto tiene una mayor incidencia en las materias de español y matemáticas; en el resto, las maestras y maestros refieren que hacen el esfuerzo porque participe y aprenda con sus compañeros, y ahí al parecer tienen mayores oportunidades de representar y motivar a su estudiantado.

Todo esto nos hace pensar en que suelen preponderar ideas donde se aprecia la adquisición del conocimiento desde un punto de vista lineal y disciplinar, y donde se da

mayor énfasis a la acumulación de los saberes y procedimientos que a la utilización de ellos en el contexto (Díaz-Barriga, 2006; J. I. Pozo *et al.*, 2006; Ricaurte y Torres, 2016), pero por supuesto se requerirá mas investigación para afirmarlo.

Por su parte, en lo que respecta a la evaluación de los alumnos y alumnas con discapacidad, pudimos darnos cuenta de que los maestros y maestras refieren tener pocos saberes académicos sobre este proceso, más bien, han sido formados institucionalmente con la política que les indica que todas y todos los estudiantes deben de participar en el examen, sea accesible o no para ellos.

En el régimen académico en el que laboran tendrán que aplicar el examen que les es enviado por la autoridad educativa; a veces podrán realizar algún ajuste menor como traducir la pregunta a términos más sencillos o ayudar con su lectura. Ellos aprecian que este proceso refleja poco lo que el estudiantado ha adquirido durante el trimestre, sin embargo, al ser una política institucional, deben seguirla.

Además, que las escalas son una mejor herramienta para visualizar el avance del niño, puesto que ahí pueden registrar la cantidad de trabajos realizados y gozan de flexibilidad para evaluar lo que consideran importante; también que son una oportunidad para demostrar y justificar el avance del estudiante, principalmente con los padres y el director. Sin embargo, suelen hacer uso de ellas como un instrumento de registro, lo que parece ser también una consecuencia del régimen, por lo que queda la duda si permite una verdadera reflexión para la mejora de la didáctica escolar.

En este régimen, también han aprendido que la asignación de calificaciones depende del desempeño del alumno en español y matemáticas. Para los alumnos y alumnas con discapacidad que los maestros y maestras consideran que pueden ir a la par de sus compañeros en estas materias, la calificación que les asignan tiene los mismos criterios que para el resto de sus compañeros. Y para aquellos que se considera no van a la par, le será asignada la calificación mínima aprobatoria en todas las asignaturas, independientemente si en algunas tuvo un desempeño que ameritara una calificación más alta o más baja.



Estas prácticas nos invitan a pensar que las y los docentes suelen entender la evaluación como el cumplimiento de la normativa, más que como un instrumento formativo (G. Brown, 2008). Aquí parece muy claro que, independientemente si el docente está de acuerdo o no con esta concepción de la evaluación, la institución le lleva a hacerlo, por lo que el peso de la política institucional es muy elevado.

Por último, en lo que respecta a los apoyos, en los saberes docentes pudimos apreciar de nuevo un desconocimiento por parte del profesorado sobre cómo identificar los apoyos que requiere su estudiantado con discapacidad, y por supuesto, de cómo intervenir en ellos. Coherentemente con los enfoques médico y de la integración, situaron los apoyos que puede ofrecer la escuela en acciones puntuales hacia el individuo y ninguno de las maestras y maestros hizo alguna referencia a la necesidad de identificar las barreras en la planeación o de acciones reflexivas de la escuela.

Los profesores y profesoras reconocieron que, aunque han tocado el tema de la educación inclusiva en los consejos técnicos o conferencias, de acuerdo con su apreciación, lo que realmente los ha habilitado para apoyar a sus estudiantes, son las vivencias que han tenido a lo largo de los años. Por ejemplo, muchos de ellos han aprendido que hay estudiantes que requieren de darles más tiempo para la realización de actividades, que hay otros que necesitan asesorías individuales o sentarlos cerca de ellos, acciones que se han convertido en guiones de acción.

Dado el peso de las vivencias en el trabajo con alumnos y alumnas, aquí se reafirma la idea de que es indispensable un adecuado acompañamiento para los maestros y maestras, que les permita habilitarse como transformadores educativos, lo cual por supuesto, no exime de la participación a otras figuras.

Por su parte, se piensan los apoyos de los padres desde una óptica de asistencia, es decir, su labor es garantizar los insumos para que el niño y la niña vayan a la escuela, y ayuden en casa cuando se les solicite. Desafortunadamente, los maestros y maestras comentan que han experimentado que la familia de las y los niños con discapacidad suele no cumplir con ello. Esto les ha enseñado que el trabajo colaborativo con estas figuras, más que favorable, puede ser una barrera importante que frene el progreso del estudiantado.

Sin embargo, también han experimentado casos donde el apoyo ha sido fructífero, lo que hace que mantengan las puertas abiertas a su participación, pero con ciertas reservas. Esto nos hace coincidir con otros autores, en que la participación de los padres en la educación es una de las condiciones imprescindibles que requieren todos los niños y niñas (Dubet, 2007; Wrigley, 2007). Lo que especialmente en el caso de los alumnos y alumnas con discapacidad, se establece como un elemento que puede disminuir los efectos de las desigualdades cruzadas a las que se enfrentan. Así, los maestros y maestras perciben que aquellos alumnos y alumnas con discapacidad que son apoyados por sus padres tienen un mejor desempeño escolar, e insisten en que es un aspecto sumamente importante en la educación de las y los niños.

También con los padres de familia se encontró que algunos docentes han experimentado el peso de la cultura organizacional que, de una u otra manera, ha castigado las iniciativas para el trabajo con estas figuras, lo que contribuye a desincentivar en muchos este tipo de ánimos. Tampoco cuentan con ideas claras sobre cómo hacer que participen, ni tienen una propuesta o marcos de actuación del sistema educativo que les permita encontrar un rumbo. A lo que se suma la difícil tarea de hacer participar a los padres que, en muchos casos, se enfrentan a múltiples carencias sociales que limitan su posibilidad de comprometerse de manera decidida con las actividades escolares de sus hijos.

Sobre el papel de los servicios de educación especial, se considera que es brindar asistencia al niño de manera directa cuando se requiere. Aunque algunos docentes piensan que debieran trabajar de manera individual, algunos comienzan a considerar que también pueden intervenir con estos niños y niñas en el aula. Aquí cabe apuntar a que ninguno de las y los profesores los identificó como transformadores de las prácticas educativas.

También, se apreció que los profesores y profesoras no tienen definida la forma en la que las USAER deben trabajar con ellos, cada uno menciona que han experimentado distintas formas de intervención y que éstas suelen ser irregulares e infrecuentes. Además, que regularmente existe poca comunicación con estos servicios, por ejemplo, no conocen sus informes o lo que realizan con los niños y niñas en sus aulas, tampoco realizan planeaciones conjuntas. Sin embargo, también hay ocasiones en las que se ha dado el

trabajo colaborativo y éste se ha interpretado como un gran facilitador en el compromiso con el alumnado con discapacidad.

De las direcciones escolares, los maestros y maestras consideran que la participación tiene que ser menos administrativa y con más recomendaciones sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque en ambos casos han experimentado que existen pocas recomendaciones, se ha percibido que, en el primer caso, el director tiene un mayor interés en el proceso de enseñanza de los alumnos y alumnas con esta situación, lo cual se refleja en continuas visitas al aula y una disposición por gestionar apoyos o hablar con los padres. En el segundo caso, más bien el interés parte del docente, quien refiere acercarse a la dirección y ahí es cuando inicia la gestión.

En lo que respecta a las supervisiones escolares, se conciben como entes burocráticos que supervisan el cumplimiento de los indicadores del aprendizaje, pero que poco se preocupan por la calidad de lo que se aprende o por las necesidades docentes. Su participación se ha experimentado principalmente como de vigilancia y de administradores de sanciones por incumplir con los propósitos y objetivos del régimen educativo. Así, muchos docentes mencionan que para los alumnos y alumnas con discapacidad no hay, ni han experimentado un interés o un apoyo para su proceso áulico.

## **6.7 Factores institucionales que mantienen o transforman las concepciones**

El logro de una escuela inclusiva es un proceso que requiere el continuo debate y conciliación entre los agentes educativos, la estructura institucional y las condiciones escolares; que permita identificar aquellas barreras que impiden el desarrollo de nuevas prácticas o que refuerzan aquellas que tienden a la segregación o la exclusión educativa (Ainscow *et al.*, 2006; Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2014; López, M., Echeita, G. y Martín, 2010). Este proceso nunca es sencillo, pues requiere poner en tela de juicio la normalidad a la que los sujetos están acostumbrados, esa realidad cristalizada que se ha dado como buena y que se ha justificado con base en diversos mitos sobre lo correcto (Beltrán, 2003; Martín-Baró, 1988).

Este trabajo se ha enfocado a estudiar cómo todo esto se refleja en las concepciones docentes. Como apuntan algunos autores (Beltrán, 2003; Martín-Baró, 1988), en la medida de que se transforman las culturas y políticas institucionales, suelen cambiar las concepciones de sus agentes, y cuando cambian estas concepciones, suelen transformarse también las instituciones. Sin embargo, el peso que tienen los agentes individuales sobre la estructura es desigual, por lo que es mucho más sencillo que la institución induzca a una determinada concepción, que a la inversa.

Aquí nos enfocaremos a cuatro cuestiones importantes relacionadas con cómo la institución favorece u obstaculiza el desarrollo de las concepciones docentes. Hablaremos sobre el peso de la institución sobre español y matemáticas; las oportunidades para la gestión; la formación del profesorado, y sobre una red de apoyo identificada en una escuela.

### **6.7.1 El peso institucional sobre español y matemáticas**

Como era de esperarse por las investigaciones previas, las y los docentes suelen realizar con los niños y niñas con discapacidad una diferenciación respecto al ritmo y contenidos de aprendizaje, en comparación con el resto del grupo. Sin embargo, durante las entrevistas pudo reconocerse que esta diferenciación no se debe propiamente a la discapacidad, algo que nos remitiría a hablar, por ejemplo, de actitudes de discriminación; más bien, parece ser el resultado de una valoración de lo que puede o no conseguir el estudiante en función de los requerimientos institucionales.

Como lo revisamos, una de las cosas que los maestros y maestras tienen en cuenta al tomar alguna decisión respecto a sus alumnos y alumnas, es si pueden o no seguir el ritmo de trabajo del grupo en español y matemáticas. Así, cuando los maestros y maestras deciden sobre sus estudiantes con discapacidad o no, en cosas como si requieren contenidos diferenciados, cuáles de ellos deberían de estar en la escuela regular, cuáles necesitan una atención especializada, a cuáles le será tomada en cuenta sólo la escala y no el examen, entre muchas otras; lo hacen pensando en si pueden o no obtener los resultados esperados en estas asignaturas. A esto lo hemos llamado criterio de diferenciación.

Así, el foco en estas materias llevará a que las y los maestros juzguen, principalmente, a los niños y niñas que presenten una brecha académica, con o sin discapacidad, a partir de la pregunta: ¿el alumno puede seguir el ritmo y contenidos de sus compañeros en estas materias para cubrir los estándares institucionales? Este es el criterio diferenciador, y su respuesta determinará cómo piensan y organizan la enseñanza. Hay al menos dos posibilidades:

La primera posible respuesta es que el alumno puede seguir el ritmo y contenidos de sus compañeros, tenga o no discapacidad. Esto incentivará al maestro a pensar que el alumno no requiere una enseñanza diferenciada, por lo que llevará los mismos contenidos y ritmo de sus compañeros, y en el caso de los estudiantes con discapacidad, le incentivará a hacer ajustes poco significativos, como sentarlo al frente del grupo o leerle en voz alta los exámenes, entre otros.

La segunda respuesta, es que el alumno no pueda seguir el ritmo o los contenidos en estas materias. Esto estimulará al maestro a considerar una atención diferenciada, lo que muchas veces facilitará la segregación. Pensará que el alumno puede estar mejor en un servicio especializado que le enseñe los contenidos de estas asignaturas, le conseguirá y diseñará actividades distintas a las de sus compañeros, y una gran parte del tiempo escolar lo dedicará a hacer ejercicios enfocados a minimizar la brecha en el aprendizaje de estas dos materias. Y en algunos casos, como del alumno que no está diagnosticado, pensará que tiene una “necesidad educativa especial” o incluso una “discapacidad de aprendizaje”.

Al parecer, el criterio diferenciador es producto de una configuración escolar. Resulta un tanto complejo desmenuzar la configuración que mantiene esta idea y, además, se requiere de una investigación a profundidad para hacerlo de manera precisa. Sin embargo, aquí pudimos identificar algunos elementos que permiten explicarlo.

En el nivel institucional están las políticas educativas que enmarcan que español y matemáticas deban tener un mayor peso. Para ilustrar esto, utilizaremos el tiempo lectivo que se supone debiera seguirse en las escuelas. La distribución de tiempo semanal en primaria que enmarca la Secretaría para español, es de hasta del 35.5% del tiempo lectivo, y para matemáticas, hasta del 22.2%; mientras que, por ejemplo, para artes, sólo llega al

4.4%, o conocimiento del medio que llega sólo al 8.8% (SEP, 2017c). Esto por supuesto se hace con el fin de responder a algunas políticas internacionales sobre los aprendizajes mínimos (Maldonado, 2000; SEP, 2017a).

Las políticas nacionales se toman como referencia para estructurar los modelos de intervención de la escuela. En las guías del Consejo Técnico escolar, así como dentro de diversos procedimientos que las y los profesores deben seguir (por ejemplo, el Sistema de Alerta Temprana (SEP, 2017d)), se invita a las escuelas a realizar acciones con el fin de disminuir el bajo rendimiento en lectura, escritura y operaciones básicas, lo que deja relegadas a otras materias y contenidos.

Incluso los servicios de educación especial lo retoman así. Por ejemplo, se reconoce que una de las estrategias a implementar por ellos es el “Aprendizaje de contenidos específicos de las asignaturas de Español y Matemáticas para alumnos y alumnas con discapacidad visual, intelectual y auditiva a través de metodologías y secuencias didácticas” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020c, p. 46).

Cabe recordar aquí que como se trata de políticas a nivel del sistema, se espera que las escuelas cumplan con ellas. Ello termina presionando a los agentes escolares a cumplirlas por la rendición de cuentas que deben hacer a las autoridades educativas (INEE, 2015a; Wrigley, 2007). Esto resulta relevante dado que como lo argumentan Beltrán (2003) y Berger y Luckmann (2003), aquello que forma parte de la política de las instituciones y la forma en la que lo hace, incide en la respuesta de los sujetos dependientes de ella. Y si la institución educativa asocia el bajo rendimiento sólo en estas materias y establece medidas y sanciones sólo para ellas, es posible que las y los docentes se enfoquen sólo en éstas, y se pierda la oportunidad de que el resto de las asignaturas coadyuven a disminuir el bajo rendimiento a partir de actividades transversales, que pudieran ser incluso situadas y auténticas.

Es precisamente de esta forma como los directivos y equipos docentes orientan sus decisiones, llevando las acciones institucionales a dar respuesta a estas políticas. Por ejemplo, en ambas bitácoras de Consejo Técnico se aprecian objetivos como “Lograr que el 100% de sus alumnos eleven sus promedios generales en lectura, escritura y el

razonamiento lógico matemático” (B- CTEC1), o “Mejorar que el 100% de los alumnos logren el dominio de contenidos matemáticos como las tablas de multiplicar” (B- CTEC2), (no se encontró alguno similar hacia otras materias o contenidos).

Ya en las aulas, las y los docentes se ven inclinados a tomar como prioritarias estas asignaturas y de alguna manera dejar a las otras a un papel secundario, lo cual es un comportamiento que se ha institucionalizado. Por ejemplo, el profesor DocC1-E05 dijo:

Tenemos un plan de estudios, y en el plan de estudios [...] se le deja más horas a español, más horas a matemáticas y menos horas a las demás materias, ¿sí?  
Entonces pues de esa manera yo, tomando en cuenta eso pues también le doy la razón a los que realizaron el plan de estudios, yo creo que sabiendo leer el niño, sabiendo escribir y desarrollando la, la comprensión lectora, pues podrá entender todo tipo de textos, de todas las materias, entonces de esa manera pues me lleva a mí a priorizar.

A pesar de las críticas que algunos docentes pueden hacer respecto a este tema, se ven atados a seguir esta visión, porque como hemos dicho, la institución educativa ha establecido toda una serie de mecanismos de control para que esto prevalezca, lo que provoca que, incluso cuando son conscientes de la necesidad de cambio o de sus contradicciones, el profesorado se ve restringidos a seguirlos (Hurtado *et al.*, 2019; Martín-Baró, 1988; Masschelein y Simons, 2013). Por ejemplo, los maestros y maestras que dijeron:

- [Los contenidos] definitivamente son muy rígidos, a veces hay temas o contenidos que tú dices —¿esto qué?!, ¡esto en la vida lo van a ver! —, o —¿para qué?!, sólo que vayan a ser ingenieros—, porque hay unos problemitas luego en matemáticas, o, por ejemplo, en español, que digo —¡O sea, hello!, ¿cómo para qué?!— (DocC1-E03).
- [...] incluso hoy me dijo un niño: — maestro, y educación artística, ¿por qué no la vemos?—, le digo: —hijo pues es que tenemos que priorizar, o vemos educación artística, o vemos español, o matemáticas, o naturales, o geografía—, y le digo —se

me hace más importante pues las otras materias, tú ya podrás entender solo la educación artística, y como tú me preguntas, a lo mejor te interesa lo artístico, pues ahora lee el libro y vuélvete autodidacta— (DocC1-E05).

Esta situación contribuye a que el docente perciba cierta imposibilidad por hacer frente al sistema, además de incentivarlo a cristalizar prácticas con las que puede no estar del todo de acuerdo, pero que le permiten mantener y no tener problemas en su empleo. Por ejemplo, este último docente continuó: “Aunque sé que no estuvo del todo bien mi respuesta; pero pues es una realidad, yo priorizo, yo doy prioridad a las materias que le hacen más falta, por falta de tiempo, pues, que le pueden dejar más al niño” (DocC1-E05).

La configuración escolar que produce lo anterior, lleva a las y los docentes a caer en por lo menos dos acciones contrarias a la educación inclusiva. Por un lado, dejar de mirar algunas oportunidades para enriquecer los contenidos de manera transversal con otras materias o situaciones de la vida cotidiana (Alba, 2016; Castro y Rodríguez, 2017; C. A. Tomlinson, 2003). Por otro, tener que aplicar ciertas pautas para aquellos estudiantes que pueden ir a la par de sus compañeros y otras para los que no lo logran, a partir de la evaluación del criterio de diferenciación. Esto permite que se incrementen las brechas educativas de las que hemos hablado anteriormente, que se requiera de un currículo diferenciado, de la segregación para dar respuesta al aprendizaje de estos contenidos específicos, y la necesidad de una atención individualizada, entre otros.

Esto suma a las alertas de otros autores, que indican que la labor de transformación de las prácticas educativas no es un asunto que compete sólo a este nivel, puesto que de no haber transformaciones estructurales que los sustenten, será imposible el cambio educativo (Masschelein y Simons, 2013; McLaren, 2003; Wrigley, 2007).

Por supuesto, esto también repercute en el cambio hacia culturas, políticas y prácticas escolares y áulicas para la educación inclusiva. Por ello, se vuelve necesario extender la detección de barreras a la estructura y configuración educativa (Ainscow *et al.*, 2006; Echeita, 2017, 2018). Hacerlo será una empresa por demás compleja, que requerirá una retroalimentación frecuente entre lo que sucede en las aulas y las decisiones que se



toman en la estructura, en un ejercicio de apertura y diálogo (Ainscow *et al.*, 2001). Además de las inversiones pertinentes para que las decisiones se tomen con base en resultados de investigaciones que minimicen la probabilidad de error (Ainscow *et al.*, 2004).

Es importante reconocer que sin estas transformaciones, será muy difícil progresar hacia la escuela inclusiva y los cambios se verán limitados, como sucedió con el modelo integrador (Blanco, 1999); por lo que es indispensable una verdadera voluntad política para establecer acciones puntuales para que sucedan los cambios (Echeita, 2008, 2018).

Por último, hay que apuntar a que no se aboga por restar relevancia a estas materias o contenidos, o que debieran omitirse de la enseñanza para estos niños y niñas, más bien de que hace falta analizar la forma en la que se da la configuración escolar para encontrar la mejor manera de disminuir los efectos negativos que esta conlleva, y encontrar mecanismos incluyentes para abordar estos temas, lo cual por supuesto tendría que ser resultado de un continuo debate que involucre la investigación, la participación de las autoridades, de las niñas y niños y de las y los docentes.

### **6.7.2 Pocas oportunidades para la gestión para la diversidad**

En el marco teórico, hemos apuntado que para que exista una transformación en las aulas no sólo es necesario que el profesorado posea competencias para hacerlo, sino que además tenga las oportunidades que lo permitan (Blanco, 1999; Masschelein y Simons, 2013; C. A. Tomlinson, 2003). Desafortunadamente, cuestiones como la estructura del sistema educativo y la configuración diseñada para la función docente, que determina los tiempos y espacios para algunas actividades (Dubet, 2007), parecen tener un costo en lo que refiere al cambio necesario para la educación inclusiva, por ejemplo, en el desarrollo de actividades como el diseño didáctico.

Anteriormente, apuntábamos que para que el diseño pudiera darse de manera efectiva y respondiese a las propuestas de la educación inclusiva, era necesario que las y los docentes tuvieran oportunidades para articular sus tres componentes: contenido, proceso y situación (Collicott, 2000; Moriña, 2008; UNESCO, 2005), en sus cuatro momentos: la

planificación, el desarrollo y aplicación del plan de trabajo y la evaluación (Espíndola, 2011; O. González y Flores, 2000).

Sin embargo, en la planificación y el desarrollo del plan de trabajo, todos los profesores y profesoras apuntaron que no les es posible realizarlos cabalmente dentro de la escuela y su horario laboral, debido a las múltiples tareas que deben atender y a la falta de condiciones para hacerlo. Por ejemplo:

- [¿Tiene tiempo para planear en la escuela?] no, en las clases no tienes oportunidad, más bien en la casa, y ahí sí, definitivamente [...] serán, de entre cinco y seis horas, y eso cuando veo que, como que me faltó recalcar algo más, vuelvo a buscar, ponle que, como unas ocho horas, porque si hasta le digo a mi mamá —los miércoles son de planeación, no me interrumpas—, o —apóyame más con mi niña— (DocC1-E03).
- [Hago la planeación] por lo regular son los fines de semana para..., es cuando uno tiene..., bueno yo de manera personal es cuando tengo el tiempo, pues, además de que no, no me aviento mi planeación, la inicio y la acabo, no, yo doy pausas, y digo —pues ya me cansé— (DocC1-E05).
- [Hago la planeación en casa porque] allí es donde dedico tiempo para pensar, porque..., bueno... ¿aquí qué puedo hacer?, sólo te das un bosquejo... una idea (DocC2-E04).

Estos resultados coinciden con lo que otros autores también identificaron (Alaníz, 2018; Badillo *et al.*, 2017), donde encontraron que actividades como la planeación y la realización de documentos administrativos se hacen fuera del tiempo escolar, en las tardes o fines de semana, del tiempo del docente.

Pero además, aquí podemos observar algunos temas pendientes para analizar. En primer lugar, las y los docentes coinciden en que no existen condiciones para la realización de la planificación y la elaboración del plan de trabajo en la escuela, por lo que destinan tiempo personal para hacerlo. En las citas veíamos que la maestra DocC1-E03, hacía énfasis en la irrupción del diseño didáctico en otras actividades personales, como la atención a sus hijos. El mismo comentario nos permite ver que, incluso ahí, se depende de

una red de apoyo, en este caso, su madre, que alivia la carga que supone esta actividad. Esto abre cuestionamientos sobre las posibilidades que tiene el profesorado para ocupar sus tiempos personales en la planeación y si es correcto que esto se continúe haciendo.

Además de lo anterior, también es necesario comentar que hay competencia del diseño didáctico con otros ejercicios administrativos. Por ejemplo, las maestras y maestros mencionaron:

- Los formatos, todos los requisitos, todos los trámites burocráticos que nos hacen hacer, eso es lo complicado (DocC2-E04).
- La carga administrativa también es un tanto y una cosa nos piden hoy y para ayer, entonces eso nos quita, nos quita el tiempo, pero bueno, finalmente lo, lo tenemos que, lo tenemos que cumplir. [...] Sí, sé que las efemérides son importantes, la, la difusión de campañas, pero a lo mejor los podemos dar a conocer, pero ya como que sea, este, como que sea de, de hacerlo siempre, siempre, siempre, este, es este, es difícil para nosotros el, el manejo del tiempo (USAERC2-E01).

Por otro lado, los maestros y maestras señalan que la planificación y el desarrollo de planes de trabajo son un proceso continuo que requiere, como ya se había apuntado (Castro y Rodríguez, 2017; Espíndola, 2011; O. González y Flores, 2000), tiempo y espacio para la labor cognitiva que implica articular sus elementos; no obstante, a la par, coinciden en que son condiciones que la escuela no proporciona.

Finalmente, cabe preguntarse si la forma en la que este diseño didáctico está estructurado da oportunidad para la participación de otros agentes, como las profesoras de educación especial, o si invita y da cabida para la contribución de los padres; condiciones deseables y necesarias para permitir actividades como la co-enseñanza, y el aprendizaje entre docentes (Castro y Rodríguez, 2017; Echeita *et al.*, 2012; Elboj y Oliver, 2003; F. Rodríguez, 2014).

### **6.7.3 La cuestión de la formación docente**

Como se recordará, los procesos formativos son una oportunidad para que las y los maestros desafíen sus concepciones previas respecto al trabajo con los alumnos y alumnas con discapacidad, y adquieran saberes, actitudes y valores que les permitan una intervención que tome en cuenta la diversidad del estudiantado, sus contextos, y el diseño universal, entre otros elementos (J. I. Pozo y Rodrigo, 2001). De hecho, la educación inclusiva solicita este cambio, y propone que el aprendizaje de los maestros y maestras se dé a través de mecanismos de acompañamiento en espacios y con prácticas inclusivas (Durán y Giné, 2011; OCDE, 2019a).

Por esta razón nos interesó conocer cómo el profesorado había vivido estos procesos en las escuelas analizadas, qué aprendió de ellos, y con base en ello, hacer un análisis de la forma en la que ha contribuido a perpetuar o cambiar sus concepciones.

#### **6.7.3.1 La formación inicial**

Comenzando con la formación inicial docente, hay que recordar que las y los profesores que participaron en esta investigación provienen de distintos programas profesionales, e incluso de carreras distintas. De esta manera, hay docentes que provienen de la normal elemental, otros de la normal básica, algunos licenciados en inclusión educativa, o en psicología. En lo que respecta a nuestro tema, esto brinda posibilidad para percibir que existen algunas ideas que se comparten incluso en carreras que son distintas, y, por otro lado, explorar de qué manera los planes de estudio para la formación de estos profesionales abordan los temas de la educación inclusiva y del trabajo con estudiantes con discapacidad, si es que en algún momento lo hacen.

De las quince entrevistas semiestructuradas aplicadas, ocho docentes comentaron que en sus estudios profesionales no recibieron información respecto a la discapacidad o a la educación inclusiva. Las carreras en las que se encuentran estos profesores son las licenciaturas en Educación, en Pedagogía y en Educación Primaria; por supuesto, es de reconocer que algunos de ellos estudiaron ya hace algunos años, por lo que los planes de estudio de sus escuelas pudieron haberse transformado. Sin embargo, hay que decir que

esto no resta la importancia de considerar que no tuvieron la oportunidad para formarse en la atención a la diversidad y esto puede condicionar a que no se sientan suficientemente preparados o con las herramientas necesarias para el desarrollo de prácticas incluyentes, algo que debiera atenderse con la formación continua (Arnaiz *et al.*, 2007).

Esta situación es entendida por algunos maestros y maestras, quienes incluso reflexionan sobre estas carencias en sus estudios de licenciatura. Por ejemplo, un maestro dijo en la entrevista:

Mira, yo te voy a ser bien sincero, en la normal, [...] a nosotros nunca nos prepararon para una situación de éstas, ni siquiera así algo breve, que nos hayan dado algún curso ni nada, nunca nos prepararon para esto, la verdad. [...], ¿por qué no prepararnos desde la normal?, desde la licenciatura, no sé, para la diversidad (DocC2-E05).

De ellos también podemos apreciar algunos indicadores de que el modelo preponderante donde estudiaron estaba relacionado con una división entre los estudiantes “normales” y “anormales” (M. López *et al.*, 2009; J. I. Pozo, 2014; Urbina, 2013). Por ejemplo, una maestra dijo: “No, cuando yo estudié nada de eso nos decían, sólo lo que los maestros nos llegaban a decir o lo que escuchábamos de otros compañeros, que estos niños no aprendían” (DocC1-E01), otro maestro mencionó: “yo estudié en Morelos, en la normal de Cuautla, obviamente se dividía por especialidad, primaria, preescolar, y especial, y no sabíamos nada de las otras especialidades” (DocC2-E06).

Por su parte, seis docentes mencionaron que dentro de sus carreras se abordó algún curso o contenido referente a ello. Dentro de las licenciaturas de estos profesores están: Educación, Educación Física y Psicología. Algo que es necesario destacar es que, al parecer, estos contenidos se abordaron desde el modelo médico y desde una óptica que separaba a los niños y niñas “especiales” del resto (Stayton y McCollum, 2002). Por ejemplo, una maestra de Educación Física dijo: “En la carrera nos dan lo que es, capacidades diferentes, deporte adaptado, donde a nosotros nos enseñan a trabajar con todos estos tipos de alumnos: en silla de ruedas, síndrome de Down; o sea desde la carrera estamos más o menos orientados” (EFC2-E01); por su parte, otra maestra que es psicóloga

mencionó: “en mi formación, en la licenciatura, pues sí tuve la materia como tal de discapacidad, ahí me enseñaron desde a evaluarlos, inclusive visitamos algunas instituciones, y pues sí, yo dije: —ah, pues este niño tiene esto, o tiene lo otro—”.

Sólo dos maestros dijeron que en sus licenciaturas abordaron más de un curso respecto a la discapacidad, una licenciada en desarrollo humano diferencial y otro en intervención educativa:

- Cuando yo estudié en ese momento me dijeron —bueno en esta carrera te vamos a enseñar de todo un poco, lo que hace una terapeuta del lenguaje, lo que hace un psicólogo, desde valorar el CI, pruebas proyectivas—, lo vi en la carrera. La parte psicomotora también, evaluar cuestiones, así toda esa parte de los huesos, la fisionomía, todo, estructural, y elaborar planes para cada característica que presenta el niño. También por la parte educativa, todo el desarrollo del niño y demás (USAERC1-E01).
- Yo estudié en la Universidad Pedagógica Nacional, directamente de ahí la finalidad es que, pues de mi licenciatura, era realizar pues exactamente proyectos para incluir a niños con necesidades dentro de un grupo regular, llamémoslo así. Entonces quede ahí, saliéndonos un poco a lo mejor del contexto de la escuela, he realizado algunos proyectos de adecuación curricular, personalmente para mis niños que yo tengo con discapacidad (DocC2-E06).

De la primera cita puede reconocerse una formación más enfocada hacia el modelo médico, sobre todo por su mención a la evaluación centrada en el individuo. En la segunda parece más claro que el modelo con el que fue enseñado el profesor dista mucho del resto de sus otros compañeros, al referir una orientación más similar al modelo social, que reconoce la necesidad de un cambio estructural y de una postura de la inclusión educativa; además, podemos arriesgarnos a decir que su enfoque de enseñanza se acercó al modelo unificado donde se minimiza la diferenciación respecto a los estudiantes “regulares” y “especiales” (Stayton y McCollum, 2002).

De todo lo anterior, se puede meditar sobre algunas cosas. Se vuelve preocupante pensar que más de la mitad de las y los maestros no abordaron contenidos referentes a la atención a las y los niños con discapacidad, y sobre la atención educativa para la diversidad. También que los pocos que tuvieron un acercamiento, lo recibieron desde la idea de que habría un especialista o servicio encargado de la atención especializada a estos menores. Todo esto, derivó en que muchos de ellos tuvieran sus primeras aproximaciones al tema, y a la atención de alumnos y alumnas con estas condiciones, ya en el ejercicio profesional, sin o con muy poca información respecto a cómo actuar.

Esto hace muy necesario que en la educación inicial se ayude a las profesoras y profesores a reconocer que la diversidad es una condición humana, que cada estudiante tiene sus propias características, y éstas son valiosas para la sociedad en su conjunto; además de dotarles de las herramientas necesarias para brindar una educación de calidad (Cervera y Martí, 2018; Florian, 2017).

También, deja clara la importancia de una formación continua. En un primer sentido, para compensar los conocimientos, habilidades y valores que por diversos motivos no pudieron ser adquiridos durante la formación inicial (Granada *et al.*, 2013; Perrenoud, 2004). En un segundo, para actualizar aquellos con los que cuentan, ya sea a través de la adquisición de nuevas metodologías, ideas o guiones de acción (López, M., Echeita, G. y Martín, 2010). Y finalmente, ya que estos procesos debieran darse en un ambiente de acompañamiento, también para ayudar a dar luz sobre las situaciones dilemáticas a las que se enfrentan en su ejercicio profesional; al tiempo que se establecen las bases para que conozcan las funciones de otros profesionales y la manera en la que pueden participar en las aulas (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012; Ainscow *et al.*, 2001; Echeita, 2014).

Esto es algo que también reconocen las y los docentes. Independientemente de si dijeron que habían tenido o no cursos respecto al trabajo con los estudiantes con discapacidad, todos coinciden en que el conocimiento que adquirieron durante esta formación, aunque útil, fue insuficiente para el trabajo profesional. El hecho de que todos concuerden en esto, reafirma la importancia tanto de la adecuación de los programas de

formación inicial, como del acompañamiento en su formación continua (Campa *et al.*, 2020; Filio y Xicohténcatl, 2011; Vasthi *et al.*, 2017).

### 6.7.3.2 La educación continua

Como hemos visto a lo largo del documento, la tarea a la que se enfrentan maestras y maestros para la atención a la diversidad es compleja; tienen que hacer frente a toda una estructura social y educativa que perpetúa acciones que llevan a la segregación estudiantil; y desafiar sus propias ideas y prácticas respecto al trato con sus alumnos y alumnas, incluidos aquellos con una discapacidad (J. I. Pozo y Rodrigo, 2001); a lo que se agrega que deben subsanar las necesidades formativas que no se pueden prever en la formación inicial y que se hacen visibles sólo en el trabajo escolar (Granada *et al.*, 2013; Perrenoud, 2004). Estas razones dejan clara la necesidad de establecer mecanismos para fortalecer el ejercicio profesional de los maestros y maestras; es aquí, donde cobra relevancia la formación continua (Santos, 2012).

Sin embargo, desde la visión de los maestros y maestras, la forma en la que se lleva a cabo la formación continua con ellos, dista mucho de ser la ideal. Encuentran una serie de dificultades que impiden que adquieran las competencias necesarias para el trabajo con la diversidad, lo que lleva a que de manera informal recurran a estrategias de dudosa calidad, a fin de dar respuesta a las situaciones a las que se enfrentan en las aulas.

La primera dificultad que encuentran las y los docentes es sobre las pocas oportunidades institucionales para formarse en el tema de la discapacidad y la educación inclusiva. De hecho, mencionan que sólo asisten a actividades de difusión y no a cursos que aborden el tema con alguna profundidad. Por ejemplo, ante la pregunta si les habían ofrecido algún curso mencionaron:

- No, no, de hecho, este, en las encuestas que hicieron el ciclo pasado, en esos cursos, yo lo que puse que deberían de poner más cursos con niños de este tipo, ¿no? (DocC1-E01).
- Nada, nada, nada, nada, aquí no nos han dado nada. [¿Ni por parte de su director, ni por parte de la supervisión o las autoridades?], nada, nada (DocC2-E02).



Sobre las actividades de difusión comentaron:

- La mayoría son estos que nos ofertan y que nos hacen tomar a fuerza, por ejemplo, en este tiempo de pandemia, —y que métete a... a este de inclusión y que no sé qué— esto es nada más (USAERC1-E01).
- El año pasado [2020] nos dieron tres o cuatro conferencias virtuales que fueron acerca de esto, una fue de educación inclusiva, otra fue educación de calidad, otra fue de la nueva escuela mexicana; y hay otras dos que no recuerdo pero que tenían que ver con esto, con lo de las barreras de aprendizaje (DocC2-E04).
- Las invitaciones ahora en pandemia que tuvimos sobre, estos cursos, los webinars. Si los webinars... nos abrieron, este, nos abrieron un poquito las..., el panorama también, o nos actualizaron de cierta forma (USAERC2-E01).
- Uh... pues te diré, últimamente sí hemos tocado eso en los consejos, nada más ha sido ahí, porque cursos sobre educación inclusiva pues no. Creo que eso sí nos falta mucho, en cuanto a eso, a lo mejor sí ha habido cursos, pero yo no me he enterado (DocC1-E05).

Como ya señalaban Sevilla, Martín, y Jenaro (2018b), las actividades de difusión resultan insuficientes para los profesores y profesoras; primero, porque las oportunidades para hacerlo son escasas, segundo porque suelen ser superficiales y tercero, porque no son procesos que realmente habiliten a las y los docentes. Además, varios autores han apuntado que para que la escuela cambie es necesario que se desplieguen procesos formativos en los que no sólo se enseñe declarativamente el contenido, sino que además existan opciones de aprendizaje inmersivo, en un contexto de acompañamiento (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012; Ainscow *et al.*, 2001; Echeita, 2014).

Contrario a esto, las maestras y maestros aludieron a que más bien las actividades de difusión se basan en un aprendizaje teórico y descontextualizado, difícil de traducir en las aulas. De manera muy sintética lo dijo así un maestro:

En estos cursos te hablan muy generalizado, no te hablan específico, (comienza a hablar de manera sarcástica) —saben qué, vamos a hablar hoy de los sordomudos..., cómo vas a trabajar con un sordomudo..., a ver, aquellas personas que tengan, este, sordomudos en las escuelas..., cómo lo vamos a trabajar para que el niño..., este, ¿se incluye en la clase?, ¿de qué forma?, y además, este..., a ti maestro te vamos a capacitar para que pues... lleves a lo mejor lo básico..., no que aprendas totalmente las señas, no, sino que lo básico para que puedas trabajar con ellos—, ¿no?, te lo hacen así como que de forma general; —no, este..., pues tú inclúyelos—, [...] es más teórico, más, más a lo —pues eso dice el libro, y eso dice, y eso dice este autor— (EFC1-E01).

Otra cosa que hay que decir al respecto es que la estrategia preponderante para capacitar a las maestras y los maestros en su formación continua ha sido la de cascada (Grimes, 2014), algo que ha sido reportado por el sistema educativo (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020b; SEP, 2008), pero que también fue mencionado en la investigación. Por ejemplo, un maestro nos muestra que le queda claro lo poco que puede aprender con esta estrategia, de la siguiente forma:

Pues como es en cascada, supervisión, dirección, [...], pero pues no te enseñan mucho, luego ni ellos saben que dicen [...], alguien le enseña al supervisor y de lo que entiende le dice al director y éste, también de lo que entiende, y así (DocC1-E04).

A pesar de que estas actividades no tienen una didáctica adecuada, ni una profundidad sustancial, las y los docentes aún los consideran importantes para la mejora del trabajo con sus estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad. Por ejemplo, una maestra compartió: “Pero sí estaría bien así algún cursillo, alguna formación que nos ayudara a nosotros a tener más herramientas” (DocC1-E03); otro maestro apuntó “lo que nos hace falta a los docentes son cursos para brindar un buen apoyo y transmitirles de la manera adecuada a los aprendizajes” (DocC2-C06). Otra maestra dijo:

Yo creo que sí, es interesante y es necesario, inclusive si no los tenemos a los niños, también es necesario que nos den ciertos cursos, porque todo va cambiando, y las

necesidades de los pequeños son diferentes, y el programa va cambiando también, entonces todo esto de los cursos, si es necesario (EFC2-E01).

Pese a esta poca formación institucional, profesores y profesoras se informan sobre el trabajo con los niños y niñas con discapacidad a través de dos vías: por medio de su indagación personal, y a través de la participación de USAER.

Todas y todos los maestros dijeron que para dar respuesta a su falta de conocimiento y de materiales sobre este tema, suelen recurrir principalmente a la indagación por internet. Por ejemplo, el docente DocC1-E04 comentó: “pues tratamos de buscar algún curso que sea afín a la situación que uno está viviendo, y también de buscar sobre todo en internet, que es el medio digamos, más accesible para nosotros, para poder reforzar más”. Otro maestro compartió:

Yo no tengo la preparación [para atender al niño con discapacidad], pero eso se busca, yo pienso que en eso hay solución, ¿por qué?, porque ahorita ya con las redes, con la información de, por ejemplo, de YouTube, que hay demasiada, ya uno puede agarrarse de ahí, de materiales, hay muchísimos (DocC2-E03).

Otra maestra dijo:

—[Me dijeron] tienes estos dos niños, con tal y tal situación— pues es como te pones, te pones a estudiar, te pones a checar ¿qué va a lograr él? [...] como no hay mucho apoyo por acá, tengo que leer, tengo que leer, entonces yo leo (DocC1-E03).

Estas citas nos permiten reflexionar sobre algunas cosas. Por un lado, se aprecia que estos agentes se movilizan para atender las situaciones que acontecen en su aula; son sujetos activos, que ante la carencia que encuentran sobre conocimientos, materiales y apoyos en la institución, invierten de su tiempo personal y de sus recursos para hacerles frente. Esto nos lleva a cuestionar la participación de la institución escolar; por un lado, porque como hemos visto, los maestros y maestras carecen de oportunidades para participar en procesos formativos institucionales que les ayude a dar una respuesta adecuada; tampoco ven en sus compañeros, en su autoridad o en la institución un mecanismo fiable para

encontrar respuestas. Todo esto nos hace reafirmar que el trabajo de la educación inclusiva está recayendo sólo en las y los docentes, y hace falta un mayor involucramiento estructural.

Finalmente, una última reflexión está en reconocer que las redes sociales o el material de internet, no está regulado, puede contener información falsa o incompleta, o incluso partir de un modelo clínico de atención y no propiamente educativo. Esto expone al profesorado a llevar a sus aulas conocimientos y materiales de dudosa calidad, que pueden estar desarrollados para otros contextos o situaciones, e incluso que perpetúen prácticas segregadoras; lo que puede convertirse en una barrera más para el trabajo con sus estudiantes.

La otra manera en que reciben información en este tema es a través de la participación de las USAER, quienes informan sobre los estudiantes que atienden, formas en las que abordar los procesos de atención a la diversidad y algunas ideas para llevarlas a la práctica. Por ejemplo, mencionan:

- Ahorita, por ejemplo, el viernes que fue consejo técnico, también tuvimos una pequeña intervención de parte del equipo de USAER en la cual nos platicaban sobre cómo se trabajaría, en su modalidad que ellos traen (DocC2-E03).
- Estaba una maestra de USAER que muy muy buena mis respetos, [...] y ella en algún momento sí, a todo el personal docente nos dio un curso taller, así, aunque sea muy de pasadita (DocC2-E01).

El reporte de estas actividades también estaba presente en las bitácoras de consejo técnico, donde en ambos casos se registró que estos servicios participaban, por un lado, dando información sobre los estudiantes con discapacidad; por ejemplo, explicando temas referentes a la discapacidad, necesidades educativas especiales, aptitudes sobresalientes y mecanismos de trabajo; y, por otro lado, estableciendo compromisos con el colectivo docente, como el apoyo para determinar los estilos de aprendizaje de acuerdo con el perfil del grupo, la evaluación específica a algún o algunos alumnos y alumnas, o la atención a algún grupo con niños y niñas “con necesidades” o discapacidad. Por ejemplo, se leen cosas

como: “Acuerdos: [...] USAER compartirá test para identificar testilos (*sic*) y ritmos de aprendizaje” (B-CTEC1) o “la maestra de USAER realiza una participación donde comparte estrategias para el trabajo con los alumnos con rezago” (B-CTEC2).

Sin embargo, las profesoras y profesores también reconocen que estas aproximaciones al tema son insuficientes. Además, podemos agregar que como se aprecia, se dan desde la óptica de la integración educativa y de la visión de los servicios de USAER como expertos clínicos. Lo que contrasta con la idea de que su participación debería ser por medio de una labor dialógica donde, en una situación de igualdad profesional, ambos contrasten saberes y técnicas para el mayor bien de toda la población, con atención especial para aquellos estudiantes con discapacidad (Castro y Rodríguez, 2017; F. Rodríguez, 2014).

A pesar de ello, en la participación de USAER podemos apreciar una oportunidad para la educación inclusiva, si se lograra que estos servicios acompañen a las y los docentes en sus aulas. Podrían participar a través del diseño didáctico y la co-enseñanza dentro del aula. Esto requeriría nuevamente reconsiderar la forma en la que se establecen las configuraciones en la escuela. Por un lado, tendría que haber un acomodo en la forma en la que se piensa el trabajo de estos servicios por parte de la escuela y las prácticas que se desprenden de ello, a fin de facilitar condiciones para que las maestras y los maestros tengan oportunidad para planear, conversar y llegar a acuerdos con estos profesionales. Por su parte, los servicios de educación especial tendrían que replantear el valor que le dan a la evaluación clínica para enfocarse más bien en un proceso cercano a la investigación-acción, donde mientras se indaga, se buscan mejorar las condiciones en el aula (Ainscow *et al.*, 2004). Por supuesto, esto requiere de políticas escolares e institucionales, recursos, apoyos e incentivos, además de la formación continua para los maestros y maestras.

De la formación que ofrece la institución educativa en conjunto, podemos hacer algunas reflexiones. Por un lado, que no se ha atendido la tarea consistente en formar a las y los docentes para el trabajo con la diversidad, un asunto pendiente desde el modelo de la integración (Arnaiz *et al.*, 2007).

Por otro, que existe un largo camino para dar respuesta a la formación docente para el trabajo con la diversidad; y que son necesarias más acciones enfocadas a atender el tema.

Como vemos, el que se haya hecho poco para enseñar contenidos declarativos, nos da la idea de todo lo que falta por hacer por los procedimentales o actitudinales; por no hablar de los mecanismos que aún son ausentes para atender las necesidades emergentes de las aulas, y guiar las emociones experimentadas por las maestras y los maestros al no poder dar respuesta a la diversidad del estudiantado.

Por último, al parecer tampoco hay una verdadera política para la transformación de las prácticas docentes para los alumnos y alumnas con discapacidad. Por lo que es importante recordar que, aunque la escuela se ha abierto a los estudiantes con esta condición, su simple estancia no es suficiente para garantizar su derecho a la educación. Es necesario que se fomenten acciones para que participen y aprendan con calidad; y esto no es posible sin un docente que sepa y tenga las habilidades, actitudes y valores para hacerlo; ni tampoco sin el personal de apoyo, los contenidos y materiales didácticos adecuados que le ayuden; y menos sin la flexibilidad del régimen para adecuar los tiempos y contenidos educativos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012; Ainscow *et al.*, 2001; Echeita, 2014).

#### **6.7.4 Las redes de apoyo como facilitadora en el cambio de concepciones**

En esta investigación fue recurrente que las profesoras y profesores percibieran una baja participación de otras figuras en el proceso educativo de los niños y niñas con discapacidad. Esto puede dar la impresión de que puede ser complejo encontrar la forma para que los maestros y maestras miren la educación inclusiva como una posibilidad para mejorar sus procesos educativos, para convivir y aprender de la diferencia.

Sin embargo, en la investigación se identificó a una docente que dijo estar en una situación que le permitió comenzar a interpretar el trabajo con su estudiante con discapacidad de manera positiva, con una sensación de acompañamiento y disposición; escenario un tanto distinto a lo que otros docentes refirieron. Podemos argüir que fue facilitado gracias al establecimiento de una red de apoyo.

Las redes de apoyo son un elemento que la educación inclusiva busca fomentar en las escuelas. De acuerdo con diversos autores, éste es un mecanismo para afrontar los

diversos retos y dilemas presentes en la escuela, para ayudar a disminuir los sentimientos negativos producto de la incertidumbre, frustración y situaciones específicas que pueden producirse en el aula, para incentivar el trabajo colaborativo entre los agentes involucrados, y mejorar la didáctica del aula y la gestión del aprendizaje (Echeita, 2017; Echeita *et al.*, 2012; Moriña, 2008).

Sin embargo, fomentar una red de apoyo de esa naturaleza requiere de una disposición constante de los profesionales y los padres de familia, en un ambiente de comprensión, iniciativa, interés por el estudiantado, y además de algunas actitudes de escucha y tolerancia para la toma de acuerdos, entre otras (Echeita *et al.*, 2012). Esta red puede mirarse en las narraciones de la docente de grupo, en las interacciones que ella refiere entre los agentes, e incluso en las participaciones de la maestra de USAER.

Enfocaremos el análisis primero en la interacción que la maestra refiere para con su alumna, luego cómo se dio la participación de la maestra de USAER y del director, y finalmente los padres de la menor.

Situándonos primero en la niña y la maestra, podemos apreciar que ambas tenían una actitud favorable hacia el aprendizaje, donde la maestra interpretaba de forma propicia las participaciones y solicitudes de la alumna. Aunque todavía se observan reminiscencias de otros enfoques en los dichos de la maestra, la siguiente cita nos permite ver esta actitud hacia el aprendizaje:

Es que es muy demandante, te digo, tengo niños que atender de varias necesidades, los que no saben leer y escribir aún, tengo seis, cuatro estaban en el equipo de ella, entonces, ella termina y —ya, califícame —, y estaba con la libreta así de —ya califícame—, —¡espérame *B* que no nada más eres tú!—, jajaja, o los otros también, los altos —y ya acabé maestra, ya califíqueme—, ay no, eso sí me agota, demasiado [...] y me agrada que sea así [...]. Pero, ya viste que sí se integra a las actividades, como una niña normal [la niña está jugando con sus compañeros en educación física]. Ella imitando, viendo a sus compañeros, bien que se integra (DocC1-E01).

En la maestra de USAER se percibe un interés auténtico para dialogar con el colectivo docente y hacer gestiones para abrir la escuela a la diversidad, asistir regularmente al aula, trabajar con la alumna y con el grupo.

Sí, la maestra de USAER me ayuda mucho, tanto que ya los otros maestros se quejaron en el Consejo, que no nada más es *B*, que hay más niños. Pero, pues es que *B*, ahorita nos demanda mucha atención, aparte hay mucha respuesta por parte de los padres [...] [la maestra de USAER] se va a trabajar, cuando viene, se viene, se va una hora ahí con mis niños, me apoya, dices tú en lo que yo estoy con los otros, ella me apoya con ella. Ella me sugiere —trabaja esto o vamos a seguirle con aquello—, y ella me ha apoyado mucho [...] USAER es bien importante, porque es un gran apoyo, a mí me dan un gran apoyo, porque pues uno solo, pues no tenemos esa capacidad o esa preparación y ustedes por lo menos tienen un poquito más, pero no, sí es todo un reto (DocC1-E01).

Por su parte, se aprecia el interés del director quien insiste en que la escuela debe hacer algo y transformarse para recibir a la alumna, apoya las iniciativas de USAER y de la docente, y dialoga y gestiona para la participación de los padres. Por ejemplo, ella mencionó:

[Intervienen con los padres] la maestra de USAER y el director, sí porque pues ya por el rezago precisamente, por el bienestar de la niña se les dijo, les dice el director que puede llegar a ser una gran traductora en el lenguaje de señas mexicanas y hasta mantenerlos, yo creo que esa fue la parte que les gustó jajaja, que digan —tenemos ya quién nos va a sacar de pobres—, jajaja (DocC1-E01).

Por último, también destaca la participación de los padres y el compromiso por cambiar sus ideas respecto a lo que puede hacer su hija y a su vez por colaborar con la escuela.

A comparación de los otros chamacos que tenemos, son padres que son distraídos, no están comprometidos, y la mamá de *B*, quieras o no, nos trae ahí a raya. Ellos están contentos, te digo dicen que a comparación del preescolar nada que ver. Que,



en este poco tiempo, en estos 2 meses ha logrado mucho la niña, y digo, y todavía le falta. Pero, te digo, lo importante aquí es la disposición de ellos y sobre todo de ella, el interés. [...] la mamá trabaja aquí en un taller de costura, aquí enfrente de la escuela, a un lado de la base de taxis, así que cualquier cosita pues ella aquí está, y viene para acá (DocC1-E01).

De igual forma, la maestra de USAER en su entrevista refiere el apoyo que ha recibido para este caso por parte del director, de la maestra de grupo y de los padres de familia, lo cual le resulta motivante para seguir interviniendo. Por su parte, también otros maestros identifican que particularmente ese grupo recibe muchos apoyos y que observan el avance de la niña.

Establecer esta red de apoyo, como puede apreciarse, requirió, por un lado, afrontar las ideas cristalizadas de la escuela respecto a la atención a la diversidad y visualizarla como una oportunidad para aprender. Por ejemplo, la maestra de USAER nos dijo: “con esta *B*, cuando decían que no estábamos preparados para ella y que se fuera a una escuela especial, yo les dije en el Consejo que teníamos que... que por qué no aprendíamos todos señas, y ya como que el director me respaldó” (USAERC1- E01).

La vivencia en esta red de apoyo ha ayudado a la maestra a afrontar, como decíamos anteriormente, las situaciones de incertidumbre que se le presentaron. De esta manera lo refirió:

No, al principio yo sí quería hasta chillar —¡¿ay qué hago?! me van a correr de la escuela, porque ¿cómo le voy a hacer? y luego qué lenguaje de señas es, pues señas, mover tus dedos—. Le digo a la maestra de USAER —yo con mis dedos chuecos y eso, quiero hacer una seña y me sale otra, mis dedos torcidos no me ayudan jajaja— (DocC1-E01).

También le ha ayudado a aprender esta forma de comunicarse:

Yo al igual que *B* estoy aprendiendo y pues hago lo que puedo y lo que Dios me dé a entender con ella. Porque hasta para las señas, porque hay cosas que ello no le

entendía bien y es, —pues ahora cómo le digo, cómo le hablo, cómo me expreso—, le digo, pero ahora ya viendo la interacción con los niños (DocC1-E01).

De estas citas podemos ver que la conjugación de factores como una disposición por el aprendizaje por parte de la alumna y las maestras, un interés directivo que desemboca en acciones y políticas para facilitar tiempos, recursos y apoyos a los profesores y profesoras, y una implicación de los padres en la educación de sus hijos tienen la capacidad de facilitar la construcción de una red de apoyo que colabora al aprendizaje de la comunidad, al tiempo que establece las condiciones propicias para un cambio en las concepciones (Ainscow, 1995; Booth y Ainscow, 2015). De esta manera, con las participaciones y pequeñas transformaciones de los agentes involucrados emergen nuevas ideas, se ejecutan prácticas distintas, se interpretan estas acciones de manera diferente y, finalmente, se comienzan a establecer rutinas y guiones de acción coherentes con el planteamiento de la educación inclusiva, con el potencial de institucionalizarse a nivel aula, e incluso en la escuela.

Sin embargo, la situación anterior también conlleva algunos costos, producto del régimen académico. En este caso el más importante es que los recursos son insuficientes para dar esta atención a todas las aulas. Esto fue evidente en las entrevistas de los otros maestros y maestras, quienes indicaron que se habían priorizado recursos para atender a esta aula. Por ejemplo:

- Siento que se han enfocado un poquito más a, a esta niña, y está bien ¿no?, porque se trata de que, pues mínimo uno salga, este, adelante, pero, este, sí, siento que hace falta un poquito más de, de corresponsabilidad [...] le están dando mucha prioridad, y está bien porque también lo requiere, pero sí es el área de USAER pues debería de estar tomando pues a todos (DocC1-E02).
- Pero vamos con la maestra M y ahí sí porque es la indicación del director, —enfócate en esta niña porque tenemos que sacarla adelante, porque los papás, no sé si la quieren cambiar o la querían cambiar — (DocC1-E03).
- Se enfocan más a esa situación, y yo digo pues sí, es lo que se tiene que hacer, yo pienso ¿no?, porque también atender a todos pues no les daría tiempo, entonces se clasifican, se priorizan (DocC1-E05).

Todo esto nos deja algunas lecciones. Primero, que el establecimiento de una red de apoyo es posible. En la escuela se articularon una serie de elementos que lo permitieron, entre los que están: la disposición por continuar aprendiendo y colaborar con otros agentes, un compromiso con la diversidad estudiantil, un interés auténtico por el aprendizaje de los estudiantes por sobre los requisitos del régimen académico, una apertura escolar para invitar a participar y a colaborar a los padres, entre otros.

Segundo, la aparición y mantenimiento de estas redes de apoyo actualmente tienen un alto costo para las escuelas, producto de la falta de políticas y acciones institucionales. Como hemos visto, tanto los maestros y maestras como los directivos poseen escasos apoyos por parte de sus supervisiones y demás autoridades escolares, tampoco están formados en cómo intervenir en estas situaciones, o tienen los recursos materiales y temporales para hacerlo. A lo que se suma que se enfrentan a una serie de políticas rígidas que privilegian la homogeneidad del estudiantado, el cumplimiento de los contenidos programáticos y de los estándares educativos, entre otros.

Esto hace que los agentes escolares se enfrenten a situaciones dilemáticas donde tienen que decidir, prácticamente solos, sin apoyos ni orientaciones: si enfocar sus esfuerzos en un aula o en una estudiante, o más bien redistribuirlos para toda la escuela; decidir si deben seguir los tiempos y organización que les impone el régimen, o por el contrario, enfocarse en lo que el alumno puede aprender y le es útil para su desarrollo; si deben hacer caso a los procedimientos escolares sobre la atención a la diversidad (como la elaboración de informes), o intervenir directamente en la escuela; entre muchos otros. Por lo que hemos visto, la tendencia es a realizar lo que marca el régimen, no necesariamente porque se esté de acuerdo con ello, sino más bien por sus mecanismos de control. Todo lo anterior, crea un ambiente inhóspito para la creación de redes de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, reconocemos que cambiar la estructura educativa es un proceso por demás complejo, no hay rutas que permitan hacerlo de una forma sencilla, sin embargo, hay algunas cosas que pueden realizarse. Como hemos visto, los maestros y maestras se movilizan para dar respuesta a las situaciones que enfrentan en la escuela: investigan, estudian, buscan contenidos para sus alumnos y alumnas, entre otras acciones.

Esto brinda oportunidad a las autoridades educativas para establecer mecanismos que guíen esta acción, por ejemplo, fomentando el uso de redes de comunicación y colaboración entre escuelas o docentes que se enfrenten a situaciones similares; abriendo y haciendo difusión de grupos de discusión y colaboración, entre otros. Consideramos que estas acciones, acompañadas con otras como la formación continua, la garantía de condiciones para que participen en ellas, así como un estímulo apropiado para que lo hagan, pueden contribuir a fortalecer la creación de redes de apoyo y colaboración entre el profesorado.

También es importante fomentar las redes dentro de las escuelas. Garantizando las condiciones para que puedan darse, facilitando mayores recursos, disminuyendo el peso administrativo y burocrático, permitiendo un trabajo entre el personal que sea menos administrativo y que se base más bien en un mayor acompañamiento.

De forma paralela a todo esto, sería importante identificar y aprender de las prácticas que se realizan en las escuelas, no sólo de aquellas que contribuyan a una red de apoyo, sino de todas aquellas que ayuden a una educación de calidad. Muchos maestros y maestras innovan, proponen y practican nuevas formas de trabajar con sus estudiantes. En la investigación veíamos cómo algunos desafiaban las ideas predominantes, cómo intentaban implementar acciones para favorecer a sus estudiantes, etc. Esto puede ser aprovechado por la institución escolar, pero no para decir que hay “casos exitosos” sobre la educación inclusiva; más bien como una oportunidad para investigar cómo se están transformando las escuelas, y qué factores obstaculizan o facilitan el cambio. Ello debería de derivar en políticas y acciones institucionales para disminuir el efecto de aquello que ha obstaculizado a las y los maestros, así como para el fomento de lo que lo ha permitido.

## **6.8 Una lectura articulada de los resultados**

Los resultados que se han presentado abarcan cada uno de los componentes que definimos para las concepciones en esta investigación. Se analizaron los saberes que los maestros y maestras han adquirido en su formación académica respecto a la discapacidad, la atención a la diversidad y la gestión del aula para los alumnos y alumnas con esta condición de vida. Ahí se apuntó, entre otras cosas, que las y los docentes aprendieron que la discapacidad es una condición intrínseca de un individuo que le impide convivir y

aprender, que la función de la escuela regular es ayudarles, en la medida de las posibilidades de estos niños y niñas, a normalizarse para participar socialmente y que muchos de ellos estarían mejor atendidos en los servicios educación especial.

Por otra parte, también se analizaron los aprendizajes que los maestros y maestras han adquirido a través de su experiencia en las aulas respecto a estos temas. Se reflexionó sobre las experiencias educativas y el hecho de que las maestras y los maestros no han sido acompañados adecuadamente en el proceso, ha contribuido al mantenimiento de ideas erróneas con respecto a la atención educativa de estos niños y niñas, por ejemplo, que como docentes regulares no cuentan con las habilidades o conocimientos para educarlos, que estos alumnos y alumnas difícilmente podrán seguir el ritmo de estudio de compañeros y que es indispensable la participación de los servicios de educación especial en su atención. Se reflexionó también sobre cómo, para algunos maestros y maestras, las experiencias que han tenido trabajando con estos menores les han permitido desafiar sus ideas previas; esto les ha llevado a empezar a considerar la influencia de los factores sociales, tanto como limitadores de oportunidades, como de facilitadores.

Estos dos componentes de las concepciones ayudan a entender parte de los comportamientos que se expresan a través de las rutinas y guiones de acción de las profesoras y profesores. De esta manera, los saberes aprendidos en la escuela y en el campo laboral, ha llevado a las maestras y maestros a entender que deben desarrollar ciertas prácticas para la atención a las y los niños con discapacidad, por ejemplo, priorizar las materias de español y matemáticas, dar a estos estudiantes contenidos específicos para minimizar sus desfases académicos y en ocasiones separarlos de sus compañeros para aprender conocimientos acordes a su “nivel”, entre otras cosas.

Sin embargo, la forma en que los maestros y maestras están concibiendo su participación en estos temas no es únicamente su responsabilidad. Es producto de su pertenencia a un determinado grupo social y a que han compartido procesos formativos equiparables, igualmente, son parte de una misma institución y han sido partícipes de múltiples procesos de legitimación. Todo ello les ha dejado entender que prácticas propias de la integración y de la visión de la discapacidad como tragedia personal son formas

apropiadas y axiológicamente correctas de dar atención a los niños y niñas con discapacidad.

Parece claro que los mecanismos de la institución educativa con los que se ha aproximado a las y los docentes al modelo social de la discapacidad y a la educación inclusiva no han sido suficientes para cambiar sus concepciones. Así, aunque la educación inclusiva se ha hecho parte del discurso educativo desde hace más de 20 años, ha estado presente de las políticas sexenales de diversas administraciones y en la Constitución, y se ha difundido en el magisterio a través de mecanismos como los consejos técnicos escolares o conferencias, el profesorado aún muestra ideas y prácticas lejanas a este planteamiento.

Este fenómeno es el resultado de una serie de factores. Socialmente, nuestra cultura tiende a subestimar el valor de la escuela como un medio para la transformación y mejora social (Masschelein & Simons, 2013; Wrigley, 2007). A pesar de que las demandas sociales hacia esta institución están en aumento, no se le proporcionan los recursos necesarios para satisfacerlas (Masschelein & Simons, 2013; Perrenoud, 2013; Wrigley, 2007).

Dentro de la institución educativa, persisten numerosas ideas y prácticas que ven a la escuela como un ente homogeneizador y como un generador de capital laboral (Fullan & Hargreaves, 1996; Perrenoud, 2013; Wrigley, 2007). Además, no existe un consenso claro sobre qué constituye la educación inclusiva y cuáles son sus implicaciones (Ainscow et al., 2006; CNDH, 2020; Echeita, 2014). Aún más, falta un compromiso sólido por la mejora de la calidad educativa, en términos de las condiciones, funciones y organización de la escuela, así como en el aseguramiento de la calidad docente en relación con su formación y condiciones laborales (Grimes, 2014, Wrigley, 2007). Todo esto es necesario para garantizar la calidad docente y para establecer las condiciones mínimas indispensables para un diseño e implementación didáctica adecuados.

Finalmente, los profesores y profesoras lidian con los factores anteriores, pero además enfrentan desafíos particulares. Por ejemplo, han vivido en una sociedad con ideas y prácticas fuertemente arraigadas sobre la discapacidad y la atención a la diversidad; mantienen condiciones adversas para la autoformación y acompañamiento entre pares, entre otros.

Para abordar la compleja situación descrita anteriormente, es esencial la participación de toda la sociedad en la búsqueda de mejorar las condiciones educativas para la educación inclusiva. Por un lado, en un ambiente de colaboración, respeto y trabajo comunitario, es crucial que las y los docentes sigan cuestionando sus ideas, prácticas y valores educativos, las condiciones estructurales en las que operan, y las concepciones respecto a su labor educativa con la diversidad estudiantil. A partir de ello, es importante que participen en el diálogo y la reflexión entre ellos y la comunidad educativa, y juntos, tomar decisiones para su mejora. Finalmente, velar entre ellos y con sus autoridades por redes de apoyo institucional que les faciliten acompañamientos y recursos humanos y materiales en las aulas que permitan la mejora de la didáctica áulica.

Por otro lado, las autoridades escolares requieren tomar una postura abierta al diálogo con los agentes escolares que permita mediar entre las exigencias institucionales y las realidades que se viven en las aulas. Además, es imperativo que tomen un rol de acompañamiento que ponga en primer lugar el logro de una escuela inclusiva y la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

También la configuración escolar requiere múltiples cambios. Es prioritario que se establezcan verdaderos mecanismos formativos y procesos de acompañamiento para las y los docentes que les permitan aprender más sobre el modelo social y la educación inclusiva, pero que además los lleven a poner en tela de juicio sus prácticas y valores, al tiempo que les ayudan a cambiarlas.

Además, es necesario un cambio de representación sobre los fines y funciones de la escuela que lleve a un cambio en la estructura y organización del sistema y de las instituciones educativas. No basta con formar al profesorado, se requiere un cambio institucional que brinde oportunidades reales que faciliten la transformación: facilidades e incentivos para que las y los maestros puedan innovar en sus aulas, implementar nuevos modelos de gestión de aprendizaje, y formar verdaderas comunidades de aprendizaje; la generación de mecanismos que permitan identificar e incentivar las iniciativas de mejora escolar para que se concreten en la escuela y formen parte de ella; repensar y adecuar los contenidos curriculares el aprendizaje a través de situaciones didácticas con un abordaje

multidisciplinario; y finalmente, que se transforme la evaluación a fin de que considere la resolución de problemáticas reales y situadas en los estudiantes.

Por supuesto, el cambio en la concepción de la escuela no se limita a ella misma. La sociedad en su conjunto y sus instituciones deben respaldar este cambio. Es esencial reconocer el valor de la diversidad humana y de la educación como una promesa para una vida próspera en comunidad. Además, es necesario emitir políticas y demostrar un compromiso auténtico por la transformación.



## **Conclusiones**

La forma en la que hemos estructurado nuestra sociedad, si bien ha traído cierto progreso y mejora en las condiciones de vida, para muchas personas como las que tienen una discapacidad, ha significado una participación social desigual. Durante la historia de la humanidad ellas han vivido la negación de sus derechos, han sido discriminadas y han sido excluidas de la vida social.

Se han ideado diversos mitos a fin de justificar esta desigualdad social, como que estas personas son anormales, que tienen características intrínsecas que los hacen radicalmente distintos al resto, entre otros. Aunque estas ideas se basan en supuestos falsos o tendenciosos, contribuyen a que los problemas generados socialmente sean vistos como una responsabilidad individual. Se espera que sean los sujetos quienes los resuelvan con sus propios bienes y recursos; y se omite el compromiso social por transformar las formas de relación y las instituciones, cuestiones que terminan por reforzar su exclusión.

Existen muchas reflexiones que han llevado a desmitificar estas ideas, a poner en tela de juicio la configuración social y tratar que ésta cambie para hacer un mundo más justo. Una de ellas ha llevado a construir el planteamiento de la inclusión, que tuvo sus inicios como un enfoque filosófico y político con el objetivo de que las personas con discapacidad tuvieran voz y una participación social, equiparable a la del resto de la población. El enfoque se ha refinado a través del tiempo y ha permitido ver que la estructura de la sociedad no sólo limita la participación de estos colectivos, sino también de muchas otras personas; actualmente es una propuesta para transformar a la sociedad para que acoja las diferencias, a través de una convivencia armónica y en condiciones de equidad.

De las diversas maneras de entender la inclusión, la educación inclusiva se interesa por lograr una escuela para todos, especialmente para los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad (Ainscow *et al.*, 2006). Esta vertiente, entre otras cosas, cuestiona la configuración actual de las instituciones educativas y la forma en la que excluyen y segregan a los estudiantes, evalúa la forma en la que limita sus oportunidades educativas y sociales, y cuestiona el papel de la escuela al perpetuar determinados mitos sociales (Ainscow *et al.*, 2006; Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2014; Echeita y Ainscow, 2011).

Son varios los documentos internacionales y nacionales que apuntan a la transformación escolar para la educación inclusiva. Se ha establecido como un objetivo en las diversas agendas y compromisos mundiales (ONU, 2017; UNESCO, 2005, 2014), también en conferencias y declaraciones de derechos humanos (ONU, 2006a; UNESCO, 1990, 1994, 2014), e incluso como líneas de investigación globales. En México, este planteamiento ha sido reconocido en el artículo 3º constitucional, lo que obliga a las instancias educativas a cumplirlo y comenzar a modificar sus procesos (DOF, 2021; Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2020).

En este trabajo se reconoce el papel de la educación inclusiva y lo que ha sucedido con las personas con discapacidad. En él se identifica que, aunque este modelo es una propuesta transformadora de las condiciones actuales de la escuela que ha sido impulsada por diversos organismos nacionales e internacionales, se enfrenta a múltiples retos. Por ejemplo, el de confrontar las ideas sobre la normalización; o de las supuestas diferencias intrínsecas de estos alumnos y alumnas; o respecto a que su participación no es deseable en las escuelas. Nociones que han permeado la atención de los alumnos y alumnas con discapacidad y que han levantado barreras que les impiden disfrutar de su derecho a la educación.

Estos factores inciden en la estructura educativa, provocando confusión, desconocimiento e incertidumbre respecto a cómo afrontar este planteamiento y dar respuesta a la diversidad del estudiantado. Lo anterior termina por reflejarse en las aulas y en la atención que dan los maestros y maestras a sus alumnos y alumnas con esta condición de vida.

De ahí se desprende el argumento que la forma en la que las profesoras y profesores interpretan lo que han hecho, hacen y deben hacer en las aulas y con sus estudiantes influye en las prácticas que realizan, y que esto puede transformarse en facilitadores o barreras para los estudiantes con discapacidad. Ello llevó a plantear la siguiente pregunta general: ¿Cuáles son las concepciones de las y los docentes de educación básica respecto a la atención en el aula de los alumnos y alumnas con discapacidad? Para precisar este cuestionamiento, se establecieron las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cómo son las concepciones docentes sobre la discapacidad y del trabajo con la diversidad?
- ¿Cuáles son las concepciones docentes respecto a la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos hacia los estudiantes con discapacidad?
- ¿De qué manera los factores institucionales facilitan o dificultan la transformación de las concepciones docentes hacia el trabajo incluyente con sus estudiantes con discapacidad?

Consecuentemente, el objetivo general de la investigación fue “analizar las concepciones de las y los docentes de educación básica respecto a la atención en el aula de los alumnos y alumnas con discapacidad, para identificar su cercanía con el planteamiento de la educación inclusiva y los factores que lo favorecen u obstaculizan”.

El objetivo logró cumplirse a lo largo de la investigación, para ello, se tuvo un acercamiento con los maestros y maestras de dos escuelas primarias rurales del Estado de México. Se seleccionaron estas escuelas por reflejar condiciones en las que se encuentran muchas instituciones del resto del país: se localizan en comunidades rurales con grados de marginación medio o alto, tienen una matrícula constante de estudiantes con discapacidad y cuentan con los servicios de USAER. Se trabajó con maestros y maestras, quienes participaron por medio de entrevistas semiestructuradas o cuestionarios, además de que se analizaron algunos documentos y artefactos físicos cercanos a sus labores.

De la aproximación al campo pudo identificarse que los profesores y profesoras tienden a seguir considerando a las personas desde una óptica de la normalidad y conciben el trabajo con sus alumnos y alumnas con discapacidad desde ideas y prácticas relacionadas con la integración escolar. Aunque en la investigación se reconocieron nociones e iniciativas que pueden ser cercanas al planteamiento de la educación inclusiva, la tendencia general fue a pensar que los estudiantes con discapacidad mantienen desventajas intrínsecas respecto a sus compañeros “normales”, que son las que les impiden aprender. Adicionalmente, piensan que el papel de la escuela y de ellos como profesores es ayudar a que estos alumnos y alumnas, al menos, adquieran algunos conocimientos y habilidades

que les permitan, en un futuro, participar en la sociedad, lo que deja fuera la obligación de garantizar las condiciones de equidad para todos y todas.

Lo anterior repercute en la forma en la que las maestras y maestros conciben la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos para estos alumnos y alumnas. Con base en la idea de la normalidad, consideran que existen niños y niñas “normales” o “regulares”, y otros “especiales” quienes requieren de contenidos específicos y una enseñanza y evaluación particular; además de que necesitan de ayudas que les permitan “adecuarse” lo mejor posible a las condiciones escolares.

La forma en la que las profesoras y profesores conciben la educación inclusiva es producto de su historia como individuos sociales, pero también de lo que han vivido en el campo educativo respecto a estos temas. En este sentido, lo que aprendieron en su formación escolar como docentes, la forma en la que han interpretado sus experiencias en las aulas y la manera en la que cotidianamente laboran, los lleva a conservar estas formas de pensar y les impide transformar sus concepciones y sus prácticas.

A la par del objetivo general de la investigación, se establecieron tres objetivos específicos. El primero fue: auscultar las concepciones de la discapacidad y el trabajo con la diversidad de las y los docentes, para conocer su aproximación al planteamiento de la educación inclusiva.

Sobre esto, se puede concluir lo siguiente: De forma congruente con lo que otras investigaciones han apuntado (Echeita y Simón, 2007; C. Parra, 2011; Urbina, 2013; Zhizhko, 2020) la mayoría del profesorado ve la discapacidad desde una óptica esencialista, donde existe una supuesta normalidad y donde la institución escolar no es objeto de evaluación, transformación o crítica. Ellos ven las condiciones de sus estudiantes con discapacidad como una tragedia personal, las asocian con la idea de que son desventajas intrínsecas que les impiden su participación social, y piensan que los niños y niñas con esta condición de vida en la medida en que se esfuercen por cambiar su situación, motivarse y aprender, podrán participar con el resto de sus compañeros y en la sociedad.

También, como han señalado otros autores (Echeita, 2010; A. Hernández, 2019; Urbina, 2013; Zhizhko, 2020), las y los docentes suelen considerar que el papel de la escuela para la atención de estos niños y niñas es asistirles a que se normalicen. Piensan que, dado que el problema se origina en sus déficits individuales, la labor escolar se limita en ayudarles a adquirir algunas habilidades para ser partícipes de la vida social.

A estas ideas se les suma la interpretación que los maestros y maestras hacen sobre la función de la escuela. Ellos consideran que tal y como está constituida, contribuye a formar sujetos adecuados para la vida social. Entienden que su labor es hacer que los estudiantes adquieran los conocimientos que proporciona el programa y evaluarles en función de esto, porque ello les garantizará triunfar en la vida. Así, estiman que cualquier apoyo o estrategia escolar debe estar dirigido a que los alumnos y alumnas se apropien de lo que les hace falta para ser estudiantes e individuos con éxito en el sistema escolar.

La noción anterior, consecuentemente, lleva a las y los docentes a pensar que los niños y niñas que no se adaptan al sistema, como aquellos con una discapacidad, requieren una intervención experta que les ayude. Esto los pone en una posición dilemática, por un lado, perseguir el objetivo de que aprendan contenidos académicos hace que consideren que estos infantes estarían mejor en una escuela especial, puesto que ahí estarían en manos de expertos; pero, por otro, aspirar a que se adapten socialmente, los lleva a pensar que enviar a estos niños y niñas a una escuela especial, los expondría a permanecer sólo con alumnos y alumnas sin facultades para participar socialmente, en contraste con la escuela regular que les brinda oportunidades de socialización.

Todo esto nos permite ver que gran parte de los maestros y maestras ven el trabajo con la diversidad desde ideas de normalización, de la integración escolar, desde el modelo médico-rehabilitador, y que aún no perciben que los alumnos y alumnas con discapacidad, independientemente de las circunstancias por las que viven, son sujetos de derechos por lo que la escuela tiene la obligación de garantizar una enseñanza de calidad.

El que los profesores y profesoras conciban estas ideas es producto de una serie de circunstancias que los llevan a ver la realidad de cierta forma. Desde lo que ellos observan, la escuela sigue funcionando sin cambios sustanciales para la atención a estos estudiantes;

se siguen perpetuando las nociones meritocráticas y esencialistas tanto por los agentes como la institución escolar, sin juicio o acciones diferenciadas que permitan cambiar las condiciones. Además, existe una ausencia de procesos formativos que consientan y exijan a los maestros y maestras a actuar de forma diferente.

Empero de lo anterior, hay que decir que las políticas en torno a la atención a la diversidad han tenido algún efecto en la transformación de las ideas. Algunos docentes comienzan a apropiarse del discurso del modelo social y de la inclusión educativa; empiezan a introducir en sus conversaciones conceptos como el de barreras para el aprendizaje o la inclusión educativa, aunque todavía los suelen equiparar con el déficit o con la integración. También, entablan conversaciones en las que se enfatiza que la escuela y ellos mismos tienen que cambiar para dar respuesta a la diversidad de estudiantes, que es una responsabilidad del sistema adecuarse para garantizar una buena educación, o que los programas y condiciones escolares son demasiado rígidos para ofrecer una atención de calidad.

Además, varios docentes comienzan a visualizar que pueden ser un factor de cambio en la educación de estos niños y niñas, lo que los hace desarrollar algunas propuestas, por ejemplo, algunos asumen la responsabilidad de ofrecer una atención adaptada a la diversidad estudiantil y aprenden lengua de señas; otros se posicionan en contra de una intervención separada de los servicios de apoyo y velan porque participen en las aulas, entre otras iniciativas.

Sin embargo, al parecer, lo anterior se lleva a cabo a partir de una iniciativa personal y un compromiso con la educación. Esto se sostiene, por un lado, porque las y los maestros consideran que sus autoridades mantienen prácticas segregadoras y que sitúan el cambio educativo como una responsabilidad del docente y, por otro, porque muchos reconocen que estas actividades tienen altos costos profesionales y personales, de modo que resulta difícil que la comunidad escolar mantenga sus iniciativas.

Finalmente, la presencia de las personas con discapacidad en sus aulas ha resultado un mecanismo que, a varios de ellos, les permite transformar sus nociones y prácticas. Por ejemplo, algunos desafían la idea de que la discapacidad es sinónimo de bajo rendimiento

al observar que sus alumnos y alumnas con esta condición pueden destacarse con respecto a sus estudiantes “regulares”; u otros, empiezan a ver que la estructura de la escuela no favorece el aprendizaje de estos estudiantes, puesto que perciben que estos niños y niñas podrían tener un mejor desempeño si tal estructura cambiara.

El segundo objetivo específico fue: analizar las concepciones docentes respecto a la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos hacia los estudiantes con discapacidad para ver la forma en la que favorecen u obstaculizan el desarrollo de ambientes inclusivos en el aula.

En la investigación fue notable que estas tres concepciones están fuertemente articuladas e influidas por la manera en que institucionalmente se entiende el papel de la escuela y de sus docentes. Existe la idea de que la escuela hace sujetos aptos para la vida social y laboral; que son los expertos en el currículum quienes han determinado los aprendizajes que los estudiantes deben apropiarse; que dentro de las asignaturas, español y matemáticas son las más importantes, y que esto se ha organizado eficazmente en los programas escolares.

De esto se desprenden nociones en la comunidad educativa, como que la labor de la escuela es la de garantizar la apropiación de los contenidos del plan de estudios, específicamente, los de estas materias y que la función de los agentes escolares es ayudar a los estudiantes a lograrlo. Así, se espera que las y los docentes enseñen el programa educativo, evalúen la retención de los contenidos y establezcan estrategias remediales para aquellos que no los aprendan en el tiempo y progreso impuestos por el sistema.

Dado que existen una serie de mecanismos institucionales que afianzan estas ideas tales como las observaciones de los directivos, las orientaciones de los consejos técnicos, e incluso la cultura organizacional que lo afianza, se establece una presión educativa en el docente para que persiga esta labor sin dilación.

Esta presión hacia los maestros y maestras los lleva a estar pendientes de aquel o aquellos estudiantes que no siguen el ritmo y progreso previsto, estén o no en situación de discapacidad. Sin embargo, dado el estigma y las concepciones esencialistas con las que los



maestros y maestras miran a los niños y niñas con discapacidad, el que vivan esta condición se convierte en un indicador de que pueden no seguir el avance esperado.

La evaluación que las profesoras y profesores hacen constantemente de sus niños y niñas en búsqueda de aquellos que no siguen el mismo avance, produce en ellos dos maneras de organizar su enseñanza. La primera es para los alumnos y alumnas que siguen el progreso y ritmo de trabajo, incluso aunque el niño o la niña tenga discapacidad. A estos estudiantes se les contempla dentro del grupo regular con adecuaciones que son consideradas por las profesoras y profesores como poco significativas.

Hay que decir dos cosas sobre los estudiantes con discapacidad en esta primera forma de intervención. Primero, los maestros y maestras concluyen que estos infantes pueden estar junto con su grupo porque están motivados, son muy inteligentes, se esfuerzan por aprender y sus padres están al pendiente; lo que deja ver que tienden a enfocarse en cuestiones que les reafirman la idea de que la discapacidad es una cuestión individual y que el que se integren depende de su esfuerzo.

Segundo, todas y todos los profesores consideran que el que estos niños y niñas estén en sus aulas es beneficioso para ellos, porque si se siguen esforzando pueden ser personas de éxito; lo que permite contemplar las nociones de que la escuela tal y como está diseñada garantiza un triunfo en la vida. Estas ideas no les permiten ver o cuestionar cómo la escuela perpetúa ciertos mitos como la meritocracia y deja de lado la discusión en algunos temas relevantes para la transformación institucional, como el papel de la escuela en las desigualdades sociales, la atención a los aprendizajes para la vida y no sólo para la inserción laboral, entre otros.

Por otro lado, aquellos estudiantes que no siguen el progreso del grupo estén o no en una condición de discapacidad, tienen una enseñanza diferenciada. Sobre todo aquellos con discapacidad, que por lo general son aquellos con discapacidad intelectual, los maestros y maestras aprecian que sus deficiencias internas les impiden aprender, motivarse y participar con el resto de sus compañeros. Esto deja entrever la mirada de la discapacidad como tragedia personal, es decir, las y los docentes no se plantean que la configuración escolar

establece barreras didácticas, pedagógicas, normativas o actitudinales, y tampoco las desigualdades a las que se enfrentan su alumnado o sus familias.

Pensar así lleva a prácticas diferenciadas con estos estudiantes, lo hacen articulando por lo menos dos ideas. Primero, dado que entienden que las principales asignaturas para el éxito académico son español y matemáticas, se enfocan en ellas; mientras se ven nuevos contenidos con el resto del grupo, a los alumnos y alumnas con discapacidad se les ejercita a través de la realización de actividades como ejercicios de planas donde se repite una letra, o la realización de operaciones matemáticas reiteradas.

Segundo, dado que la mayoría de los profesores y profesoras conciben la enseñanza de español y matemáticas como lineal y progresiva, y de que existe una idea sobre que hay un desarrollo esperado para cada edad, realizan una reflexión sobre el momento académico en que se piensa que estos alumnos y alumnas “se quedaron” y, de acuerdo con ello, consideran contenidos de ese grado o nivel para ejercitarlos y repasarlos.

La manera en la que maestros y maestras conciben la escuela y su función también tiene repercusiones en la forma en la que entienden la evaluación. El profesorado la concibe como un mecanismo para evaluar la apropiación de los contenidos académicos y piensa que el estudiantado debe demostrar la retención de los temas a través de los exámenes. Ello, la óptica normalizadora y la de un progreso homogéneo de sus estudiantes en función de la edad, les hace reconocer algunas prácticas al evaluar a su alumnado con discapacidad.

Por un lado, conservan la idea de que estos niños y niñas tienen que demostrar sus aprendizajes a través de exámenes, pero ya que consideran que están “atrasados”, piensan que se les debe proporcionar aquellos adecuados a su “nivel” o “tipo” de aprendizaje. Sin embargo, debido a que estos exámenes específicos no son facilitados por la escuela, muchos de los profesores y profesoras dijeron haberlos buscado en internet, otros, en cambio, mencionaron justificar la apropiación de los contenidos a partir de una sumatoria de actividades realizadas durante el periodo.

Por otro lado, debido a que la atención se deposita en el progreso en español y matemáticas, maestros y maestras consideran que si los niños y niñas no tienen el “nivel”

esperado, debe evaluárseles con la calificación mínima posible, independientemente de sus progresos en las asignaturas, y que deberían de tener una atención especializada que les permita lograr dicho estándar.

Como decíamos, dado que las maestras y maestros consideran los apoyos desde una óptica asistencial, para facilitar que se cumplan los estándares educativos, entienden la participación principalmente de los padres y de los servicios de apoyo en función de ello. De esta manera, consideran que es indispensable que participen cuando un estudiante muestra problemas, pero de no presentarlos, especulan que sólo requieren la participación de los padres en casa o que no necesitan de las y los profesores especialistas.

El que se perpetúen nociones relacionadas con la normalización, la integración, con el progreso homogéneo de los estudiantes, de la evaluación como el logro de los propósitos educativos y de los apoyos como asistencia, tiene varias repercusiones. Por un lado, lleva a mantener la idea de que los problemas escolares de los alumnos y alumnas con discapacidad son producto de sus deficiencias individuales y, en consecuencia, se emiten acciones para “normalizar” a estos estudiantes. También se omite asumir la responsabilidad de la escuela para la garantía del derecho a la educación de estos niños y niñas y no se diseñan estrategias para transformar las culturas, prácticas o políticas escolares.

Por otro lado, también puede repercutir en los estudiantes “regulares”, porque se piensa que ellos no enfrentan barreras institucionales y sociales, y que los problemas que sufren son poco relevantes para la institución, lo que puede hacer que se les faciliten pocos apoyos materiales o humanos. Además, hace creer que los programas de estudio son apropiados y significativos para todos y todas, lo que evita tomar en cuenta sus intereses y deseos y verlos como sujetos activos en su propio aprendizaje. Finalmente, tampoco permite mirar críticamente a la institución escolar y a sus procesos de enseñanza, lo que en consecuencia frena su transformación.

El tercer objetivo específico de la investigación fue explorar los factores institucionales que facilitan o dificultan la transformación de las concepciones de las y los docentes hacia el trabajo incluyente con sus estudiantes con discapacidad. Encontramos cuatro factores que lo dificultan:

Un primer factor que se mantiene y es transversal a las concepciones de la gestión del aprendizaje, de la evaluación y de los apoyos, además de que se presentan en las dos escuelas que formaron parte de este estudio, es el peso institucional hacia español y matemáticas. Las normativas y documentos que utilizan las maestras y maestros, su evaluación en las pruebas nacionales, así como la presión de las autoridades educativas que se enfocan a que todos los alumnos y alumnas muestren un rendimiento más o menos homogéneo en ellas, presiona a que las prioricen en sus grupos.

De esta manera, regularmente las maestras y maestros organizan la didáctica grupal en función de estas materias. Consideran que, si existen temas de estas asignaturas que no se han consolidado, pueden omitir la enseñanza de otras asignaturas o contenidos. También que deben de concluir al final del ciclo todos sus contenidos programáticos y que todos sus estudiantes deben mantener un nivel apropiado en ellas. Todo esto refuerza la idea de que el progreso estudiantil debe ser homogéneo, y que el programa tal y como está constituido es adecuado, lo que evita pensar si realmente los contenidos son significativos y útiles para el estudiantado.

Esta situación se agrava con los estudiantes con discapacidad. Debido a que algunos niños y niñas con esta condición no tienen los progresos esperados en estas materias, el profesorado se enfoca a que “progresen” y no “aparezcan en números rojos”, puesto que puede ser motivo de sanciones por parte de sus autoridades. Esto lleva en ellos a tener y afianzar una serie de prácticas e ideas segregadoras como darles un currículo diferente, infantilizar sus contenidos, separarlos del grupo, pensar que requieren una atención diferenciada o que es necesario llevar contenidos paralelos al resto del grupo.

La situación que viven en este contexto con los estudiantes con discapacidad los lleva a afianzar otro tipo de ideas. A considerar que estos niños y niñas no aprenden, que requieren ir a una escuela especial o contar con un profesor especialista, que una de las mayores metas escolares es que aprendan a leer, o saber las tablas de multiplicar, entre otras. Lo que finalmente refuerza las nociones normalizadoras, segregacionistas y de bajas expectativas hacia estos alumnos y alumnas, y no permite que los maestros y maestras

visualicen puntos de encuentro académico de este estudiantado con el resto o que transformen sus estrategias didácticas.

Sin embargo, hay profesores que comienzan a desafiar estas ideas, que encuentran contradicciones en los discursos institucionales y su régimen. Por ejemplo, reconocen que es difícil contextualizar y situar algunos de los contenidos matemáticos, tal y como están organizados; o que es una mala práctica “llevarse la tarea” de que los niños y niñas tienen que aprender a recitar, redactar o memorizar las tablas para determinado mes del ciclo escolar.

Un segundo factor institucional que frena las oportunidades para que las y los docentes cambien sus concepciones es la ausencia de condiciones para llevar a cabo una gestión del aula con calidad. Nuevamente, en un ambiente que refuerza la idea de la discapacidad como desventaja y de la educación como integración, las maestras y maestros se ven presionados, en las cinco horas que tienen para laborar diariamente, a dedicar este tiempo a enseñar, evaluar y realimentar a sus estudiantes “regulares” sobre los contenidos esperados para el grado, hacer lo conducente para sus estudiantes con “necesidades”, articular estas actividades con los aspectos administrativos emergentes de la escuela, programar las actividades siguientes y buscar materiales para el trabajo con sus niños y niñas “regulares” y “especiales”. Esto lo hacen en un medio que carece de recursos y de apoyos.

Estas situaciones orillan a los profesores y profesoras a dos caminos: En el primero de ellos, como no tienen tiempo para pensar o innovar, recurren a estrategias que ya dominan, las que han aprendido como estudiantes o a lo largo de su ejercicio profesional y evitan buscar la participación de otros agentes en las aulas. Todo esto lleva a reforzar la concepción de que el trabajo áulico es solitario, que la responsabilidad recae sólo en él y que es un ejecutor del programa, más que un gestor didáctico.

El segundo camino es destinar tiempo no laborable a las actividades de la escuela. Es en casa donde indagan en internet, en la que planean la gestión del aula, el lugar en el cual diseñan, descargan e imprimen materiales de redes sociales para sus estudiantes, en el que se informan y buscan formarse para atender las situaciones emergentes en su aula; pero

también donde deben responder a sus compromisos personales, como hijos o hijas, padres o parejas. Esto tiene consecuencias para impulsar el cambio de concepciones docentes, ya que, por una parte, las y los docentes terminan por priorizar las actividades administrativas porque no hacerlo conlleva sanciones, mientras que, por otra, tienen que atender las responsabilidades familiares y el resto de los compromisos personales.

Todo lo anterior refuerza la idea de que la estructura educativa es difícilmente modificable y que, a pesar del cambio en el discurso, las condiciones escolares son las mismas, lo que va en contra del planteamiento de la educación inclusiva respecto a que la escuela debe cambiar y de que el maestro es un agente de cambio. De igual forma, esto contribuye a que maestros y maestras busquen dar respuesta a sus compromisos educativos lo más rápido posible y sin invertir mucho tiempo, lo que deja afuera de la ecuación acciones como una planeación ambiciosa, la organización de actividades situadas, de mecanismos formativos de evaluación, entre otras cosas, que a la larga tienen consecuencias en la calidad de la educación.

Un tercer factor que dificulta el cambio de concepciones es la formación docente. Primero, la mayoría de los maestros y maestras no tuvieron una formación para la atención a la diversidad y, segundo, lo que aprendieron en sus estudios de pregrado fue que la atención a los niños y niñas con discapacidad era responsabilidad de la educación especial, que existe una homogeneidad en el estudiantado, que el programa dicta lo que se tiene que aprender, cómo y cuándo, y que más que pensadores son ejecutores del programa escolar.

Esto deja a las profesoras y profesores en una situación difícil. Entran al campo laboral con las nociones que han aprendido a lo largo de su vida personal, muchas de las cuales son segregacionistas o excluyentes. Se les ha habilitado con muy pocos recursos pedagógicos, valores y actitudes para dar respuesta a la diversidad estudiantil, con una visión centrada en el déficit del alumnado con discapacidad y en su atención por expertos. Además, mantienen la idea de que todos los niños y niñas deben de ir al mismo ritmo, que el programa tal y como está constituido es adecuado para ellos, y que su labor es que se apropien con poca reflexión de los contenidos.

Esta ausencia e imprecisión en sus competencias para el trabajo con la diversidad en la escuela inclusiva, pocas veces ha sido atendida en su formación continua. Las oportunidades del profesorado para formarse desde la institución en estos temas son escasas, consisten básicamente en la asistencia a conferencias o webinars para difundir el enfoque de la inclusión. Estas actividades suelen tener un efecto limitado en la transformación de las prácticas docentes ya que son superficiales y solamente informativas. Esto les facilita referir en sus prácticas algunos conceptos, pero hace poco por el cambio de concepciones y porque la escuela cambie su organización.

Además de lo anterior, la enseñanza en cascada en la que son impartidos los temas para la formación continua tampoco ayuda a orientar la perspectiva docente hacia la educación inclusiva. Por un lado, las maestras y maestros reconocen que la información de la que se apropian por este mecanismo es limitada e imprecisa y, por otro, refieren que lo que les enseñan teóricamente no corresponde con lo que el sistema les exige en el día a día.

A pesar de todas estas dificultades en la formación del profesorado, es importante decir que ellos se movilizan y por sí mismos se constituyen como un factor de cambio para la educación inclusiva. Los maestros y maestras, con el firme propósito de dar una mejor educación a sus estudiantes, indagan sobre éstos y otros temas para dar respuesta a las situaciones con las que se enfrentan en sus aulas. Sin embargo, esta actividad, al no estar acompañada institucionalmente, tiene el riesgo de que las profesoras y los profesores adquieran información incompatible con la educación inclusiva y que termine por reforzar sus ideas integradoras o excluyentes; además, refuerza las nociones de que la inclusión es un trabajo individual, responsabilidad del docente y efecto de la motivación del estudiante. Finalmente, evita que se realicen acciones institucionales debido a que hace caso omiso de sus circunstancias y de las barreras que impone.

Un cuarto factor identificado es la ausencia de condiciones para generar redes de apoyo institucional. Por un lado, los maestros y maestras no cuentan con oportunidades para reunirse con sus compañeros, con las profesoras y los profesores de educación especial o con los padres, tampoco hay lineamientos o políticas institucionales que lo establezcan. Esto priva que puedan transformar sus concepciones con acciones que involucren compartir

ideas, experiencias o actividades para mejorar la didáctica escolar, e incluso que los lleven a reconocer las barreras organizativas que se comparten entre las aulas; y finalmente, evita que emerjan ideas sobre el cambio institucional.

Por otro lado, las iniciativas cercanas al planteamiento de la educación inclusiva que algunos docentes llevan a cabo, como actividades de co-enseñanza o invitar a los padres de familia al trabajo áulico, parten de iniciativas personales y son quienes las llevan a cabo quienes pagan los costos por hacerlo. Esto impide que piensen en el cambio como una oportunidad para mejorar su didáctica, más bien, les hace tener presente que su labor es de ejecutores de los intereses escolares y les refuerza la idea de que la estructura escolar es difícilmente modificable.

### **Reflexiones teórico-metodológicas**

Esta investigación partió de la idea de que las y los docentes son uno de los principales agentes para el cambio educativo y que la forma en la que interpretan su labor y la llevan a cabo tiene el potencial de dificultar o propiciar la generación de espacios incluyentes, para todos y todas, dentro de los que se encuentran por supuesto los alumnos y alumnas con discapacidad. Ello llevó a diseñar esta investigación y a llegar a las conclusiones antes mencionadas.

Empero de lo anterior, el alcance de este trabajo se limitó a explorar y describir una parte de la compleja realidad que engloba el tema de las concepciones docentes en la educación básica y de la atención a la diversidad estudiantil. Este apartado tiene como finalidad reflexionar sobre la presente investigación, a la vez que dibuja posibles caminos para futuras indagaciones y para repensar la realidad educativa.

Las primeras reflexiones que surgen tienen que ver con la postura teórica de la investigación, está situada desde el enfoque de los derechos humanos y el de la inclusión como la escuela para todos. Esto lleva a admitir que la educación inclusiva se ha vuelto un derecho constitucional y por ende el Estado tiene la responsabilidad de garantizarla. Sin embargo, es de reconocer que tomar una perspectiva teórica lleva a los investigadores a considerar unos cuantos aspectos de la realidad y a tratarlos de una forma particular, al



tiempo que limita pensar en otras perspectivas que también aportan elementos en la comprensión del fenómeno. De esta manera, estudiar las concepciones docentes desde perspectivas similares y de alguna manera coherentes en sus fundamentos, puede dar lugar a preguntas de investigación que puedan complementar lo que sabemos y que faciliten otros elementos para reflexionar y debatir.

Por ejemplo, en las escuelas analizadas existieron indicios de que las maestras y los maestros de grupo entendían que algunas de sus prácticas llegaban a afectar la dignidad intrínseca y extrínseca de su alumnado con discapacidad; además, algunos de ellos eran percibidos por sus docentes con la suficiente capacidad para adaptarse al ritmo de sus compañeros. Esto puede llevarnos a cuestionar, desde el modelo de la diversidad, cómo los profesores y profesoras conciben la promoción de la dignidad de este estudiantado con respecto al “regular”, cómo interpretan la funcionalidad, y cómo se derivan de ello determinadas prácticas.

El visualizar que las concepciones docentes están limitadas por factores estructurales que obstaculizan el desarrollo de prácticas incluyentes, es decir, las oportunidades reales que tienen las maestras y maestros para el trabajo con la diversidad son limitados, lleva a pensar que no sólo es necesario el estudio de las competencias docentes, o de sus concepciones, sino también de las capacidades reales para la atención a la diversidad. Esto nos lleva a distintos caminos posibles de investigación, por ejemplo, sobre si todos y todas las maestras realmente tienen la oportunidad para ser y hacer docencia, en el sentido de si pueden apropiarse del valor de la educación como parte de su interioridad, de luchar por el aprendizaje de su estudiantado, entre otras cosas. Otro camino puede estar enfocado a los estudiantes con discapacidad, sobre si la escuela da oportunidades reales para desarrollarse y aprender plenamente, algo que puede abordarse desde los planteamientos de Terzi (2005, 2006, 2007).

Por otra parte, la investigación sostiene que la educación inclusiva es un derecho humano con base en lo que plantea el marco internacional, pero también parece propio cuestionar a los maestros y maestras sobre cómo conciben este tema, qué es para ellos un derecho, cómo consideran que deben garantizarlo, cómo se promueven, cómo los llevan a

cabo, cuáles son las maneras de hacerlo, además de bajo qué mecanismos institucionales se afianzan o se sanciona su omisión.

Esta investigación se enfoca en los alumnos y alumnas con discapacidad, sin embargo, una escuela inclusiva se preocupa por todas y todos los estudiantes. Ello deja abierta las puertas para indagar qué pasa con las concepciones docentes de otras situaciones de vulnerabilidad, como los alumnos y alumnas en pobreza, o de minorías étnicas, comunes en las escuelas rurales como la de este estudio.

Otra arista puede enfocarse también en aquellos niños y niñas que son considerados como “regulares”. En la investigación existieron indicios de que las prácticas docentes suelen proponer pocas oportunidades para un aprendizaje significativo y situado, lo que abre la duda sobre cómo viven los estudiantes “regulares” el proceso de inclusión, cuáles son las barreras que enfrentan y que comparten con los denominados como “especiales” y qué hace la escuela para atenderlas.

La educación inclusiva es un tema de valores, no simplemente vistos como declaraciones morales de lo correcto o lo incorrecto, sino como pautas de interpretación de la realidad y para la toma de decisiones que orientan hacia una meta. En la investigación se aprecia que los maestros y maestras tienden a anteponer los requerimientos administrativos y los logros en algunas asignaturas, frente a otras necesidades o a los aprendizajes de los niños y niñas. Esto abre algunas preguntas, por ejemplo: cuáles son los valores que persigue en la actualidad la escuela, cómo interfieren con los valores de una escuela inclusiva y cómo los agentes de la escuela median entre ambos.

Uno de los aciertos de esta investigación fue la de pensar las concepciones docentes como parte de una realidad social y psicológica compleja, lo que la alejó de los planteamientos mayormente enfocados en su constitución psicológica. Esto ayudó a identificar la forma en la que la estructura educativa contribuye a la preminencia de ciertas concepciones y permite reconocer que el origen de estas ideas no está sólo en las y los docentes; algo especialmente importante en nuestro contexto, en donde a los maestros y maestras muchas veces se les ha reprochado o culpado por los malos resultados educativos nacionales. Sin embargo, reconocemos que esta manera de ver las concepciones es

escasamente estudiada, lo que lleva a la necesidad de profundizar en ello y encontrar componentes institucionales significativos. A la vez que hace necesarias investigaciones que exploren los factores estructurales transversales a los distintos niveles de la organización educativa que faciliten o dificulten las concepciones hacia la educación inclusiva.

Respecto a las decisiones metodológicas se pueden hacer algunas reflexiones: Por un lado, el estudio de caso fue una estrategia de investigación adecuada para la indagación de las concepciones, puesto que permitió responder las preguntas de la investigación. Sin embargo, los resultados pudieron enriquecerse por medio de observaciones, sin embargo, éstas pero no pudieron llevarse a cabo por las limitaciones que impuso la pandemia; ello vuelve necesario realizar más indagaciones que consideren esta técnica a fin de contrastar y triangular lo que los maestros y maestras dicen respecto a sus rutinas y guiones de acción. Por otro lado, investigaciones como ésta pueden enriquecerse a partir de las aportaciones de otros agentes educativos; por ejemplo, entrevistar también a los directivos podría haber ayudado con información sobre cómo las maestras y los maestros realizan determinadas prácticas o se refieren a la atención de los niños y niñas con discapacidad.

De la misma manera, esta investigación se centró en dos escuelas primarias rurales del Estado de México. Para futuras investigaciones, podría ampliarse a otras instituciones que, por un lado, permitan reconocer si los factores estructurales identificados en estas escuelas se viven de la misma manera en otras, si existen formas distintas para afrontarlos, o bien, que lleven a descubrir otros factores que estén interviniendo.

Adicionalmente, indagar en cinco concepciones al mismo tiempo tuvo sus ventajas y sus desventajas. Se pudo apreciar el peso de algunos factores transversales a todas ellas y explorar sus vinculaciones, pero también se reconoce que restó profundidad a la indagación particular de cada una de ellas. Todos estos son aspectos que podrían profundizarse en futuras investigaciones, además, de explorar su incidencia en las concepciones de la gestión del aula, control del comportamiento, proyectos escolares, entre otras.

Esta investigación, además, evidenció que los servicios de educación especial tienen un papel importante en el acompañamiento de las y los docentes para la educación

inclusiva, esto abre un panorama amplio para futuras investigaciones. Por ejemplo, que lleve a conocer cómo se da la interacción entre estos servicios y la escuela regular; cuál es la participación que tienen otros profesionales como los psicólogos y los trabajadores sociales; bajo qué orientaciones teóricas operan y cómo viven ellos el proceso de inclusión; cómo se movilizan para la atención a la diversidad considerando los factores estructurales que les acompañan y la falta de una orientación teórica clara; cómo participan en el trabajo en el aula; o cómo son sus procesos formativos, entre otros.

Igualmente, cabe decir que este trabajo se centró en dar cuenta de las realidades que viven los profesores y profesoras y no tuvo como fin ayudarles a transformarlas, sin embargo, parece imperativo orientar los esfuerzos de investigación en esta tarea. Por un lado, se vuelve importante registrar las formas en las que los maestros y maestras intentan cambiar la escuela, las maneras formales e informales con las que lo hacen, las barreras y facilitadores, oportunidades y fortalezas que encuentran en esta tarea, entre otros aspectos; reflexiones que puedan ayudar, incluso, a valorar la pertinencia de la implicación de los modelos teóricos tal y como se entienden en la política.

Por otro lado, también es imperativo que las autoridades investiguen cómo transformarse y convertir los procesos escolares, y facilitar la discusión académica. Se vuelve relevante que la estructura educativa invierta y genere mecanismos para que las profesoras y los profesores realicen investigaciones en sus escuelas, al tiempo que se les brindan oportunidades y condiciones para hacerlo. También es necesario que las maestras y los maestros y sus autoridades, generen y lleven a cabo proyectos de investigación-acción que les permitan generar rutas para la mejora de las condiciones escolares, participar en el debate académico y finalmente, compartir con otras escuelas y agentes sus descubrimientos.

Las últimas reflexiones que podemos hacer tienen que ver con el cambio de concepciones para la educación inclusiva. Dado que los agentes cercanos a lo educativo, formamos parte de una sociedad que aún mantiene ideas arraigadas de segregación y exclusión de lo diferente, estamos poco familiarizados a pensar, interpretar y actuar para desarrollar una educación cada vez más inclusiva. Transformarnos para concebir de manera

distinta la realidad educativa requiere un cambio de perspectiva que ayude a repensar lo que damos por sentado en nuestra labor cotidiana; a poner en tela de juicio las nociones y prácticas que son comunes en el día a día, pero que, de manera directa, indirecta o incluso de manera inadvertida, levantan barreras que perpetúan prácticas segregadoras o excluyentes.

Es así como, tal vez sin darnos cuenta, en nuestras rutinas y costumbres, se encuentran arraigadas nociones, condiciones físicas, materiales y organizacionales, que conjugadas con las de otros agentes educativos se articulan para excluir a los estudiantes “diferentes”. Acciones que pudieran parecer simples pueden tener repercusiones importantes en la garantía de los derechos de los niños y niñas. Hemos visto que acciones como esperar una evaluación psicométrica para que USAER brinde apoyo a un alumno, demandar que todas y todos los estudiantes respondan el mismo examen y no brindar oportunidades para hacer ajustes razonables, o situar a los niños y niñas en el aula, pero sin brindarles una atención adecuada, entre otras, incrementan de manera directa el riesgo de exclusión de los pequeños. Pero también de manera indirecta afectan cosas como no atender las circunstancias que impiden a las y los docentes realizar un diseño didáctico adecuado o interpretar las herramientas didácticas como la planeación, como meros documentos administrativos; o incluso, anteponer los contenidos por sobre las situaciones de aprendizaje, entre otras cosas.

En un proceso guiado por la tolerancia, la empatía y el respeto mutuo, todos los involucrados en el ámbito educativo desde docentes, padres de familia, personal de USAER o de asistencia a la educación, hasta supervisores, jefes de sección o departamento y administrativos, debemos acostumbrarnos a evaluar críticamente nuestras acciones y las de nuestros colegas. A partir de esto, y mediante un diálogo reflexivo, tanto individual como colectivo, debemos identificar y abordar proactivamente cualquier barrera que surja en nuestro entorno, tanto cercano como amplio. Al admitir nuestra contribución a la creación de obstáculos, podemos comprometernos a reducirlos y, simultáneamente, a esforzarnos por promover elementos que faciliten experiencias de aprendizaje auténtico en comunidades educativas inclusivas.

Acciones como profundizar nuestro conocimiento sobre la educación inclusiva y la discapacidad, iniciar diálogos o comunidades de aprendizaje con nuestros colegas y otros actores escolares sobre estos temas, reflexionar sobre nuestras acciones y omisiones; y finalmente comprometernos a reducir las barreras que hemos creado y abrir camino a más facilitadores, son prácticas valiosas que nos permiten acercarnos a una educación de calidad para todos.

Desde el punto de vista del autor de esta tesis, los agentes educativos no podemos esperar a un cambio estructural. Primero, porque la estructura es inmensa, fue pensada para el individuo promedio, y cambia muy lentamente. Segundo, porque cada uno de los agentes formamos y somos parte de la estructura, y la manera en la que interpretamos y actuamos en la realidad educativa y en nuestra labor, termina repercutiendo en los otros agentes y finalmente en los niños y niñas; por lo que, no somos neutros, o colaboramos con la transformación, o de una u otra manera la impedimos.

Para finalizar este apartado es importante mencionar que la educación inclusiva es un proceso que requiere habilitar a la escuela y a sus agentes para identificar las formas en las que puede favorecer el desarrollo pleno de todo su estudiantado, así como localizar en dónde se encuentran las barreras para lograrlo. Lo anterior requiere de procesos de indagación y reflexión que permitan orientar hacia prácticas incluyentes, y de investigaciones que den voz a los agentes de la escuela, que les ayuden a reflexionar sobre sus prácticas y a valorar sus intentos de mejora; pero, sobre todo, de la implementación de políticas y acciones que permitan transformar la escuela.

## Referencias

- Acuña, L. A., y Pons, L. (2016). Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 155–174.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5899468>
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009a). *Evaluación e inclusión educativa Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice\\_assessmentflyer\\_estext.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_assessmentflyer_estext.pdf)
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009b). *Indicadores de la evaluación inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-materials-indicators\\_assessment\\_indicators\\_es.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-materials-indicators_assessment_indicators_es.pdf)
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf)
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial.  
<https://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>
- Aguilar, M., Conde, C., y Hernández, M. (2019). Planeación didáctica y práctica docente de calidad para potenciar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los

alumnos de educación primaria. *Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P504.pdf>

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools: implications for leadership. *National Colleague for School Leadership, January 2000*, 1–6. <https://www.researchgate.net/publication/252704856>
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrel, P., y Frankham, J. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 331, 54–59. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/33514>
- Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la Precarización. *Apuntes Universitarios*, 8(2). <https://doi.org/10.17162/au.v8i2.193>
- Alba, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Ale, A. (2014). Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 22–27. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i4.4585>
- Allan, J. (2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education*, 30(4), 175–179. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2003.00307.x>
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva visión.
- Altman, B. (2001). Disability Definitions, Models, Classification Schemes, and



- Applications. En G. Albrecht, K. Shelman, y M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies*. Sage.
- Ann, L. (2011). Human Dignity. En M. H. Rioux, L. A. Basser, y M. Jones (Eds.), *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*. Ashgate.
- ANUIES. (2022). *Anuario Estadístico de Educación Superior ciclo escolar 2020 -2021*. Anuarios Estadísticos de Educación Superior. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Aparicio, M. L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. En M. Berruezo y S. Conejero (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 129–138). Universidad Pública de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=365103>
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25–34. [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas\\_Para\\_Todos.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf)
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos* (Vol. 53, Número 9). Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Arnaiz, P., Guirao, J. M., y Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Education Policy Analysis Archives*, 15, 1–41. <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Arroyo. (2012). *El director escolar en la integración educativa de estudiantes con autismo*. EAE.
- Arzate, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México: Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 103-

134–134. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v8i1.2797>

Atilano, y Castillo. (2023). Educación inclusiva, obligaciones del Estado mexicano. *Lex - revista de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 21(31), 343–360.

Ayllon, T.; Azrin, N. H. (1976). *La economía de fichas: Un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación*. Trillas.

B-CTEC1 (2021) *Bitacora del Consejo Técnico Escolar Caso 1*. Proporcionado por la escuela

B-CTEC2 (2021) *Bitacora del Consejo Técnico Escolar Caso 2*. Proporcionado por la escuela

EEC2 (2021) Estadística de alumnos ciclo escolar del Caso 2 2021-2022. Proporcionado por la escuela

Badillo, Jardón, y Gutiérrez. (2017). Organización y gestión de la jornada y oportunidades para el aprendizaje en el marco de la normalidad escolar mínima en la educación básica. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2195.pdf>

Banco Mundial. (2014). *Inclusión Social: clave de la prosperidad para todos*.

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16195/817480WP0Spani0IC00InclusionMatters.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Barnes, C., Oliver, M., y Barton, L. (2008). *Disability studies today*. Polity Press.

Barriga, J. (2009). Imagen social y visibilidad de la discapacidad. En *La imagen social de las personas con discapacidad. Estudios en homenaje a José Julián Barriga Bravo* (pp. 177–220). CERMI.

Barton, L. (1986). The Politics of Special Educational Needs. *Disability, Handicap y Society*, 1(3), 273–290. <https://doi.org/10.1080/02674648666780291>

- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137–152.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23241/19/0>
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(1), 63–76.  
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147004.pdf>
- Beal, R. (2017). Disabilities from head to foot in Hittite civilization. En *Disability in Antiquity* (pp. 37–47). Routledge.
- Bello, J., y Durán, L. (2014). Atender la diversidad en educación especial. En T. Cárdenas (Ed.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial* (pp. 145–173).  
<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Agentes.pdf>
- Beltrán, M. (2003). *La Realidad Social*. Tecnos.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorroutou.
- Bickenbach, J. E., Chatterji, S., Badley, E. M., y Üstün, T. B. (1999). Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps. *Social Science and Medicine*, 48(9), 1173–1187.  
[https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(98\)00441-9](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(98)00441-9)
- Biel, P. (2011). *Los derechos humanos de las personas con discapacidad*. Tirant lo Blanch.  
[https://www.researchgate.net/publication/318277787\\_Biel\\_Portero\\_Israel\\_Los\\_Derechos\\_Humanos\\_de\\_las\\_Personas\\_con\\_Discapacidad\\_Tirant\\_lo\\_Blanch\\_Valencia\\_2011](https://www.researchgate.net/publication/318277787_Biel_Portero_Israel_Los_Derechos_Humanos_de_las_Personas_con_Discapacidad_Tirant_lo_Blanch_Valencia_2011)
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Practica*. CEAC.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55–72.  
<http://www.oei.es/n2909.htm>

- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.  
[https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice\\_de\\_Inclusion.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf)
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*.  
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental*. Herder.
- Braddock, D. L., y Parish, S. I. (2012). An Institutional History of Disability. En G. Albrecht, K. Seelman, y M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 11–68). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412976251.n2>
- Bribiesca, L., y Merino, G. (2008). Teorías, modelos y paradigmas en la investigación científica. *Ciencia*, 59(2), 79–89.
- Brown, G. (2008). *Conceptions of Assessment: Understanding What Assessment Means to Teachers and Students*. NOVA.
- Brown, S. C., Fauvel, J., y Finnegan, R. (2005). *Conceptions of Inquiry*. Routledge.
- Brunet, Carazo, y Martín, H.-. (2014). *Familia y escuela. Encuentro necesario*. San Pablo.  
[https://www.researchgate.net/publication/323960869\\_FAMILIA\\_Y\\_ESCUELA\\_Encuentro\\_Necesario](https://www.researchgate.net/publication/323960869_FAMILIA_Y_ESCUELA_Encuentro_Necesario)
- Burgos, J. V., y Lozano, A. (2010). *Tecnología Educativa y Redes de Aprendizaje de Colaboración*. ITESM.
- Caceres. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 51–83.

- Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio: Revista electrónica de audiolología*, 2(3), 74–77. <http://www.auditio.xn--com-up0a>
- Campa, Valenzuela, y Campa. (2020). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(1), 72–94. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/25>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Editores.
- Canimas, J. (2015). Disability or functional diversity? *Siglo Cero*, 46(2), 79–97. <https://doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Cantú, C. A., Arévalo, A. I., y Vázquez, R. L. (2018). La educación básica en México: Análisis comparativos de los modelos educativos 2011 y 2016. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 79. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3272>
- Carbonell, G. J. (2019). El movimiento de vida independiente en España. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 201–214. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.12>
- Carvajal, Á. (2015). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Comunicación*, 12(1), 33–46. <https://doi.org/10.18845/rc.v12i1.1212>
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78–89. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4470/4896>
- CAST. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje*. CAST. [https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)
- Castro, R., y Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza*. Ril Editores.
- Cervera, C., y Martí, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos

y agenda pendiente en México. *Revista científica pedagógica*, 3.

Chamorro. (2005). *Didáctica de las matemáticas para la educación infantil*. Pearson Educación.

Charpentier, P., y Aboiron, H. (2001). Clasificación Internacional de las deficiencias, discapacidades y minusvalías. *Encyclopédie Médico-Chirurgicale*, 6.

Claes, M., y Dupont, A. (2017). Augustine's sermons and disability. En C. Laes (Ed.), *Disability in Antiquity* (pp. 328–341). Routledge.

Clark, D. A., y Beck, A. T. (2016). *Manual práctico para la ansiedad y las preocupaciones. La solución cognitiva conductual*. Desclée de Brouwer.

CNDH. (2020). *Informe Especial sobre el Estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México*.

<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/IE-estado-educacion-ninez-discapacidad.pdf>

CNDHCM. (2020). *#Infancias Encerradas: Reporte especial niñas, niños y adolescentes con discapacidad*. CDHCM. [https://cdhcm.org.mx/wp-](https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2020/10/Infancias-Encerradas-Reporte-especial-Discapacidad.pdf)

[content/uploads/2020/10/Infancias-Encerradas-Reporte-especial-Discapacidad.pdf](https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2020/10/Infancias-Encerradas-Reporte-especial-Discapacidad.pdf)

Coll, C., Barberà, E., y Onrubia, J. (2000). Catering for student diversity in assessment practices. *Infancia y Aprendizaje*, 23(90), 111–132.

<https://doi.org/10.1174/021037000760087991>

Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una Escuela para Todos. *Cuadernos de pedagogía*, 50, 50–54.

[http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC\\_JO\\_EvaluarEscuelaTodos\\_02.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf)

Collet, y Tort. (2017). *Escuela, familias y comunidad La perspectiva imprescindible para educar hoy*. Octaedro.

- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell : estratègies per als mestres. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(1), 87-100–100. <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003/141934>
- Comellas. (2013). *Familia, escuela y comunidad un encuentro necesario*. Octaedro.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020a). *Conoce las principales tareas de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.gob.mx/mejoredu/es/articulos/conoce-las-principales-tareas-de-la-comision-nacional-para-la-mejora-continua-de-la-educacion?idiom=es>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020: Principales hallazgos*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-hallazgos.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020c). *La USAER en voz de sus docentes*. SEP. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eval\\_diagnostica-usaer-primarias.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eval_diagnostica-usaer-primarias.pdf)
- CONAPRED. (2013). *Educación inclusiva*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- CONAPRED. (2018). *Ficha temática personas con discapacidad*. CONAPRED. [https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha\\_PcD%281%29.pdf](https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Ficha_PcD%281%29.pdf)
- Concari, S. B. (2001). Las teorías y modelos en la explicación científica: implicancias para la enseñanza de las ciencias. *Ciência y Educação (Bauru)*, 7(1), 85–94. <https://doi.org/10.1590/s1516-73132001000100006>
- CONEVAL. (2015). *Pobreza municipal 2015 Estado de México*. Anexo estadístico Estado de México.

[https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/EstadodeMexico/Paginas/pobreza\\_municipal2015.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/EstadodeMexico/Paginas/pobreza_municipal2015.aspx)

- Contreras, S. R., Cedillo, I. G., Rodríguez, S. R., Ramírez, A. M., y Barrera, V. J. F. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1–11. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY17-1.ITEE>
- Cruz, y Iturbide. (2023). Educación inclusiva y educación especial en México:dilemas, relaciones y articulaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 14. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.161](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.161)
- Cuenca, P. (2011). Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad. *Huri-Age*, 3. [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19335/derechos\\_cuenca\\_PTD\\_2011.pdf?sequence=1](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19335/derechos_cuenca_PTD_2011.pdf?sequence=1)
- Dainez, D., y Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-Posições*, 26(2), 187–204. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507710>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- David, R. (2017). Egyptian medicine and disabilities. En *Disability in Antiquity* (pp. 75–89). Routledge.
- Davis, L. (2017). Disability, Normality, and Power. En L. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 15–26). Routledge.
- Defez, A. (2005). ¿Qué es una creencia? En *Anales del Seminario de Metafísica* (Vol. 38).
- Degener, T. (2016). A human rights model of disability. En *Routledge Handbook of*



*Disability Law and Human Rights* (pp. 31–49).

<https://doi.org/10.4324/9781315612881>

Degener, T. (2017). A New Human Rights Model of Disability Contents. En *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (pp. 41–59).

<https://doi.org/10.1007/978-3-319-43790-3>

Delgado, Á., Vázquez-Cano, E., Belando, M. R., y López, E. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula Abierta*, 48(2), 147.

<https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.147-156>

Departamento de Educación Especial Valle De Toluca. (2014). *Guía Técnica USAER*.

Departamento de Educación Especial Valle De Toluca.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill Interamericana.

Díaz-Barriga, F. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Trillas.

Díaz, y Osorio. (2011). NUEVO MODELO EDUCATIVO ¿MISMOS DOCENTES?

*Tiempo de Educar*, 12(23), 29–46.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121090003>

Dillon, M. (2017). Legal (and customary?) approaches to the disabled in ancient Greece. En

*Disability in Antiquity* (pp. 167–182). Routledge.

Dirección de Educación del Estado de México. (2020). *Catálogo Subsistema Educativo*

*Estatal*. <https://seduc.edomex.gob.mx/sis/catalogo/>

Dirección de Educación Especial. (2015). *UDEII Unidad de Educación Especial y*

*Educación Inclusiva Planteamiento Técnico Operativo*. SEP.

<http://plataformaeducativa.se.jalisco.gob.mx/elpunto/otros-materiales/escuela-incluyente/udeei-unidad-de-educacion-especial-y-educacion-inclusiva>

- DOF. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Donoso, P., Rico, N., y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado*, 20(2), 76–97.
- Dubet, F. (2007). *La escuela de las oportunidades*. Gedisa.
- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153–170.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9–18.
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En *Arnaiz, P.; Hurtado M<sup>a</sup>.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario.*, 1–13.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones - (2a ed.)*. Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Echeita, G. (2018). *Educación de calidad para todos: equidad, inclusión y atención a la diversidad | edX*. <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-inclusion>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Echeita, G., Monarca, H. A., Sandoval, M., y Simón, C. (2012). *Cómo fomentar las redes*

*naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas.*

[https://www.researchgate.net/publication/264287752\\_Como\\_fomentar\\_las\\_redes\\_naturales\\_de\\_apoyo\\_en\\_el\\_marco\\_de\\_una\\_escuela\\_inclusiva\\_Propuestas\\_practicas](https://www.researchgate.net/publication/264287752_Como_fomentar_las_redes_naturales_de_apoyo_en_el_marco_de_una_escuela_inclusiva_Propuestas_practicas)

Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 25–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994222>

Echeita, G., Parilla, A., y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Ruedes*, 1, 35–53. [https://www.researchgate.net/publication/282730713\\_La\\_educacion\\_especial\\_a\\_debate](https://www.researchgate.net/publication/282730713_La_educacion_especial_a_debate)

Echeita, G., y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En Lorenzo y Pérez (Eds.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 1103–1134). Thomson y Aranzadi. <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Tratado-sobre-discapacidad.pdf>

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349(1), 153–178.

Egea, C., y Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15–30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=234359>

Egea, C., y Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 1–20. [http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia\\_modelos.pdf](http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_modelos.pdf)

Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91–103.

- Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Grao.
- Elosua, M. R. (1994). *Interculturalidad Y Cambio Educativo. Hacia Comportamientos No Discriminatorios*. Narcea Ediciones.
- Escobar, E. Y., y Alfonzo, I. (2018). *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*. Universidad Intercultural de Chiapas.  
[http://cresur.edu.mx/2019\\_/libros2019/4.pdf](http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/4.pdf)
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Escudero, J. M. (2016). El fracaso escolar, una forma de exclusión educativa. ¿Por qué ocurre, cómo se produce? En J. M. Escudero (Ed.), *Inclusión y Exclusión educativa: Realidades, Miradas y Propuestas*. Nau Libres.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85–105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Espíndola, J. L. (2011). *Reingeniería Educativa*. Cengage Learning.
- Espinosa, D. L. (2015). Grupos en situación de vulnerabilidad. En *Colección de textos sobre derechos humanos*. CNDH.  
[http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas\\_CTDH\\_GruposVulnerabilidad1aReimpr.pdf](http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CTDH_GruposVulnerabilidad1aReimpr.pdf)
- EEC1 (2021) *Estadística de alumnos ciclo escolar del Caso 1 2021-2022*. Proporcionado por la escuela
- EEC2 (2021) *Estadística de alumnos ciclo escolar del Caso 2 2021-2022*. Proporcionado por la escuela
- Federici, S., Meloni, F., Catarinella, A., y Mazzeschi, C. (2017). Models of Disability in

Children's Pretend Play: Measurement of Cognitive Representations and Affective Expression Using the Affect in Play Scale. *Frontiers in Psychology*, 8(MAY), 794. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00794>

Filio, y Xicohtécatl. (2011). Institucionalización de la Educación Especial en México y su Perspectiva como Educación Inclusiva. *Integra 2. Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 2(2), 89–103.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2018). Triangulation. En *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 777–804). Sage.

Florian, L. (2017). Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Inclusive Education for Each and Every Learner. En Florian y N. Pantić (Eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling* (pp. 9–20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5>

Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

French, S., y Swain, J. (2008). *Understanding Disability: A Guide for Health Professionals*. Elsevier Limited. <https://doi.org/10.1177/030802260807100912>

Fulcher, G. (2016). *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. Routledge.

- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1996). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. En *Amorroutu editores*.
- Fundación ONCE. (2011). *Accesibilidad Universal y Diseño para Todos. Arquitectura y Urbanismo* (Vol. 53, Número 9). Arquitectura COAM.  
[http://www.fundaciononce.es/sites/default/files/docs/Accesibilidad%2520universal%2520y%2520diseño%2520para%2520todos\\_1.pdf](http://www.fundaciononce.es/sites/default/files/docs/Accesibilidad%2520universal%2520y%2520diseño%2520para%2520todos_1.pdf)
- Gage, N. L. (2009). *A conception of teaching*. Springer.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.004>
- Gainza. (2006). La entrevista en profundidad individual. En *Metodologías de la investigación social* (pp. 219–264). LOM Editores.
- Galaz, Jiménez-Vásquez, y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41. <https://doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- García, E. (2016). Models of Disability. En García, McConjey, y Giligan (Eds.), *Disability and Human Rights global perspectives* (pp. 10–32). Palgrave and Macmillan.
- García, I. I. (2016). Personalización de la enseñanza desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. En *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* (Vol. 9, Número 2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/58>
- García, I., y Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 123–138. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200123>
- García, I., Romero, S., Flores, V. J., Martínez, A., y Rubio, S. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3).

<https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>

- García, L., y Aldana, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, 19, 116–125. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/32888>
- García, R., Morales, Y., García, E., González-Pardo, S., Matos, M., y López, R. (2013). Las redes de apoyo social en la vida de las personas con discapacidad. Una introspección a la temática. *Revista Médica Electrónica de Ciego de Ávila*, 19(1).
- García, Schwartz, y Freire. (2021). Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible. En *Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099015012012140135/pdf/P17538307bf8530ef0b57005d4d17d157f6.pdf>
- García, V., Aquino, S. P., Izquierdo, J., y Santiago, P. R. (2015). *Investigación e innovación en inclusión educativa: diagnósticos, modelos y propuestas*. Editorial: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
- García, Zorrilla, Jiménez, y Zavala. (2017). El marco básico de ECEA como referente para la evaluación de las escuelas de educación obligatoria. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2649.pdf>
- Garibay, Romero, y Yépez. (2023). Educación inclusiva en México y discapacidad intelectual: retos para la formación docente. *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá*, XVI(2), 336–360. <file:///C:/Users/raulg/Downloads/T18-+2023-2,+jul-dez,+p.+336-360.pdf>
- Garnique-Castro, F., y Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Revista internacional de investigación en educación*, 4(9), 577–593. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848004>

- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 137, 99–118.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007)
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gill, M., y Schlund-Vials, C. (2014). Protesting “The Hardest Hit”: Disability Activism and the Limits of Human Rights and Humanitarianism. En M. Gill y C. Schlund-Vials (Eds.), *Interdisciplinary Disability Studies*. Ashgate.
- Giroux. (1997a). *Cruzando limites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Giroux. (1997b). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gobierno del Estado de México. (2021a). Acuerdo del Secretario de Educación del Gobierno del Estado de México, por el que se expide el protocolo de regreso seguro a clases presenciales en las escuelas del sistema educativo estatal. *Gaceta de Gobierno*, CCXI(108).  
<https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2021/jun101.pdf>
- Gobierno del Estado de México. (2021b). Acuerdo del Secretario de Educación del Gobierno del Estado de México, por el que se modifica el diverso que expide el protocolo de regreso seguro a clases presenciales en las escuelas del sistema educativo estatal. *Gaceta de Gobierno*, CCXII(38).  
<https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2021/agosto/ago271/ago271j.pdf>
- Godina, E., y García, M. de L. (2017). Una mirada a la práctica docente en el servicio de educación especial: ¿Qué hay de la inclusión educativa?? *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–12.



- Goffman. (2006). *Estigma la identidad deteriorada*. Amorroutou.
- Gómez-Hurtado, I. (2014). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Fuentes. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 61–84. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353/2172>
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20, 13–54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820102>
- González, M. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82–99.
- González, O., y Flores, M. (2000). *El trabajo docente: propuestas innovadoras para el diseño de un curso*. Trillas.
- Goofman, E. (2016). Selections from Stigma. En *Disability and Human Rights*. Routledge.
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. En *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* (Vol. 25). <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Grimes, P. (2014). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas*. UNICEF. [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2019-05/Cuadernillo\\_12.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2019-05/Cuadernillo_12.pdf)
- Guba, y Lincoln. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). El Colegio de Sonora.
- Guillen, C. (2018). *Eugenesia, Evolución y aplicación en México*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- Gutiérrez Ángeles, O. (2008). El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. *Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante*.  
[http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago\\_relacion\\_actv\\_elprofesorcomomediador.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesorcomomediador.pdf)
- Gutiérrez, M. F., Martínez Fernández, L., Gutiérrez, M. F., y Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22(1).  
<https://doi.org/10.24320/REDIE.2020.22.E13.2260>
- Guzmán, F. (2012). El binomio discapacidad-enfermedad. Un análisis crítico. *Revista internacional de Humanidades Medicas*, 1(1).
- Hammersley, y Gomm. (2000). Introduction. En *Case Study Method* (pp. 1–16). Sage.
- Hanssen, y Khitruk. (2021). Understanding inclusion and inclusive education for students with special educational needs: Ideals and reality. En Bahdanovich, Hansén, y Ström (Eds.), *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: theoretical and practical perspectives* (pp. 3–17). Routledge.
- Hernández. (2016). La concreción de los ajustes razonables y los apoyos en la escuela. ¿Cómo puede ser un centro inclusivo? *Defensor del Menor*.  
[https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/06/Educacion\\_inclusiva\\_1\\_junio\\_Juana\\_Hernandez\\_RESUMEN.pdf](https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2016/06/Educacion_inclusiva_1_junio_Juana_Hernandez_RESUMEN.pdf)
- Hernández, A. (2019). Las paradojas de la mejora continua en la educación especial: el caso UDEEI. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Hernández, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46–59.  
<https://doi.org/10.21615/cesderecho.v6i2.3661>
- Hernández, P. (2021). La evaluación del aprendizaje en educación básica, una revisión

desde la normatividad en México. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 42–50.

<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1283>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Herrera, J. I., y Guevara, G. (2017). Los apoyos inclusivos, una herramienta para la atención a la diversidad. Realidades y retos en la escuela ecuatoriana. *Mamakuna*, 5, 66–75. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/196>

Heyer, K. (2015). *Rights Enabled: the disability revolution, from the US, to Germany and Japan, to the United Nations*. University of Michigan Press.

Hintz, E. A., & Dean, M. (2020). Best Practices for Returning Research Findings to Participants: Methodological and Ethical Considerations for Communication Researchers. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/19312458.2019.1650165>

Holzschuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas: Propuestas y estrategias para acoger las diferencias* (Número 9788427718227.). Narcea.

Hughes, B. (2020). *A Historical Sociology of Disability*. Routledge.

Humeres, M. (2019). "Gane usted y ayude a la Teletón": mecanismos neoliberales en la gestión del bienestar. *Convergencia*, 26(81). <https://doi.org/10.29101/crcs.v26i81.11641>

Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S., y Viejó, A. belén. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98–110. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4801>

Iguacel, S. C. (2014). Los diagnósticos en la escuela, los profesionales de apoyo y la inclusión educativa. ¿Una relación compleja o riesgosa? *REVISTA TEMAS DE*

*EDUCACIÓN*, 19(January 2013), 27–39.

<https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/445/563>

INEE. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. INEE.

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410.pdf>

INEE. (2015a). *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/factores-que-condicionan-desempeno-docente.pdf>

INEE. (2015b). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 / Primaria ¿Cómo son nuestras escuelas?*

INEE. (2016). *Condiciones escolares para la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria*. INEE.

[https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_04/archivo/INEE-Informe-2016\\_06-Capitulo-2.pdf](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2016_06-Capitulo-2.pdf)

INEE. (2018). *Panorama Educativo de México 2017 Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. INEE.

<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>

INEE. (2019). *La educación obligatoria en México Informe 2019*.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>

INEGI. (2016). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2016. ENIGH. Nueva serie. Descripción de la base de datos*.

<https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2016/>

INEGI. (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014: versión 2017*. INEGI.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825094409.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf)

- INEGI. (2020a). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Población de 12 años y más, condición, Grado promedio de escolaridad.  
[https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=](https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=)
- INEGI. (2020b). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Conjunto de datos: Población de 3 años y más, condición de asistencia escolar.  
[https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?c=](https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?c=)
- INEGI. (2020c). *Censo Población y Vivienda 2020*.  
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI. (2020d). *SCITEL - Principales resultados por localidad (ITER) 2020*. México.  
<https://www.inegi.org.mx/app/scitel/Default?ev=9>
- INEGI. (2022). Empleo y ocupación. En *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo ENOE*. <https://www.inegi.org.mx/temas/empleo/>
- Jackson, M. (2018). Models of Disability and Human Rights: Informing the Improvement of Built Environment Accessibility for People with Disability at Neighborhood Scale? *Laws*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.3390/laws7010010>
- Jones, M. (2011). Inclusion, Social Inclusion and Participation. En M. H. Rioux, L. A. Basser, y M. Jones (Eds.), *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*. Martinus Nijhoff.
- Judge, H. (1981). DILEMMAS IN EDUCATION. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(2), 111–116. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00537.x>
- Kashitani, Y. (2005). *Las concepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida de los docentes universitarios* [UNAM]. <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014562/014562.pdf>
- Kazdin, A. E. (1997). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. Trillas.

- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del Comportamiento, Técnicas y Metodología*. Nueva Editorial Interamericana.
- Kincheloe, McLaren, Steinberg, y Monzó. (2018). Critical Pedagogy and Qualitative Research: Advancing the Bricolage. En Denzin y Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 418–465). Sage.
- Kowal, y O’Connell. (2013). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 64–78). Sage.
- Kühn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kvale. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Laes, C. (2017). *Disability in Antiquity*. Routledge.
- Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. En *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 35–46).
- León, M. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133–160. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149181/132161>
- Lidón, L. (2013). Discapacidad y Observaciones Generales de los comités de derechos humanos de la ONU: una relación asimétrica entre la invisibilidad, el modelo médico y el modelo de derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 01(01), 47–72. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.03>
- Lincoln, & Guba. (2013). *The constructivist credo*. Left coast press.
- Lincoln, Lynham, & Guba. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. En Denzin & Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5a ed.). SAGE Publications.
- Lobera, J. (2010). *Programa de Inclusión Educativa Comunitaria*. Consejo Nacional de

Fomento Educativo. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106803/base-inclusion-b.pdf>

- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(Abril 2016), 155–176. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- López, A. (2007). *El Método en Ciencias del Comportamiento*. UAEMex.
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485–496. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2014). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>, 21(4), 485–496. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>
- López, W. (2012). Eugenesia y discapacidad: ¿calidad de vida o genocidio? *Autonomía Personal*, 7, 36–49.
- Lorenzo, R., y Palacios, A. (2016). La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad: balance de una década de vigencia. En Pérez, Lorenzo, y Vijandi (Eds.), *La Convención Internacional sobre los Derechos de Las Personas con Discapacidad - 2006/2016: una década de vigencia*. Grupo editorial Cinca.
- Luque, A., y Delgado, C. (2002). Diversidad humana y educación: Intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Intervención Psicosocial*, 11(2), 143–166.
- Luque Parra, D., y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica*, 10(2), 57–72. <https://doi.org/10.18774/448x.2013.10.141>

- Luzuriaga, L. (1971). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Losada.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, 22(87), 51–75.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. Narcea Ediciones.
- Mares, A., Martínez, R., y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969–996.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662009000300016](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016)
- Marín, L. F. (2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, 50, 34–45.  
<https://doi.org/10.5840/method20011917>
- Martín-Baró, I. (1988). *Sistema de Grupo y Poder*. UCA Editores.
- Martínez. (2013). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma, 27(2), 07–33. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Martínez, M. (2018). *Educación Inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2013). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Matus, D. W. (2013). *Actitudes docentes hacia la inclusión educativa: un enfoque centrado en la persona* [Universidad Veracruzana].



<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/47327/MatusRamirezDianaW.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mauri, M. (2016). La esclavitud natural. Una revisión de las tesis de Aristóteles. *Ideas y Valores*, 65(162), 161–187. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n162.47676>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.1055/a-0801-5465>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- McLaren. (2003). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Medrano, V., y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Mejoredu. (2023). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. SEP. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Discapacidad-de-2022.pdf>
- Méndez, J., Mendoza, F., y Sánchez, E. (2014). Los docentes y el uso del concepto de necesidades educativas especiales. En Cárdenas y Barraza (Eds.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial* (pp. 48–76). Instituto Universitario Anglo Español.
- Méndez, Namihira, Moreno, y Sosa. (1990). *El protocolo de la investigación*. Trillas.
- Milburn, O. (2017). Disability in ancient China. En C. Laes (Ed.), *Disability in Antiquity*. Routledge.
- Mitra, y Yap. (2021). *Disability data report*.

- Monje. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad surcolombiana facultad de ciencias sociales y humanas programa de comunicación social y periodismo.
- Montiel, G., y Arias, L. (2017). Práctica docente en atención de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4, 14. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/653/733>
- Moral, C. (2006). *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147–164. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>
- Morales, Á. E. (2011). *Las principales necesidades de actualización del docente de Educación Especial y Regular para Desarrollar las Competencias y Prácticas Innovadoras ante el reto de la Inclusión*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Moreno, M., Murillo, A. C., Padilla, G. K., Albarracín, B., Pinzón, M. N., Bernal, Y. D., Merchán, L. Y., y Puentes, A. M. (2014). *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa* (Vol. 6, Número 2). Universidad Nacional de Colombia. [https://www.researchgate.net/publication/270891616\\_Estrategias\\_pedagogicas\\_basadas\\_en\\_el\\_diseno\\_universal\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_una\\_aproximacion\\_desde\\_la\\_comunicacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/270891616_Estrategias_pedagogicas_basadas_en_el_diseno_universal_para_el_aprendizaje_una_aproximacion_desde_la_comunicacion_educativa)
- Moreno, M., Ochoa, I., y Ramos, E. (2019). Trayectoria escolar de los alumnos, en los planes de estudios de educación básica de 1993-2017. ¿Qué hemos comprendido los docentes? *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2330.pdf>
- Morga. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17–24.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *CIC: cuadernos de*

*información y comunicación*, 10, 221–233.

<https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC0505110221A/7299>

Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Síntesis.

Muñoz, M. L., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68–79. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-646>

Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I., y Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20, 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>

Naranjo, G. B. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 24, 99–124. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2405>

Naranjo, Vite, Gómez, Rebolledo, y Rangel. (2019). La práctica docente en primaria. En *La enseñanza en educación. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*.

Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa*, 213–234. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/neiman-y-quaranta-los-estudios-de-caso-en-la-investigacion-sociologica-pp213-237.pdf>

Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19–23.

Norman, M. W. (2017). *Using anthropological perspectives to integrate the social and medical models of disability*. University of Oklahoma.

- Norwich, B. (2008a). *Dilemmas of difference*. Routledge.
- Norwich, B. (2008b). Perspectives and Purposes of Disability Classification Systems: Implications for Teachers and Curriculum and Pedagogy. En L. Florian y M. McLaughlin (Eds.), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives*. Corwin Press.
- Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 16–21. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12012>
- Nubiola, J. (1984). Hablando de artefactos. *Anuario Filosófico*, 17(2), 113–119. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/2201/1/05>. JAIME NUBIOLA%2C Hablando de artefactos.pdf
- Núñez, T. (2001). Dos modelos diferentes para entender la discapacidad. En *Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (pp. 749–759). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. <http://hdl.handle.net/2183/11099>
- Nussbaum. (2012a). *Crear Capacidades*. Paidós.
- Nussbaum. (2012b). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- OCDE. (2019a). Teachers support and teaching practices. En *PISA results 2018 Volume III What School Life Means for Students' Lives*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/617837e6-en>
- OCDE. (2019b). Teachers and support staff. En OCDE (Ed.), *PISA 2018 PISA results 2018 Volume III What School Life Means for Students' Lives*. <https://doi.org/10.1787/8a94b1d7-en>
- Ochoa, G., y Burciaga, J. (2002). *Manual planeación de la actividad Docente*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

[http://www.formaciondocente.com.mx/01\\_RinconPedagogico/02\\_ApuntesPedagogicos/Manual Planeacion de la Actividad Docente.pdf](http://www.formaciondocente.com.mx/01_RinconPedagogico/02_ApuntesPedagogicos/Manual Planeacion de la Actividad Docente.pdf)

OEI. (2013). *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. OEI.

<https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/2013-Miradas-sobre-la-Educacion-en-Iberoamerica.pdf>

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan Education UK.

OMS. (1980). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*.

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. OMS.

OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS – BM.

[https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/84L\\_informe.pdf](https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/84L_informe.pdf)

ONU. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. ONU. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

ONU. (2006a). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Naciones Unidas. <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-convencion-de-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad?idiom=es>

ONU. (2006b). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, 50.

<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>

ONU. (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. 48a Conferencia Internacional de Educación*, 3–21.

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General)

\_Presentation-48CIE-4\_\_Spanish\_.pdf

- ONU. (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*.  
[https://bice.org/app/uploads/2014/04/CDH25\\_rapport\\_handicap\\_education\\_12\\_13\\_SP.pdf](https://bice.org/app/uploads/2014/04/CDH25_rapport_handicap_education_12_13_SP.pdf)
- ONU. (2017). *Educación de calidad: por qué es importante*.  
[http://www.un.org/%0Ahttp://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4\\_Spanish\\_Why\\_it\\_Matters.pdf](http://www.un.org/%0Ahttp://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf)
- ONU. (2020). *Base de datos de los órganos de tratados de las Naciones Unidas*.  
[https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?Treaty=CRPD&Lang=es](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?Treaty=CRPD&Lang=es)
- Ortega, C., Romero, M., y Cota, J. (2019). La percepción docente acerca de la educación inclusiva. *Congreso Nacional de Investigación Normal*, 1–10.  
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P733.pdf>
- Ortiz-Millán, G. (2007). Una definición muy general. Un comentario a la definición de creencia de Villoro. *Signos Filosóficos*, IX(18), 181–189.
- Ortiz, L., López, E., Figueredo, V., y Martín, A. (2018). *Diversidad e inclusión educativa Respuestas innovadoras con apoyo en las TIC*. Ediciones OCTAEDRO.
- Osnaya, F. (2004). *Las Representaciones sociales de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular* [Universitat Autònoma de Barcelona].  
<https://ddd.uab.cat/record/36819>
- Oviedo, C., y Moya, M. (2022). Concepciones docentes el camino a la inclusión educativa. *Revista Ciencia Agraria*, 1(2), 29–46. <https://doi.org/10.35622/j.rca.2022.02.003>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto , concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381–414.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci\\_arttext%5Cnhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci_arttext%5Cnhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012)

Padilla, A. (2010). La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 15–29. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9838/9037>

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Cinca.

Palacios, A., y Bariffi, F. J. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Grupo editorial Cinca.

Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Ediciones Diversitas.

Palmberger, y Gingrich. (2013). Qualitative Comparative Practices: Dimensions, Cases and Strategies. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage.

Pantić, N., y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139–150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>

Parra, J. (2019). El origen de la eugenesia: los casos de Esparta y Grecia. En *Recorridos por la Antigüedad. IV Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo* (pp. 87–104). CIJIMA. [https://www.researchgate.net/publication/338955198\\_El\\_origen\\_de\\_la\\_eugenesia\\_los\\_casos\\_de\\_Esparta\\_y\\_Grecia](https://www.researchgate.net/publication/338955198_El_origen_de_la_eugenesia_los_casos_de_Esparta_y_Grecia)

Pascual, Gálvez, Serrador, Gyran, y Froxán, M. X. (2020). Análisis funcional de los

términos psicológicos. En M. X. Froxán (Ed.), *Análisis funcional de la conducta humana* (pp. 140–177). Pirámide.

Patton. (2002). *Qualitative research y evaluación methods*. Sage.

Paz-Delgado, C. L., y Barahona, E. (2020). Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial docentes sobre la inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 112–126.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp112-126>

Peñas-Felizzola, O. L. (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 205–212.  
<http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4524>

Pérez, J. I. (2015). El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. *Derecho Privado*, 10, 227. <http://www.saij.gob.ar/juan-ignacio-perez-bello-derecho-educacion-inclusiva-analisis-jurisprudencia-comite-sobre-derechos-personas-discapacidad-naciones-unidas-dacfl50444-2015-03/123456789-0abc-defg4440-51fcanirtcod>

Pérez, Scheuer, N., Martín, E., y Mateos, M. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, J. I. Pozo, M. del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Grao.

Perrenoud. (2013). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Grao.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Pirámide.

PPC1 (2021) *Plantilla de personal del ciclo escolar del Caso 1 2021- 2022*. Proporcionado



por la escuela

PPC2 (2021) *Plantilla de personal del ciclo escolar del Caso 2 2021- 2022*. Proporcionado por la escuela

Polo, M., y López, M. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195–211. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11346>

Polo, M. T., y Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365–379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>

Porlán, R., Rivero, A., y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4173>

Porras, Y. A. (2019). Creencias, concepciones y representaciones sociales ¿Cuál es la diferencia? *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, 45, 7–16. <https://doi.org/10.17227/ted.num45-9829>

Pozo, J. I. (2002). La adquisición del conocimiento científico como un proceso de cambio representacional. *Investigações em ensino de ciências*, 7(3). <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/560/353>

Pozo, J. I. (2006). *Adquisición de conocimiento*. Morata.

Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio conceptual*. Morata. [https://www.researchgate.net/publication/330321127\\_Psicologia\\_del\\_Aprendizaje\\_Humano\\_Psicologia\\_del\\_Aprendizaje\\_Humano\\_Adquisicion\\_de\\_conocimiento\\_y\\_cambio\\_personal](https://www.researchgate.net/publication/330321127_Psicologia_del_Aprendizaje_Humano_Psicologia_del_Aprendizaje_Humano_Adquisicion_de_conocimiento_y_cambio_personal)

- Pozo, J. I., Echeverría, M. del P. P., Ortega, E. M., Rubiños, N. S., Cruz, M. de La, y Sanz, M. M. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En N. Scheuer, J. I. Pozo, M. del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Grao.
- Pozo, J. I., Monereo, C., y Castelló, M. (2001). El uso del Conocimiento. *El aprendizaje estratégico, March 2014*, 1–27.  
[https://www.researchgate.net/publication/261082131\\_EL\\_USO ESTRATEGICO\\_DE L\\_CONOCIMIENTO](https://www.researchgate.net/publication/261082131_EL_USO ESTRATEGICO_DE_L_CONOCIMIENTO)
- Pozo, J. I., y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407–423.  
<https://doi.org/10.1174/021037001317117367>
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, J. I. Pozo, M. del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. GRAÓ.
- Pudsey, A. (2017). Disability and infirmitas in the ancient world: demographic and biological facts in the longue durée. En C. Laes (Ed.), *Disability in Antiquity*. Routledge.
- Pulido, M. L. (2018). Educational principles of occidental education: The middle age. *Revista Brasileira de Educacao*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230035>
- Quinn, G., Degener, T., Bruce, A., Burke, C., Castellino, J., Kenna, P., Kilkelly, D. U., y Quinlivan, S. (2002). *Derechos humanos y discapacidad Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. Naciones Unidas.
- Ramirez. (2015). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambiente innovadores*. ITESM.
- Ramírez, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza

- aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211–230.  
<https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195>
- Ramos, J. (2018). *Enfoque basado en Derechos Humanos*. Unión Europea, AMEXCID.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Secretaría de Educación Pública.
- Re, A., y Berti, A. (2011). Artefactos, objetos técnicos y objetos estéticos. Por una adecuación de conceptos. *II Coloquio internacional de filosofía de la técnica*.  
<https://www.aacademica.org/agustin.beriti/5.pdf>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la Lengua Española*.  
<https://dle.rae.es/paradigma>
- Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: A theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135–146. <https://doi.org/10.1080/08856250801947812>
- Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: Towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 155–168.  
<https://doi.org/10.1080/08856250902793610>
- Reindal, S. M. (2010). What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856250903450806>
- Retief, M., y Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 74(1). <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>
- Ribes, E. (1972). *Técnicas de Modificación de Conducta y su aplicación al retardo en el desarrollo*. Trillas.
- Ricaurte, N., y Torres, N. (2016). *Las Concepciones de Enseñanza de los docentes y su*

*Relación con la Práctica Pedagógica, como Criterio de Calidad en la Gestión Académica.* [Universidad Libre de Colombia].

[https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8237/Versión 13 Abril para imprimir.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8237/Versión%2013%20Abril%20para%20imprimir.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Rieser, R. (2008). *Implementing Inclusive Education: a Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (Vol. 36, Número 2). Commonwealth Secretariat.  
[https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00424\\_1.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00424_1.x)
- Rioux, M., y Carbert, A. (2011). Human Rights and Disability: The International Context The Emergence of Human Rights and a Rights-Based Approach to Disability. *Journal of Developmental Disabilities*, 10(2), 1–14.
- Rioux, M., y Riddle, C. (2011). Values in Disability Policy and Law: Equality. En M. H. Rioux, L. A. Basser, y M. Jones (Eds.), *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*. Ashgate. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004189508.i-552>
- Rizo. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis Revista Latinoamericana*, 15, 1–18.  
<https://journals.openedition.org/polis/5007>
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, 7–23.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144709>
- Roca, J. (1993). *Psicología: Un enfoque naturalista*. Universidad de Guadalajara / Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219–233.
- Rodríguez, S., y Ferreira, M. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 28(1), 151–172. <https://doi.org/10.5209/CRLA.33363>

- Romañach, J. (2009). *Bioética al otro lado del espejo. La visión de las personas con diversidad funcional y el respeto a los Derechos Humanos*. Ediciones Diversitas-AIES.
- Romañach, J. (2010). Diversidad funcional y Derechos Humanos en España: un reto para el futuro. *Dilemata*, 2, 71–87.  
<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/20/20>
- Romañach, J., y Arnau, M. S. (2006). La visión de la eugenesia desde la dignidad en la diversidad funcional. *XVI Congrés Valencià de Filosofia*, 327–343.  
<http://www.ugr.es/~eianez/Biotecnologia/introbiotec.htm>
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional: Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Comunicación e Discapacidades*, 321–330. [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2393402.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2393402.pdf)
- Romañach, J., y Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 37–47.  
<http://www.intersticios.es/article/view/2712>
- Romero, R., y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 33, 347–356.  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200019](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200019)
- Romero, S., y García, I. (2013). Educación especial en México: desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 77–91.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Sabatello, M. (2014). A Short History of the International Disability Rights Movement. En M. Sabatello y Schulze Marianne (Eds.), *Human Rights y Disability advocacy*. University of Pennsylvania Press.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration.

*Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17–33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>

San Martín, C. (2011). ¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 171–188.

Sánchez, A. (2016). Dimensión económica de la educación: eficacia y eficiencia. *Educando para educar*, 16(30), 20–38.  
[https://www.researchgate.net/publication/330093034\\_Dimension\\_economica\\_de\\_la\\_educacion\\_eficacia\\_y\\_eficiencia](https://www.researchgate.net/publication/330093034_Dimension_economica_de_la_educacion_eficacia_y_eficiencia)

Sandel. (2020). *La tiranía del Mérito: ¿qué ha sido del bien común*. Debate.

Santi, M. F. (2016). *Ética de la investigación en ciencias sociales*. Globethics.

Santiuste, V., y Arranz, M. L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463–476.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039365>

Santos, M. A. (2012). *La escuela que aprende*. Morata.

Sañudo, L., y Sañudo, M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31–42.  
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661823>

Sarbib. (2005). *Development OUTREACH, July 2005* | Independent Living Institute.  
<https://www.independentliving.org/docs7/sarbib200507.html>

Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications.

Schwandt, y Gates. (2018). Case Study Methodology. En Denzin y Lincoln (Eds.), *The*

*SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 600–630). Sage Publications.

Schwandt. (1998). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. En Denzin & Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: theories and issues*. SAGE Publications.

Sebastián, y Cruz. (2023). El derecho a la educación inclusiva en México. *Direito Público*, 20, 105. <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/7101>

SEDESOL. (2020). *Catálogo Localidades*.

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?buscar=1&tipo=nombre&campo=loc&valor=analco>

SEGOB. (2019a). Acuerdo número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*.

SEGOB (2019b). Ley General de Educación. SEGOB.

[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

SEIEM. (2018). *Guía Operativa para la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en las Escuelas de Educación Básica*. SEIEM.

<http://educacionespecial.aefcm.gob.mx/publicaciones/?p=139>

SEIEM. (2020). *Directorio de escuelas*. <http://207.248.228.165/consulta/diresc/index.php>

SEIEM. (2021a). *Guía Operativa para la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en las Escuelas de Educación Básica*. SEIEM.

SEIEM. (2021b). *Guía Técnico - Operativa para la Intervención en los Centros de Atención Múltiple*. SEIEM.

- Sen, A. (1990). Justice: Means versus Freedoms. *Philosophy y public affairs*, 19(2), 111–121.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford University Press.
- SEP. (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación Especial y de la Integración Educativa*. Secretaría de Educación Pública.  
[http://seer.slp.gob.mx/Transparencia\\_1/18\\_II\\_DJEL\\_PNFEEIE.pdf](http://seer.slp.gob.mx/Transparencia_1/18_II_DJEL_PNFEEIE.pdf)
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Secretaría de Educación Pública.  
[https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA INTERNA COMPLETA/\(03\) NORMAS SEP/\(31\).pdf](https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA INTERNA COMPLETA/(03) NORMAS SEP/(31).pdf)
- SEP. (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. SEP.  
<https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf>
- SEP. (2009). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009*. SEP.  
[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2009\\_2010.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2009_2010.pdf)
- SEP. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. Secretaría de Educación Pública.  
[http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/Inclusion Educativa.pdf](http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/InclusionEducativa.pdf)
- SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Secretaría de Educación Pública.  
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/serieherramientas/C1WEB.pdf>
- SEP. (2015). *La Ruta de mejora escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela Educación Primaria Consejos Técnicos Escolares Fase intensiva Subsecretaría de*



*Educación Básica*. SEP.

[http://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/ConsejosEscolares/2014-2015/GFI\\_Primeria.pdf](http://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/ConsejosEscolares/2014-2015/GFI_Primeria.pdf)

SEP. (2017a). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-y-Planear-digital.pdf>

SEP. (2017b). *Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo*.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201801/201801-RSC-VISdPFfUfx-2.LINEAMIENTOSPRIMARIA.pdf>

SEP. (2017c). *Nuevo Modelo Educativo*. SEP. <http://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

SEP. (2017d). *Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica*.

[http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/Manual\\_Orientaciones\\_SisAT.pdf](http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf)

SEP. (2018a). *Evaluar y planear*. SEP.

<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-y-Planear-digital.pdf>

SEP. (2018b). *Localización Geográfica de Escuelas primarias*. SEP.

<https://primarias.resultadosplanea.connectit.company/map?state=15>

SEP (2019a). *Anexos Normas de Control Escolar Básica 2018-2019*. SEP.

[https://www.aefcm.gob.mx/siieweb/archivos-guias/control-escolar/normatividad/Anexos\\_lineamientos\\_Control\\_Escolar\\_AFSEDF.pdf](https://www.aefcm.gob.mx/siieweb/archivos-guias/control-escolar/normatividad/Anexos_lineamientos_Control_Escolar_AFSEDF.pdf)

SEP (2019b). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.

<https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>

SEP (2019c). Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción Reinscripción Acreditación Promoción Regularización y Certificación de la Educación Básica.

[http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/normas\\_29042019.pdf](http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/normas_29042019.pdf)

SEP. (2020a). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19*. SEP.

SEP. (2020b). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2020-2021*. SEP.

[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2020\\_2021\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf)

Sevilla, D. E., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018a). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 25, 83–113.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000200083](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083)

Sevilla, D. E., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018b). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18, 115–141. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693399>

Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited*. Routledge.

Shakespeare, T. (2017). The Social Model of Disability. En Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 190–200). Routledge.

Shakespeare, T., Bickenbach, J. E., y Nicholas, W. (2006). Models. En Albrecht (Ed.), *Encyclopedia of Disability*. Sage.

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5 ed). SAGE Publications.

- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*, 33–65.  
[https://www.researchgate.net/publication/264287741\\_Comprender\\_la\\_educacion\\_inclusiva\\_para\\_intentar\\_llevarla\\_a\\_la\\_practica](https://www.researchgate.net/publication/264287741_Comprender_la_educacion_inclusiva_para_intentar_llevarla_a_la_practica)
- Smart, J. F. (2004). Models of Disability: The Juxtaposition of Biology and Social Construction. En Riggan y Maki (Eds.), *Handbook of Rehabilitation Counseling* (pp. 25–49). [https://digitalcommons.usu.edu/sped\\_facpub/390](https://digitalcommons.usu.edu/sped_facpub/390)
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo y J. L. García (Eds.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (Número 1, pp. 97–107). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://doi.org/10.14198/fem.2003.1.04>
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social* (Vol. 53, Número 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Solla, C. (2013). *Guía para buenas prácticas de educación inclusiva*. Save the Children. [https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones\\_coeditadas\\_por\\_AECID/Guia\\_de\\_Buenas\\_Practicas\\_en\\_Educacion\\_Inclusiva\\_vOK.pdf](https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones_coeditadas_por_AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf)
- Stake. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake. (2000). The case study method in social inquiry. En *Case Study Method*. Sage.
- Stake. (2010). *Qualitative Research*. The Guilford Press.
- Stayton, V. D., y McCollum, J. (2002). Unifying General and Special Education: What Does the Research Tell Us? *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(3), 211–218. <https://doi.org/10.1177/088840640202500302>
- Stiker, H.-J., y Sayers, W. (1997). A history of disability. En *Corporealities: Discourses of*

*disability*. The University of Michigan.

Suárez, L., y Guazo, L. (2005). *Eugenesia y racismo en México*. UNAM.

Susinos Rada, T., y Parrilla Latas, M. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157–171.

Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología - Segunda época*, 11. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14990>

Tárraga-Mínguez, R., Cebolla-Tudela, L., Gómez-Marí, I., y Sanz-Cervera, P. (2022). Concepciones docentes sobre educación inclusiva. Diferencias entre etapas educativas. *Opción*. <https://roderic.uv.es/handle/10550/84567>

Terzi, L. (2005). A capability perspective on impairment, disability and special needs: Towards social justice in education. *Theory and Research in Education*, 3(2), 197–223. <https://doi.org/10.1177/1477878505053301>

Terzi, L. (2006). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. En F. Lani y McLaughlin (Eds.), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives* (Vol. 39, Número 3). Corwin Press. <https://doi.org/10.4324/9780203966068>

Terzi, L. (2007). The Capability to Be Educated. En *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (Vol. 53, Número 9). Palgrave and Macmillan.

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103–107. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00024>

Tlapala, M. E., Rosas, A., y Meza, R. R. (2019). Inclusión educativa, perspectiva del nuevo

- modelo de la educación especial. seguimiento del plan de estudios CONISEN 2018. *Ponencia. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal 2019*, 1–13. <https://docplayer.es/180524067-Inclusion-educativa-perspectiva-del-nuevo-modelo-de-la-educacion-especial-seguimiento-del-plan-de-estudios-conisen-2018.html>
- Toboso, M. (2011). Rethinking disability in Amartya Sen's approach: ICT and equality of opportunity. En *Ethics and Information Technology* (Vol. 13, Número 2, pp. 107–118). Springer. <https://doi.org/10.1007/s10676-010-9254-2>
- Toboso, M., y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria: Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 20, 64–94. <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/1201>
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. SEP.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315646237>
- Toscano, Ponce, Cruz, Zapién, Contreras, y Pérez. (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, IV(2), 35–51. [https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol\\_IV\\_Num2\\_2017/Articulo\\_3.pdf](https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol_IV_Num2_2017/Articulo_3.pdf)
- Tøssebro, J. (2004). Understanding disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 3–7. <https://doi.org/10.1080/15017410409512635>
- Traustadóttir, R. (2009). Disability studies, the social model and legal developments. En *International Studies in Human Rights* (Vol. 100, pp. 3–16). <https://doi.org/10.1163/ej.9789004169715.i-320.7>
- Ubillos, Mayordomo, y Páez. (2004). Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. En Fernández, Ubillos, Mercedes, y Páez (Eds.), *Psicología social, cultura y educación*. Pearson Educación.

- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, 1–42.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.  
<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.  
[https://www.researchgate.net/publication/44834804\\_Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_Ensuring\\_Access\\_to\\_Education\\_for\\_All](https://www.researchgate.net/publication/44834804_Guidelines_for_Inclusion_Ensuring_Access_to_Education_for_All)
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.  
[https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08-DirectricesPoliticasinclusion\(UNESCO2009\).pdf](https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/08-DirectricesPoliticasinclusion(UNESCO2009).pdf)
- UNESCO. (2014). *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014 El Acuerdo de Mascate*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>
- UNESCO. (2020a). *Inclusión y educación: todos, sin excepción*. UNESCO.  
<https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNESCO. (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción - UNESCO Biblioteca Digital*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Universidad Autónoma de Madrid.

- USICAMM. (2020). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP. [http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles\\_profesionales\\_docentes\\_EB.pdf](http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf)
- Valdespino, L. (2014). La educación especial en México y la atención a la diversidad. En T. Cárdenas y A. Barraza (Eds.), *Marco conceptual y experiencias de la Educación Especial en México* (p. 171). UPN. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>
- Vanegas, J. H., y Gil, L. M. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia la promoción de la Salud*, 12(1), 51–61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309126689005>
- Vasthi, F., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39–56. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272017000100004&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272017000100004&script=sci_arttext&tlng=en)
- Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad*. Au Libres.
- Verdugo, M. Á. (2001). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En *Investigación, Innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 235–247). Amarú.
- Verdugo, M. Á. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. *Educación para la vida*, 9–18.
- Vergara. (2012). Análisis de las Concepciones de Evaluación del Aprendizaje de Docentes Destacados de Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4296/4619>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación*, 2, 129–143. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre->

educacion/article/view/25676/22961

- Villela, F., y Linares, J. E. (2011). Eugenesia: Un análisis histórico y una posible propuesta. *Acta bioethica*, 17(2), 189–197. <https://doi.org/10.4067/s1726-569x2011000200005>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. En *European Journal of Special Needs Education* (Vol. 18, Número 1, pp. 17–35). Routledge. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 395–414. <https://doi.org/10.1080/08856250600956279>
- Wade, y Moje. (2000). Curricula For Preparing Teachers For Inclusive Education. En Wade (Ed.), *Preparing Teachers for Inclusive Education*.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103–110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>
- Warnock. (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. En *Education In England the history of our schools*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Morata.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications* (6a ed.). Sage.
- Young, I. M. (2001). Equality of Whom? Social Groups and Judgments of Injustice. *Journal of Political Philosophy*, 9(1), 1–18.
- Zabalza, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones.
- Zacarías, M., y Luna, M. J. E. (2018). Saber docente para la atención del servicio de



USAER en una región de Chiapas. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 10(18), 79–90.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560781>

Zhizhko, E. A. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*, 17(43), 249–270.

<https://doi.org/10.29092/UACM.V17I43.774>

## ANEXOS

### ANEXO 1. GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

Identificador: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Caso: \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Duración: \_\_\_\_\_

Lugar de la entrevista:

Condiciones de la entrevista:

Comentarios:

Buenos días, le agradezco su disposición a participar en el estudio que busca responder a la pregunta: ¿de qué manera influyen las concepciones docentes sobre la discapacidad, en las prácticas inclusivas hacia estos alumnos y alumnas en las primarias del Estado de México? La idea es que conversemos acerca de lo que piensa respecto a la educación inclusiva y de los niños con discapacidad en su aula. He programado esta entrevista para tener una duración aproximada de una hora. Voy a realizar algunas preguntas ya estructuradas, pero pueden ir saliendo nuevas preguntas, espero que conversemos libremente sobre el cada uno de los temas. Como lo comentamos en el consentimiento informado la entrevista será grabada. Si alguna de las preguntas no se entiende bien o en algún momento siente incomodidad, por favor cométemelo. Todo lo que me cuente podrá ser revisado por usted si está dispuesto, para precisar los datos. También es importante recordar que su participación es anónima y que los datos que le solicito sólo son usados con fines investigativos y para llevar un control de los datos crudos, éstos desaparecerán después de la primera fase donde serán cambiados por códigos de identificación

¿Tiene alguna duda de lo que le he platicado?

¿Me puede dar su nombre completo?

¿Qué carrera tiene?

- ¿Tiene algún estudio de posgrado?
- ¿Cuántos años de servicio tiene?
- ¿Cuántos años ha estado en esta escuela como docente?
- ¿Qué grado y grupo atiende?
- ¿Cuántos alumnos tiene su grupo?
- ¿Cuántos niños con discapacidad tiene?
- ¿Qué discapacidad tienen? Motriz / Visual / Intelectual / Auditiva / Múltiple.
- ¿Cuántos años de experiencia tiene atendiendo a niños con discapacidad?

## **Concepciones sobre la Educación inclusiva**

### *Saberes académicos*

1. ¿Qué entiende por la educación inclusiva? ¿Cómo es un aula verdaderamente inclusiva?
2. Desde su perspectiva, ¿cuáles son los propósitos de la educación inclusiva?, ¿a quién y cómo beneficia la escuela inclusiva?
3. ¿Dónde y cómo ha adquirido estos conocimientos sobre la educación inclusiva?

### *Saberes experienciales*

4. ¿Cuáles serían las experiencias más significativas que ha tenido respecto a este modelo de ver la escuela? ¿Qué opina de estas experiencias? ¿Qué tan positivas han sido?
5. ¿A lo largo de su estancia en las escuelas, usted considera que ha cambiado la forma en la que se entiende la educación inclusiva?, y de ser así ¿cómo? ¿Por qué cree que ha cambiado la forma en la que ve el proceso de educación inclusiva?

### *Rutinas y guiones de acción*

6. ¿Qué actividades desarrolla en el aula para crear un ambiente inclusivo? ¿Cómo hace para que los estudiantes “especiales” participen? ¿Por qué lo hace así? ¿Por qué cree que esto fomenta un aula inclusiva? ¿Cuáles son las ventajas que observa al realizar lo anterior? ¿Cuáles son las desventajas?

## **Concepciones sobre los estudiantes con discapacidad**

### *Saberes académicos*

7. Para usted, ¿qué es una discapacidad?, ¿qué tipos de discapacidad conoce?, ¿quién atiende educativamente a los niños con discapacidad? ¿La capacidad de aprendizaje de los niños con discapacidad es diferente? ¿Su conducta es diferente? ¿Qué cree que determine la discapacidad?

8. Desde su perspectiva: ¿Dónde deberían ser atendidos estos estudiantes, en un aula regular, en una escuela especial, con especialistas? ¿Por qué cree que en ese tipo de escuela sería lo más conveniente? ¿Qué beneficios les puede significar a los niños y niñas? ¿Cuál es el papel del docente regular en la atención a los niños con discapacidad?
9. ¿Cómo la escuela donde se formó contribuyó a lo que sabe de los estudiantes con discapacidad? ¿de qué manera lo capacitan sobre la atención a estos niños? ¿Cómo aprende del tema?

*Saberes experienciales*

10. ¿Cuáles son las preocupaciones más frecuentes cuando tiene niños y niñas con discapacidad en su aula? ¿Por qué le preocupa eso?
11. ¿Cuáles son las experiencias más significativas que ha tenido con estos alumnos y alumnas? ¿Cómo las interpreta? Como provechosas o con poco provecho ¿Por qué cree que las interpreta de esta forma?

*Rutinas y guiones de acción*

12. ¿Le avisan previo al inicio del curso que va a llegar un niño o niña con discapacidad a su aula? ¿le consultan o simplemente se lo encuentra en el aula? ¿Cómo es este proceso?
  - A. Si no le avisaron, ¿cómo se siente cuando llega a su salón de clases?, ¿qué expectativas o preocupaciones se plantea?, ¿Por qué cree que se siente así?
  - B. Si le avisaron, cuándo sabe que se va a tener un niño con discapacidad ¿cómo se siente: preparado, confundido, motivado?, ¿por qué?, ¿qué expectativas o preocupaciones se plantea?, ¿por qué cree que se siente así?
13. ¿Cómo suelen recibir al estudiante con discapacidad usted y sus compañeros? ¿Por qué cree que es así? ¿Cómo hace para que participe el niño con discapacidad con sus compañeros?

**Concepciones respecto a la gestión del aprendizaje con estudiantes con discapacidad**

*Saberes académicos*

14. Con respecto a los contenidos académicos, ¿qué es lo más importante que los niños con discapacidad deben aprender en su aula?, sumas, restas multiplicaciones, ciencias, historia... ¿Por qué es lo más importante?, ¿en qué difiere con respecto a lo que piensa del resto de los estudiantes?
15. ¿Qué cree que es lo más importante que deba aprender en términos de otras capacidades o habilidades en el aula?, por ejemplo, a relacionarse, habilidades de la vida diaria ¿Por qué es importante esto? ¿En que difiere de lo que piensa respecto al resto de sus compañeros?

16. ¿Cuál de estos aprendizajes debe tener más peso en la enseñanza para los niños con discapacidad? ¿Los contenidos o las habilidades?

*Saberes experienciales*

17. En su trayectoria, ¿cómo suele organizar los contenidos para enseñar a estos niños? ¿Qué estrategias ha ocupado para enseñar a los niños con discapacidad? ¿Qué ventajas y desventajas les ve a estas estrategias?
18. ¿Cuáles son las principales dificultades con respecto a la enseñanza de contenidos académicos que enfrenta con los estudiantes con discapacidad? ¿Cómo hace para afrontar estas dificultades? ¿Por qué las confronta de esta forma? ¿Por qué cree que aparecen estas dificultades?

*Rutinas y guiones de acción*

19. ¿De qué manera considera a los estudiantes con discapacidad en sus planeaciones? Realiza dos planeaciones o considera una actividad para todos ¿Por qué lo hace así? ¿considera que le funciona? ¿Por qué? ¿Cuáles son las actividades que usted considera que son útiles para todos los estudiantes, independientemente de su condición de vida?
20. ¿Cuáles son las principales estrategias didácticas que utiliza con los niños y niñas con discapacidad que tiene en su aula? Expone frente a la clase, les dicta, los deja trabajar con otros estudiantes ¿Por qué utiliza estas estrategias? ¿Y cuáles son las principales diferencias entre las estrategias de enseñanza que se les da a los niños con discapacidad y al resto de los estudiantes?
21. ¿Cuáles son las principales diferencias entre la enseñanza que da a los niños y niñas con discapacidad y aquellos sin discapacidad? ¿Por qué cree que se den estas diferencias? ¿En algún momento ha intentado conjuntar las mismas actividades para los estudiantes con y sin discapacidad? ¿Cuáles fueron los resultados? ¿Por qué cree que se dieron estos resultados?

**Concepciones sobre la evaluación para los estudiantes con discapacidad**

*Saberes académicos*

22. En términos de contenidos, ¿Qué es lo que debe evaluarse a los niños y niñas con discapacidad? ¿Qué debería evaluarse en términos de habilidades? ¿Cómo debería evaluarse a los alumnos y alumnas con discapacidad? por medio de exámenes, debería hacerlo un especialista ¿Por qué debe evaluarse así?
23. ¿Quién debiera ser el responsable de evaluar a los niños y niñas con discapacidad? El maestro, un especialista, algún apoyo ¿Por qué considera que debe ser así?

*Saberes experienciales*

24. En su experiencia, regularmente, ¿Cómo los ha evaluado? A través de exámenes, trabajos escritos, alguna escala. ¿Por qué lo hace así?
25. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta al evaluar a los estudiantes con discapacidad? ¿Por qué cree que aparecen estas dificultades?
26. Respecto a los materiales y tiempos disponibles para la evaluación ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta al evaluar a los alumnos y alumnas con discapacidad? ¿Por qué cree que aparecen estas dificultades?

*Rutinas y guiones de acción*

27. ¿Quién diseña las evaluaciones? ¿Bajo qué aspectos o criterios se diseñan? ¿Por qué se diseñan bajo estos criterios? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas que encuentra al utilizar estos instrumentos?
28. ¿Cuáles son las principales diferencias entre la evaluación de los niños y niñas con discapacidad y los que no tienen una discapacidad? ¿Cómo se atienden estas diferencias?

**Concepciones sobre los apoyos para los estudiantes con discapacidad**

*Saberes académicos*

29. Desde su perspectiva ¿Cómo debe apoyar el docente al alumno con discapacidad y con qué herramientas? ¿Qué otras personas debieran apoyar? ¿Cuáles deberían ser las responsabilidades de cada uno? ¿Por qué?
30. Desde su punto de vista ¿Cuál es el papel que los servicios de apoyo a la escuela regular deberían tener con los niños con discapacidad? ¿Cuál es el papel que deberían tener los padres de familia? ¿Cuál es el papel que deberían tener los directivos?

*Saberes experienciales*

31. Me ha platicado de los apoyos que requieren los alumnos y alumnas, ¿en su experiencia como docente se han dado estos apoyos? ¿Qué factores han obstaculizado que se den?
32. ¿Cómo suelen participar los padres de familia? ¿Ha cambiado la forma en la que participan los padres? ¿Qué ha aprendido de estas experiencias?
33. Durante el transcurso de su experiencia como docente ¿Cómo ha participado USAER con los niños con discapacidad? ¿Cómo han participado los padres? ¿Cómo suelen participar las autoridades? ¿ha cambiado la forma en la que participan? ¿Qué ha aprendido de estas experiencias?

*Rutinas y guiones de acción*

34. ¿Cuáles son los apoyos que les brinda a los niños con discapacidad? a trasladarse, en las calificaciones, etc. ¿Por qué los apoya de esta manera? ¿Cómo cree que les ayuda esto que me comenta? ¿Hay alguna persona que los apoye en estos aspectos?
35. ¿Cómo es el apoyo de los padres de familia en su aula? ¿Cómo es el apoyo de USAER en su aula? ¿Cómo es el apoyo de sus autoridades? ¿Considera adecuado que tengan este papel? ¿Por qué? ¿Cómo le gustaría que participaran?

## ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA DOCENTES

### Cuestionario sobre las concepciones docentes respecto a la educación inclusiva y la atención a los estudiantes con discapacidad

Estimado profesor:

Esta escuela está participando en una investigación cuyo objetivo principal es analizar las concepciones de las y los profesores respecto a la educación inclusiva de la atención a los estudiantes con discapacidad. Para ello le presento el siguiente cuestionario.

Hallará una serie de cuestionamientos sobre la manera en la que usted *entiende* el proceso de inclusión educativa. Dado que el interés es conocer de manera profunda lo que usted piensa, cada pregunta ofrece un espacio para que usted pueda comentar de manera *extensa su pensar*. Si usted considera que requiere más espacio para contestar, por favor utilice hojas y anéxelas.

Por favor, conteste con sinceridad desde lo que *usted sabe y entiende en este momento*, no hay respuestas correctas o incorrectas. **Evite investigar en alguna fuente, contestar lo que debería hacer**, o escribir sobre lo ideal en la educación, más bien **plantee lo que realmente piensa considerando las condiciones reales que le rodean**.

Nuevamente le garantizo que todos los datos recabados en estos cuestionarios serán tratados confidencialmente y utilizados sólo para fines de esta investigación. Además de lo anterior, le garantizo que será imposible vincular sus respuestas con su persona, por lo que es importante que responda con total sinceridad.

#### Muchas gracias por su valiosa colaboración

#### Datos generales

¿Desde qué escuela contesta este cuestionario? \_\_\_\_\_

¿Cuál es su licenciatura? \_\_\_\_\_

¿Cuenta con algún estudio de posgrado? Si [ ] No [ ]

¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Cuántos años de servicio tiene como docente en primaria? \_\_\_\_\_

¿Cuál es su antigüedad en esta escuela? \_\_\_\_\_ años

¿Cuál es su grado y grupo? \_\_\_\_\_ grado, grupo \_\_\_\_\_

¿Cuántos alumnos hay inscritos en su grupo? \_\_\_\_\_

¿Cuántos de ellos tienen o sospecha que tienen discapacidad?

\_\_\_\_\_ tienen discapacidad y están diagnosticados

\_\_\_\_\_ estoy muy seguro de que tienen discapacidad

¿Cuántos años de experiencia tiene atendiendo a niños o niñas con discapacidad?

\_\_\_\_\_



### **Educación inclusiva**

1. Para usted, ¿qué es un aula inclusiva? ¿y qué implica el establecimiento de un aula bajo este modelo?
2. Escriba su opinión respecto la transformación de las aulas hacia la educación inclusiva, y de los retos que usted vive para lograrlo (por ejemplo, comente si la considera necesaria, o no, si es un trámite administrativo; y, por otro lado, si conoce cómo hacerlo, o enfrenta algunos retos para lograrlo).

### **Estudiantes con discapacidad**

3. Desde lo que usted sabe o conoce, ¿Qué factores internos y externos a cada persona determinan la discapacidad? Mencione por favor cómo esto incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con esta condición.
4. Explique, desde su punto de vista, dónde deberían ser educados los niños o niñas con discapacidad y las razones por la que los niños con discapacidad **deben o no** ser incluidos en el aula regular.
5. Recuerde sus experiencias con estudiantes con discapacidad ¿cómo se sintió cuando alguno de ellos llegó a su aula? (preparado, confundido, motivado, etc.) ¿Por qué cree que se sintió así?

6. Con respecto a los contenidos académicos y habilidades, ¿qué es lo más importante que los niños o niñas con discapacidad deben aprender en las aulas? (Sumas, restas, multiplicaciones, habilidades de la vida diaria...). Comente por qué considera que es lo más importante y en qué aspectos difiere con respecto a lo que piensa del resto de los estudiantes

7. En su experiencia, ¿Qué ha aprendido respecto a la forma en la que debe hacerse la planeación del aula para incluir a los niños con discapacidad? (por ejemplo, realizar una planeación para estos niños y una para el resto, o desarrollar una sola para ambos, realizar algún tipo de ajuste).

8. Desde lo que usted conoce, comente: ¿de qué manera debería evaluarse a los niños con discapacidad? (Al igual que el resto de sus estudiantes, con exámenes específicos, con un especialista). Por favor argumente su respuesta.

9. Desde su punto de vista, ¿cuál es el papel que deberían tener los directivos y personal de USAER, con los niños con discapacidad? (Que trabajen con ellos de manera individual, que mantengan un grupo propio con estos estudiantes, etc.) Por favor sea lo más detallado posible

10. De lo que ha visto, experimentado u oído, ¿Cuáles son los principales apoyos que los maestros requieren para atender a los estudiantes con discapacidad? Nuevamente sea lo más específico posible

**Muchas gracias por su valiosa colaboración**

### ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### “Las concepciones de las y los docentes sobre la educación inclusiva del alumnado con discapacidad, en dos primarias rurales del Estado de México”

Es un gusto invitarlo a participar en esta investigación cuyo objetivo es analizar las concepciones de las y los docentes de educación básica respecto a la atención en el aula de los alumnos y alumnas con discapacidad, para identificar su cercanía con el planteamiento de la educación inclusiva y los factores que lo favorecen u obstaculizan.

Esta investigación es realizada por el Mtro. Raúl García Olvera, estudiante del doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Usted ha sido invitado a participar dado que, a través de su trayectoria como docente de educación básica, puede informar sobre los hechos y situaciones determinantes que permiten favorecer la educación inclusiva en su escuela. Si acepta participar, se le pedirá responder una entrevista semiestructurada que **será grabada**; además si usted lo permite, el investigador analizaría algunos documentos como la evaluación psicopedagógica de sus estudiantes con discapacidad y algunos cuadernos de sus alumnos y alumnas. Estos instrumentos buscan conocer algunos indicadores sobre el desarrollo de las prácticas para la inclusión. Participar en la entrevista, le tomará aproximadamente de una hora a hora y media de su valioso tiempo.

**Confidencialidad:** Es importante que sepa que la información que usted proporcione en la investigación será manejada de manera anónima, y sólo el investigador tendrá acceso a los datos crudos. De la misma manera se garantiza que toda información o datos que pudieran identificarlo serán eliminados en las publicaciones.

**Derechos:** Si ha decidido participar, recuerde que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse hacerlo o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ningún daño o perjuicio. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular o a evitar proporcionar algún dato o documento. Además, tiene derecho a recibir una copia de este consentimiento informado, si así lo desea. Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación por favor comuníquese en cualquier momento con el Mtro. Raúl García Olvera en el correo [raulgo1990@hotmail.com](mailto:raulgo1990@hotmail.com).

De antemano muchas gracias por su colaboración.

De forma consciente y voluntaria yo \_\_\_\_\_ profesor de la escuela primaria \_\_\_\_\_ he leído y discutido el contenido de esta hoja de consentimiento y [ ] DOY EL CONSENTIMIENTO [ ] NO DOY EL CONSENTIMIENTO para participar en la investigación

---

Nombre y firma de el o la participante

---

Fecha

---

Investigador:  
Mtro. Raúl García Olvera

#### ANEXO 4. REGISTRO DE DOCUMENTOS

Fecha:

Caso:

Documento:

Notas adicionales:

Concepción de la atención a la diversidad → Rutinas y guiones de acción para la educación inclusiva

*Referencias a cómo el cuerpo docente describe a la educación inclusiva y las prácticas que se diseñan.*

Concepción de la discapacidad → Rutinas y guiones de acción para la atención a la discapacidad

*Referencias a cómo el cuerpo docente habla sobre los estudiantes con discapacidad y las prácticas que se desprenden.*

Concepción de la gestión del aprendizaje para el estudiantado con discapacidad → Rutinas y guiones de acción para la gestión del aprendizaje para EcD

*Referencias sobre la organización de la enseñanza, la participación y las actividades de los estudiantes con discapacidad.*

Concepción de la gestión de la evaluación para el estudiantado con discapacidad→Rutinas y guiones de acción en la evaluación de EcD

*Referencias sobre la evaluación escolar o áulica respecto a la evaluación de los EcD así como comentarios sobre este proceso con estos estudiantes.*

Concepción sobre los apoyos para ECD→Rutinas y guiones de acción sobre los apoyos EcD

*Referencias sobre los apoyos para estos estudiantes o para las y los docentes. Registros sobre la organización entre agentes escolares.*



**Números escondidos**

Lee las adivinanzas para encontrar los números escondidos en la tabla y escríbelos siguiendo las pistas.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Estas en el número 33, avanza 3 casillas a la derecha y luego 2 hacia abajo. ¿A qué número llegas? **56**

Estas en el número 45, avanza 3 casillas a la derecha y luego 3 hacia abajo. ¿A qué número llegas? **78**

Estas en el número 17, avanza 3 casillas a la derecha y luego dos hacia abajo. ¿A qué número llegas? **40**

Estas en el número 61, avanza 3 casillas a la derecha y luego dos hacia abajo. ¿A qué número llegas? **84**

A la izquierda se muestra una libreta de un estudiante sin discapacidad, y a la derecha de una con discapacidad auditiva. Como se aprecia desarrollan actividades similares. Las imágenes corresponden al segundo grado del caso 1

¿Qué son los adverbios? Lunes 11-10-20

Es una parte invariable de la oración que expresa diversas circunstancias y modifica como complemento el verbo al adjetivo o al otro adverbio.

**Adverbios**

- Lugar: aquí, allí, allí, allí, allí, allí
- Tiempo: hoy, ayer, mañana, ahora, después
- Modo: bien, mal, regular, emocionadamente
- Cantidad: muy, poco, mucho, poco, bastante
- Afirmación: sí, totalmente, completamente
- Negación: no, tampoco, nunca, jamás
- Duda: quizás, acaso, probablemente

A la izquierda se muestra una libreta de un estudiante con discapacidad intelectual, y a la derecha de uno sin discapacidad. Como se aprecia desarrollan tareas distintas. La



alumna con discapacidad intelectual lleva a cabo ejercicios repetitivos para afianzar las letras, actividad de grados inferiores. Las imágenes corresponden al tercer grado del caso 1

Maestro: F  
 Jueves 25 de Noviembre de 2021 (20A)  
 Matemáticas.  
 Escribe la cantidad con letra o con número según corresponda en la actividad.  
 386 Trescientos ochenta y seis  
 986 Novecientos ochenta y seis  
 807 Ochocientos siete  
 7060 Siete mil sesenta  
 435 Cuatrocientos treinta y cinco  
 5678 Cinco mil seiscientos setenta y ocho  
 6432 Seis mil cuatrocientos treinta y dos  
 9890 Nueve mil ochocientos noventa  
 645 Seiscientos cuarenta y cinco  
 4398 Cuatro mil trescientos noventa

Tuesday 25 de noviembre del 2021.  
 Materia: Matemáticas.  
 Escribe la cantidad con letra o con número según corresponda en la actividad.  
 1- 386 = Trescientos ochenta y seis  
 2- 986 = Novecientos ochenta y seis  
 3- 807 = Ochocientos siete  
 4- 7060 = Siete mil sesenta  
 5- 435 = Cuatrocientos treinta y cinco  
 6- 5678 = Cinco mil seiscientos setenta y ocho

A la izquierda se muestra una libreta de un estudiante con discapacidad visual, y a la derecha de uno sin discapacidad. Como se aprecia desarrollan actividades similares. Las imágenes corresponden al tercer grado del caso 2



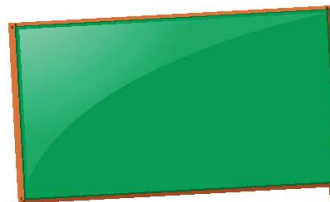
La libreta del estudiante con discapacidad visual permite ver que participa en los temas del grupo.

## ANEXO 6. FOLLETO PARA EL CASO 1



## LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA GESTIÓN DEL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN DOS PRIMARIAS DEL ESTADO DE MÉXICO

Informe de resultados de la investigación



Julio 2023

## REFERENCIAS Y LECTURAS RECOMENDADAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Cuía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- CAST. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje*. CAST. [https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* - (2a ed.). Narcea Ediciones.
- Crimes, P. (2014). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas* (Vol. 12). UNICEF.
- Perrenoud. (2013). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Grao.
- Simón, C., & Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*, 33-65. [https://www.researchgate.net/publication/264287741\\_Comprender\\_la\\_educacion\\_inclusiva\\_para\\_intentar\\_llevarla\\_a\\_la\\_practica](https://www.researchgate.net/publication/264287741_Comprender_la_educacion_inclusiva_para_intentar_llevarla_a_la_practica)
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. SEP.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. <https://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Vasthi, F., García, I., & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología* 23(1), 39-56. <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272017000100004&script=sciLarttext&lng=en>
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Morata.

## PRESENTACIÓN

Querido profesor o profesora, equipos de apoyo, directivos escolares, autoridades

Como se recordará, la escuela participó en el ciclo escolar 2021-2022 en la investigación "Las concepciones docentes sobre la gestión del aula de estudiantes con discapacidad en dos primarias del Estado de México", en la cual se auscultó sobre las ideas, experiencias y rutinas que los maestros con estudiantes con discapacidad tenían en ese momento respecto a la discapacidad, la educación inclusiva, la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos de los estudiantes con esta condición de vida. Como parte de las actividades de dicha investigación hemos desarrollado esta breve síntesis de los resultados encontrados en su escuela, la cual nos gustaría compartir con usted.

El documento se estructura en tres apartados, en el primero resumimos las principales ideas que se encontraron en la escuela y las implicaciones que pueden tener en el trabajo con la diversidad de estudiantes, específicamente con aquellos con discapacidad. Posteriormente, exploramos con mayor detenimiento los retos a los que se enfrenta el colectivo de la escuela para transformar su escuela hacia la educación inclusiva. Finalmente, exploramos algunos de los factores institucionales que emergieron en la investigación y que son relevantes respecto a la manera en la que se entiende y se estructuran algunas prácticas de la escuela.

Antes de comenzar, nos gustaría realizar tres comentarios. Primero, que los resultados reflejan las ideas generales que los docentes de esta escuela comparten como colectivo hacia estos temas, por lo que no reflejan exactamente lo que cada uno piensa o hace, aunque sí da luz sobre las acciones, prácticas y decisiones que se toman.

Segundo, que los resultados, si bien reflejan las concepciones de los docentes, estas son el resultado de un proceso social configurado por factores sociales y de la institución educativa, por lo que la responsabilidad del cambio educativo debe radicar en la transformación de esta configuración y, por ningún motivo, se debe situar la responsabilidad total en los profesores o cualquier otra figura; más bien, debe entenderse la educación inclusiva como un proceso en el que intervienen todos los agentes de la escuela (docentes, padres de familia, directivos, autoridades escolares, sistema escolar y contexto) en un proceso de continuo debate, entendimiento, empatía y toma de acción colegiada; solo así puede caminarsse la escuela hacia el logro de este modelo (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2014).



Por último, nos gustaría agradecer infinitamente la participación y colaboración de los docentes, tanto en la investigación, como en la mejora de las condiciones educativas de todos sus alumnos.



## LAS IDEAS DOCENTES EN ESTA ESCUELA SOBRE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En esta institución se suele considerar que el planteamiento de la educación inclusiva se refiere solo a los alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje. Esto suele diferir de lo que la escuela inclusiva propone, dado que este modelo no se restringe a estos alumnos (aunque hace un énfasis importante en ellos), más bien, es un planteamiento que busca la evaluación de la escuela para garantizar que todos los estudiantes tengan mejores oportunidades para acceder, aprender y gozar del currículum (Booth & Ainscow, 2015).

Los maestros suelen pensar que son estos niños quienes tienen que desarrollar en la escuela las habilidades para poder integrarse en sociedad. Esto les impide ver, por un lado, que la idea de la educación inclusiva es que todos aprendamos a convivir con la diferencia, a reconocer las aportacio-

nes de todos, a adquirir nuevas formas de mirar el mundo y operar en él, y en última instancia a transformarlo; por lo que esperar a que ellos se integren parte de la idea de que la construcción social es adecuada, tal y como se encuentra, y no requiere algún cambio (Simón & Echeita, 2013).

Dado que muchos maestros observan que sus estudiantes con esta condición de vida tienen dificultades para adquirir los conocimientos que se consideran básicos para el desarrollo académico, suelen considerar que, para algunos niños, la escuela especial puede ser un lugar donde aprendan mucho más; puesto que ahí es donde pueden adquirir la lectoescritura, habilidades para convivir con sus pares, para hacer operaciones matemáticas, y, sobre todo, donde pueden recibir atención individualizada. Sin embargo, el pensar primeramente sobre la adquisición del conocimiento académico, les dificulta, a muchos maestros: a) poner el tela de juicio el propio currículum, que suele ser muchas veces descontextualizado, y poco útil para la vida del estudiantado, con discapacidad o sin ella (Wrigley, 2007); b) que la escuela debiera ser el lugar donde aprender para la vida y no para la acumulación de conocimientos (Perrenoud, 2013); y c) que separar a los niños les niega el derecho de aprender con sus pares y de oportunidades para participar en la sociedad (UNESCO, 1994).

Empero de lo anterior, algunos los maestros visualizan que la escuela regular puede brindar más oportunidades que la especial, que, incluso algunos de estos niños se desempeñan a la par de sus compañeros o incluso mejor en algunas áreas. Esto les ayuda a comprender que la discapacidad no siempre es sinónimo de bajo rendimiento, además les permite comenzar a ver que otros factores como la participación de los padres de familia o su condición socioeconómica son variables que pueden tener más peso en el aprovechamiento que la propia discapacidad.

Ya que se les suele exigir que atiendan español y matemáticas, específicamente, que los niños tengan cierto nivel en lectura, escritura y matemáticas, suelen enfocarse en estos contenidos como prioritarios, lo que los lleva a situar el resto de las materias como secundarias. Muchos maestros se enfocan tanto en enseñar estas materias que suelen separar a los estudiantes que no acceden a los contenidos "regulares", por ejemplo, dándoles contenidos específicos, o material fotocopiado distinto a los demás compañeros, y que en muchas ocasiones son descontextualizados. Esto, nuevamente pone en riesgo el derecho del niño a la educación, por un lado, porque al aislar al niño (aunque sea en el mismo grupo) y presentarle el contenido de manera apartada, él siente que no forma parte del grupo, tiene menores oportuni-



dades de aprender de sus compañeros, de recibir retroalimentaciones e incluso de utilizar lo que aprende para la vida fuera de la escuela (es debiera ser el objetivo prioritario de la escuela) (CAST, 2013; Perrenoud, 2013).

Por último, hay que decir que los maestros piensan que la educación inclusiva es una buena idea puesto que debe de brindar oportunidad para que todos los estudiantes aprendan, sin embargo, también detectan que se han atendido poco algunos factores importantes. Directamente se ven afectados por la falta de participación, cuidados o de las situaciones de pobreza de algunos padres, en especial de muchos de los que tienen hijos con discapacidad; de los pocos recursos e interés por parte de las autoridades escolares sobre las situaciones específicas que se viven en las aulas; por la falta de capacitación y formación en el servicio; incluso, por la falta de participación de los servicios de educación especial en las aulas.



## RETOS EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Los profesores de esta escuela están dando pasos hacia la construcción de una escuela inclusiva, comienzan a considerar que los estudiantes con discapacidad pueden adquirir habilidades en la escuela, que pueden aprender a convivir con niños de su edad, a comportarse en sociedad, a participar en algunos contenidos siempre y cuando existan algunas adaptaciones.

Esto estuvo apoyado particularmente por dos acciones de la dirección, la primera de ellas aplicada a nivel escuela, la segunda en un grupo escolar. La primera política es mostrar interés por su estudiantado en riesgo, preguntando a los docentes sobre su avance y permitiendo que se ajusten los mecanismos de evaluación para ellos. Sin embargo, esta práctica no es suficiente, se requiere una mayor acompañamiento, intervención, seguimiento y apoyo didáctico en las aulas que ayude crear iniciativas didácticas, oriente hacia mejores prácticas y finalmente, a disminuir el sentimien-

to de soledad que experimentan muchos profesores (Tomlinson, 2003; Wrigley, 2007).

La segunda, tuvo que ver con incentivar los esfuerzos para que la alumna con discapacidad auditiva permaneciera en la escuela y se le garantizase la calidad de la educación. Aquí se organizaron los recursos para articular los esfuerzos de USAER, los padres, docentes y directivos, y se percibió en la investigación el establecimiento de una red de apoyo que ayudase al aprendizaje de la alumna. Sin embargo, cabe decir, que esta política no estuvo exenta de costos, por ejemplo, muchos maestros percibieron una disminución en sus apoyos y una menor intervención por USAER, lo que contrajo, de acuerdo con los propios docentes, una carencia en la intervención para otros estudiantes. Ello lleva a la necesidad de que los directivos escolares indaguen y gestionen con los docentes involucrados los facilitadores y barreras que se vivieron en el proceso de este grupo en particular, además de con el resto de los grupos, con la esperanza de establecer acciones para que toda la escuela viva una experiencia enriquecedora en los procesos incluyentes.

También, aún queda el reto para el colectivo escolar de comenzar a pensar que la educación inclusiva tiene que ver con los cambios que como colectivo escolar se realizan para transformar la escuela, es decir, es un planteamiento que requiere primeramente la autorreflexión y autoevaluación del colectivo sobre los mecanismos, prácticas, políticas que interfieren en el disfrute de la educación no solo de los estudiantes con problemas o con discapacidad, sino también de toda su matrícula escolar. Preguntarse si se están asegurando de que lo que aprenden los alumnos puede ser ocupado para su vida afuera de la escuela en el tiempo presente y en el futuro, o, por el contrario, se tiene la idea de que se ocupará luego, y se correrá el riesgo de que eso que no se ocupa en el momento presente se olvide. Por ejemplo, sería útil comenzar a integrar actividades para que lo que hoy se enseña pueda ser aplicado cuando se llegue a casa.

Dentro de las preguntas que pueden ayudar para comenzar a pensar y actuar de manera distinta están: ¿cómo hacer para que las planeaciones sean más ambiciosas?, ¿cómo hacer para que en los contenidos de ciencias o de historia se puedan transversalizar contenidos de español y matemáticas y a la inversa?, ¿cómo hacer para hacer más significativos los contenidos que se abordan en la escuela?, ¿para promover las iniciativas pedagógicas de los maestros y compartirlas en el colectivo?, ¿para traer las situaciones para hacer un ambiente de colaboración y cooperación?

¿para invitar y fomentar la colaboración directamente en las aulas de los equipos de USAER y de educación física?, entre muchas otras. También hacen falta políticas que permitan rescatar las iniciativas para que los padres participen más activamente en las aulas, para facilitar apoyos a los docentes, para gestionar de mejor manera los apoyos, para evaluar de manera diversa, entre otros.

## LOS FACTORES ESTRUCTURALES QUE CONDICIONAN LAS IDEAS DOCENTES Y QUE PUEDEN INFLUIR O INTERFERIR EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS



Por supuesto lo que se vive y se piensa en las escuelas está influenciado por la manera en la que se estructura la escuela, lo que de muchas maneras puede limitar las posibilidades de actuación de los maestros. Son muchas las configuraciones que pueden existir, algunas de ellos pueden ser manejadas en las escuelas, como las políticas que hemos mencionado. Otras más bien, se tratan de cuestiones sistémicas, que corresponden a la estructura escolar y que son escasamente manejables en las escuelas. Aquí nos centraremos en tres de estas configuraciones que resaltaron en la investigación.

En primer lugar, está la relativa al proceso de enseñanza aprendizaje del currículum. Por un lado, el sistema indica a los maestros que se enfoquen en terminar de revisar a tiempo los contenidos, con lo que se privilegia la cantidad sobre la calidad de lo que se enseña. Esta situación disminuye las posibilidades para profundizar en los contenidos y para mirar la forma en la que pueden ser usados en la vida del estudiante, y lleva a los docentes a implementar estrategias didácticas poco significativas y con escaso compromiso cognitivo para los estudiantes, como subrayar, memorizar, relacionar en la libreta, entre otras.

En segundo lugar, muchos profesores mencionaron que se han institucionalizado ideas como que es responsabilidad del docente trabajar tiempo extra en casa, con acciones como realizar algunos documentos administrativos, planear, autocapacitarse, o buscar materiales para el día siguiente. Primero hay que decir claramente que estas son responsabilidades que

idealmente deberían llevarse a cabo en la institución educativa, dado que son actividades laborales, pero que se han asumido como tareas de los maestros, y que compiten con el tiempo que tienen para su descanso o para la convivencia familiar. Segundo, que también restan tiempo para que el docente planifique, innove y tenga mayor iniciativa en las aulas; y que lo llevan, por ejemplo, a acciones como bajar sus planeaciones de internet.

Por último, está que en el discurso de la administración educativa existen pocas oportunidades para formarse. Si bien se menciona que los maestros acuden a algunas conferencias de unas pocas horas de duración y las participaciones de USAER en los consejos técnicos, los docentes y otras investigaciones refuerzan la idea de que estos son más bien actividades de difusión que poco aportan para formar realmente a los docentes en competencias que les permitan transformar su práctica educativa (Durán & Giné, 2011; Grimes, 2014; Vasthi et al., 2017). Así, si bien estas actividades ayudan a conocer el modelo, no logran habilitar a los docentes ni a los directivos para el trabajo con la diversidad, tampoco desarrollar destrezas, actitudes o valores que les permitan interpretar de manera distinta el proceso áulico, planear de manera diversificada, evaluar, e incluso colaborar con sus compañeros docentes.



## A MANERA DE CIERRE

Los maestros de esta escuela primaria consideran que la educación inclusiva es un planteamiento necesario en su institución, pero se enfrentan a diferentes retos, algunos por parte de la institución educativa como la falta de preparación, de recursos, o de apoyos; otros, producto de las condiciones sociales de la escuela como la falta de participación de los padres, situaciones de pobreza o desamparo de los estudiantes, entre otros. Esto lleva a que la implementación de este planteamiento experimente múltiples barreras, como la persistencia de prácticas de segregación, en ocasiones un currículum descontextualizado entre otras.

Si bien, el proceso de la educación inclusiva es arduo, nos gustaría invitar al profesorado, primero a seguir debatiendo e implementando iniciativas para la mejora de la escuela, a seguirse actualizando y formándose, a afrontar la complicada tarea de organizar la didáctica, burocracia y situaciones escolares; y segundo, a seguir poniendo sobre la mesa las condiciones que viven y que experimentan como barreras para su práctica educativa.

Por su parte, a las autoridades escolares nos gustaría invitarles a reconocer las áreas de oportunidad, las necesidades y condiciones por las que pasan los maestros, en la medida de sus posibilidades, a implementar políticas que permitan mejorarlas. A acompañar a los docentes en una escucha activa, en un entendimiento laboral que permita la solución de las múltiples situaciones dilemáticas presentes en la escuela.

Finalmente, nos gustaría recomendar algunas lecturas donde pueden profundizar sobre el tema de la educación inclusiva, y agradecer infinitamente su colaboración.

## DUDAS O COMENTARIOS

Raúl García Olvera

raulgo1990@hotmail.com

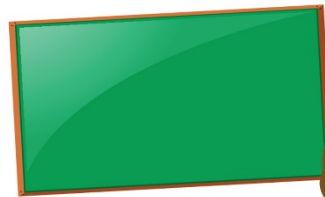


## ANEXO 6. FOLLETO PARA EL CASO 2



### LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA GESTIÓN DEL AULA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN DOS PRIMARIAS DEL ESTADO DE MÉXICO

Informe de resultados de la investigación



Julio 2023

### REFERENCIAS Y LECTURAS RECOMENDADAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72. <http://www.oei.es/n2909.htm>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- CAST. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje*. CAST. [https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)
- Castro, R., & Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza*. Ril Editores.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones - (2a ed.)*. Narcea Ediciones.
- Grimes, P. (2014). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas (Vol.12)*. UNICEF.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Perrenoud. (2013). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Grao.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Vasthi, F., García, I., & Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39-56. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272017000100004&script=scl\\_arttext&lng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272017000100004&script=scl_arttext&lng=en)

## PRESENTACIÓN

Querido profesor o profesora, equipos de apoyo, directivos escolares, autoridades

Como recordará, la escuela participó en el ciclo escolar 2021-2022 en la investigación "Las concepciones docentes sobre la gestión del aula de estudiantes con discapacidad en dos primarias rurales del Estado de México", en la cual se auscultó sobre las ideas, experiencias y rutinas que los maestros con estudiantes con discapacidad tenían en ese momento respecto a la discapacidad, la educación inclusiva, la gestión del aprendizaje, la evaluación y los apoyos de los estudiantes con esta condición de vida. Como parte de las actividades de dicha investigación hemos desarrollado esta breve síntesis de los resultados encontrados en su escuela, la cual nos gustaría compartir con usted.

El documento se estructura en tres apartados, en el primero resumimos las principales ideas que se encontraron en la escuela y las implicaciones que pueden tener en el trabajo con la diversidad de estudiantes, específicamente con aquellos con discapacidad. Posteriormente, exploramos con mayor detenimiento los retos a los que se enfrenta el colectivo de la escuela para transformar su escuela hacia la educación inclusiva. Finalmente, exploramos algunos de los factores institucionales que emergieron en la investigación y que son relevantes respecto a la manera en la que se entiende y se estructuran algunas prácticas de la escuela.

Antes de comenzar, nos gustaría realizar tres comentarios. Primero, que los resultados reflejan las ideas generales que los docentes de esta escuela comparten como colectivo hacia estos temas, por lo que no reflejan exactamente lo que cada uno piensa o hace, aunque sí dan luz sobre las acciones, prácticas y decisiones que se toman.

Segundo, que los resultados, si bien reflejan las concepciones de los docentes, estas son el resultado de un proceso social configurado por factores sociales y de la institución educativa, por lo que la responsabilidad del cambio educativo debe radicar en la transformación de esta configuración y, por ningún motivo, se debe situar la responsabilidad total en los profesores o cualquier otra figura; más bien, debe entenderse la educación inclusiva como un proceso en el que intervienen todos los agentes de la escuela (docentes, padres de familia, directivos, autoridades escolares, sistema escolar y contexto) en un proceso de continuo debate, entendimiento, empatía y toma de acción colegiada; solo así puede caminarse la escuela hacia el logro de este modelo (Ainscow et al., 2006; Echeita,



2014).

Por último, nos gustaría agradecer infinitamente la participación y colaboración de los docentes, tanto en la investigación, como en la mejora de las condiciones educativas de todos sus alumnos.



## LAS IDEAS DOCENTES EN ESTA ESCUELA SOBRE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En esta institución se suele considerar que el planteamiento de la educación inclusiva se refiere principalmente a integrar a los alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje; es decir, se espera que estos estudiantes gocen de las oportunidades para participar socialmente y en la escuela. Así, suele considerarse que para que esto pueda darse es necesario conocer qué es lo que requiere un estudiante en particular y facilitarle los apoyos o ajustes para que pueda participar de manera efectiva.

Esta forma de ver el proceso de inclusión se centra en los apoyos que requiere un cierto "tipo" de alumno, pero tiene algunas críticas importantes. Por un lado, invita a centrar la mirada en el déficit del estudiante, es decir, en las situaciones que vive o experimenta; en "lo que le falta" para aprender (Blanco, 1999). Por ejemplo, muchos profesores en la investigación comentaron que, para dar una respuesta educativa a estos niños, era indispensable tener claras sus deficiencias, y que son principalmente estas de-

ficiencias las que le impiden aprender. Así, esta manera de ver la escuela dificulta realizar una evaluación a los procesos escolares, que en múltiples ocasiones se estructuran como barreras para el estudiantado, no solo aquel que tiene una discapacidad. De esta manera, y a diferencia de la integración, el planteamiento de la educación inclusiva se pregunta: ¿Cómo la configuración de la escuela y los procesos de enseñanza - aprendizaje en la escuela, contribuyen a que los alumnos no tengan una buena calidad educativa, especialmente los alumnos en situación de vulnerabilidad? (Booth & Ainscow, 2015).

En la investigación encontramos que hay dos aspectos por los que sobresale esta escuela. Por un lado, que muchos de los profesores son críticos sobre la estructura de las prácticas educativas. Comienzan a ver que los procesos son muy rígidos, que a veces son poco útiles para la vida del estudiantado, que siempre se va a las prisas y que eso dificulta que se profundice en el contenido o se apropie adecuadamente. Esto es favorable y hace necesario un adecuado acompañamiento para que se tomen en cuenta sus argumentos y se tomen acciones en el colectivo para atenderlos.

Por otro lado, muchos maestros confrontan sus ideas previas respecto a la discapacidad. Así algunos docentes dejaron ver en las entrevistas que se les había enseñado que estos niños regularmente tienen bajos rendimientos; sin embargo, en su experiencia han visto que niños con discapacidad visual o motriz, mantienen un rendimiento igual y en ocasiones mejor que otros de sus estudiantes regulares. Esto ayuda a que puedan visualizar que la discapacidad no siempre es sinónimo de bajo aprovechamiento y que existen otras situaciones, como la participación de los padres, su nivel socioeconómico, el apoyo de los maestros, entre otros, que tienen mayor relevancia al pensar en cómo le va al alumno en la escuela.

Dentro de las acciones que los docentes refieren que produce esta manera de pensar están que los niños con discapacidad pueden participar con más frecuencia con sus compañeros en actividades conjuntas, que muchos no requieren adaptaciones significativas, y que es más sencillo apoyarles en las aulas.

Empero de lo anterior, ya que se les suele exigir que atiendan español y matemáticas, específicamente, que los niños tengan cierto nivel en lectura, escritura y operaciones, suelen enfocarse en estos contenidos como prioritarios, lo que los lleva a situar el resto de las materias como secundarias. Muchos maestros se enfocan tanto en enseñar estas materias que suelen separar a algunos



estudiantes, por ejemplo, dándoles contenidos específicos o material fotocopiable distinto a los demás compañeros, y que en muchas ocasiones son descontextualizados.

Esto, pone en riesgo el derecho del niño a la educación, por un lado, porque al aislar al niño (aunque sea en el mismo grupo) y presentarle el contenido de manera apartada, él siente que no forma parte de sus compañeros, tiene menores oportunidades de aprender de sus compañeros, de recibir retroalimentaciones e incluso de utilizar lo que aprende para la vida fuera de la escuela (es debiera ser el objetivo prioritario de la escuela) (CAST, 2013; Perrenoud, 2013).

Por último, hay que decir que los maestros piensan que la educación inclusiva es una buena idea puesto que debe de brindar oportunidad para que todos los estudiantes aprendan, sin embargo, también detectan que se han atendido poco algunos factores importantes. Directamente se ven afectados por la falta de participación, cuidados o de las situaciones de pobreza de algunos padres, en especial de muchos de los que tienen hijos con discapacidad; de los pocos recursos e interés por parte de las autoridades escolares sobre las situaciones específicas que se viven en las aulas; por la falta de capacitación y formación en el servicio; incluso, por la falta de participación de los servicios de educación especial en las aulas.



## RETOS EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Los profesores de esta escuela están dando pasos hacia la construcción de una escuela inclusiva, suelen considerar que la escuela puede brindar muchas oportunidades para los estudiantes con discapacidad que pueden aprender a convivir con niños de su edad, a comportarse en sociedad, a

participar en algunos contenidos siempre y cuando existan algunas adaptaciones.

Sin embargo, queda mucho por hacer respecto a los procesos educativos. Por ejemplo, suelen centrarse en la mejora en el aprovechamiento, en que algunos estudiantes aprendan cierta cantidad de contenidos; y suelen hacer poco énfasis en la utilización de este conocimiento para la vida del estudiantado y para su operación fuera de la escuela (Perrenoud, 2013). Esto afecta a algunos estudiantes, en especial aquellos con discapacidad, dado que, al tener pocas oportunidades para representar el contenido, para visualizarlo y aplicarlo fuera de la escuela, comienzan a experimentar una brecha con sus compañeros, lo que dificulta aún más su progreso académico (CAST, 2013).

Otro reto importante en esta escuela es la vinculación con los servicios de educación especial dado que esto ocasiona situaciones que ponen en riesgo el derecho a la educación de estos niños (UNESCO, 1994). Así, la situación que comprende que USAER tenga horarios específicos para la atención de estos alumnos en el aula de apoyo: 1) deja en evidencia que existen ciertos "tipos de alumnos", algo que el resto de sus compañeros notan y puede ocasionar la segregación de estos niños (Blanco, 1999), 2) expone a los niños a contenidos desvinculados con la escuela regular (de hecho muchos docentes refirieron desconocer qué se hacía en el aula de apoyo) y 3) da cuenta al alumno de que es diferente, con lo que se percibe como ajeno al grupo (Echeita, 2014). Por lo que el reto es invitar a que USAER trabaje en realizar una planeación conjunta con el profesor de aula regular, y en participar en su aplicación (Castro & Rodríguez, 2017). Por supuesto esto requiere una gestión escolar entre las direcciones de USAER y de la escuela que lo permita.

También, aún queda el reto para el colectivo escolar de comenzar a pensar que la educación inclusiva tiene que ver con los cambios que como colectivo se realizan para transformar la escuela, es decir, es un planteamiento que requiere primeramente la autorreflexión y autoevaluación de los profesores sobre los mecanismos, prácticas, políticas que interfieren en el disfrute de la educación no solo de los estudiantes con problemas o con discapacidad, sino también de toda su matrícula escolar. Preguntarse si se están asegurando de que lo que aprenden los alumnos puede ser ocupado para su vida afuera de la escuela en el tiempo presente y en el futuro, o, por el contrario, se tiene la idea de que se ocupará luego, y se correrá el riesgo de que eso que no se ocupa en el momento pre-

sente se olvide. Por ejemplo, sería útil comenzar a integrar actividades para que lo que hoy se enseñe pueda ser aplicarlo cuando se llegue a casa.

Dentro de las preguntas que pueden ayudar para comenzar a pensar y actuar de manera distinta están: ¿cómo hacer para que las planeaciones sean más ambiciosas?, ¿cómo hacer para que en los contenidos de ciencias o de historia se puedan transversalizar contenidos de español y matemáticas y a la inversa?, ¿cómo hacer para hacer más significativos los contenidos que se abordan en la escuela?, ¿para promover las iniciativas pedagógicas de los maestros y compartirlas en el colectivo?, ¿para traer las situaciones para hacer un ambiente de colaboración y cooperación?, ¿para invitar y fomentar la colaboración directamente en las aulas de los equipos de USAER y de educación física?, entre muchas otras. También hacen falta políticas que permitan rescatar las iniciativas para que los padres participen más activamente en las aulas, para facilitar apoyos a los docentes, para gestionar de mejor manera los apoyos, para evaluar de manera diversa, entre otros.



## LOS FACTORES ESTRUCTURALES QUE INFLUENCIAN LAS IDEAS DOCENTES Y QUE PUEDEN INTERFERIR EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Por supuesto que lo que se vive y se piensa en las escuelas está influenciado por la manera en la que se estructura la escuela, lo que de muchas maneras puede limitar las posibilidades de actuación de los maestros. Son muchas las configuraciones que pueden limitar la posibilidad de cambio, algunas difícilmente manejables por parte de la escuela, dado que son responsabilidad directa de la estructura educativa; otras, en cambio pueden ser mediadas por los maestros. Aquí nos centraremos en tres de estas configuraciones que resaltaron en la investigación.

En primer lugar, está la relativa al proceso de enseñanza aprendizaje del currículum. Por un lado, el sistema indica a los maestros que se enfoquen en terminar de revisar a tiempo los contenidos, con lo que se privilegia la cantidad sobre la calidad de lo que se enseña. Esta situación disminuye las

posibilidades para profundizar en los contenidos y para mirar la forma en la que pueden ser usados en la vida del estudiante, y lleva a los docentes a implementar estrategias didácticas poco significativas y con escaso compromiso cognitivo para los estudiantes, como subrayar, memorizar, relacionar en la libreta, entre otras. Ciertamente el currículum es muy rígido en sistemas educativos como el nuestro, por lo que incidir en esta política requiere acciones desde nivel institucional hasta áulico, que permitan, como decíamos, permitir que los alumnos profundicen en contenidos que les sean útiles para su presente y futuro.

En segundo lugar, muchos profesores mencionaron que se han institucionalizado prácticas e ideas como que es responsabilidad del docente trabajar tiempo extra en casa, con acciones como realizar algunos documentos administrativos, planear, autocapacitarse, o buscar materiales para el día siguiente. Sobre esto, hay que decir claramente que estas son responsabilidades que idealmente debieran llevarse a cabo en la institución educativa, dado que son actividades laborales. Mas allá de eso que se ha asumido incorrectamente que son tareas para el hogar de los maestros, y la intromisión que implica en su descanso o en la convivencia familiar, interfiere con el tiempo y con las condiciones propicias para que el docente planifique, innove y tenga mayor iniciativa en las aulas (Masschelein & Simons, 2013); y que lo llevan, por ejemplo, a acciones como bajar sus planeaciones de internet.

Por último, está que en el discurso de la administración educativa existen pocas oportunidades para formarse. Si bien se menciona que los maestros acuden a algunas conferencias de unas pocas horas de duración y las participaciones de USAER en los consejos técnicos; los docentes y otras investigaciones refuerzan la idea de que estos son más bien actividades de difusión que poco aportan para formar realmente a los docentes en competencias que les permitan transformar su práctica educativa (Durán & Giné, 2011; Grimes, 2014; Vasthi et al., 2017). De esta manera, si bien estas actividades ayudan a conocer el modelo, no logran habilitar a los docentes ni a los directivos para el trabajo con la diversidad, tampoco desarrollar destrezas, actitudes o valores que les permitan interpretar de manera distinta el proceso áulico, planear de manera diversificada, evaluar, e incluso colaborar con sus compañeros docentes.



## A MANERA DE CIERRE

Los maestros de esta escuela primaria consideran que la educación inclusiva es un planteamiento necesario en su institución, pero se enfrentan a diferentes retos, algunos por parte de la institución educativa como la falta de preparación, de recursos, o de apoyos; otros, producto de las condiciones sociales de la escuela como la falta de participación de los padres, situaciones de pobreza o desamparo de los estudiantes, entre otros. Esto lleva a que la implementación de este planteamiento experimente múltiples barreras, como la persistencia de prácticas de segregación, en ocasiones un currículum descontextualizado entre otras.

Si bien, el proceso de la educación inclusiva es arduo, nos gustaría invitar al profesorado, primero a seguir debatiendo e implementando iniciativas para la mejora de la escuela, a seguirse actualizando y formándose, a afrontar la complicada tarea de organizar la didáctica, burocracia y situaciones escolares; y segundo, a seguir poniendo sobre la mesa las condiciones que viven y que experimentan como barreras para su práctica educativa.

Por su parte, a las autoridades escolares nos gustaría invitarles a reconocer las áreas de oportunidad, las necesidades y condiciones por las que pasan los maestros, en la medida de sus posibilidades, a implementar políticas que permitan mejorarlas. A acompañar a los docentes en una escucha activa, en compartirlas y participar en las aulas, y en un entendimiento laboral que permita la solución de las múltiples situaciones dilemáticas presentes en la escuela.

Finalmente, nos gustaría agradecer infinitamente a las autoridades educativas y a los maestros, por permitir la realización de la investigación, al tiempo que nos gustaría recomendar algunas lecturas donde pueden profundizar sobre el tema de la educación inclusiva.

## DUDAS O COMENTARIOS

Raúl García Olvera

raulgo1990@hotmail.com