



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

**CONSTRUCCIÓN Y APROPIACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA PRÁCTICA LABORAL DE LOS DOCENTES DE LA
USAER**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ANTONIA VAZQUEZ RUIZ

TUTORA PRINCIPAL: DRA. ELISA SAAD DAYÁN (Facultad de Psicología. UNAM)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DR. CAMARENA OCAMPO EUGENIO (Facultad de Pedagogía. UNAM)

DRA. DÍAZ BARRIGA ARCEO FRIDA (Facultad de Psicología. UNAM)

DRA. JACOBO CUPICH BLANCA ESTELA (Facultad de Psicología. UNAM)

DR. GRIMALDO ARRIAGA JULIO RODOLFO (UPN)

Ciudad Universitaria, Cd. De México, Mayo de 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo.

A mis hijos Florencia, Guillermo y Javier por ser el impulso de cada día y haberme mostrado lo bella que es la vida.

A mis alumnos por ser el motivo para superarme cada día en mi formación profesional

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad de formarme como doctora en Pedagogía.

A los Servicios Educativos Integrados al Estado de México por darme el tiempo y el espacio para realizar este proyecto.

A los supervisores de la zona 11 y 5 de Educación Especial en el Valle de México, por su generoso apoyo.

A los docentes de las USAER que amable y desinteresadamente participaron en la realización del proyecto a través de sus narraciones y vivencias.

A mi tutora de tesis, Dra. Elisa Saad Dayán, por su confianza, conocimientos, paciencia y amabilidad al dirigir este trabajo.

A la Dra., Frida Díaz Barriga por sus cuestionamientos críticos y apertura para orientar este proyecto.

A la Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo Cúpich por su amabilidad y sus aportaciones de años de experiencia en la Educación Especial.

Al Dr. Eugenio Camarena por darme la luz para guiar este trabajo con sus profundos conocimientos.

Al Dr. Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga por ser amigo, maestro y confidente en mi formación académica.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	12
APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA CUESTIÓN O DEL ARTE	16
CAPITULO I. MARCO REFERENCIAL Y CONTEXTUAL	
1.1 Antecedentes de la Educación Inclusiva.....	25
1.2 ¿Qué es la Educación Inclusiva?.....	29
1.3 Panorama general de la Integración Educativa en México.....	35
1.4 De la Integración a la Inclusión	63
1.5 Semblanza del contexto.	66
1.6 Planteamiento del problema.....	67
1.7 Pregunta de investigación	68
1.8 Objetivos.....	68
CAPITULO II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
2.1 Perspectiva teorica de la metodología.....	70
2.2 La entrevista como campo epistemológico.....	74
2.3 Los participantes en la investigación	81
2.4 Proceso de codificación	84
CAPITULO III. ANALISIS DE RESULTADOS.	
3.1 Estructuración categorial de los datos encontrados	90
3.2 ¿por qué se elige ser maestro de educación especial?.....	92
3.2.1 Gusto por el trabajo con niños y adolescentes.....	94
3.2.2 Conocer una escuela de educación especial y decidir que es allí donde se quiere laborar	97
3.2.3 Una profesión diferente.....	101
3.2.4 La docencia como campo con más oportunidades de trabajo.....	101
3.3 El significado de la educación inclusiva para los docentes de la USAER.....	103
3.3.1 La Educación inclusiva como un derecho	103
3.3.2 La Educación inclusiva como igualdad de oportunidades.....	110

3.3.3 La Educación inclusiva como la eliminación y minimización de barreras	112
3.3.4 La Educación inclusiva como la puesta en practica de valores	116
3.4 Experiencias, sentimientos y retos.	121
3.4.1 Experiencias no favorecedoras	121
3.4.2 Experiencias favorecedoras	128
3.4.3 Las experiencias como generadoras de áreas de oportunidad	130
3.5 Actividades y procesos de atención	134
3.5.1 Actividades y procesos de atención en el enfoque integrativo.....	134
3.5.2 Actividades docentes en el enfoque inclusivo	140
3.6 ¿Cómo favorece la adquisición de conocimientos en los alumnos el docente de la USAER?.....	159
3.6.1 A través del trabajo con el maestro de grupo.....	159
3.6.2 A través del trabajo con el alumno	160
3.7 El impacto del enfoque inclusivo.....	164
3.7.1 El Impacto del enfoque inclusivo es deficiente	164
3.7.2 El Impacto del enfoque inclusivo es bueno, alto	177
3.8 Los retos de los docentes.....	184
3.8.1 La actualización como reto docente.....	185
3.8.2 Lograr un cambio de actitud en los docentes de la escuela	187
3.9 Sentimientos de los docentes. ¿Cuáles son los sentimientos que desarrollan los docentes en su práctica diaria?.....	190
3.9.1 Sentimientos agradables.....	191
3.9.2 Sentimientos desagradables	193
3.10 Esquema explicativo de los resultados	201
A MANERA DE CONCLUSIONES.....	202
REFERENCIAS.....	211
Anexo 1	219
Anexo 2	220
Anexo 3.....	223
Anexo 4.....	227

Anexo 5.....	231
Anexo 6.....	233
Anexo 7.....	235
Anexo 8.....	236

INTRODUCCIÓN

Mi trayecto como formadora dentro de la educación inició hace cerca de veinte años, cuando empecé a laborar como maestra en una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Surgía entonces el Proyecto de integración educativa en el nivel básico.

El papel que desempeñaba consistía en lograr la integración de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales en el nivel de primaria. La tarea era difícil porque incluso los que trabajábamos como maestros de apoyo no teníamos claro cuál era nuestro papel. Cuando se implementó la Integración educativa, como docente de educación especial solo brindaba apoyo en una escuela, e inclusive era frecuente que dos o tres maestras permaneciéramos en una sola institución, que generalmente pertenecía al nivel de primaria. Actualmente los maestros de apoyo adscritos a las USAER laboran en las escuelas secundarias, primarias y preescolares del nivel básico de educación, algunos son itinerantes cubriendo hasta cuatro escuelas.

Nuestro papel sigue el mismo derrotero que durante la Integración educativa, solo que ahora se le llama Educación Inclusiva; y mi quehacer consiste en lograr la inclusión de todos los alumnos (principalmente de aquellos que presentan discapacidad) de las escuelas secundarias en las que me encuentro ahora como maestra de apoyo. La tarea continúa siendo difícil, porque existen condiciones dentro de las escuelas que no permiten que se realice el trabajo como lo exigen las autoridades educativas.

Con todo, este proyecto de investigación surge de una preocupación generada por la ausencia de participación de los docentes de las USAER, de la poca o nula consideración en torno a sus necesidades reales; sus deseos, (subjetividad del docente), durante el surgimiento de

una nueva Reforma de la Educación a nivel básico iniciada en 2004 en preescolar, 2006 en secundaria, y 2009 en primaria, articulando en este último año los tres niveles educativos y que plantea la educación inclusiva como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos.

De manera específica, se enfoca en la interpretación de los significados que los docentes de las USAER han construido en torno a la educación inclusiva; pues es la USAER la instancia técnico-operativa y administrativa encargada de brindar apoyos teóricos y metodológicos y ofrecer una respuesta educativa adecuada a la diversidad de alumnos, dentro del ámbito de la escuela regular, con el propósito de promover una educación inclusiva y elevar la calidad de la educación.

Metodológicamente el proyecto se fundamenta desde una perspectiva cualitativa y en una línea de investigación interpretativa de la fenomenología social, al plantearse la recuperación de las interpretaciones de primer nivel de los docentes en relación al tipo de innovaciones curriculares, didáctico pedagógicas y tecnológicas, que realizan actualmente o de las deseadas, desde su quehacer cotidiano dentro de la institución y en el nivel de educación especial en el que se desenvuelven actualmente.

Es precisamente, el significado construido o asignado por los docentes sobre la atención a la diversidad e inclusión de los estudiantes de educación básica lo que interesó recuperar en esta investigación, a partir de una interpretación de segundo nivel que se realizó. Para este propósito se consideraron como participantes de la investigación, una muestra representativa de los docentes pertenecientes a las USAER de la Zona No.11 y No. 5 del Valle de México.

En esta investigación, desde luego, no se ignoró la vigencia de la actual Reforma educativa en nuestro país, la cual está perfilada desde la atención a la diversidad para alcanzar una educación inclusiva dentro del sistema de educación básica.

Fue precisamente y a partir de esta condición que viven los docentes del nivel especial, de sus discusiones encontradas y sus diversos posicionamientos en torno a la inclusión en la escuela, que la presente investigación se tornó pertinente para el momento histórico y social que se vive en la educación del país.

El problema de investigación quedó enunciado de la siguiente manera: ¿Cuáles son los significados que los docentes de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular de las Zonas 11 y 5 del Valle de México han construido sobre la educación inclusiva en la escuela? Por lo anterior, el objeto de estudio construido fue:

“Identificar los significados que los docentes de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular de las Zonas 11 y 5 del Valle de México han construido sobre la educación inclusiva en la escuela”.

Para lograrlo se analizó la documentación que rige la actuación de las USAER, así como sus prácticas, asimismo se revisó, comprendió e interpretó los significados construidos de los docentes Investigados de las USAER.

Por otro lado, la metodología para esta investigación a partir del problema de investigación retomó la perspectiva metodológica que responde a tales planteamientos. Eligiéndose el enfoque teórico (Kinerman, 1998 y Barreix- Castillejos, 1997) de la Interpretación subjetiva de la realidad, en la línea de investigación del Construccinismo Social.

Para su organización este documento presenta tres capítulos. En el primero se muestra lo que es la educación Inclusiva, así como sus antecedentes, incluyendo un panorama general de la Integración Educativa en México y el proceso de cambio de la Integración a la Inclusión. Se presenta una semblanza del contexto donde se desarrolló la investigación, y se expone el planteamiento de la problemática, para finalmente plantear los objetivos.

El capítulo II lo constituye propiamente el desarrollo de la investigación. Se presenta la metodología, mostrando la fundamentación de la perspectiva teórica, el instrumento empleado para la obtención del dato empírico, en este caso, la entrevista; el proceso de codificación de los datos obtenidos, la semblanza del contexto donde se aplicaron las entrevistas, y se concluye el capítulo presentando a los participantes en la investigación.

En el capítulo III se presenta el análisis de los resultados; primeramente se incluye la estructuración de las categorías identificadas al analizar los datos empíricos, para posteriormente desarrollar la explicación de cada una de estas. Las categorías que se logró identificar fueron las siguientes: gusto por el trabajo con niños y adolescentes; conocer una escuela de educación especial y decidir que es ahí donde se quiere trabajar; una profesión diferente; campo con más oportunidades de trabajo; la educación inclusiva como un derecho; la educación inclusiva como igualdad de oportunidades; la educación inclusiva como la puesta en práctica de valores; la educación inclusiva como eliminación y minimización de barreras para la participación y el aprendizaje; experiencias favorecedoras; experiencias no favorecedoras; las experiencias como área de oportunidad; desempeño docente a través del trabajo con el profesor regular; desempeño docente a través del trabajo con el alumno; motivos “para” en el desempeño docente; motivos “porque” en el desempeño docente; actividades y proceso de atención con el enfoque inclusivo; el Impacto del enfoque inclusivo es deficiente; el Impacto del enfoque inclusivo es bueno, alto; la

actualización como reto docente; lograr un cambio de actitud en los docentes de la escuela; sentimientos positivos; sentimientos negativos. Posteriormente a la identificación de categorías, se organizó la información en un esquema explicativo teórico en el que se da cuenta de la clasificación que le da sentido a los datos.

Finalmente se presentan un apartado a manera de conclusiones en el que se presentan los hallazgos obtenidos, algunas recomendaciones, y las contribuciones al conocimiento que esta investigación puede aportar.

JUSTIFICACIÓN

Las condiciones sociales actuales en nuestro país, orientadas por un modelo globalizador exógeno, caracterizado por las exigencias de la eficiencia y eficacia del mercado y delineadas por el modelo de economía neoliberal han puesto al descubierto un conjunto de necesidades dentro del ámbito educativo, que al parecer son la fuente de inspiración para el surgimiento de diversas reformas curriculares que en la educación básica han intentado dar respuesta a tales retos o desafíos mundializados.

Por otro lado, el impacto que van teniendo los procesos de homogeneización de los sistemas educativos europeos, los grados, y la certificación, han impactado desde luego en nuestro país y han creado programas institucionales que abanderan procesos tales como el de la mundialización del sistema educativo básico en nuestro país.

Las reformas educativas iniciadas desde 1993 en nuestro país, y concretadas a finales de la primera década del nuevo milenio en el sistema educativo nacional, también son reflejo de esas condiciones sociales cada vez menos equitativas, más injustas y pensadas en el marco del desarrollo de sociedades del conocimiento y de las tecnologías, que generan la sensación de un clima de progreso y bienestar social.

En el marco de estas reformas se implementó en 1994 el Programa de Integración Educativa como apoyo para lograr la integración de los alumnos en la escuela, dando lugar a la reorientación de la Educación Especial y originando la creación de las USAER. De esta forma el proceso de Integración Educativa fue apoyado por las USAER adscritas al Departamento de Educación Especial. En el año 2001 surgió el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) el cual tenía como meta reforzar

una cultura de integración para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, prioritariamente para aquellos con discapacidad o aptitudes sobresalientes.

Cabe señalar que en ambos proyectos -integración e inclusión- se da una dominancia de una aproximación pedagógica-educativa entendida en el énfasis instrumental y la vía de la técnica.

Los expertos: docentes de Educación Especial tienen como encomienda en la escuela básica explicarles a los maestros como trabajar con las necesidades educativas especiales si es el paradigma de integración o bien de orientar a la escuela en la gestión escolar hacia la eliminación de las barreras sustentado por el paradigma de la inclusión (Jacobo, 2010,170).

Indudablemente toma sentido bajo este mismo contexto, el surgimiento de una educación inclusiva que contempla la atención a la diversidad de los alumnos.

El interés por desarrollar la presente investigación inició cuando observaba como se realizaban reuniones del personal de mi USAER para abordar un tema determinado, por ejemplo el planear las actividades, y siempre surgían puntos de vista encontrados (tal era el caso en el que una compañera comentara que se debería de agendar el tiempo de atención para los alumnos en el aula de apoyo y que otra comentara que esa actividad no correspondía a los maestros de apoyo, ya que lo que se tenía que hacer era asesorar al docente sobre la forma en que debería de apoyar al alumno, más no trabajar con el alumno directamente). Nos encontrábamos en el año de 2015).

Este interés también cobra fuerza al dialogar con compañeros pertenecientes a otras USAER, y escucharlos comentar la situación que se vivía en su unidad (y que era muy diferente a la que yo pertenecía) dígame por ejemplo: que a ellos les solicitaban una lista mínima de 25

alumnos en atención, por lo cual contemplaban alumnos de cualquier problemática –rezago educativo, conducta, etc.- para lograr el monto de alumnos que deberían estar en atención; siendo que en mi unidad se nos solicitaban 12 alumnos en atención prioritariamente aquellos que presentaban discapacidad.

Incluso un compañero de otra unidad siempre comentaba que “¿cómo iba a avanzar el alumno si no se trabajaba con él en el aula de apoyo?” dando así mucho peso a la atención del alumno en el aula de apoyo, decía que él aún continuaba trabajando en el aula de apoyo lo que el alumno no lograba consolidar en el aula regular, enfocándose principalmente a la adquisición de la lecto-escritura y de las operaciones básicas en matemáticas.

Por otro lado, las compañeras que atendían el nivel de preescolar, intervenían principalmente en el asesoramiento de supervisores, directoras, docentes y padres de familia de las zonas atendidas, es decir, su intervención se centraba principalmente en el asesoramiento y la orientación.

No faltaba que alguna compañera hiciera mención de “cuando se llevó los niños a su salón (aula de apoyo) y trabajaron valores”, haciendo referencia con esto al trabajo en subgrupos en el aula de apoyo”.

Por otra parte, existe mucha confusión en los mismos docentes y directores, tanto del nivel especial como regular sobre el trabajo que debemos desempeñar los maestros de apoyo, esto porque cuando se trabajaba con el modelo de la integración educativa, nosotros (los maestros de apoyo) teníamos como labor asesorar y orientar a los docentes regulares sobre el trabajo con los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, y dicho sea de paso los maestros especiales trabajaban principalmente con los alumnos en el aula de apoyo; y ahora

en el modelo de la inclusión se debe orientar a la escuela en la gestión escolar hacia la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, esto es lo que se plantea teóricamente, pero las autoridades educativas, particularmente la supervisión y director de la unidad puntualizan que nuestro trabajo de apoyo es prioritariamente hacia alumnos que presentan discapacidad o necesidades educativas especiales (como en la integración educativa); y dejan de lado la atención hacia todos los niños ya que en el paradigma de la inclusión el trabajo se basa en el cambio de las culturas, políticas y prácticas para eliminar o minimizar las barreras a las que se enfrentan todos los alumnos de la escuela, y no sólo los que presentan discapacidad.

Toda esta serie de desencuentros entre docentes de apoyo es lo que me motivó a tratar de encontrar los significados que los docentes han construido en torno a la inclusión de los niños en la escuela, es decir, sus acciones laborales hacia quién se dirigen y cuáles son los motivos que subyacen en su realización.

APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN O DEL ARTE

Es interesante realizar la revisión de autores que han trabajado con el tema de la inclusión educativa desde una visión interpretativa, pues son pocos los trabajos que se han abocado al tema, y con más razón cuando se han interesado por los docentes de educación especial.

Entre los autores que han revisado este tema se encuentra Macías y Bernal (2015) quienes desde las Teorías implícitas identifican en los profesionales de la educación especial - supervisores, directores y docentes- las representaciones construidas de sus experiencias, prácticas o culturas sobre la educación inclusiva manifestadas a través de sus procesos cognitivos, actitudes o personalidad; al interpretar, planear, predecir, actuar, enseñar, etc. Ellas pretendían con su estudio evitar prejuicios acerca de los procesos cognitivos implicados en las creencias de los profesionales y conocer aquello que se deriva tanto de la profesionalización como en la transmisión durante la formación inicial, informal y formal, así como en el intercambio social dentro del sector educativo y que integra un marco teórico específico, que sustenta el modelo de atención de la educación especial, es decir, la inclusión.

Parten del hecho de que los profesionales de la educación poseen un gran número de significados adquiridos en diferentes momentos y contextos, con los cuales hacen frente a las tareas que les demanda la educación. Su investigación fue de corte descriptivo, tomando como participantes de este a cuatro supervisores y dieciséis directores de educación especial del Distrito Federal. Tenía por objetivo describir a través de las teorías implícitas lo que ellos han construido acerca de la Educación inclusiva, los aspectos comunes de lo que saben y lo que dicen que hacen desde su ámbito de acción en relación con los alumnos que presentan discapacidad “a

fin de encontrar las causas por las que, desde la propia Educación Especial, hay diferentes formas de actuar con respecto a la inclusión” (Bernal 2014).

Utilizaron como instrumento un cuestionario abierto con 26 preguntas, con la finalidad de conocer las creencias, ideas, conocimientos y aplicación en la práctica sobre diferentes conceptos referentes a la educación inclusiva.

Para realizar el análisis de los resultados organizaron las respuestas proporcionadas en el cuestionario de acuerdo con la frecuencia proporcionada por cada participante y la relación de palabras empleadas, después describieron los resultados cuantitativos por agente educativo. Posterior a esto se menciona lo que dice la teoría respecto al contenido o concepto de cada pregunta y se finalizó con la categorización que les corresponde a las respuestas, de acuerdo con las categorías de análisis que se establecieron en correspondencia con la teoría de las representaciones implícitas.

Encontraron que 9 de las respuestas estaban vinculadas con las Teorías directas, 9 con las Teorías interpretativas, 5 con Teorías interpretativas y Teorías constructivas, y 2 con las teorías constructivas¹. Lo cual permitía identificar que las respuestas se inclinaban hacia el intento de reproducir la información como producto institucional; aunque también las teorías interpretativas se hacían evidentes por intentar integrar lo que habían aprendido con sus acciones. Con respecto al concepto de inclusión, infirieron por las respuestas obtenidas, que se puede definir polisémicamente, no existiendo un concepto concreto y único, utilizándose según los diferentes

¹ **Teoría directa:** se centra en los resultados o productos de aprendizaje, promueve el saber con un sentido acumulativo y tener información acerca de un mayor número de cosas. **Teoría interpretativa:** conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo lineal, el aprendizaje produce aproximaciones cada vez más fieles, completas o precisas del conocimiento. **Teoría constructiva:** los procesos son fruto de una construcción, implica un cambio conceptual o representacional y su adquisición supone una transformación del contenido que se aprende y que puede conducir a una innovación del conocimiento.

contextos. Mencionan también como un hallazgo relevante que en las respuestas se identificó que tal concepto (inclusión) para los participantes tiene su origen en la relación laboral, ya que, de no desempeñarse en educación especial, era poco probable que conocieran el término e interactuaran con las acciones que implica.

En relación con la manera en que se concibe la inclusión, las respuestas se inclinaron hacia la aceptación, atención, participación y a las oportunidades, infiriéndose como acciones del contexto áulico en específico. Es decir:

(...) que la forma de actuar es referente directo del pensamiento guiado por las teorías implícitas que combinan el complejo teórico conceptual de los documentos de formación de personal de la USAER, así como del consenso que existe en el quehacer cotidiano de éste, siempre bajo la guía de las y los supervisores (Bernal, 2014, 150).

De igual forma, al cuestionárseles sobre lo que implica la inclusión en su práctica, los directores refirieron al conocimiento del contexto y de las necesidades de los alumnos, de la discapacidad, de la escuela o de la teoría; para los supervisores, en cambio, es la capacitación, que también podría estar relacionada con el conocimiento mismo, sea del término, del proceso, o de la discapacidad.

Macías y Bernal concluyen su trabajo postulando que los saberes que poseen los supervisores y directivos de la USAER, participantes en la investigación, acerca de la educación inclusiva y su vinculación con la práctica cotidiana, son las teorías implícitas que se han formado a partir de lo que la institución de Educación especial les ha transmitido, a través del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE). Es decir, las respuestas de los

directores y supervisores reflejaron prácticas institucionalizadas perfiladas hacia el cumplimiento de una política o modelo específico.

Por otro lado, Bustos y Cornejo (2014) realizaron una investigación para identificar los sentidos atribuidos al trabajo y vivencia de las dimensiones afectivas del mismo, por educadores de aulas hospitalarias. Los resultados encontrados en el análisis de grupos focales dan cuenta de dos núcleos centrales de significados sobre los sentidos del trabajo: facilitar la reinserción del estudiante a la escuela formal y vivir las relaciones de aula como un espacio de normalidad. Respecto a la vivencia de las dimensiones afectivas del trabajo se encontraron cuatro núcleos de significado: la validación de las emociones, su vivencia externa y oscilante, la intensidad de los vínculos afectivos establecidos y la valoración de los aspectos afectivos del trabajo como un privilegio.

El contexto en donde estos autores ponen en práctica su trabajo es en las aulas hospitalarias, las cuales pretenden evitar la marginación del sistema de educación y un retraso escolar, garantizando la continuidad de estudios y de ser posible una reincorporación a la escuela de origen, buscando que estas aulas sean tanto un espacio de aprendizaje como un espacio de ayuda para sobrellevar de mejor manera la enfermedad.

Estos autores, para responder al objetivo de conocer como las docentes hospitalarias significan su trabajo y cómo viven los afectos, diseñaron un estudio cualitativo utilizando el enfoque de la teoría fundamentada. El estudio, buscaba indagar en una situación natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los distintos significados que construyen las profesoras a partir de sus propias palabras. Utilizaron el grupo focal como técnica de recolección de información, pues les interesaba registrar como las participantes elaboraban grupalmente sus experiencias, las preguntas giraron en torno a tres ejes: a) comprender como se

significa el trabajo, b) comprender cómo vivencian la dimensión afectiva, y c) conocer las condiciones de trabajo.

Para el análisis de los datos se utilizó el método de la comparación constante para descubrir las similitudes y los contrastes.

En el análisis de los resultados encontraron dos núcleos de significados: en torno a sentidos del trabajo y a vivencias de la dimensión afectiva de éste. De los cuales se desprendieron diferentes categorías.

Respecto a los sentidos otorgados a su trabajo, sobresalieron dos propósitos: que sus estudiantes pudieran lograr una reinserción exitosa en el sistema de educación formal, y lograr que el aula hospitalaria se viva como un espacio de normalidad, donde haya un disfrute del tiempo presente y relaciones emocionales.

Los elementos claves que identificaron para el logro del primer propósito fueron: 1) dar herramientas para una reinserción en el sistema educacional formal, 2) lograr aprendizajes, 3) que el aula se viva como un estudio de normalidad, en donde haya un disfrute del tiempo presente y relaciones emocionales.

En los distintos sentidos descritos puede verse que las docentes tienen consciencia del carácter vincular de su proceso de trabajo y reconocen que las relaciones interpersonales son parte integral y articuladora del proceso de enseñanza, mostrándose en la manifestación de la necesidad de establecer vínculos positivos con el equipo de trabajo, como también con los estudiantes y sus familias (Bustos y Cornejo, 2014, 191).

En cuanto a los significados en torno a la vivencia de la dimensión afectiva del trabajo, se desprendieron cuatro núcleos de significado:

- Existe una validación de las emociones

- Las emociones se viven de manera intensa, extrema y oscilante
- Se forman vínculos afectivos intensos
- El trabajo se vive como un lugar privilegiado

En su trabajo concluyeron respecto a la primera pregunta, sobre el sentido que atribuyen a su trabajo que las docentes lo significan en torno a dos ejes centrales, en primer lugar, facilitar la reinserción del estudiante a la escuela normal, a través de la entrega de herramientas y el logro de aprendizajes. En segundo lugar, se busca que el aula se viva como un espacio de normalidad en el cual hay un disfrute del tiempo presente y relaciones emocionales.

En cuanto a la segunda pregunta, que cuestiona como se vive la dimensión afectiva del trabajo en las aulas hospitalarios, a partir de los cuatro núcleos encontrados, se puede decir que el vínculo con los estudiantes y los colegas se reconoce, valora y potencia, ya que es visto como parte del trabajo y como propósito, siendo los vínculos establecidos muy intensos y significativos, además de ser un elemento facilitador de enseñanza y del aprendizaje.

Por otro lado, Garnique, F (2012) realizó un trabajo sobre las representaciones sociales con docentes de educación básica frente a la inclusión escolar, buscando un acercamiento que permitiera captar creencias, valores y prácticas de los actores, *lo cual tiene que ver con los grupos sociales desde los cuales se han formado, con la información que han recibido y con las vías empleadas para ello* (Garnique, 2012, 100).

Su objetivo fue identificar y analizar las representaciones sociales sobre la inclusión de la diversidad escolar que los docentes habían construido, así como sus fuentes (medios de formación o información, discursos institucionales SEP, medios de comunicación, discursos de gobiernos nacionales e internacionales), y la congruencia entre lo que dicen sobre la inclusión y

lo que hacen en el salón de clase. Utilizando para esto tres instrumentos: la observación, un cuestionario y una entrevista.

Para realizar la interpretación de los resultados organizó la información en las tres dimensiones propuestas por Moscovici (1997), actitud, información y campo de representación. Cuando se les pidió a los docentes que hablaran sobre lo que les trae a la mente la palabra *inclusión*, las palabras evocadas fueron identificadas y ubicadas en tres campos: educativo, social y axiológico. Las palabras se ubicaron primeramente en el campo educativo, continuado por el social y el axiológico, donde la expresión sobresaliente fue “falta de capacitación”, seguida de “materiales”, “alumno”, “orientar”, “capacidades” y “comprometerme”. De los tres campos el educativo fue el único que se orientó a un fin común: *la atención del alumno con capacidades diferentes*. La autora refiere que de los elementos asociados a las palabras usadas como estímulos la imagen que prevalece sobre la inclusión de la diversidad escolar entre los docentes inclusivos está enfocada en un marco de referencia conocida y preexistente: los alumnos con *discapacidad* o con *capacidades diferentes*; a quienes perciben distintos a sus compañeros, debido a que requieren un trato especial y hay que prepararse y comprometerse para ello; ser mejor persona, trabajar en equipo y buscar materiales concretos para la educación de los excluidos.

Por su parte López y Echeita (2012) exploraron las concepciones de profesores y orientadores sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria a través de un cuestionario de dilemas. En términos generales mencionan la importancia que tienen las creencias, supuestos e interpretaciones de los agentes educativos al afrontar su labor en las escuelas con alumnos con discapacidad.

El cuestionario de dilemas estaba compuesto por tres dimensiones que constituían representaciones relevantes del ámbito educativo: *dimensión a) las diferencias en el aprendizaje*, en esta dimensión se articulan los supuestos que se mantienen sobre la naturaleza de las diferencias individuales, las representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las ideas sobre el origen y la transformación de las capacidades de aprendizaje; *dimensión b) la respuesta educativa de centro a la diversidad del alumnado*, se exploran las concepciones sobre la gestión y organización de la respuesta educativa, puesto que los esquemas de organización burocrática orientados a una enseñanza homogénea para alumnos considerados como un grupo homogéneo tienen un efecto limitado frente a la creciente diversidad de estudiantes; y *dimensión c) las actitudes y valores educativos del profesorado*, los procesos de inclusión suponen la puesta en acción y la explicitación de valores educativos y sociales.

Su intento de integrar estas dimensiones teóricas responde a su convicción de que todas ellas desempeñan un papel crucial en la respuesta educativa hacia la diversidad del alumnado.

Los autores concluyen que el avance en los procesos de inclusión educativa supone justamente el cuestionar y poner a prueba supuestos que por ser implícitos obstaculizan niveles mayores de comprensión respecto a la adaptación de prácticas inclusivas hacia los estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje de distinto tipo y complejidad. También mencionan que es necesario contrastar permanentemente tales concepciones con la evidencia que se puede obtener en los propios centros escolares respecto de las prácticas que implementan los docentes en la promoción de una educación de calidad para todos.

Un estudio más, que ha abordado esta temática fue el realizado por Valdés y Monereo (2012), en el cual los objetivos pretendían identificar y comprender los incidentes críticos que los docentes de educación básica viven al integrar en sus aulas alumnos con necesidades educativas

especiales; de igual forma también se analizaron las estrategias que los docentes ponían en práctica, considerando además el vínculo con la identidad docente (rol, concepciones, estrategias y sentimientos).

En ese estudio se siguió la metodología de la Teoría fundamentada, realizando ocho entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes. En los resultados se encontró una serie de incidentes prototípicos, así como una lista de estrategias que los docentes ponían en práctica pero que resultaban poco efectivas. Los autores concluyen planteando que existe una relación entre la identidad profesional y la manera en que se enfrentan los incidentes que se suscitan en la atención de los alumnos, lo cual es relevante para la formación de los docentes inclusivos.

CAPITULO I. MARCO REFERENCIAL Y CONTEXTUAL

1.1 Antecedentes de la Educación Inclusiva

Desde su origen la diversidad ha estado presente en el género humano, desarrollándose a lo largo de su historia distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias particulares de todo tipo.

Durante mucho tiempo no se consideró la necesidad de que las personas con deficiencias físicas, sensoriales o cognitivas tuvieran una educación escolar, contemplándose únicamente una atención bajo un enfoque asistencial, recluyéndoseles en asilos y hospitales, donde generalmente se consignaba a todos aquellos que constituían un problema para la sociedad (desde el punto de vista de la economía, no producían) como: enfermos mentales, miserables, indigentes, delincuentes, etc., en donde la atención y el cuidado que se les brindaba era muy poco.

Es a finales del siglo XVIII cuando se empieza a vislumbrar la atención a las personas recluidas en estos espacios, para dar paso a la atención de acuerdo con sus características, brindándoseles al mismo tiempo un trato más humanitario. Para su atención empezó a surgir la creación de instituciones en las cuales se atendió a personas ciegas, sordas y con retardo mental, donde se les daba una enseñanza. La creación de estas instituciones se originó como respuesta al problema que suponía la escolarización en los centros públicos ordinarios (Arnaiz, 2003,23).

En este periodo tiene su origen la Educación Especial, como consecuencia de los logros en el área de la medicina y las enfermedades mentales, acarreado una comprensión y conocimiento del retraso mental y el surgimiento de una atención médico-pedagógica para los niños en esta situación.

Un hecho de gran relevancia en la educación es el establecimiento de su obligatoriedad hacia finales del siglo XIX y principios del XX en los países europeos y norteamericanos (en México establecida por el presidente Benito Juárez en 1857). Este acontecimiento acarrió la consecuente masificación de las escuelas, ya que niños que tradicionalmente habían estado en asilos o en sus casas acudieron a las escuelas para recibir la misma educación que el resto de los niños.

La masificación originada en las escuelas fue entonces vista como un problema ya que los grupos eran muy numerosos y heterogéneos en su ritmo de aprendizaje. La solución al conflicto que ocasionaba tanta diversidad en las aulas la ofreció Alfred Binet al proponer la homogeneización de los grupos escolares a partir de la evaluación de la inteligencia, recurriendo a la noción de ‘normalidad’ en términos de rendimiento y de características promedio que presentaban los niños (SEP, 2000, 25).

De esta forma se empieza a excluir de la escuela ordinaria a los que no entran en esta noción de “normalidad”, pensándose que la especialización de los servicios educativos era lo adecuado para su educación. Así comienza a darse el surgimiento de los centros de educación especial (para sordos, ciegos, y deficientes mentales), agrupando en cada aula alumnos lo más homogéneo posible a partir de su coeficiente intelectual.

Esta situación que prevaleció durante la primera mitad del siglo XX empezó a generar descontento en la sociedad en la década de los sesenta en cuanto a que el ambiente institucional era poco adecuado y deprimente para la atención de las personas con discapacidad; defendiendo a la vez la escolarización para ellos en los centros escolares ordinarios.

Al mismo tiempo, se puso de manifiesto que la inteligencia no era algo determinado al momento de nacer; sino que el coeficiente intelectual aumentaba su valor o disminuía, de acuerdo con las circunstancias ambientales, lo cual viene a reforzar la crítica hacia las instituciones por la baja calidad de la enseñanza. De esta manera el medio en el que se desarrolla un niño con deficiencia intelectual adquiere un papel importante, por tanto, el déficit del niño deja de ser concebido como un rasgo absoluto, para pasar a concebirse como el resultado entre el niño y su ambiente

Como consecuencia de esto empiezan a surgir las clases especiales en las escuelas ordinarias para los niños con deficiencia intelectual, dando paso a la normalización la cual alude al hecho que todas las personas deben gozar de los mismos derechos que el resto de la sociedad, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. “La estrategia para el desarrollo de la normalización se denomina integración” (SEP, 2000, 29).

A mediados de los ochenta hace su aparición la Integración Educativa en algunos países europeos y norteamericanos, cuyo objetivo era promover el desarrollo integral de los alumnos con necesidades educativas especiales y facilitar su integración a la sociedad.

El Informe Warnock (1978), estableció que todos los niños y jóvenes pueden aprender si se adecua la enseñanza a sus necesidades. Este informe es el primero en introducir el concepto de necesidades educativas especiales haciendo referencia a los requerimientos que generalmente no son inherentes al alumno que las manifiesta, sino que se presentan en función de la relación del alumno con sus características personales y contexto familiar, escolar, social y cultural en que se desenvuelve.

Un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros...entre estos recursos se pueden nombrar los siguientes: formación profesional de los maestros, ampliación del material didáctico, eliminación de las barreras arquitectónicas, psicológicas y pedagógicas, utilización de nuevas metodologías, entre otros (Warnock, 1978,8).

Sin embargo, aunque la escuela estuvo abierta a los niños que presentaban discapacidad, siguieron excluidos del ámbito educativo todos los niños que presentaban características diferentes de género, religión, situación económica, social o cultural.

Es hasta 1990, cuando se empieza a considerar la necesidad de garantizar el acceso universal a la escuela a niños, jóvenes y adultos para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, planteamiento que surge como resultado de la celebración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990). En esta conferencia surgió el concepto de equidad educativa, lo cual sugería que los gobiernos deberían actuar eficazmente para derribar los obstáculos que impiden el acceso a la educación, así como implementar los recursos necesarios para superarlos; ya que de acuerdo con su postura "toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje" (UNESCO, 1990,7).

Sin embargo, el principal impulso a la educación inclusiva se da en el marco de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en la que se da continuidad a la idea de una educación para todos y de la urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. "La educación

debe ser para todos... es urgente impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (UNESCO, 1994,7).

Posteriormente, tiene lugar el Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2000) en el cual se realiza un seguimiento de los progresos alcanzados desde 1990, declarándose además, que la Educación para Todos debe tomar en cuenta las diferentes necesidades de niñas y niños tales como vivir en la pobreza, pertenecer a una minoría étnica o lingüística, vivir en zonas rurales o apartadas, en zonas de conflictos bélicos, los afectados por el VIH, el SIDA y la mala salud, y las personas con necesidades educativas especiales o discapacidad.

En ese mismo año, se celebra la Cumbre del Milenio (ONU, 2009), en la que también se establecen objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de Desarrollo para el Milenio”; entre los cuales destacan: lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad de géneros y la autonomía de la mujer.

1.2 ¿Qué es la Educación Inclusiva?

Se podría pensar que existe un concepto único de entender la Educación Inclusiva a nivel mundial, sin embargo, existen múltiples significados para referirse a ella. Uno de estos significados es el que plantea la UNESCO, refiriéndose a la inclusión como:

Es un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza, y en último término acabar con ella (UNESCO, 2009,8).

En este marco, la Educación Para Todos se esfuerza por vincular la educación inclusiva con la educación de calidad. Aunque tampoco existe una definición unánime de lo que es la educación de calidad, ésta hace referencia al desarrollo cognitivo del educando, unido a la adquisición de valores y actitudes de ciudadanía responsable, además de un desarrollo afectivo y creativo.

La educación inclusiva y la calidad se retroalimentan mutuamente, por lo tanto dentro de cualquier sistema educativo, estos factores constituyen un desafío enorme, en cuanto a su planificación, aplicación y supervisión; no obstante el camino hacia la educación inclusiva tiene su justificación en motivos educativos, sociales y económicos, ya que educar a todos los niños juntos beneficia a toda la comunidad educativa posibilitando el cambio de actitudes y respeto a las diferencias, además que es menos costoso mantener escuelas en las que asisten todos los niños que mantener distintos tipos de escuelas especializadas.

La calidad educativa, se mide a través de las evaluaciones nacionales e internacionales, en las cuales se pone de manifiesto que, en muchas regiones del mundo, los resultados son muy pobres, como en el caso de nuestro país, que siempre se ubica en los últimos lugares.

Para lograr elevar el nivel en la calidad educativa, los gobiernos deben implementar políticas que contemplen los diferentes factores sociales, económicos y culturales que obstaculizan el camino hacia una sociedad más equitativa y democrática.

Algunas medidas que pueden contribuir a superar la desigualdad dentro de la educación son, de acuerdo con la UNESCO, las siguientes:

a) abordar la educación desde una perspectiva basada en los derechos humanos, b) ampliar los servicios educativos a la primera infancia) prolongar la educación básica a fin de incluir el

primer ciclo de enseñanza secundaria, d) ofrecer oportunidades de educación no formal de calidad, y e) adoptar estrategias diversificadas y currículos flexibles (UNESCO, 2008:36).

Por otro lado, Álvaro Marchesi menciona siete principios considerados como “valores en acción” para orientar la acción educativa:

Compromiso con la igualdad de acceso y de tratamiento educativo; compromiso con los alumnos desfavorecidos y contribución de las personas más educadas; respeto y reconocimiento de las culturas minoritarias, compromiso con el conocimiento; compromiso con la convivencia y con el desarrollo afectivo de los alumnos; compromiso con los valores; y compromiso con los profesores (Marchesi, 2007,12).

Con la puesta en práctica de estos principios el autor busca la reflexión sobre la equidad dentro de la educación, concluyendo que para lograr una educación más equitativa se debe garantizar que todos los alumnos tengan doce años de escolaridad (desde los cuatro a los dieciséis años), y que permanezcan por lo menos cinco horas diarias en la escuela; cuidando asimismo, las condiciones laborales de los docentes, su formación y selección; y el diseño de programas educativos similares en todas las escuelas.

Es así, que en nuestro país, el logro de una educación más equitativa se ve apoyado por los profesionales de la USAER en las escuelas, constituyendo un recurso importante de la educación del nivel básico (recurso que no existe en todos los planteles) para llevar a cabo el análisis y atención de la diversidad escolar, ya que parte de su labor consiste en identificar y promover los cambios para mejorar el desarrollo de competencias y la participación de todos los alumnos; proporcionando también estrategias y herramientas al docente de grupo para lograr la diversificación del currículo.

No obstante, lo mencionado anteriormente, existen múltiples críticas relacionadas a la puesta en marcha del modelo inclusivo que trajo consigo la actual reforma educativa del nivel básico, sustentándose principalmente en que su implementación obedece únicamente a preceptos internacionales, es decir, a los intereses económicos de las grandes transnacionales y nacionales en cuanto al tipo y calidad (y cantidad) de trabajadores que requieren.

Sin embargo, cabe preguntarnos si en las escuelas los docentes serán realmente capaces de crear las condiciones de hospitalidad, amorosidad y fraternidad que requiere la acogida y formación del nuevo hombre que se pretende sea el que constituya las sociedades venideras.

Este concepto educativo está en sus inicios, será necesario esperar para ver si alcanzó sus resultados o simplemente el término inclusión fue un eufemismo² más para nombrar al diferencialismo. A los docentes, sólo les resta trabajar de acuerdo con los elementos que se le vayan brindando, tratando, ante todo de realizar su mejor esfuerzo para guiar a los alumnos en su apropiación de conocimientos y en el desarrollo de habilidades, destrezas y valores, llevando a cabo el precepto de formar individuos críticos y reflexivos, que desarrollen competencias para la vida.

Aun cuando ya se ha dilucidado la necesidad de una transformación de las prácticas educativas, faltan muchas generaciones por transcurrir para alcanzar modos de lograrlas y llegar a una sociedad plena donde la equidad tenga un balance real; aunque quizá esto no llegue a concretarse en el actual sistema económico de producción donde se impone la explotación del hombre por el hombre; aunque por otro lado tales ideas pueden ser las forjadoras de la anhelada

² Actitud de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, o de identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias. Es decir, “los diferentes”, “los extraños” o “los anormales”.

equidad no sólo educativa sino social que lleven al ser humano a luchar por un nuevo tipo de sociedad donde realmente exista la democracia y la igualdad.

En la sociedad actual, la diversidad presente en la escuela demanda del profesorado herramientas para enfrentar con éxito la atención de estas otredades que generalmente se ven excluidas de la escuela.

Porque parece que la educación no se demuestra preocupada con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar una cierta obsesión por los diferentes, por los extraños, o tal vez en otro sentido por los anormales (Skliar y Téllez, 2008,18).

Una propuesta para abordar esta diversidad en la escuela es la enseñanza diferenciada, la cual es vista como una innovación dentro de la pedagogía, que los docentes deben tener en cuenta para conocer con detalle a cada uno de sus alumnos, así como sus fortalezas y debilidades, para poder precisar las necesidades de todos y lograr adaptar a ellas el aprendizaje escolar y lograr un aula inclusiva.

No se trata de la suma de los modos diferenciales de la educación sino del estudio integrado y sistemático de las propias diferencias en que debe apoyarse todo tipo de proceso de adaptación de la enseñanza a las diferencias existentes entre los educandos. Unifica e integra todos los elementos desde una perspectiva diferencial, pero dando unidad al proceso educativo de las personas y los grupos.

La enseñanza diferenciada busca el permitir beneficiarse a todos los alumnos de acuerdo a sus diferencias culturales, de edad, intereses, estilos de aprendizaje y algunas más de las diferencias que pueden intervenir en el proceso educativo. Es un nuevo *saber hacer* para que todos los actores educativos participen en la tarea educativa en beneficio de toda la comunidad

educativa.

Todos los niños son distintos, pero esta diferencia no tiene que ser vista como un problema. La diferencia no debe ser un concepto contrapuesto al de igualdad. La enseñanza diferenciada supera las tendencias educativas uniformizadas que ven el trato distinto de toda diferencia, como un principio de discriminación, para así tratar las diferencias de aprendizaje entre los alumnos para conseguir mayores logros académicos y coadyuvar para favorecer una auténtica igualdad de oportunidades y potenciar sus capacidades.

Esta multiculturalidad demanda del profesorado una diversidad de herramientas para enfrentar con éxito la atención de estas otredades, que generalmente se ven excluidas de la escuela, espacio que constituye la oportunidad por excelencia para capacitarse para su vida futura.

Esta propuesta para abordar la diversidad dentro de la escuela -la educación diferenciada- se entiende como una innovación dentro de la pedagogía, que los docentes deben tener en cuenta para conocer con detalle a cada uno de sus alumnos, así como sus fortalezas y debilidades, para poder precisar las necesidades de todos y lograr adaptar a ellas el aprendizaje escolar y lograr un aula inclusiva.

En la inteligencia de que no se trata de la suma de los modos diferenciales de la educación, sino, del estudio integrado y sistemático de las propias diferencias en que debe apoyarse todo tipo de proceso de adaptación de la enseñanza a las diferencias existentes entre los educandos. Unifica e integra todos los elementos desde una perspectiva diferencial, pero dando unidad al proceso educativo de las personas y los grupos.

Dicha educación, busca beneficiar a todos los alumnos de acuerdo con sus diferencias culturales, de edad, intereses, estilos de aprendizaje y algunas más de las diferencias que pueden intervenir en el proceso educativo. Es un nuevo saber hacer, para que todos los actores educativos participen en la tarea educativa en beneficio de toda la comunidad escolar.

Todos los niños son distintos, pero esta diferencia no tiene que ser vista como un problema. La diferencia no debe ser un concepto contrapuesto al de igualdad. La educación diferenciada supera las tendencias educativas uniformizadas que ven en el trato distinto de toda diferencia, un principio de discriminación, para así tratar las diferencias de aprendizaje entre los alumnos y conseguir mayores logros académicos coadyuvando en favorecer una auténtica igualdad de oportunidades y potenciar sus capacidades.

1.3 Panorama general de la Integración Educativa

La integración educativa surgió como consecuencia de los movimientos por los derechos humanos que se dieron a nivel mundial en los setenta y ochenta del siglo XX. Se buscaban los derechos de igualdad y equidad para las personas con discapacidad, las cuales se consideraban como marginadas y excluidas.

La integración educativa constituyó un proceso que implicaba que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudiaran en las escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tuvieran acceso a los propósitos generales de la educación.

En México este proceso da pie a la reorientación de los servicios de Educación Especial (EE) en el ciclo escolar 1994–1995 bajo dos modalidades: USAER y CAM³. Ambos toman como punto de referencia el currículo de educación regular y “*con USAER se intenta la incorporación de los niños con Necesidades educativas especiales (NEE) con o sin discapacidad al sistema de educación regular*” (SEP, 2005, 118).

En el valle de México las USAER hicieron su aparición en el año de 1996, pues al inicio del ciclo escolar empezaron las labores de capacitación al personal por parte del Departamento de Educación Especial, de esta manera formalmente las unidades empezaron a trabajar durante el ciclo escolar 1996-1997, apoyando el proceso de la Integración Educativa.

De esta forma la USAER constituyó una instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial para brindar apoyos teóricos y metodológicos y ofrecer respuesta a las necesidades educativas especiales en el marco de la atención a la diversidad, dentro del ámbito de la escuela regular, con el propósito de promover la integración educativa y elevar la calidad de la educación.

Podemos decir que la USAER se concibió como una instancia promotora de la "Escuela para Todos", es decir, como promotora de transformaciones en el quehacer educativo de la escuela regular, tales que posibilitaran una respuesta educativa adecuada a la diversidad de condiciones y características de los alumnos.

³ Los Centros de Atención Múltiple (CAM) son centros que brindan atención a alumnos con discapacidad o multidiscapacidad en los distintos niveles de educación básica y formación para el trabajo (CAM laboral), cuya organización se realiza en grupos de acuerdo al grado.

Así las USAER surgen en México como respuesta a las políticas internacionales, que manifiestan un reclamo por lograr una educación para todos; como es el caso de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990); o la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en la que se manifiesta la necesidad de una educación para todos y la necesidad de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, se debe agregar que además de este detonante que da origen al proyecto de la Integración Educativa en México, también el factor de índole económico fue un aliciente para impulsar este proyecto pues “la EE generaba cada vez más una mayor cobertura de atención, lo cual originó dividir el presupuesto educativo. En una proyección a futuro, EE iba a requerir cada vez mayores recursos, restándosele al general y ello implicó una incosteabilidad a la educación” (SEP, 2005,119).

Al área de trabajo de las USAER correspondió brindar apoyo al maestro de grupo regular en lo concerniente a las adecuaciones curriculares (de acceso o de acceso al currículo) pertinentes a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, para que estos logaran (o buscaran lograr) su integración en la escuela.

Así, la labor del maestro de apoyo fue clave para el logro de los fines de aprendizaje y desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales(NEE), ya que como se menciona, el alumno es el actor central del proceso, pero requiere de una guía experta y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer.

Esto implica que para que se logre el proceso de mediación eficaz, el docente y su quehacer cotidiano, tanto como un ambiente en el que no existan restricciones para

favorecer el desarrollo, físico o emocional, sino que más bien sean alentados serán la llave en la consecución del éxito educativo (Tudesco. Citado en. SEP, 2009c, 35).

Los principios generales del proyecto de la integración educativa fueron: *La normalización, la integración, la sectorización, y la individualización de la enseñanza*, constituyendo la base que guio el desarrollo y operatividad de los servicios educativos para la integración educativa.

Normalización, tenía el propósito de proporcionar a los alumnos los servicios de habilitación o rehabilitación, o bien las ayudas técnicas para que los alumnos logaran una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos, así como desarrollar sus capacidades.

Integración, se basaba en que los alumnos con discapacidad tuvieran acceso a las mismas experiencias que el resto de los alumnos, buscando así su participación en todos los contextos, dejando de lado la segregación. Su propósito era apoyar en el proceso de una formación integral de los alumnos con discapacidad, omitiendo sus limitaciones y valorando sus capacidades personales, coadyuvando con esto en la construcción de su proyecto de vida.

Sectorización, este concepto estaba implicado en el hecho de que todos los alumnos pudieran acudir a los centros educativos y de apoyo ubicados cerca del lugar de su vivienda; ya que de esta manera su traslado a la escuela no constituiría un gasto oneroso para la familia, a la vez que su socialización con los niños de su comunidad se vería beneficiada porque acudirían a la misma escuela.

Individualización de la enseñanza, La enseñanza debía ser adaptada a las particularidades específicas de cada alumno, a través de las adecuaciones curriculares, reconociendo que el aula escolar no debía regirse por una respuesta educativa homogénea para todo el grupo, pues

constituía un conjunto diverso de alumnos con intereses y formas de aprender heterogéneas entre sí.

Además de los principios generales mencionados, la integración educativa tuvo una fundamentación filosófica, sustentándose en postulados como *el respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades, y la escuela para todos*.

Respeto a las diferencias, este precepto hace alusión a la necesidad de aceptar las diferencias y de colocar al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal, respetando de esta manera las diferencias extrínsecas e intrínsecas de cada persona, y partiendo del hecho que esta diversidad enriquece a los grupos humanos.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades, Parte del hecho de que una persona con discapacidad, al igual que las demás personas, tiene derechos fundamentales, entre los cuales está una educación de calidad. De aquí la importancia que primero se le considere *persona* antes que como sujeto que necesita atención especial., por ello la integración educativa es un derecho que busca la igualdad de oportunidades, para tener acceso a la escuela.

Escuela para todos, se basa en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, y determina que todas las personas deben tener las posibilidades de educación para cubrir sus necesidades de aprendizaje, sin embargo el concepto de *escuela para todos* no solo se relaciona con el acceso a la escuela, sino que está vinculado con la calidad, asegurándose de que todos los niños aprendan sin importar sus características.

Estos fundamentos filosóficos constituyeron las bases éticas y morales del proyecto, emanadas del ideal de hombre o ciudadano, con las características, habilidades y capacidades que se pretendía formar en los nuevos ciudadanos.

La integración de un niño con NEE era difícil sin el apoyo del maestro de apoyo, ya que ellos hacían la tarea de orientar a las familias y maestros de grupo; puesto que el objetivo no era simplemente de transferir a los niños de la escuela de educación especial a la escuela regular para hacer desaparecer a las primeras, sino que se buscaba ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, un modelo de organización de la escuela y los servicios que permitiera un desarrollo pleno de sus posibilidades, pues era esto lo que marcaba que la inserción se convirtiera en integración (teóricamente).

De acuerdo con el libro de Integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias (2000), la integración educativa pretendía mejorar la educación para todos los niños, en un ambiente heterogéneo, en el que se atendieran los retos emanados de la diversidad de la población escolar. Este planteamiento se apoyaba en una postura democrática y en una moral que velaba por unos valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés, y pretendía erradicar la segregación y la etiquetación, no solo en principios educativos.

Para alcanzar la meta de integrar en las escuelas y aulas regulares a los alumnos con NEE eran muchas las condiciones que debían conjuntarse, entre las cuales se encontraban: modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros educativos y en las actitudes de todos los implicados, transformación de procesos de enseñanza y de aprendizaje, y evolución en las prácticas de la evaluación.

Lo primero, para llevar a cabo estos cambios fue reconocer que la integración educativa no debía ser tomada como un acto caritativo, sino como un esfuerzo para generar las condiciones que permitieran que los niños aprendieran de acuerdo con sus potencialidades; para lo cual era

indispensable contar con información suficiente y objetiva que posibilitara superar los prejuicios de segregación.

Fueron varios los elementos que se propusieron para fortalecer la integración educativa:

- 1) Dotar de elementos de sensibilización e información a la comunidad educativa
- 2) Actualizar al personal de educación regular
- 3) Facilitar respuestas educativas adecuadas a las necesidades de los alumnos, basadas en:
 - a) Evaluación psicopedagógica.
 - b) Propuesta curricular adaptada.
 - c) Trabajo en conjunto.
- 4) Apoyos técnicos y/o materiales para los alumnos con discapacidad

En la propuesta de Integración Educativa uno de los puntos clave en el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales fue la adecuación curricular, en donde se modificaban los contenidos y objetivos de enseñanza -aprendizaje del currículo normativo al nivel de los niños con NEE, con el propósito de que accedieran a la escuela regular, dentro de sus potencialidades y lograran una educación formal. Así mismo, por consecuencia se debía modificar la evaluación que se les aplicaba a estos niños.

La instancia responsable de estas modificaciones curriculares era el maestro regular y el equipo interdisciplinario de USAER (maestros de aprendizaje, psicólogo, maestro de comunicación, etc.) encargados de definir el grado de modificación curricular, los instrumentos y ayudas técnicas, tanto de enseñanza como de comunicación, según la naturaleza y necesidad educativa especial que presentaran los niños.

Es así que el equipo de la USAER en conjunto con el maestro regular realizaba estas adecuaciones curriculares, apoyando en el aprendizaje e integración de los niños con NEE en la escuela regular “el reto para ambos grupos de profesionales consiste en que se integren en un equipo de trabajo que promueva el desarrollo integral de todos los alumnos” (SEP, 2000, 10).

La labor del docente de la USAER consistía en favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad dentro del ámbito escolar a través de la orientación al personal de la escuela, padres de familia y alumnos.

La detección de alumnos con necesidades educativas especiales partía de la identificación de los alumnos que aprendían con un ritmo marcadamente diferente al del resto del grupo, seguido por la definición de cuándo, quién y cómo ayudarlo, destacando sus habilidades y capacidades y otorgando una importancia secundaria a las carencias.

Es importante mencionar, que independientemente de que el niño necesitara de apoyo especializado, no dejaba de ser responsabilidad del maestro de grupo, el cual debía proporcionar la atención que requería el alumno, cuando en la escuela no se contaba con el apoyo de la USAER; paradójicamente, la atención de estos alumnos siempre fue considerada como responsabilidad del maestro de apoyo perteneciente a Educación Especial. Quizá la explicación de esto se encuentre en el siguiente párrafo:

Las áreas, departamentos y direcciones de la SEP se manejan independientes unas de otras, y la importancia recae en los recursos a la educación regular. Al no tener dentro de su competencia el proceso de integración, los niveles e instancias de la educación regular no lo asumen como propio. Se considera un asunto propio de EE. Por ello no existe de forma oficial

corresponsabilidad de las instituciones encargadas de lo educativo y mucho menos con otras áreas como salud, trabajo, previsión social, etc. (SEP, 2005,122).

De acuerdo con el libro de Integración Educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias (2000), La diversificación curricular en el aula se constituía de tres niveles.

Primer nivel.-Caracterización del aula regular para identificar los factores del contexto que están obstaculizando el desempeño y aprendizaje de los alumnos, dando como resultado en esta etapa, que el docente de grupo elabore un primer programa de aula en el que se incorporen elementos(trabajo cooperativo entre los alumnos; aprendizaje significativo y funcional; desarrollo de habilidades, conocimientos, destrezas y promoción de actitudes de respeto y aceptación de las diferencias de los alumnos) que eliminen las barreras de aprendizaje y participación que obstaculizan el desempeño y aprendizaje de los alumnos.

Segundo nivel.- Elaboración del perfil grupal-Segundo nivel- (identificación del estilo de aprendizaje, motivación para aprender, tipo de inteligencia, nivel cognitivo, habilidades, intereses, ritmo de aprendizaje) con el propósito de conocer las diferencias individuales de los alumnos para enriquecer y diversificar el programa de aula en función de su elaboración. Al llegar a este segundo nivel se espera que el docente se haga consciente del carácter heterogéneo de su grupo e identifique las fortalezas y debilidades de sus alumnos a fin de aprovechar las primeras y desarrollar las segundas.

Tercer nivel.-Selección de alumnos que requieren adecuación curricular individual. En este nivel se identifica a los alumnos que no han resultado beneficiados con las

modificaciones de primero y segundo nivel, identificando las fortalezas y debilidades de los alumnos que requieren adecuación curricular individual (SEP, 2000,21).

Al analizar el proceso de diversificación curricular, se puede observar que su propósito era la realización de las adecuaciones necesarias para lograr la atención de todos los alumnos que conformaban el grupo. No obstante, este proceso de atención tal como lo marca el libro, no se dio a conocer a los docentes regulares con la importancia que tenía, pues aunque en este se mencionaba que “los materiales de trabajo, están dirigidos tanto a los maestros y directivos de la educación básica como al personal de la educación especial” (SEP, 2000,11), estos materiales sólo se dieron a conocer al personal de educación especial.

Por esto, puede interpretarse que el sistema educativo dejó a cargo del nivel especial (USAER) este proceso, el cual en muchas ocasiones se enfrentaba ante docentes que mostraban cierta resistencia para realizar un trabajo conjunto, manteniendo una concepción de mirar al grupo de manera homogénea, como una idoneidad (como se veía hace cerca de un siglo con el trabajo de Binet) o no aceptando la diversidad existente, esto debido a que la mayoría desconocía sobre los planteamientos de la Integración educativa –por lo ya mencionado- para llevarla a cabo, ignorando tal vez lo que este proyecto educativo demandaba de los docentes regulares, y considerando, además, que este proceso era responsabilidad única de los servicios de apoyo.

¿Cuáles fueron los resultados de la implementación del proyecto de Integración Educativa?

Revisando la Evaluación externa que se llevó a cabo sobre el PNFEIE durante **2004-2006** se obtuvieron hallazgos importantes (relacionados con nuestro objeto de estudio) que muestran lo que significó y cómo vivieron la Integración Educativa los docentes de Educación Especial.

Veamos algunos de los **resultados** encontrados durante la evaluación en cada una de las 8 líneas de acción de las que se componía el programa. Los incisos de cada línea muestran cada uno estos resultados.

Línea 1. Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial.

- a) El establecimiento de la normatividad de la educación especial y de los servicios de USAER.
- b) Reelaboración y publicación de las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación, con las que se garantiza una equidad educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Línea 2. Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.

- a) Elaboración de 31 programas estatales

De acuerdo a Adame, Jacobo, y Alvarado (2016) esta línea de acción obtuvo el porcentaje de logro más bajo (25%), ya que se esperaba que cada estado elaborara su programa, sin embargo, para 2006 sólo se contaba con nueve. Esto se debió mayormente a que para su elaboración se requería del trabajo conjunto entre las diferentes instancias y niveles de educación básica con el nivel de educación especial de cada estado de la república, “sin embargo no fue posible debido a que la política educativa general no asumió como suyo el proceso de integración” (Adame, Jacobo, Alvarado, 2016,78).

- b) Elaboración del documento de normatividad general.

- c) Implementación del Proyecto de Inclusión Educativa y Necesidades Educativas Especiales, conjuntamente con el Consejo Nacional de Fomento Educativo⁴ (CONAFE), impulsado desde la Dirección de Educación Comunitaria.
- d) Reconocimiento de la integración educativa como un estándar de calidad en las escuelas a través del Programa de Escuelas de Calidad (PEC).
- e) Impulso de propuestas para la atención de población indígena.
- f) Aplicación de un cuestionario “Cuestionario de Integración Educativa”, para conocer la situación de la integración en el país.
- g) Incorporación de la evaluación psicopedagógica, la propuesta curricular adaptada, el informe de evaluación psicopedagógica, la propuesta curricular adaptada y sus seguimientos correspondientes, al documento de Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y Certificación, del Sistema Educativo Nacional.
- h) Publicación del cuadernillo “Experiencias exitosas en integración educativa”, en el que se recuperan experiencias de integración.
- i) Publicación del juego de cuadernillos “Todos en la misma escuela”, conformada por los documentos: Accesibilidad, Asistencia tecnológica, y Familia y escuela.

Línea 3. Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

⁴ Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) Tiene la función de ofrecer servicios educativos a niños y adolescentes de los sectores más vulnerables de México. Se enfoca en la instrucción a nivel inicial y básica por igual. De esta manera, procura combatir el rezago social en los habitantes de las zonas más marginadas del país. Gracias a esto, los infantes de esas zonas pueden aspirar a un mejor futuro.

- a) El apoyo a la educación especial en escuelas de educación básica, inicial e indígena, así como en escuelas comunitarias atendidas por CONAFE se incrementó considerablemente.
- b) La mayoría de municipios (66.51%) contaban con servicios de educación especial. “Aunque este dato lo debemos tomar con reserva, ya que a pesar de ser una cifra significativa, no evidencia el cumplimiento del proceso de integración de los niños” (Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016,80).
- c) Se propuso como meta incorporar 20 000 escuelas al proceso de integración educativa, sin embargo sólo se incorporaron 17 616, es decir, el 88.08%, no obstante, de este porcentaje sólo el 39.29% tenía un seguimiento cercano como se establecía en la meta, por lo que se puede decir que sólo 7859 escuelas se incorporaron al proceso de integración educativa. De esta última cifra sólo 1775 participaban en el Programa de Escuelas de Calidad, siendo que desde 2004 se había especificado que toda escuela integradora podría participar en dicho programa. Sin embargo debido a la falta de presupuesto educativo muchas escuelas se quedaban fuera del programa.
- d) Se reportó un incremento considerable en la atención a alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

La línea 3 constituyó la segunda línea más baja en cuanto a los resultados, ya que alcanzar su meta de 20000 escuelas con seguimiento cercano constituyó una enorme dificultad puesto que para alcanzarla era necesario incrementar el presupuesto.

Línea 4. Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica, cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético, para atender eficazmente a los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad.

En esta línea se llevaron a cabo acciones para que los docentes de educación regular y de educación especial adquirieran competencias para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Entre las acciones encontramos las siguientes.

- a) Diagnóstico nacional sobre actualización y formación del personal de Educación Especial y los Centros de Atención Psicopedagógica de la Educación Preescolar (CAPEP), para identificar las necesidades en cuanto a formación y actualización.
- b) Difusión del PNFEIE en todas las entidades del país.
- c) Participación y publicación de la reforma del plan y programas de estudio de la licenciatura en Educación Especial. Igualmente se impulsó que se impartiera esta licenciatura en las escuelas normales, beneficiando a 4919 alumnos.
- d) Realización del curso general de actualización “Integración Educativa”, difundido como taller general de actualización, se ofertó a través del PRONAP, y representó un esfuerzo en la articulación de las acciones de la integración educativa con el sistema básico, puesto que incidió en la actualización de los docentes de la escuela regular.
- e) Realización de talleres generales de actualización relacionados con la atención de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- f) Realización de tres cursos de integración educativa a nivel nacional.
- g) Establecimiento de redes de apoyo con organizaciones de la sociedad civil, con el fin de fortalecer la actualización y formación de los docentes de educación especial, ya que grupos que habían tenido una trayectoria importante compartían su experiencia con el personal de educación especial.

Esta línea tuvo un logro del 100%, sin embargo, “en la evaluación del proceso de gestión, los docentes manifiestan recurrentemente una carencia de capacitación, lo que revela la complejidad

del proceso de integración, que relativiza los alcances de las estrategias implementadas” (Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016,85).

Línea 5. Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básica como en los Centros de Atención Múltiple.

En esta línea de acción se obtuvo un porcentaje de logro del 50%, esto debido a los siguientes factores:

- No se realizó un diagnóstico global de necesidades y apoyos técnicos necesarios para su cumplimiento.
- El presupuesto asignado al programa fue insuficiente.

No obstante lo anterior, se cumplieron las siguientes acciones:

- a) Se distribuyó en todas las entidades del país los materiales: *colección USAER, Materiales de lectura para las USAER, y Colección de Educación Especial.*
- b) En 2004 se realizó en el piloteo de los libros de educación primaria en macrotipos para alumnos de baja visión. Para 2005 se realizó la distribución de los macrotipos en todos los estados, además de libros en braille.
- c) Distribución de cuentos de literatura en sistema braille a las bibliotecas escolares y de aula.
- d) Envío de videocuentos en lengua de señas mexicana a las supervisiones y USAER de todo el país.

- e) Revisión de los programas de enciclomedia⁵ para hacerlos accesibles para alumnos con discapacidad visual y auditiva, así como la elaboración de una guía pedagógica para el uso de este recurso.

Esta línea relacionada con la dotación de los recursos, tuvo un bajo logro a pesar de los esfuerzos del programa por incrementar su presupuesto. Esto reitera la ausencia de una política educativa nacional favorable a la integración educativa, evidenciada tanto en la falta de convicción y compromiso de las autoridades como en la escasa coordinación y enlace entre las instancias implicadas para atender con justicia y equidad la educación de los menores con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad (Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016, 93).

Línea 6. Informar y sensibilizar a la comunidad en temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

En esta línea se llevó a cabo un gran número de acciones para su cobertura, sin embargo, éstas se daban de manera aislada y no se evaluaron, ni se les dio seguimiento. Las acciones realizadas fueron las enumeradas a continuación.

- a) Reuniones con supervisores y docentes de educación básica, supervisores y docentes de educación básica, así como con padres de familia para sensibilizar e informar sobre el tema de la integración educativa. De igual manera, se llevaron a cabo reuniones con diferentes autoridades educativas con el fin de promocionar la atención a la diversidad.

⁵ El Programa Enciclomedia constituyó una herramienta didáctica desarrollada por científicos e investigadores mexicanos, que relacionaba los contenidos de los libros de texto gratuito con el programa oficial de estudios y diversos recursos tecnológicos como audio y video, a través de enlaces de hipermedia que conducían al estudiante y maestro a un ambiente atractivo, colaborativo y organizado por temas y conceptos que sirvieron de referencia a recursos pedagógicos relacionados con el currículo de educación básica.

- b) Creación de los Centros de Recursos de Información para la Integración (CRIIE) para impulsar la difusión de información y de sensibilización.
- c) Enriquecimiento de los acervos de las bibliotecas y aulas escolares con cuentos infantiles referentes al respeto a la diversidad, lo cual constituyó una forma de fomentar la sensibilización en las escuelas.
- d) Distribución de la colección de posters “Todos en la misma escuela”, en oficinas y dependencias de gobierno, escuelas de educación regular, educación normal y en los servicios de educación especial, los cuales fueron un medio para difundir y fortalecer la integración educativa.
- e) Se distribuyeron en todas las escuelas dos series de videos: *Integración educativa y Construyendo la escuela que queremos*, con el propósito de enriquecer la difusión y la sensibilización.
- f) Se distribuyó el videocasete del PNFEEIE, en las escuelas de todas las entidades del país.
- g) Se abrió un portal en internet para la difusión de información sobre las personas con discapacidad en los ámbitos de educación y salud (Discapacinet.gob).
- h) En 2004 se realizó el seminario “Educación inclusiva en México, diagnóstico actual y desafíos para el futuro.
- i) Realización de la exhibición México sin barreras en conjunción con diversas secretarías.
- j) Los servicios de educación especial del país, organizaciones civiles, escuelas normales, la coordinación del PNFEEIE, entre otras instituciones, participan en la creación y difusión del *Boletín Integra-Nee*, en donde se aborda información y experiencias sobre la atención de las necesidades educativas.

- k) Se crea la convocatoria para el concurso de Experiencias Exitosas en Integración Educativa, a partir de 2005, en coordinación con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).

Línea 7. Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles, para apoyar la atención integral de los alumnos con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.

Como logros en esta línea de acción se encuentran:

- a) Surgimiento de la Subcomisión de Educación, coordinada por el PNFEEIE y el Consejo Nacional Consultivo para la integración de las Personas con Discapacidad (CNCIPD) para atender algunas temáticas en la atención de los alumnos con necesidades educativas con o sin discapacidad.
- b) Realización y entrega de los cuadernillos “Todos en la misma escuela”, así como el enriquecimiento de la propuesta educativa para alumnos sobresalientes.
- c) Conformación de consejos consultivos y subcomisiones en los estados para establecer redes de apoyo entre diversas instancias, organismos y dependencias a nivel nacional e internacional, con el propósito de compartir experiencias exitosas y enriquecer mutuamente el trabajo, para fortalecer los procesos encaminados a la integración educativa, laboral y social de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- d) Consolidación de la Ley General para las Personas con Discapacidad, a través de la gestión pertinente ante la Cámara de Diputados. Publicada en 2005 en el Diario Oficial de la Federación.

- e) Conformación del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, cuya finalidad es coadyuvar en el cumplimiento de la Ley General para las Personas con Discapacidad.

Línea 8. Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

El resultado en esta línea de acción fue del 100%, cobrando cada vez más relevancia. Las acciones llevadas a cabo se enlistan a continuación.

- a) Se puntualizó y delimitó el proyecto “Una propuesta de intervención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes” el cual constituyó un proyecto de investigación e innovación educativa.
- b) Actualización dirigida a profesores de educación regular y especial para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes.

Un punto muy importante a destacar de esta evaluación a PNFEIE, es que la actualización proporcionada a los docentes no cubrió las expectativas de estos al enfrentarse con los alumnos en el aula.

“En 2006 aún se señalaban la insuficiencia de la capacitación y la necesidad de sensibilización de los docentes de educación básica y de la comunidad en general” (Adame, Jacobo, y Alvarado. 2016, 93).

Cabe aclarar que las líneas de acción se tradujeron en reglas de operación, las cuales tuvieron sus propios indicadores para cada ciclo escolar, al final del cual se recogían para su análisis.

Problemas que resultaron tanto conceptualmente como los derivados de y en la implementación del Programa de integración Educativa

- Como primer punto mencionaremos que esta reorientación de los servicios de EE causó caos, desesperación, incertidumbre, miedo, amenazas, temor etc., en el personal. El siguiente extracto, como ejemplo, da cuenta de ello.

“Miedo, mucho miedo de atender a los niños con discapacidad, porque los maestros no teníamos la especialidad específica... ()” (SEP, 2005, 134).

- La infraestructura, recursos materiales, recursos humanos y las condiciones laborales no eran las óptimas.

“Creo que falta mucho todavía en términos de infraestructura, para que los accesos y las condiciones para los niños con discapacidad sean óptimas” (SEP, 2005, 134).

- Se dieron dos tipos de implementación en cuanto al trabajo del docente de la USAER: a) el trabajo individual con uno o varios niños que presentan NEE en el aula de apoyo, práctica que se dio preferentemente ante la falta de capacidad y preparación de los docentes de apoyo, y b) trabajo con los niños con NEE dentro del grupo regular, adecuando las actividades a su nivel y apoyándolos durante la clase del maestro de grupo. Fue frecuente que los docentes mezclaran ambas prácticas.
- La actualización y capacitación del personal de EE fue una necesidad y una demanda reiterada por parte de los docentes; y era frecuente que los docentes buscaran capacitarse con medios y recursos propios.

“Requerimos de más asesoría por parte de integración pero no diciéndome otra vez qué es, sino a partir de casos con diferentes discapacidades, plantearnos, éstas son sus características y puedes trabajar esto, hacer tales adecuaciones, y así tener una gama de

opciones y una visión amplia, porque normalmente, en las asesorías pues sí recibimos lo mismo, la parte teórica, la ley, pero ¿a la hora de la hora? a la hora del trabajo, ¿qué cosas puedo trabajar con este niño, qué puede lograr y qué no puede lograr?” (SEP, 2005, 134).

Hubo confusión por parte de la USAER en las evaluaciones de los alumnos con NEE, incluso la tarea era percibida como un trámite burocrático, con poca funcionalidad y señalaban que las autoridades sólo se interesaban porque los docentes llenaran los papeles.

- Aunque potencialmente debía darse el trabajo colaborativo entre docentes regulares y maestros de USAER se encontró que en algunos lugares no se daba un trabajo conjunto y colaborativo entre ellos.

“USAER es un equipo muy pequeño hay un maestro fijo en la escuela, además aquí viene una vez a la semana una terapeuta de lenguaje y un psicólogo. Tres gentes dos una vez a la semana y uno permanente y aquí nos enfrentamos a la situación... como vienen una vez a la semana dos personas y si por algún motivo no vienen, entonces viene un padre de familia a ver si puede trabajar con los niños, si sirve de apoyo y uno le puedo responder. Pues él (docente USAER) está como muy ajeno a la escuela” (SEP, 2005,140).

- A pesar de que la aceptación de alumnos con NEE con discapacidad cada vez iba en aumento, continuaban manifestándose resistencias en todos los niveles.
- La atención a alumnos con NEE en la secundaria representó grandes retos para los docentes de USAER que plantearon no tener una respuesta favorable para la integración de estos alumnos.

- Para 2006 sólo el 58.35% de alumnos en atención contaban con evaluación psicopedagógica y propuesta curricular adaptada, debido a u que los docentes argumentaban que no disponían de tiempo para realizarlos

Logros del PNFEEIE expresados por los docentes

- Los docentes de Educación Especial mostraron convicción, diversidad de acciones, esfuerzo, tiempo dedicado y resistencia a la frustración recurrente.

“¿Cómo identificar esos miedos que lo paralizan para poner en práctica su creatividad? y eso es algo difícil. Hemos ido caminando lento y luchar con nuestras propias resistencias”

(SEP, 2005,140).

- En general el impacto del programa fue calificado como bueno por los docentes

“Yo creo que el impacto del Programa es bueno, ya que hay muchos maestros que nos buscan. Antes, cuando comenzó este proceso, nosotros los buscábamos a ellos para trabajar, y de alguna forma ellos pensaban que era nuestra responsabilidad el trabajar con los niños. En este momento creo que ellos saben que es un trabajo compartido, que no es que me toque a mí, o que se los deje a ellos, y que ha redundado en que el maestro sabe que cuenta con nosotros y acude” (SEP, 2005, 136).

- La sensibilización a docentes y padres de familia se destacó como un punto importante a continuar desarrollando.

“Es un proyecto que ya se extendió, ya se hizo a nivel nacional, aunque consideramos que a veces faltan elementos para sustentarlo, porque bueno, te dicen, baja un programa, te damos algunos elementos y uno hace sus adecuaciones a nivel de Estado, que si tienes que dar cursos, que si tienes que preparar a la gente, pero todavía falta sensibilizar mucho más al

maestro de regular, considero que él es el que tiene miedo, por no sentirse preparado de cómo atender a un niño con una discapacidad” (Tomado de SEP, 2005, 161).

Veamos ahora cómo fue la evolución del PNFEEIE en los años posteriores a 2006. Durante el 2007, pasó a ser PFEEIE, es decir, Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa; se conformó de cuatro componentes: fin, propósito, componentes y actividades, y operó de 2007 a 2012. Concluyendo el sexenio el PFEEIE fue eliminado.

La evaluación que se llevó a cabo en 2007 – denominada de Consistencia y Resultados- para conocer sus resultados, puso de manifiesto las debilidades del Programa:

- A pesar de que se inició la construcción de una ficha electrónica (ya en las evaluaciones anteriores se explicitó la necesidad de una base de datos confiable para verificar los sistemas de recolección de datos) para verificar los sistemas de recolección de datos, se hizo patente que se debía cuidar la articulación, la coherencia, consistencia y verificación de los instrumentos utilizados en la recolección de los datos para la evaluación.

“El programa contemplaba como fin Contribuir a favorecer la igualdad de oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales”. En las “Reglas de operación”, del programa, del 2007. En su inicio, aún se consideraba como beneficiarios a las escuelas de educación básica; sin embargo, en el ajuste, el propósito se dirigió a “niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales” (atendidos en educación básica y especial).

“Este cambio visibilizó la dificultad...del Programa para dar cuenta de manera confiable, tanto de la población potencial y objetiva como de la atendida” (Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016,108).

- Surgieron muchos problemas de tipo administrativo y burocrático que terminaron por entorpecer la transferencia de recursos, lo cual dificultó la puesta en práctica de las acciones del Programa.
- Aunque se hicieron mejoras en cuanto a políticas, acciones y estrategias de trabajo, persistieron algunos problemas en los mecanismos de distribución de recursos financieros, que puso de manifiesto que la infraestructura de las escuelas requiere un elevado presupuesto para tener las condiciones necesarias para su funcionamiento, así considerar todas las escuelas de educación básica como integradoras traía consigo “el compromiso de un presupuesto imposible de lograr, Así, la tarea integrativa o de inclusión se transformó en una ficción” (Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016,111).
- En el resultado del Programa surgió una dificultad en la cuantificación de la población objetivo (alumnos inscritos en el sistema educativo nacional, en el nivel de educación básica que presentan necesidades educativas especiales), debido principalmente a la confusión de los docentes en la identificación de los alumnos.

Lo anterior tenía injerencia directa en la percepción que tenía del Programa la población objetivo, ya que si se tenía como fin a las escuelas atendidas se daba por hecho que el beneficio recaía en los alumnos con necesidades educativas especiales; sin embargo, no se tenían datos directos de los beneficiarios. La evaluación externa había dado cuenta de lo difícil, complejo y complicado que resultaba en la práctica la integración (Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016,109).

Sin embargo, en los resultados de la evaluación 2007 también se constató que el programa desempeñó el papel de eje articulador y organizador de la educación especial en el país, debido a que la Dirección General de Educación Especial había desaparecido.

Del año 2008 al 2012 se dio un creciente debilitamiento del PFEEIE. Primeramente en la conceptualización del programa se dio paso al paradigma de la inclusión desplazando el paradigma de la integración, acentuando con esto la mirada inclusiva en el escenario social y educativo, así, se deja atrás lo esencial de la integración que fue la realización de la evaluación psicopedagógica para detectar las necesidades educativas especiales para implementar las adecuaciones curriculares; en cambio, la inclusión subraya la detección de las barreras en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el alumno para eliminarlas o minimizarlas, y así equilibrar la igualdad de oportunidades para lograr el aprendizaje. De esta manera el paradigma inclusivo se descentra del alumno y pone énfasis en los contextos que rodean al alumno.

No obstante lo anterior, el planteamiento de la inclusión del PFEEIE no quedó muy claro, ya que “al mismo tiempo que enfatiza la inclusión, señala que se sigue empleando el enfoque integrativo al mantener las estrategias de evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares. Sin embargo, demuestra su insuficiencia, ya que está elaborando una propuesta para la detección de las necesidades educativas, Lo anterior resulta una doble contradicción. Primero, porque supone que el foco de interés es la inclusión educativa, y, sin embargo, la evaluación (2011-2012) muestra que los estudiantes con este tipo de necesidades siguen siendo el foco de atención. Por otro lado, la evaluación psicopedagógica parece ya no funcionar dado que se plantea la necesidad de elaborar un documento de detección de alumnos con necesidades educativas

especiales: sin embargo, no señala cuál fue el motivo para dejar de utilizar la evaluación psicopedagógica, cuya función era justo la detección y la guía para elaborar la adecuación curricular de los alumnos (Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016,114).

Concluyendo, más bien parece que el Programa introduce el término de “inclusión” debido a las tendencias internacionales, pero en su esencia permanece el paradigma de la integración educativa. Hecho que se ha venido arrastrando en la educación hasta la actualidad. Para 2008 cobra relevancia el tema de las Aptitudes Sobresalientes, incrementándose incluso el presupuesto para este rubro; un rubro más que cobra relevancia es el de las discapacidades múltiples. La relevancia que se le dio al Programa de Aptitudes Sobresalientes se convirtió en una prioridad, dejando de lado el énfasis que tuvo en su origen el PFEEIE, de darles atención a los alumnos con discapacidad, lo cual acrecentó su debilitamiento.

Por otro lado, durante el ciclo escolar 2011-2012, la coordinación general del programa aplicó un cuestionario a la diferente población objetivo para conocer su impacto: responsables de educación especial y equipo técnico de la entidad, maestros y directivos de educación básica regular, maestros y directivos de educación especial, padres y madres de familia, alumnos con necesidades especiales.

Sin embargo, la evaluación de los resultados de los cuestionarios arrojó que el impacto del Programa en los beneficiarios no se podía constatar debido a la falta de datos confiables y la falta de seguimiento, la suspensión de recursos para las evaluaciones del proceso que la matriz no contemplaba, y la carencia de personal y recursos para llevarlo a cabo; además de que “tampoco los indicadores pueden reflejar, ni en sombra, los complejos procesos del tejido educativo, familiar y social” (Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016,128).

En lo concerniente a la evaluación 2010-2011 llamada Valoración de la Información contenida en el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED), se puso de manifiesto debilidades como:

- la falta de confiabilidad y verificabilidad de los datos.
- Continúa la problemática de los cambios en la definición de la cobertura.
- Dificultad para constatar la realización de diagnósticos.
- Falta de presupuesto para dar seguimiento a los procesos educativos.
- Ausencia de seguimiento a las recomendaciones emitidas en las evaluaciones. externas anteriores.
- Carencia de facultad normativa que tiene el Programa, que da como resultado que las entidades no se vean obligadas a realizar lo que indica.
- Falta de incentivos para crear nuevos servicios educativos especiales.
- Requerimiento de mejores indicadores de la calidad del servicio.
- permanencia del problema de quienes son los beneficiarios del Programa.

En cuantos sus logros en esta etapa se reiteran algunas de sus fortalezas, se dan avances en nuevos formatos y se concretan las orientaciones que dan los lineamientos de la operación del Programa.

Para 2012 el PFEEIE desaparece, reformulándose dentro del Programa de Grupos Vulnerables. Para 2014 surge el documento Reglas de Operación Inclusión y Equidad 2014, en el que se contempla que se pondrán en operación seis programas:

Programa Escuelas de Calidad

Programa Escuelas de Tiempo Completo

Programa de Escuela Segura

Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa

Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica

Programa para el Desarrollo Profesional Docente

Dejando fuera al PFEEIE de la Educación en el país. Para 2013 surge el documento “Mecanismos 2013 para el seguimiento a aspectos susceptibles de mejora derivados de las evaluaciones externas y que puso de manifiesto el debilitamiento del Programa. Estas debilidades y causa de su desaparición fueron:

- a) Ausencia o insuficiencia de recursos humanos y financieros.
- b) Inexistencia de condiciones para atender las recomendaciones emitidas por las evaluaciones externas.
- c) Las atribuciones de la coordinación general del Programa eran cada vez menos.
- d) La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) no contaban con una base de datos confiable, y el programa no podía incidir en ellos porque estaba fuera de su alcance.
- e) En el diseño del PFEEIE Existían muchas ambigüedades, que impedían el logro de los objetivos.
- f) Datos sesgados, herramientas de planeación inadecuadas, y existencia de poco control sobre los planes de las entidades estatales.
- g) Inexistencia de una cuantificación e identificación de la población potencial y de estrategias de cobertura.
- h) Para la coordinación nacional la implementación del PFEEIE fue un campo poco claro, y con resultados inciertos.

Estos factores, aunados al cambio de sexenio y partido político en el poder fueron los que dieron origen la desaparición del Programa de la escena educativa del país.

1.4 De la Integración a la Inclusión

Por lo antes mencionado, podemos decir que en México hace tiempo que se ha buscado llevar a cabo la inclusión educativa, pero que no ha existido una implementación eficaz de la misma dentro del sistema educativo, centrandolo este proceso en el último nivel de la diversificación curricular en el aula, referido a los alumnos con necesidades educativas especiales aunadas o no a una discapacidad.

Por ello, es necesario que se haga hincapié sobre la necesidad de una atención dirigida hacia todos los alumnos, con igualdad y equidad en un marco de inclusión, y que todos los actores educativos se involucren en esta tarea que marca el camino a seguir para la educación del presente y del futuro.

Este planteamiento es precisamente el que establece La Reforma de la Educación Básica, al abordar el tema de la inclusión pues menciona: “que todos los niños y jóvenes deben tener una educación escolar sin importar las diferencias que existan entre estos” (SEP, 2009a:9).

En este contexto de políticas, se articula el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, gratuita y obligatoria. Aunado a lo anterior y bajo los principios de la educación inclusiva, se inscribe y se alinea la política de la Dirección de Educación Especial (DEE) quien se suma a los esfuerzos para impactar en la calidad educativa con equidad, a partir de mejorar el proceso de atención en sus servicios. Ésta es una razón fundamental para presentar el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) en la Ciudad de México (en ese entonces Distrito Federal).

La implantación del MASEE en el ciclo escolar 2009-2010, movilizó de manera permanente un proceso de fundamentación y operatividad a través del acercamiento, comprensión, seguimiento y sistematización, en cada uno de los diferentes espacios de trabajo que integran la DEE.

En este sentido, la DEE pone a disposición de los profesionales de las Subdirecciones que la integran, de las Coordinaciones Regionales, de las Zonas de Supervisión, de los CAM y de las USAER, los aspectos descriptivos y explicativos que formalizan teórica y operativamente el MASEE.

A partir del 2011, el MASEE presenta cambios y adecuaciones respecto al vigente hasta el 2010, donde las funciones del maestro de apoyo se sintetizan dentro de un proceso de orientación, asesoría y acompañamiento al docente de aula regular. Es decir, establece un modo de sentir, de pensar, de ser y de hacer educación. Proyecta un compromiso profesional que es a la vez compromiso social y la posibilidad de contribuir a crear una educación diferente al privilegiar lo esencialmente humano, al resolver lo ético-político y las tareas profesionales en el marco de lo educativo. Convoca y anima a la reflexión continua y permanente, a la mejora de las prácticas educativas e implica, un reto que requiere de la participación comprometida de todos.

Desde este referente, el MASEE aspira a una genuina Educación para Todos, como medio para la inclusión social de las nuevas generaciones, donde, al hacerse realidad en cada centro educativo, transforme la gestión escolar y la respuesta educativa para el alumnado en su conjunto, con especial énfasis en las niñas, los niños y los jóvenes que en los diferentes contextos –escolar, áulico o socio familiar- enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Como consecuencia, se logrará una formación para la

mejora de su nivel cultural, centrada en el desarrollo de competencias para la vida (SEP, 2011,20).

Por otra parte, en el libro de las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial,

(...) se establece que en las escuelas se deben realizar acciones a nivel de la cultura, las políticas y en las prácticas (las tres dimensiones que componen la inclusión) para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los estudiantes (...) (SEP 2006,16).

Los planteamientos anteriores, vienen dándose para tratar de lograr la inclusión plena en nuestro país, sin embargo, no sólo se deben hacer planteamientos para la mejora educativa, sino que también deben implementarse acciones que pongan en práctica lo planteado, en este caso concreto, aquellas de formación docente relacionadas con la atención de todos los niños en la escuela, independientemente de sus características, y sobre todo la unificación de la educación regular y la especial, para que se trabaje como una unidad colaborativa y no como dos partes con criterios diferentes en la atención escolar.

En la integración se enfocó en apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, y en la educación inclusión “se trata de minimizar o eliminar las barreras que enfrentan los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastornos del espectro autista, y dificultades severas de aprendizaje, comunicación y conducta, en situación de vulnerabilidad y riesgo educativo” (SEP, 2019, 28).

1.5 Semblanza del contexto

El presente trabajo de investigación se realizó con docentes adscritos a las USAER de las zonas 11 y 5 de Educación especial del Valle de México, las cuales se ubican dentro del municipio de Ecatepec en el Estado de México.

La zona 11 se compone de 6 USAER⁶ (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) y un CAM (Centro de atención Múltiple), la zona 5 está conformada por 5 USAER Y 2 CAM, uno de los cuales es laboral. La sede de cada USAER generalmente se ubica dentro de una de las escuelas a las que se le brinda el apoyo o en las instalaciones de la supervisión de la zona. Cada Unidad⁷ está integrada por un director, 10 maestros de apoyo, un psicólogo, un trabajador social, un maestro de comunicación y un secretario, para los fines de este trabajo solo se contó con la participación de las USAER.

Para poder realizar las entrevistas se contactó a los supervisores de las dos zonas (5 y 11) para explicarles el proyecto y hacerles la petición para entrevistar a un docente de cada USAER de la zona, en ambos casos hubo una respuesta pronta y amable con el fin de colaborar con el proyecto. Los docentes fueron elegidos al azar por los supervisores, quienes poco después fueron citados en la supervisión, en donde se brindó un espacio para efectuarles la entrevista. Las oficinas de la zona 11 se encuentran dentro de las instalaciones del CAM número 7 “Gabriela Mistral”, mientras que las oficinas sede de la zona número 5 no se ubican dentro de ningún centro escolar, sino que cuentan con un espacio propio en el que además se encuentran las sedes de varias unidades de la zona.

⁶ Es necesario mencionar que estas Unidades de apoyo reciben otro nombre en algunas entidades del país

⁷ Se usará USAER o Unidad indistintamente

Al inicio de la entrevista se les explicó a los docentes que esta tenía una finalidad de investigación para una tesis doctoral, relacionada con la labor educativa de los docentes de las USAER. Las entrevistas fueron grabadas en audio, posteriormente se transcribieron con el propósito de poder analizarlas e interpretarlas. Tuvieron una duración de media hora hasta una hora con cuarenta minutos en los casos en los que los docentes se extendían con explicaciones y anécdotas a las preguntas.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de marzo y septiembre del año 2018.

1.6 Planteamiento del problema.

En particular, el interés radica por la USAER del nivel de educación especial, el cual es cruzado por los procesos generados a nivel mundial e impactado a nivel nacional y local por la reforma educativa a nivel básico, la cual plantea la inclusión educativa como uno de sus ejes para elevar la calidad de la educación, y por una relatividad o vacío en relación con la investigación en torno a este nivel educativo en cuanto a la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

La educación en el nivel básico:

(...)representa un esfuerzo sostenido y orientado hacia una propuesta de formación integral de los alumnos, cuya finalidad es el desarrollo de competencias para la vida, lo cual significa que la escuela y los docentes, a través de su intervención y compromiso, generen las condiciones necesarias para contribuir de manera significativa a que los niños y jóvenes sean capaces de resolver situaciones problemáticas que les plantea la vida y su entorno, a partir de la interrelación de elementos conceptuales, factuales,

procedimentales y actitudinales para la toma de decisiones sobre la elección y aplicación de estrategias de actuación oportunas y adecuadas, que atiendan a la diversidad y a los procesos de aprendizaje de los niños (SEP, 2011,244).

Esta postura busca desarrollar una enseñanza que potencialice en su conjunto las habilidades cognoscitivas de todos los alumnos de manera integral mediante la organización del conocimiento de manera integrada u holística.

1.7 Pregunta de investigación:

A partir de la anterior delimitación y para este proyecto se plantea la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuáles son los significados que los docentes de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular de la Zonas escolares No. 5 y 11 han construido sobre la educación inclusiva en la escuela?

1.8 Objetivos

Objetivo general

“Identificar los significados que los docentes de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular de las Zonas No. 5 y 11 del Valle de México han construido sobre la inclusión en la escuela”.

Objetivos particulares

- Identificar las prácticas de los docentes de Educación Especial desde la perspectiva de la Integración educativa vs la Inclusión.
- Indagar cuáles han sido las experiencias que los docentes de Educación Especial consideran significativas para desarrollar su labor dentro de la escuela.
- Indagar los significados que los docentes de educación especial de USAER dan a su labor a través de identificar sus prácticas docentes y las experiencias que ellos consideran significativas.
- Comprender los significados construidos por los docentes desde los planteamientos administrativos y las perspectivas de inclusión- integración.

CAPITULO II. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Perspectiva teórica de la metodología

En la presente investigación, de corte cualitativo, se privilegia el enfoque teórico (Kinerman, 1998 y Barreix- Castillejos, 1997) de la interpretación subjetiva de la realidad, en la línea de investigación del construccionismo social. La tarea interpretativa es necesaria para emprender la búsqueda de los significados de los actores implicados, a partir de un análisis de su subjetividad.

Delgado y Gutiérrez (1999), señalan que la tarea interpretativa resulta facilitada por el carácter expresivo de las acciones humanas, dado que no solo actuamos, sino que, en el curso de nuestra acción, y en relación estrecha con ella, expresamos a nosotros mismos y a los demás, el significado de esa acción. Aquello que expresamos en nuestras acciones son aspectos conscientes o inconscientes de nuestra subjetividad.

Se consideró en la investigación, el construccionismo social, el cual está fundamentado en los postulados de la sociología comprensiva de Max Weber (2012), a partir de la cual se privilegia el significado subjetivo expresado del actor. Para tal proceso de comprensión, le es importante el estudio de la particularidad y de la conducta humana, a partir de las evidencias cualitativas específicas. Así, el objeto de conocimiento sería para Weber el subjetivo complejo- de significados de la acción. Esto es, el marco de significado de la acción tal como es vivido por los sujetos, es decir relativo a los sujetos, subjetivo. El marco de significado vivenciado (subjetivado y subjetivamente), es lo que permite realizar y comprender la acción.

Lo anterior, podría permitirnos realizar una interpretación, desde las acciones mismas, de los actores o docentes investigados, con la finalidad de aproximarnos al conocimiento de las

intenciones que están manifiestas de manera subjetiva, a partir del instrumento que se aplicará durante la obtención del dato empírico.

Por otro lado, la línea de investigación del construccionismo social se vincula con los postulados de Alfred Schütz (1989), desde la perspectiva de la construcción significativa del mundo Social. Donde hay necesidad de conocer el contexto o existencia del mundo social desde el punto de vista natural o en la vida cotidiana, para así, reconocer nuestros significados. A diferencia de Weber, no se trabaja en la particularidad de las acciones, sino en su generalidad, es decir, rebasa la pura subjetividad, y se da relevancia a la vida intersubjetiva (la comprensión intersubjetiva auténtica), donde no se consideran los actos trascendentes intencionados.

De acuerdo con Schütz (1989), se priorizan las vivencias (por medio de actos de explicación realizados por el observador en su propia vivencia), siempre que no hayan sido intencionadas. Le serán importantes, como indicadores, los actos expresivos o los movimientos expresivos, siendo los primeros, aquellos en los cuales no se tiende a ninguna clase de comunicación o expresión de pensamiento y se caracterizan por ser en los que el actor trata de proyectar hacia afuera los contenidos de su conciencia: (Schütz, 1989). Los segundos son sólo conductas (gestos o artefactos y signos corporales) y tienen significado para el observador.

Se interesa además en el significado de la palabra (indicación de las vivencias del hablante) y no el significado de quien usa la palabra. Lo cual permitiría acercarnos a la comprensión del otro “yo” a partir de estas relaciones intersubjetivas expresadas, los cuales se podrán apreciar durante la aplicación de los instrumentos y técnicas de investigación propuestas.

Durante la investigación, será primordial considerar el “establecimiento del significado e interpretación de significado” (Schütz, 1989: 155) a partir de una entrevista, donde de acuerdo

con este teórico, se da la posibilidad de utilizar durante esas acciones, entre un oyente y un hablante, un proceso empático (del primero), para utilizar e interpretar los signos de los que el hablante hace uso durante la conversación. Es decir:

Interpreta el significado subjetivo de la otra persona como si le perteneciera. En este proceso extrae elementos de todo su conocimiento personal del hablante, especialmente de las maneras y hábitos con que este último se expresa. Tal conocimiento personal continúa construyéndose en el curso de una conversación (Schütz, 1989, 156).

Asimismo, Schütz (1989), menciona un tipo de clasificación de los sujetos, desde dos dimensiones: 1) **Espacial**, desde las relaciones, nosotros, que son el reconocimiento de relaciones con otros, los que formamos parte, con otros que se reconocen mutuamente como parte de algo común; 2) **Temporal**: de acuerdo con el mismo autor tendríamos el reconocimiento: con los contemporáneos, o sea otros con los que se puede interactuar, compartir acciones y reacciones. Muy importante lo anterior, para una vez seleccionados o como criterio para la misma selección de los sujetos de investigación, en nuestro caso docentes de Educación Especial, hacer una clasificación.

Puede complementarse lo anteriormente expuesto, remarcando la importancia de incorporar durante esta investigación sobre el significado que otorgan los maestros de apoyo (maestros de educación especial) a la Educación Inclusiva, es decir, a la “la comprensión auténtica de otra persona” (Schütz, 1989,142), a través de la intersubjetividad, o sea a partir, de los actos de explicación realizados por un observador (investigador) en su propia vivencia, con el otro “yo” (investigado).

Un tercer fundamento del construccionismo social se recupera de los fundamentos teóricos de la Construcción social de la realidad, expuesta por Berger y Luckman (2003), dirigida por la idea de que la sociedad es una realidad objetiva y subjetiva a la vez. Es decir, constituida por lo que existe afuera del sujeto, alrededor de él, y lo que este construye desde adentro, o internamente respecto a ésta. Así, la sociedad es entendida como proceso dialéctico, y caracterizada por tres momentos: externalización, objetivación e internalización. “El sujeto al participar o estar en la sociedad, participa de su dialéctica” (Berger y Luckman, 2003).

Un sujeto, llega a internalización, cuando realiza una aprehensión e interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo. Los autores anteriores postulan que solo se expresa significado, mediante la manifestación de los procesos subjetivos del otro, los cuales se vuelcan subjetivamente significativos para mí. No significa, que yo comprenda adecuadamente al otro. Sin embargo, su subjetividad resulta objetivamente accesible y llega a ser significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos (Berger y Luckman, 2003). Es decir, la significación subyace en la internalización del sujeto.

Para realizar el análisis e interpretación de las entrevistas hechas a los participantes, se llevó a cabo un proceso de codificación o tratamiento del material o dato empírico obtenido, siguiendo la técnica de Strauss y Corbin (1998), a través de la cual se buscó realizar las descripciones y los ordenamientos conceptuales de las respuestas de los entrevistados, con el propósito de “descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (Strauss y Corbin, 1998, 20). Esta técnica fue ideal para esta investigación porque permitió descubrir detalles complejos de fenómenos como el que implican los sentimientos y emociones.

El procedimiento para interpretar y organizar los datos básicamente fue conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías de acuerdo con sus propiedades, y finalmente relacionarlos; a este proceso se le denomina codificación, es decir, corresponde a una transformación de los datos brutos del texto de las entrevistas.

Para realizar esto, el primero paso fue la transcripción de la descripción hecha por los entrevistados a través de las preguntas que se les formularon; Strauss y Corbin señalan que las peculiaridades de la descripción realizada por el que narra una historia son conscientes o inconscientemente selectivas, fundadas en lo que vio, escuchó o piensa que es importante, y que a menudo puede contener una carga de juicios morales sin que sean conscientes. La descripción de los entrevistados constituyó la base de las interpretaciones de los datos empíricos.

Con base en la descripción contenida en las narraciones de los entrevistados se realizó la organización de los datos en categorías de acuerdo con sus propiedades y dimensiones para realizar un ordenamiento conceptual y tener un esquema de clasificación que le diera sentido a los datos.

2.2 La entrevista como campo epistemológico

¿Por qué la entrevista como instrumento para obtener la información de los participantes? ¿Qué se espera encontrar a través de su aplicación? ¿Cuáles son las características que hacen que sea el instrumento idóneo en esta investigación?

¿Qué se espera encontrar a través de su aplicación?

En primer lugar, explicaremos lo que en un inicio se pretendió encontrar a través de su puesta en práctica. Su aplicación intentó en un primer momento obtener información de un grupo de docentes de educación especial, acerca de: ¿por qué eligió ser docente de educación especial?, ¿cuál es para cada uno de ellos el significado de la educación inclusiva? ¿Cómo han sido sus experiencias en su campo laboral? ¿Qué es ser maestro de educación especial?, y ¿Cómo es su práctica docente?

La relevancia de hacer esta indagación, mediante estos cuestionamientos ya se encuentra presente en la investigación del doctor Camarena que menciona:

(...) la condición histórica del sujeto define su condición constitutiva de identidad, lo cual nos remonta a comprender la importancia de la biografía del sujeto en el análisis de los procesos de aprehensión de una práctica determinada (Camarena, 2006, 20).

La información buscada en las entrevistas, se constituye así, como medular para la comprensión e interpretación de los significados que los docentes le dan a la inclusión en la escuela a través de sus prácticas diarias; aspecto ligado a la necesidad de entender que la formación profesional y la apropiación de una práctica están unidas a la identidad de la persona.

En el trabajo del autor anterior se menciona la importancia de analizar la subjetividad del sujeto, mediante la deconstrucción de su formación escolar y laboral.

El instrumento (la entrevista) realiza en sí una indagación para recuperar el significado que el docente le otorga a la inclusión en la escuela (de los alumnos), por lo que éste se diseñó de manera que captara la subjetividad y el significado del docente, conteniendo, como ya se mencionó, preguntas relacionadas con su experiencia en la vida cotidiana de su práctica laboral.

Es importante señalar que la vida cotidiana de cada persona es asumida como *su realidad* para ella, ya que la ve como un mundo congruente y lógico.

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos (Berger y Luckmann, 2003,35).

Es decir, la realidad de cada persona en su vida cotidiana (en este caso los docentes que participan en la investigación) es una interpretación subjetiva de los hechos realizada por ellos mismos por ellos.

Cobra vital importancia el hecho de que para la sociología como para la historia su objeto de conocimiento sea el entramado de significados subjetivos de la acción, en este caso las actividades docentes. Además de la subjetividad de los participantes, la intersubjetividad⁸, el mundo que se comparte con los otros cobra también relevancia, al ser un parámetro de diferenciación entre la vida cotidiana y otras realidades, puesto que es en ésta donde se da una comunicación continua con las otras personas.

En la vida cotidiana nos valemos del lenguaje como instrumento privilegiado para obtener un significado de esta, así, “el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos” (Berger y Luckman, 2003,37). Por tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para entender la realidad de la vida cotidiana tanto de

8 De acuerdo con Berger y Luckmann la intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que se tiene conciencia como es el caso de los sueños, además de que no se podría existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con los demás.

nosotros como seres individuales como de los otros, aquí cabría decir comprender nuestra realidad como entrevistadores y la realidad de los entrevistados. La producción del lenguaje transforma la subjetividad en algo real, no solo para uno, sino para nuestros interlocutores; “tipificando las experiencias y generando categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y para mis semejantes” (Berger y Luckman, 2003, 55). La vida cotidiana no se estructura aisladamente, sino es a través del tiempo y el espacio, dicho de otra manera, nuestra realidad se desenvuelve en un tiempo y en un lugar determinado.

Igualmente, los autores anteriores mencionan que la apreciación adecuada de la sociedad debe inspeccionar la manera como la realidad está construida, situándonos en nuestra investigación, hablaríamos de cómo los docentes de educación especial han construido su actuar diario en las escuelas. Este tipo de indagación constituye el cometido de la sociología del conocimiento.⁹

Aquí entra a colación Max Weber quien señaló que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, a lo que Geertz añade que la cultura es ese tejido, y que por tanto el estudio de la cultura debía constituir una ciencia interpretativa que buscara sus significaciones; “lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (Geertz, 1993,20).

Él (Geertz) dice que la cultura es pública, porque la significación también lo es; la asemeja a un documento activo que incluye ideas pero que no está en la cabeza de alguien y que, aunque no es física tampoco está oculta. Aclara que si la conducta humana es una acción simbólica pierde sentido el dilema de si la cultura es una conducta estructurada, o una estructura de la mente, o las

⁹ Este término fue acuñado por Max Scheler, en 1925. Se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad.

dos cosas juntas, ya que ambas cosas, conducta y mente, son cosas de este mundo, y que por lo que habría de cuestionarse es por su sentido y su valor.

Él le asigna un significado semiótico a la cultura:

Entendida como sistema de interacción de signos interpretables (que, ignorando las aceptaciones provinciales, yo llamaría símbolos). La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa (Geertz, 1993,27).

Es decir, como investigadores debemos orientar nuestra interpretación de los hechos hacia una comprensión de lo que significa para los entrevistados.

La entrevista, al ponerla por escrito, traspasa lo oral, y pasa a existir en sus inscripciones, que pueden ser consultadas cuantas veces se requiera, constituyéndose, así como una fuente inagotable de conocimiento para los investigadores.

Pero, como en el estudio de la cultura, el análisis penetra en el cuerpo mismo del objeto, es decir, comenzamos con nuestras propias interpretaciones de lo que nuestros informantes son o piensan que son y luego las sistematizamos “la línea que separa la cultura...como hecho natural, y la cultura...como entidad teórica tiende a borrarse; y tanto más si la última es presentada en la forma de una descripción, desde el punto del actor, de las concepciones...de todas las cosas” (Geertz, 1993,28).

Lo anterior pone de manifiesto como la entrevista escrita constituye una beta de conocimiento empírico, a la que se puede volver indefinidamente, y en la cual se da la posibilidad de regresar al pasado.

De Certeau menciona que la posesión o la privación de un instrumento (la entrevista) capaz a la vez de “retener a las cosas en su pureza y de extenderse *hasta el fin del mundo*”, al combinar el poder de retener al pasado y el de salvar indefinidamente la distancia (a través de la escritura), hace la historia.

Para este autor no se puede admitir a la palabra y a la escritura como elementos estables pues dice que son categorías que forman un sistema de conjuntos sucesivos.

Las posiciones respectivas de lo escrito y de lo oral se determinan mutuamente...se inscriben en una sucesión de configuraciones históricas...el descubrimiento del nuevo mundo engendra otro funcionamiento de la escritura y de la palabra. Comprendida en la órbita de la sociedad moderna su diferenciación adquiere una pertinencia epistemológica y social que no había tenido antes (De Certeau, 1985, 205).

De esta forma se convierte en el instrumento mediante el cual es posible registrar los hechos que se van generando, superando a *la voz* como la encargada de contar la historia.

Para el caso de la presente investigación, que tiene el objetivo de recuperar el significado que los docentes de la USAER le otorgan a la educación inclusiva, se diseñó una entrevista con el propósito de captar su subjetividad, conteniendo preguntas dentro de las cuales se ubican tópicos que tienen relación con su experiencia en la vida cotidiana de su práctica docente, del manejo del programa del nivel básico en que se ubican, sus expectativas en torno al mismo, críticas, sugerencias, necesidades, prospectivas etc.

Es decir, “Esta delimitación se hace en función de los objetivos de la investigación, de los supuestos de partida, de las características del entrevistado y de su relación con el suceso o situación que quiere ser investigado” (Taylor y Bogdman, 1986,123). Es necesario, pues, para la aplicación de esta técnica, elaborar una lista de preguntas que contenga los aspectos sobre los que se quiere tratar. La lista señala los puntos sobre los que debe versar la entrevista, pero no señala ni el orden ni el volumen de las respuestas, que quedan a libertad del entrevistado.

Este listado debe utilizarse con flexibilidad, de forma que sólo se introduzcan las preguntas si los aspectos considerados básicos no surgen de forma espontánea en el entrevistado. Tienen que respetarse las prioridades tanto del momento en abordar cada tema como su extensión y profundidad de tratamiento por la persona que se entrevista.

Como proceso comunicativo y en virtud del análisis que se hará posteriormente de la información mediante esta técnica de la entrevista focalizada, se podrán captar los actos y movimientos expresivos (Weber, 1913), de los entrevistados, lo cual contribuye a captar el sentido o significado durante el acto de contestar las preguntas focalizadas.

Teniendo claro lo anterior se estructuró para esta investigación un guion de entrevista conformado por 15 preguntas abiertas, relacionadas con tres tópicos o unidades de análisis: 1) formación docente, 2) desempeño docente, y 3) Experiencias, sentimientos y retos docentes, para de esta manera conocer e interpretar los datos empíricos que se obtuvieron y poder dar cuenta de la subjetividad de los docentes de las USAER (Anexo 1).

2.3 Los participantes en la investigación.

La muestra seleccionada estuvo integrada por docentes de dos zonas escolares de Educación Especial del Valle de México (5 y 11), conformada de la siguiente manera: 1 docente de cada una de las USAER que conforman cada zona.

Los criterios de selección se describen a continuación.

-Ser docente de educación especial.

-Estar frente a grupo

Debido a que lo que se buscaba era rescatar la experiencia de los docentes al estar laborando como docentes de una USAER, los únicos criterios que se requerían fueron los que se enlistaron.

La zona 11, como ya se hizo mención antes, se constituye por 6 USAER, por lo cual los docentes entrevistados fueron 6, en la zona 5, con 5 USAER las entrevistas fueron para 5 docentes. En total fueron 11 entrevistados, 9 mujeres y 2 hombres; con una edad laboral de 2 a 30 años de servicio; en cuanto a la edad de los participantes, esta fluctuó entre los 28 y 59 años. La formación fue diversa, encontrándose 2 docentes con licenciatura en Pedagogía, 5 en Psicología, 3 con licenciatura en Educación Especial, y 1 en Ciencias de la Educación. Dos docentes de la zona 5 contaban también con estudios de doctorado; y una docente de la zona 11 se encontraba cursando una maestría en educación. Los datos anteriores se encuentran resumidos en los cuadros 1 y 2.

Docentes de la zona 11					
Docente	Años de antigüedad	Edad	Sexo	Formación	USAER
M2	2	36 años	F	Licenciatura en Psicología	36
M3	3	31 años	F	Licenciatura en Psicología	15
M5b	6	49 años	F	Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se encuentra realizando estudios de Maestría en Educación	24
M5b	5	28 años	F	Maestra de educación especial	21
M17a	17	43 años	F	Licenciada en educación especial, en el área de problemas de aprendizaje	12
M20	20	47 años	F	Maestra de educación especial en el área de deficiencia mental	74

Cuadro 1. Datos de los docentes de la zona 11.

Docentes de la zona 5					
Docente	Años de antigüedad	Edad	Sexo	Formación	USAER
M11	11	38 años	F	Lic. Psicóloga, maestría en educación especial, doctorado en pedagogía	79
M17b	17	47 años	F	Licenciada en Psicología	81
H30	30	59 años	M	Licenciado en Psicología	91
H16	16	39 años	M	Licenciatura en Pedagogía, maestría en ciencias de la educación, doctorado en educación.	76
M5c	5	54 años	F	Licenciatura en Pedagogía	11

Cuadro 2. Datos de los docentes de la zona 5.

Lo anterior condujo a revisar la teoría respecto a los tipos de sujetos, en que se podrían clasificar la muestra anterior de docentes, encontrándose con la de Alfred Schütz, para el cual la comprensión de relaciones de tipo intersubjetivo es fundamental para describir los tipos de

acciones que provocan los sujetos. De tal manera que él los clasifica en dos tipos de grupos, de acuerdo con el tipo de relación intersubjetiva temporal y espacial:

- En lo espacial, los sujetos se ubicaron en la categoría que él llama *el nosotros*, que es el reconocimiento de relaciones con otros de los que formamos parte, con otros que se reconocen mutuamente como parte de algo común (como en el caso de los docentes elegidos para entrevistar en esta investigación).
- En lo temporal, los participantes de la investigación se identifican con los *contemporáneos*, es decir, son otros con los que se puede interactuar, compartir acciones y reacciones.

2.4 Proceso de codificación

Para iniciar el proceso de codificación, se analizó la respuesta de cada pregunta, tomando en cuenta todas las frases que contenía, tratando de identificar la acción realizada y la intención o motivo de esta, es decir, los significados que los docentes han creado en torno a la inclusión educativa.

Para esto se construyó una tabla con las respuestas de todos los participantes, contemplándose en la primera columna la pregunta, en la segunda columna las frases en las que estaban contenidas las acciones y/o las intenciones o motivos de tales acciones, para en la tercera columna anotar las temáticas identificadas. A continuación, a manera de ejemplo, se presenta el cuadro de datos realizado con las respuestas de una de las participantes (M17).

1.- ¿Por qué eligió ser maestra?	-Porque es algo diferente -Es algo poco común ser maestra de educación especial	-Profesión poco común
2. ¿Por qué elegiste ser docente de educación especial?	-Porque cuando estaba en el bachillerato hicieron una expo de educación especial, yo no tenía conocimiento de que existiera la normal de especialización - Es algo poco común, era algo a lo que no todos se dedicaban -Lo que lo hacía diferente era a lo mejor la variedad de especialidades	-Profesión poco común, diferente -Variedad de especialidades
3.- ¿Cuál es para ti el significado de educación inclusiva?	- Es una consecuencia de un derecho que han apelado las mamás porque sus hijos sean integrados -Que sean tomados en cuenta sus hijos con alguna diferencia o discapacidad -para que tengan derecho a lo que todos tenemos derecho	Acción: un derecho que las mamás han apelado Intención: para que sus hijos sean integrados y aceptados socialmente y tengan derecho a la educación y al trabajo y libertad en los diferentes contextos
4.-¿Cómo han sido tus experiencias como docente de una USAER con el enfoque inclusivo?	-Una inclusión sí se puede lograr...el reto es convencer a los demás -Es un modelo que tenemos que seguir, pero no todos están convencidos de eso	Falta de convencimiento en los demás de que se puede lograr la inclusión, sí se puede lograr
5.-¿Cuáles son las actividades que realiza dentro de su práctica docente?	-Observar el contexto de la escuela, conocer a los alumnos, conocer a los profesores y conocer a los padres de familia -Ir trabajando dependiendo de la necesidad del niño, el profesor, el padre de familia y el contexto	Acción: observar el contexto de la escuela en la que estoy, conocer a los alumnos, conocer a los profesores y conocer a los padres de familia, Intención: en base a esa información que obtengo al ir trabajando, dependiendo de la necesidad que va presentando el alumno, la necesidad que presentan al profesor, el padre de familia y el contexto. Observación Trabajar de acuerdo con las necesidades del alumno, el profesor, el padre y el contexto
6.- ¿Cuál es el proceso de atención?	-Primero paso a los grupos y pregunto por los chicos que los maestros han observado que puedan requerir algún apoyo -Observo a los chicos, reviso sus libros y cuadernos -Intercambio mis puntos de vista con el docente -Aplicación de muestra pedagógica para conocer su competencia curricular, y hago devolución de resultados al docente -Cito al padre de familia -Intervención desde la planeación del docente -Elaboración de un plan de trabajo con los profesores -Se trabaja en grupo o se hacen las adecuaciones o los ajustes dentro de la planeación o las evaluaciones	Proceso de atención
7.- ¿Cómo se relaciona tu desempeño docente con la inclusión de los alumnos?	-Como uno les muestra una manera diferente de que pueden lograr las cosas se motivan -Darles esa confianza de que pueden -Empieza a haber modificaciones en la conducta de los alumnos y en el interés de hacer las cosas -El maestro empieza a ver a través del alumno el cambio y él se empieza a interesar	Motivando a los alumnos Darles esa confianza de que pueden Fomentar el interés en docentes
8.- Tu desempeño laboral cómo favorece la adquisición de conocimientos en los alumnos?	-Hay que orientar más hacia enseñarle al niño que puede ser autónomo -En cuanto al aprendizaje, si uno se pone, sí es importante la intervención, porque es importantísima la participación del padre y	-Hay que orientar más hacia enseñarle al niño que puede ser autónomo

	del docente,...pero en la práctica a ninguno de los dos les interesa, entonces hay que apuntarle a que el chico puede solo, Pág., 3.	
9.-En tu desempeño laboral ¿Qué actividades realizabas antes de que se implementara el enfoque inclusivo en las escuelas?	-Trabajar dentro del grupo -Era atender el problema de aprendizaje del alumno, entonces las actividades estaban orientadas hacia los problemas de aprendizaje - se formaban subgrupos de alumnos para trabajar - Con los maestros se trabajaba mucho en los consejos técnicos	Atención de problemas de aprendizaje
10.- Si hubo un cambio ¿qué piensas de este cambio de actividades?	-Antes nos enfocábamos a lo que era el niño -Antes nos enfocábamos en los grupos en donde estaban los chicos -Ahora se planean actividades para toda la escuela -Ahora nos enfocamos en los contextos, incidimos más en el grupo, en toda la comunidad escolar Ahora no te centras nada más en un sector sino en todo	Atención alumno vs atención escuela
11.- ¿Cuál es el impacto que el enfoque inclusivo ha tenido en la educación pública?	-Son realmente pocos los maestros que tienen una claridad de lo que ha sido todo el proceso. -Aún no hay claridad en el concepto de lo que es el modelo inclusivo -Si todavía no creo que haya habido claridad de lo que fue la integración menos va a haber claridad de lo que es el modelo inclusivo	-Falta de claridad en lo que consiste la inclusión -Son realmente pocos los maestros que tienen una claridad de lo que ha sido todo el proceso.
12.- ¿Cuál ha sido el impacto que el enfoque inclusivo ha tenido en los docentes de las USAER?	-No hay claridad -Son pocos los maestros que tienen claridad de lo que ha sido el proceso -Aunque ya existe la línea técnica hay dudas porque ha habido muchos cambios -Muchos estamos perdidos en el proceso	-Aún no hay claridad de lo que es la inclusión - Proceso
13.- ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en usted en todos los ámbitos de su desempeño?	-Creo que puede lograrse la integración, que nosotros podemos generarla -Lo que pasa es que falta más convencimiento -Yo estoy convencida y oriento mis acciones a que se pueda lograr y a alguien más pueda contagiar Falta mucho camino por recorrer	-Creo que puede lograrse la integración, que nosotros podemos generarla -Lo que pasa es que falta más convencimiento -Yo estoy convencida y oriento mis acciones a que se pueda lograr y a alguien más pueda contagiar
14.- ¿Cuáles son tus retos como docente de una USAER?	-Actualización en cuanto a las condiciones que van presentando los alumnos -Mi reto es eso, estarme actualizando constantemente. Pág.6 - (LA INCLUSIÓN) Es algo en lo que creo y es un reto	Acción: Actualización constante Intención: tener mayores conocimientos sobre las diversas condiciones que presenta el alumnado (síndromes, aptitudes sobresalientes, discapacidades) - (LA INCLUSIÓN) Es algo en lo que creo y es un reto
15.- ¿Cuáles son tus sentimientos al desempeñarte como docente de una USAER?	-Me gusta mucho mi profesión. Me siento motivada -Es algo en lo que creo y es un reto -Tengo que estar motivando -Con hechos hacerles ver a los demás que es posible -Es un poco frustrante	Motivación Motivar Frustrante

Cuadro 3. Análisis de las respuestas perteneciente a la docente M17a

Teniendo la información de la tercera columna, se hizo una comparación entre las temáticas encontradas en los entrevistados, para identificar similitudes y diferencias, y de esta manera

definir las categorías, como se muestra en la siguiente tabla correspondiente a la primera pregunta de la entrevista. Incluso se hizo uso de los colores para agrupar las categorías.

1.- ¿Por qué elegiste ser maestra?	
M5b	-Me gusta el trabajo con los niños
M17a	-Profesión poco común
M2	-Campo de la Psicología con más oportunidades
M5c	-Gusto por el trabajo con niños y adolescentes
M3	-Desde la prepa me fui inclinando por la Psicología -Gusto por el trabajo en el CAM laboral
M20	-Gusto por el trabajo que hacían las maestras de educación especial
M5a	-Vocación -No me gustan las matemáticas
M11	-Las circunstancias de la vida -Por la oportunidad de mejorar el mundo a través de los niños
M17b	-Me gusta el trabajo con grupos -Se presentaron las condiciones
H30	- Le gusta dar clases desde la niñez -Fue fortuito
H16	- Desde niño quiso ser maestro - Le apasiona la docencia desde la universidad

Cuadro 4. Análisis para rescatar las temáticas o categorías, perteneciente a la pregunta 1

Procediendo de esta forma en todas las preguntas se identificaron las temáticas o categorías de la entrevista las cuales podemos desglosar en el siguiente cuadro.

Pregunta	Categorías identificadas
<p>1.- ¿Por qué eligió ser maestra?</p> <p>2.- ¿Por qué eligió ser docente de educación especial?</p>	<p>-Gusto por el trabajo con niños y adolescentes</p> <p>-Conocer una escuela de educación especial y decidir que es ahí donde se quiere trabajar</p> <p>-Una profesión diferente</p> <p>-Campo con más oportunidades de trabajo</p>
<p>3.- ¿Cuál es para usted el significado de la inclusión educativa?</p>	<p>-La inclusión como un derecho</p> <p>-La inclusión educativa como igualdad de oportunidades</p> <p>-La inclusión educativa como la puesta en práctica de valores</p> <p>-La inclusión educativa como eliminación y minimización de barreras para la participación</p>
<p>4.- ¿Cómo han sido sus experiencias como docente de una USAER con el enfoque inclusivo?</p>	<p>-favorecedoras: docentes de escuela accesibles al trabajo</p> <p>-no favorecedoras: resistencia al trabajo y falta de convencimiento</p> <p>-Las experiencias como área de oportunidad como área de oportunidad</p>
<p>5.- Cuáles son las actividades que realiza dentro de su práctica docente?</p>	<p>-Actividades y proceso de atención con el enfoque inclusivo</p>
<p>6.- ¿Cuál es el proceso de atención?</p>	<p>-Actividades y proceso de atención con el enfoque inclusivo</p>
<p>7.- ¿Cómo se relaciona su desempeño con la inclusión de los alumnos?</p>	<p>-Desempeño docente a través del trabajo con el docente regular</p> <p>-Desempeño docente a través del trabajo con el alumno</p>
<p>8.- Su desempeño laboral ¿cómo favorece la adquisición de conocimientos en los alumnos?</p>	<p>-Motivos “para” en el desempeño laboral docente</p> <p>-Motivos “porque” en el desempeño laboral docente</p>
<p>9.- ¿En su desempeño docente ¿qué actividades realizaba antes de que se implementara el enfoque inclusivo en la escuela?</p>	<p>-Actividades docentes en el enfoque integrativo</p>
<p>10.- Si hubo un cambio ¿qué piensas de este cambio de actividades?</p>	<p>-Actividades docentes con el enfoque inclusivo vs el enfoque integrativo</p>
<p>11.- ¿Qué piensa del impacto que el enfoque inclusivo ha tenido en la educación pública?</p>	<p>-El Impacto del enfoque inclusivo es deficiente</p> <p>-El Impacto del enfoque inclusivo es bueno, alto</p>
<p>12.- ¿Cuál piensa que ha sido el impacto que el enfoque inclusivo ha tenido en los docentes de las USAER?</p>	<p>-poca claridad</p> <p>-generador de incertidumbre</p>

13.- ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en usted en todos los ámbitos de su desempeño?	-Ser más consciente y tolerante con las necesidades de la población atendida -Actualizarse -Incertidumbre
14.- ¿Cuáles son sus retos como docente de una USAER?	-La actualización como reto docente -Lograr un cambio de actitud en los docentes de la escuela
15.- ¿Cuáles son sus sentimientos al desempeñarse como maestro de una USAER?	-Sentimientos agradables -Sentimientos desagradables

Cuadro 5. Categorías identificadas

En cuanto a la cuestión de la validez, planteada como una interrogante de si el investigador ve lo que piensa que ve (Flick, 2004), se llevaron a cabo acciones con la intención de resguardar la sobre-interpretación de los datos, entre estas se encuentran la pronta transcripción y análisis de cada entrevista, así como las continuas revisiones y análisis con el equipo de tutores de esta investigación.

CAPITULO III. ANALISIS DE RESULTADOS

Cuando sus estudiantes alcanzan sus metas, los maestros de educación especial sienten que están haciendo una diferencia en las vidas de sus estudiantes y sus familias, y en las escuelas y comunidades. Esa es la motivación para convertirse en maestros de Educación Especial en primer lugar.

C. Chambers

Las emociones están en el corazón de la docencia

Andy Hargreaves

3.1 Estructuración categorial de los datos encontrados

En el análisis de los resultados se encontró un núcleo de significado en torno a la construcción y apropiación del significado de la educación inclusiva en la práctica laboral de los docentes de la USAER. De este núcleo se desprenden distintas categorías.

Identificar estas categorías implicó examinar exhaustivamente los textos de las entrevistas, comparándolos a modo de encontrar similitudes y diferencias. Para Strauss y Corbin (1998) los acontecimientos, sucesos, objetos, acciones o interacciones que sean conceptualmente similares o con un significado relacionado, se agrupan en lo que se llama “categoría”, es decir, reunirlos en un grupo o clasificación común. De esta forma, el examinar detenida y reiteradamente los argumentos expuestos en las entrevistas permitió la identificación y diferenciación de las categorías encontradas.

De acuerdo con los cuadros realizados para clasificar e identificar las categorías de las tres unidades de análisis (formación docente, desempeño docente, y experiencias, retos y

sentimientos docentes) se puede decir que fue muy vasto el número de éstas, sin embargo las categorías que se habían identificado por pregunta (cuadro 5) al final se sintetizaron por cuestión de que algunas tomaban matices repetitivos; a continuación, se muestran las que finalmente permanecieron, aunque no se descarta que el análisis hecho no haya agotado la identificación de las mismas.

Categorías identificadas	Unidad de análisis
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por el trabajo con niños y adolescentes • Conocer una escuela de educación especial y decidir que es ahí donde se quiere trabajar profesionalmente • Una profesión diferente • Campo con más oportunidades de trabajo 	Formación docente
<ul style="list-style-type: none"> • La educación inclusiva como un Derecho • La educación inclusiva como igualdad de oportunidades • La educación inclusiva como la puesta en práctica de valores • La educación inclusiva como eliminación y minimización de barreras para la participación en la escuela • Desempeño docente a través del trabajo con el profesor regular • Desempeño docente a través del trabajo con el alumno • Actividades que se realizaban antes del enfoque inclusivo • Actividades y proceso de atención en la inclusión 	Desempeño docente
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias favorecedoras • Experiencias no favorecedoras • Las experiencias como área de oportunidad 	Experiencias, retos y sentimientos docentes

<ul style="list-style-type: none"> • El Impacto del enfoque inclusivo es deficiente • El Impacto del enfoque inclusivo es bueno, alto • La actualización como reto docente • Lograr un cambio de actitud en los docentes de la escuela • Sentimientos positivos • Sentimientos negativos 	
--	--

Cuadro 6. Categorías identificadas en cada unidad de análisis.

Una vez realizado el proceso de codificación de las respuestas obtenidas en las entrevistas y haber realizado el análisis e interpretación de las mismas, para identificar los conceptos y relaciones en los datos brutos, se procedió a organizarlos en un esquema explicativo teórico tal y como se planteó en el método, siguiendo lo establecido por Strauss y Corbin (1998).

Veamos primeramente las categorías identificadas, para posteriormente presentar el esquema explicativo.

3.2 ¿Por qué se elige ser maestra de educación especial?

En el transcurso de la vida todo ser humano tiene vivencias que van determinando acciones posteriores, en este capítulo se trata de clarificar los motivos por los que las docentes de la Unidad de servicio de apoyo a la educación regular (USAER¹⁰) eligen su profesión. Un docente

¹⁰ La USAER es una instancia técnico-operativa de la Educación Especial, conformada por un director, Maestros de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. En el marco de la Educación Inclusiva, proporciona los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y que se encuentran en riesgo de exclusión: población con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquéllos que en los diferentes contextos, se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de

adscrito a una USAER es un recurso importante de la educación del nivel básico (recurso que no existe en todos los planteles) para llevar a cabo el análisis y atención de la diversidad escolar, ya que parte de su labor consiste en identificar y promover los cambios para mejorar el desarrollo de competencias y la participación de todos los alumnos; proporcionando también estrategias y herramientas al docente de grupo para lograr la diversificación del currículo y por tanto coadyuvar en la educación inclusiva.

A través de la pregunta generadora ¿por qué eligió ser maestro de educación especial?, ellos desglosan una serie de aspectos que van dando forma a su profesión. En algunas incluso la elección¹¹ de profesión fue un hecho azaroso que con el tiempo se transforma en una actividad gratificante; en otros ser docente de educación especial es vista con el significado de una profesión diferente y poco común.

El análisis de los discursos de las docentes deja entrever diversos motivos que fueron los que determinaron la elección de ser maestro de educación especial, motivos que se mezclan con hechos vividos en escuelas de educación especial, o el pensar que es una profesión diferente. De los significados referidos a la elección de la profesión por los docentes de la USAER, se trató de analizar los eventos que aluden al significado de ser maestro, establecidos a partir del análisis de su propio discurso.

aprendizaje de los campos de formación. La USAER se ubica en escuelas de educación regular. Brinda orientación, asesoría y acompañamiento, en corresponsabilidad, a docentes y directivos, además de asesoría a padres de familia. Los servicios de apoyo están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos. La atención se ofrece dentro del horario de las escuelas regulares o de tiempo completo.

¹¹ Por elección de la profesión nos referiremos a los motivos por los que escogieron ser docentes.

3.2.1. Gusto por el trabajo con niños y adolescentes

El recordar los motivos por los que se da la elección de la profesión actual atraviesa más de 20 años de la vida de algunos de los docentes, en otros, los que llevan menos años laborando (2 o 5), es cuestión de pocos años, sin embargo, todos tienen una historia que contar matizada por emociones y personas que influyeron en su decisión. Al preguntarles ¿por qué elegiste ser maestro/a? ellos hacen un recuento de lo ya vivido anteriormente dejando escuchar respuestas como la mencionada por una de las participantes:

Eh... ¿por qué elegí?... Me gusta mucho el trato con los niños... con los adolescentes... me gusta todo ese proceso de aprendizaje y enseñanza que puede uno dejar a la otra persona... eso me llama mucho la atención entonces por eso decidí estudiar maestra (M5c).

En esta docente el ser maestra está enmarcado por lo que “puede uno dejar a la otra persona” a través del proceso de aprendizaje y enseñanza que se vive en la escuela. La idea de trabajar con niños y adolescentes se gestó en ella, primeramente, como la idea de ser maestra de primaria, sin embargo, debido a que no pudo realizar el examen para entrar a estudiar a la Escuela Normal, decide ingresar a la Normal de Especialización, y es a través de su práctica diaria en la escuela que desarrolla el gusto por el trabajo con alumnos con discapacidad.

Yo la verdad quería ser maestra de primaria, nada más... que por ejemplo no pude hacer mi examen en la normal de primaria, se me pasó , entonces una compañera me dijo de la normal de especialización, que es donde está la normal de...donde está la auditiva, de lenguaje y visual , e hice mi examen ahí...y dije si me llaman adelante, y sí, me gustó mucho, me llamó mucho la atención, yo estoy en el área de intelectual, y me llamó

mucho la atención porque ahí nos llevaban a prácticas, estuvimos todos los cuatro años tuvimos prácticas profesionales con chicos con discapacidad intelectual y de otras discapacidades pero después nos iban enfocando. Entonces me gustó mucho...me gusta mucho (M5c).

En función del relato anterior podemos pensar que su disposición hacia el trabajo con niños y adolescentes en primaria, gestado en ella en un primer momento, traspasa los límites de este nivel escolar y se conecta con los niños y adolescentes que se encuentran en el nivel de educación especial como hecho consecuente de haber estudiado una carrera, que aunque en el inicio eligió sin ser de su preferencia, sus vivencias en las prácticas con alumnos con discapacidad intelectual y otras discapacidades hicieron que desarrollara el gusto por el trabajo con estos alumnos.

De igual forma, otra docente también menciona este gusto cuando expresa:

Porque me gustó el trabajo con los niños, porque yo traigo la formación de trabajo social, pero ya el estar acá y que mi profesión no está reconocida pues fue una de las causas que me orilló a ser docente, tengo seis años de ser docente (M5b).

En su respuesta deja clara su formación profesional anterior -trabajadora social, egresada de la UNAM¹²- que desempeñó por 19 años en los servicios de educación especial, tiempo en el cual adquirió el gusto por el trabajo con los niños. Pero aquí surge una situación ¿por qué siente la

¹² La Escuela nacional de trabajo social de la UNAM hace la siguiente definición: El licenciado en Trabajo Social busca contribuir al desarrollo de las potencialidades de las personas a partir de la interacción social de estas; para ello, es fundamental el respeto a los derechos humanos, una actitud positiva hacia el cambio para mejorar las condiciones de vida de las colectividades y los individuos, así como la disposición al trabajo multi e interdisciplinario.

De esta manera, conoce e interpreta las necesidades, carencias y demandas de los sujetos sociales a fin de desarrollar políticas y programas de carácter social, y organiza y capacita a la población para su participación social en la búsqueda de opciones para resolver los problemas detectados y mejorar su nivel y condiciones de vida.

necesidad de cambiar de profesión si desempeñándose como trabajadora social su labor diaria consistía en darle atención a los niños de la USAER? A lo que ella expresa que su profesión no está reconocida, debido a que.... “para algunas cosas somos administrativos y para otras somos técnicos pedagógicos” es decir, traduce esto en una ambigüedad relacionada con las funciones que se desempeñan y con las prestaciones laborales, lo cual queda claro con la siguiente cita, cuando se le pregunta sobre los beneficios obtenidos al cambiar de función.

La reducción de horario, la oportunidad de trabajar la doble plaza, la posibilidad de incorporarme a carrera magisterial, el pago del bono del día del maestro, y la de trabajar con los niños, aunque ésta ya no tanto según la línea técnica. (M5b).

Aclara que su inconformidad estaba relacionada con las prestaciones, no tanto con el sueldo, ya que al cambiar de función este sólo se incrementó en 10%; sin embargo, llegaron prestaciones de las que no gozaba al desempeñarse como trabajadora social.

Además, en esta docente la presencia de su primera formación no se deja de lado, sino que se conjuga con la de docente de educación especial cuando expresa:

Porque aquí sí me gustó el trabajo con los chicos...creo que son condiciones muy desfavorables para algunos pero que se logran muchas cosas cuando se da realmente una buena inclusión de los chicos, yo he visto que los niños en escuelas regulares, con o sin USAER tienen poquitos avances...poquitos, pero sí hay (M5b).

Es decir, ella reconoce que para algunos alumnos las condiciones en las que se encuentran son desfavorables, pero que, si se les brindan las mismas oportunidades en la escuela que a los otros alumnos ellos pueden lograr avances, y hace hincapié en que cuando se da esta inclusión el niño

avanza independientemente de que exista USAER en la escuela, de esta manera, remarca la importancia de la inclusión indistintamente de quien la desarrolle.

Al cuestionarle por qué le gusta el trabajo con los niños de educación especial responde que le gusta “por los avances que tienen dentro del contexto áulico”, espacio en el que ella interactúa con ellos, la presencia de su primera formación sigue presente pues busca un cambio para mejorar las condiciones de vida de los alumnos, al conocer sus necesidades y demandas. Sin embargo, también podríamos interpretarlo como que ha desarrollado competencias de motivaciones y valores que de acuerdo con Wang (1998) “es necesario aprender técnicas de motivación que ayuden al alumnado a ir asumiendo más responsabilidad en su aprendizaje. Los maestros deben transmitir al alumno, de manera verbal y no verbal, expectativas positivas acerca de sus logros (SEP, 2011,24. citado en Línea técnica. P. 69).

En estas dos entrevistadas los procesos de elección, en función de los relatos anteriores referentes a las elecciones de la profesión quedarían inscritos dentro del gusto por el trabajo que se desarrolla con los alumnos en las escuelas.

3.2.2 Conocer una escuela de educación especial y decidir que es ahí donde se quiere trabajar

Los discursos vertidos en las respuestas de otras docentes nos llevan a interpretar otro significado en la conformación de su elección como docentes de educación especial, como se establece en la siguiente cita:

Yo un día fui a Citibank en el CAM número 35, mi prima es sorda, es niña auditiva, y mi tía me invitó a que iba a ser abanderada y entonces fui con mi hermana, y yo llegué al

CAM de Citibank y en el CAM 35 vi como estaban todos los niños con discapacidad, y yo le dije a mi hermana: yo voy a ser maestra de estos niños, así, yo dije “voy a ser maestra de estos niños”. Yo tenía como 20 años. Le dije a mi hermana: vi cómo las maestras jalaban a sus niños, les hacían señas, jalaban a los motores, los bajaban...porque es de dos niveles, los bajaban, y mi prima desde la esquina nos hacía señas que ella iba a ser la abanderada, y yo le dije a mi hermana: yo voy a ser maestra de educación especial... (M20).

¿Cuáles habrán sido sus sensaciones y sentimientos en esos momentos que la hicieron elegir su profesión, en este caso, maestra de educación especial en el área de deficiencia mental?

Marx en sus Reflexiones de un joven para la elección de su profesión menciona las siguientes palabras:

Más la guía principal que debe dirigirnos en la elección de una carrera es el bienestar de la humanidad y nuestra propia perfección. No debe pensarse que estos dos intereses pudieran estar en conflicto, que uno tendría que destruir el otro; al contrario, la naturaleza del hombre está constituida de tal modo que solo puede lograr su propia perfección trabajando para la perfección, para el bien de sus semejantes. Si uno solo trabaja para sí mismo, quizás puede volverse un famoso del aprendizaje, un gran sabio, un poeta excelente, pero nunca puede ser perfecto, verdaderamente grande.¹³

¹³ Reflexiones de un joven para la elección de su profesión - es un ensayo escrito por Marx para los exámenes escolares en El Gimnasium Real Frederick William III en Tréveris, en agosto de 1835.

El párrafo deja claro que al elegir una profesión los objetivos deberán ser el bien de los demás y la perfección de uno mismo, y que este último sólo se logra si se trabaja para el bien de la humanidad, es decir que la perfección solo se logra cuando se trabaja para los demás.

Quizá estas docentes, en el momento de elegir su profesión, ya pensaban en el bienestar de los niños que habían observado cuando estuvieron de visita en el CAM, pues al recuperar otro relato dado durante la entrevista encontramos lo siguiente:

Pues es complicado...yo creo que por...ah...no sé, siempre...pues si es un área complicada porque te enfrentas a situaciones muy...muy difíciles. Cuando empecé a trabajar, que fue en el CAM del maestro M... este... estuve como dos o tres semanas con diarrea, así de que no podía pues como contener las emociones ¿no?, y fue muy muy difícil para mí porque me dolía todo por lo que pasaban los chicos...y yo ¿cómo puede ser posible que dios permita esto?... si hay tantas personas feas y no les pasa nada ¿y estos niños? ¿No? tenía como ese conflicto. Pero bueno, desde siempre, desde pequeña siento que he sido como muy...este, muy compartida...muy mmm...sensible, ¿no? este muy humana frente a las necesidades de los demás. Me chocaban cuando alguien criticaba o decía algo de cualquier persona. Entonces eso me hizo pues respetar todas las diferencias ¿no? en cualquiera, y siento que por eso me incliné pues a educación especial porque siento que se ocupan esas habilidades, de esa empatía, del respeto a la diversidad, de...de que pues si te pones en el lugar del otro a lo mejor puedes desarrollar de otra manera los apoyos que requiere esta persona...entonces siento que al tener esas habilidades encajé aquí ¿no? A lo mejor si mis habilidades y pensamientos fueran de otro tipo ¿no?, de discriminación, de rechazo de poca empatía, pues no...no iba a poder seguir en esta área (M3).

La docente explica su “inclinación a la educación especial” porque en este campo se “ocupan” las habilidades, la empatía y el respeto a la diversidad que están presentes en ella. Este hecho queda ligado a otro fragmento de su historia cuando dice: “Cuando iba en la prepa hice un examen vocacional donde me salía la mitad de las habilidades y aptitudes, entre Pedagogía y Psicología, entonces...este...pues así me fui inclinando por Psicología”. Es al estar estudiando la carrera de Psicología cuando conoce un Centro de atención múltiple (CAM) y es cuando define que ser maestra de educación especial es el futuro para ella.

En la universidad yo conocía una maestra que trabajaba en el CAM de Villa de las flores, entonces nos llevó a hacer una práctica y en esa práctica pues ya vimos el CAM...y este... era un CAM laboral y entonces me gustó mucho y me dije esto quiero hacer, me agradó (M3).

Esto lleva a creer que el conocer este espacio es lo que hace en ella reconocerse o identificarse con la profesión de maestra de educación especial, pues sus encuentros y experiencias personales con niños con discapacidad es lo que parece que abre ese camino hacia la decisión de la futura profesión.

Finalmente las palabras mencionadas por Garnique (2012) en relación a que las creencias, valores y prácticas de los actores, tienen que ver y están en relación con los grupos sociales desde los cuales se han formado, con la información que han recibido y con las vías empleadas para ello.

3.2.3 Una profesión diferente

Otras docentes dejaron ver que el hecho de elegir como profesión la de maestras de educación especial obedecía al hecho de alcanzar la oportunidad de un mejor campo laboral en el futuro, o al menos así lo visualizaron en ese momento. El párrafo siguiente da muestra de esto.

Sí, es algo poco común ser maestra de educación especial, esto lo descubrí cuando estaba en el bachillerato, yo iba para maestra de jardín de niños, pero después ahí en el bachillerato hicieran una expo y se presentaron los de educación especial, yo no tenía conocimiento de que existiera la normal de especialización hasta en ese entonces y me llamó la atención, primero porque era algo poco común, era algo a lo que no todos se dedicaban, algo diferente (M17a).

¿Qué implicaba para la docente la diferencia a la que aludía?, siendo que en ella basaba su elección profesional. Al cuestionarle sobre el significado de esta diferencia comentó: “Implicaba no ser más de lo mismo. Personalmente busco hacer o conocer cosas que no hace la mayoría de la gente, quizá para innovar en terrenos poco explorados. Un tiempo quise estudiar sobre el tratamiento de la basura” (M17a).

Así, en esta docente, además de tener conocimiento de la existencia de escuelas especiales se agregó un factor más: “hacer cosas que no hace la mayoría de la gente”.

3.2.4 Campo con más oportunidades de trabajo

Las oportunidades de trabajo es algo que también está presente a la hora de decidir la profesión, como lo expresa la siguiente docente: ... “en primera instancia fue un poco como obligado

porque era el campo de Psicología, al egresar, pues era el campo como que, con más oportunidades” (M2).

Para ella la docencia es un campo que brinda mayores oportunidades laborales dentro de la carrera de Psicología y es por ello que se ve “obligada” a inclinarse por este camino. Muntaner (2000) señala que “El ingreso futuro es una meta que en forma implícita o explícita acompaña los motivos que expresan los jóvenes para ingresar a la universidad u optar por una carrera en especial” Muntaner, 2000,17).

No obstante, al transcurrir su relato explicita: “pero pues con el paso del tiempo creo que fui encontrando mi lugar para hacer una...para continuar con esta formación y usar las habilidades” (M2).

El relato anterior nos hace pensar que con el tiempo al llegar a laborar como docente de una USAER puede poner en práctica lo aprendido durante la carrera de Psicología; lo que se denota más claro cuando se le pregunta ¿por qué eligió ser docente de educación especial?

Bueno también fue así como una posibilidad que se abrió por las características de la formación profesional, pues era como que se empezó a delimitar el campo ¿no?, o sea, sí psicología educativa, pero con mayor énfasis en educación especial (M2).

Lo antes escrito nos hace reflexionar que su búsqueda de laborar en lo educativo dentro del campo de la Psicología se ve afirmado cuando inicia su labor dentro de la USAER como maestra de apoyo, es decir, encuentra como dice “su lugar”.

3.3 El significado de la educación inclusiva para los docentes de la USAER

Si hemos de tratar de encontrar el significado que los docentes de Las USAER dan a la inclusión, debemos recordar que el significado es el contenido mental que se le da a un signo lingüístico, es decir, el concepto o idea que se le atribuye a una cosa, además, este significado depende de aquello que cada persona asigne al signo, por ello, cuando se aplicaron las entrevistas al llegar a este cuestionamiento ¿Cuál es para usted el significado de educación inclusiva?, las respuestas de los docentes giraron en torno a tres categorías en cuanto a la significación que se le daba. Estas hacían referencia a que las acciones de atención que realizaban tenían como intención: a) que los alumnos tuvieran los mismos derechos que los demás, b) las mismas oportunidades, o c) la eliminación y minimización de barreras para la participación.

3.3.1 La educación inclusiva como un derecho

En algunos docentes, la intención de sus acciones para con los alumnos que atienden es que éstos cuenten o sean sujetos de los derechos de los que gozan los demás alumnos, y que incluso le dan una connotación de una lucha que desde mucho tiempo atrás se inició y que asumía este concepto como su fin, es así que los docentes expresaban que el fin que le daba la esencia a la educación inclusiva de los niños se enmarcaba en una finalidad: que los alumnos gozaran de los mismos derechos que todos.

Es una consecuencia, yo creo, la educación inclusiva es una consecuencia de un derecho que han apelado las mamás porque sus hijos sean integrados primero en la sociedad, que sean tomadas en cuenta sus hijos con alguna diferencia, alguna discapacidad o como se le dice ahora una condición diferente, en primera porque sean integrados, sean aceptados

socialmente y la consecuencia de eso es que aparte tengan derecho a lo que todos tenemos derecho: educación, trabajo, eh... libertad en los diferentes espacios de los contextos.(M17a).

Es conveniente mencionar que el movimiento de las personas con discapacidad ha logrado que la educación inclusiva se reconozca como derecho en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual fue ratificada en México en enero de 2008, y que en su artículo 24 establece:

Los Estados Parte deben velar porque las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad (ONU. 2018).

Paralelo a esto, Tedesco (2011), también señala que la inclusión de los excluidos no se dará de manera “natural” en la sociedad, sino que será la consecuencia de un trabajo voluntario, reflexivo y político.

Es quizá este elemento histórico al que alude la docente, aunque también es interesante ver como deja ver que esa intención implícita en esa búsqueda no sólo se circunscribe al ámbito escolar, sino que busca una trascendencia al ámbito laboral y de todos en los que se desenvuelven los alumnos.

Cabe señalar que Echeita (2013) menciona que el efecto colateral de este impulso es que la educación inclusiva sólo se relaciona con una población escolar específica, aquella que está en

riesgo de exclusión, y que para muchos la educación inclusiva constituye sólo una modernización terminológica de la educación especial.

Por otro lado, una docente más plantea que la educación debería ser un derecho inherente a las personas, sin que mediaran acuerdos políticos o legislaciones a modo de coerción para obligar a las instituciones a proporcionar una preparación escolar, su planteamiento es interesante desde el hecho que expone precisamente la educación inclusiva como una antítesis de la educación, pues como explica, si fuera para todos no sería necesario llamarla “educación inclusiva”, puesto que esto implica que hay quienes están siendo excluidos.

La educación inclusiva, cuando se hace la mención de una educación integral o inclusiva, en mi opinión ni siquiera debería de mencionarse que es integral o inclusiva, porque la educación debería ser absolutamente completa, entonces al decir que es integral o inclusiva es que se dieron cuenta que era exclusiva, faltaban elementos, y yo creo que eso se observa mucho en las escuelas regulares, para marcar que tiene que ser inclusiva es porque ya observaron valores, actitudes, eh... prejuicios, políticas, ideas que excluyen a otros alumnos, a otras compañeras o a ciertas familias, entonces si a la vez tiene que ser inclusiva pero más bien tiene que marcar ,y porque tiene que regular bajo ciertos acuerdos internacionales y legales que la educación es un derecho y de calidad, cuando debería ser una educación más...innata, bueno más como uno de los derechos innatos al ser humano, pero ¿por qué marcar que tiene que ser inclusiva cuando deberíamos de saberlo todos?(M17b).

El cuestionamiento que hace la docente al final parece que alude al hecho de por qué la legislación marca que determinadas personas tienen derecho a la educación cuando todos

deberían de gozar de la misma igualdad de derechos por el sólo hecho de ser personas. Echeita menciona que este derecho a ser reconocido lo es de todos los estudiantes por igual, aunque igualmente no debe soslayarse que existen individuos y grupos en mayor riesgo cuando se trata de vivenciar con plenitud esos sentimientos de pertenencia y reconocimiento.

Los docentes de la USAER manejan en su discurso que todos los alumnos deben tener los mismos derechos para estar y recibir una educación escolar, sin importar sus características y condiciones personales, sociales o económicas. Tal como lo enuncia una docente en su discurso.

Todos deben de trabajar con el mismo niño todos los contextos...tanto padres y maestros como alumnos. Todo niño, todo alumno tiene las mismas oportunidades de aprendizaje y que todos deben estar dentro de la misma educación. Todos...en esos están los niños vulnerables y más los niños con discapacidades, los niños de aprendizaje, los niños que vienen de inmigración, los niños que tienen...este ¿cómo se llama? Otra lengua. Todos los niños tienen derecho a recibir una educación, y todos deben de estar incluidos en ese modelo de educación, yo así lo entiendo, así lo leí en el Índice de inclusión (M20).

No obstante, el “deber ser” no es lo mismo que el “ser”, y la docente que enuncia lo anterior poco después al preguntarle cómo llevaba esto a la práctica aclara que:

Ayyy... La teoría es una cosa , la práctica es otra, cuando llego a las primarias ya tienen muy arraigado lo del USAER...primero cuando estaban grupos integrados ¡saca tu niño!, después no, ya no lo saques pero le vas a trabajar..., después no... ¡ya no le trabajes!... ¡ahora trabaja la inclusión! que todos deben de trabajar con el mismo niño todos los contextos...tanto padres y maestros como alumnos, y que todos deben de trabajar...es muy difícil porque a muchos maestros que tienen más edad les cuesta mucho

trabajo todavía aceptar la inclusión Y trato de hacerlo, trato de que trabajemos maestro, director, padre y yo para el niño, no el niño para nosotros...es muy difícil, los papás los maestros sobre todo los que ya tienen años y los que no se han podido ir les cuesta trabajo modificar, ahora las nuevas generaciones que están llegando ya tienen la inclusión, ¡ya saben! que el niño que es lo que requiere y ellos ya lo están haciendo solos, ya los maestros nuevos ya no necesitan que tú les ayudes... (M20).

Ella expresa que a muchos docentes que tienen más años trabajando y que no se han podido ir (jubilarse) tienen más resistencia a cambiar su manera de trabajar y aceptar el modelo de la educación inclusiva, a diferencia de las nuevas generaciones de docentes que ya saben trabajar con el modelo inclusivo, y que realizan un trabajo colaborativo con el docente de la USAER; pero como ella expresa al principio de su narración esto quizá se deba a la forma en que han trabajado los maestros de apoyo: *“cuando llego a las primarias ya tienen muy arraigado lo del USAER...primero cuando estaban grupos integrados ¡saca tu niño!, después no, ¡ya no lo saques! pero le vas a trabajar... después no... ¡ya no le trabajes! ... ¡ahora trabaja la inclusión! que todos deben de trabajar con el mismo niño todos los contextos”*, podría interpretarse que los docentes de primaria que ya tienen más tiempo laborando conocieron la dinámica de Educación Especial desde que se trabajaba con grupos integrados¹⁴, cuando el docente de educación especial era responsable del grupo de primer grado de primaria en el que se integraban los alumnos con discapacidad intelectual leve, posteriormente cuando surgió la USAER era frecuente que los docentes sacaran a los niños del grupo para trabajar con ellos en el aula de apoyo, esta modalidad se trabajó inicialmente en primaria.

¹⁴ El grupo integrado fue la modalidad de trabajo que antecedió a la USAER.

Cuando la docente dice “*La teoría es una cosa, la práctica es otra*”, nos remite a “todos conocen las diferencias teóricas entre los dos paradigmas (integración e inclusión). Sin embargo, en las prácticas no se diferencian los conceptos; al contrario, se articulan sin aparente contradicción y se muestran apoyándose mutuamente” (Adame, Jacobo, Alvarado, 2016, 112).

Haciendo una revisión de los documentos en los que se estipula el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes podemos mencionar los siguientes:

- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), en el que se establece la necesidad de garantizar el acceso universal a la escuela de todas las personas; garantizando así mismo el acceso a la educación básica con equidad, adquisición de conocimientos útiles, desarrollo de la capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.
- El artículo tercero de la Ley General de Educación en el cual se realizó una modificación en 1993, estableciéndose que todo mexicano tiene el derecho de recibir educación.
- La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca en 1994, la cual constituyó el principal impulso a la educación inclusiva en la cual se examinaron los cambios fundamentales en las políticas que se necesitaban para promover el planteamiento de la educación inclusiva.
- La Reforma de la Educación Básica (2011), que presenta un planteamiento inclusivo, pues menciona: “que todos los niños y jóvenes deben tener una educación escolar sin importar las diferencias que existan entre estos” (SEP, 2009a:9). En este contexto de políticas, se articula el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, gratuita y obligatoria. Junto con lo anterior y bajo los principios de la educación inclusiva, se inscribe y se alinea la política de la Dirección de Educación Especial (DEE)

quien se suma a los esfuerzos para impactar en la calidad educativa con equidad, a partir de mejorar el proceso de atención en sus servicios.

Por otra parte, en el libro de las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial se menciona lo siguiente:

[...] se establece que en las escuelas se deben realizar acciones a nivel de la cultura, las políticas y en las prácticas (las tres dimensiones que componen la inclusión) para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los estudiantes [...] (SEP 2006,16).

Los planteamientos anteriores, vienen dándose para tratar de lograr la inclusión plena en nuestro país, sin embargo, no sólo se deben hacer planteamientos para la mejora educativa, sino que también deben implementarse acciones que pongan en práctica lo planteado, en este caso concreto, aquellas de formación docente relacionadas con la atención de todos los niños en la escuela independientemente de sus características, y sobre todo la unificación de la educación regular y la especial, para que trabaje como una unidad colaborativa y no como dos partes con criterios diferentes en la atención escolar.

Por ello como principio general, debería orientarse todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

En este sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los Derechos Humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas

culturales y necesidades de los alumnos, que pueden ser distintas a sus concepciones.
(SEP, 2011, 35).

Revisando el Plan de Estudios 2017 se encuentra la siguiente información en cuanto a la inclusión educativa:

(...)los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (SEP, 2017, 25).

Lo que deja ver que ya desde el Plan de Estudios se estipula que los docentes deben impulsar el reconocimiento de la diversidad escolar y social.

De esta manera, podría interpretarse que el significado que le dan a la educación inclusiva como “un derecho” responde a las teorías implícitas que se han formado a partir de lo que la institución de Educación especial les ha transmitido, y tiene su origen en la relación laboral, ya que, de no desempeñarse en educación especial, era poco probable que conocieran el término y le dieran ese significado, como postula Macías y Bernal (2015).

3.3.2 La Educación Inclusiva como igualdad de oportunidades

La educación debe tener capacidad para educar a todos y no debe ni puede dirigirse sólo a unos pocos. La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deban aprender lo

mismo a la vez, “significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni a los currículum por categorías” (Muntaner, 2000,3.)

La igualdad de oportunidades es otra categoría que se encontró cuando los docentes hablaron sobre el significado de la inclusión para ellos, expresada en las siguientes respuestas.

Pues que todas las personas tengan las mismas oportunidades de integrarse a un proceso de aprendizaje (M2).

¿El significado de la educación inclusiva?... Pues para empezar como maestra de USAER es nuestro deber ser porque justo es en la mejora de los aprendizajes pues que debemos de incidir para que los alumnos tengan oportunidades...eh en todos los aspectos...en todos los contextos...pues en la familia, los apoyos específicos que requieren...en las adecuaciones, en lo social, en la interacción con todos ¿no? Yo siento que esa es nuestra función (M3).

Para la docente anterior el papel del docente de USAER es inherente a la inclusión, y lo expresa con la frase “es nuestro deber ser”, es decir, como cumplimiento de una norma que deberá ser realizada por los docentes de la USAER para que los alumnos tengan más oportunidades y puedan ser incluidos; “ el deber ser es el significado de un acto de un individuo intencionalmente dirigido a la conducta de otro individuo, la descripción de una norma que es el significado del acto” (Kelsen, 2020, 22).

Son adecuaciones curriculares, son ajustes razonables, son diversificación curricular ¿sí?; ahora ya tiene un nombre todo eso que se hace en el magisterio, obviamente hemos encontrado gente que dice que no...no puede atender a esos niños, pero así como hemos encontrado gente que dice que no también encontramos gente que dice “bueno yo no sé

cómo atenderlo, échame una mano...mira yo he hecho esto” y hemos visto muchos casos muy exitosos también. Para mí es poner en práctica la equidad ¿sí?, es decir las mismas oportunidades para todos ¿sí?, en igualdad de condiciones (H30).

La equidad, en la educación, hace referencia a un trato igualitario, en cuanto al acceso y permanencia en la escuela para todos los niños, sin distinción de ningún tipo. En otras palabras, la equidad es hacer efectivo el derecho humano fundamental de la educación; la equidad va más allá de la igualdad, ya que por razones de equidad el Estado debe tomar medidas compensatorias o correctivas que restablezcan la igualdad ante situaciones desiguales; “el principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos (Blanco, 2006, 9).

Para avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quién más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, “para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas”. (SEIEM 2020,6).

3.3.3 La Educación Inclusiva como la eliminación y minimización de barreras para la participación

Para otros docentes la inclusión encuentra su significado en lo que es la eliminación y minimización de las barreras a las que el alumno se enfrenta en los diferentes contextos: escolar,

álculo o sociofamiliar en los que se desenvuelve. A continuación se muestran algunos ejemplos de estas respuestas.

La educación inclusiva es un...es un proceso en donde las escuelas deben de eliminar los recursos o los instrumentos para aceptar a los niños, la inclusión es tener al niño ya dentro de, ser parte de, aceptar a toda la diversidad con tolerancia, con respeto, y sobre todo dar respuesta a los grupos vulnerable en este caso, eso es de lo que habla la inclusión dar respuesta a los grupos vulnerables, yo no nada más diría la discapacidad sino también los inmigrantes, los de otra religión, de otras preferencias sexuales, los grupos que han sido excluidos, etc., etc. (H16).

Las Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) son las dificultades que experimenta u obstáculos que enfrentan en los contextos cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los que están en situación de vulnerabilidad. “Cuando los alumnos encuentran barreras, se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto ocurre en la interacción del individuo con algún aspecto del centro escolar o de cualquier otro contexto en el que se encuentre la persona” (SEIEM. 2020, 12). Cabe aclarar que las BAP no están referidas a las características inherentes al alumno, sino a los obstáculos que se enfrenta en la escuela, familia o comunidad.

Hablamos de inclusión y la inclusión abarca lo que es actitudes, valores, eliminación y minimización de barreras y no...no los hemos logrado creo, entonces estamos todavía en pañales (M5b).

Hay gente muy preparada en todos lugares, pero volvemos al punto, a veces la preparación o los conocimientos que yo pueda tener no van de la mano con otras áreas, entre ellas las actitudes, eso es algo personal...y no es el único caso (M17b).

En estas últimas respuestas, las docentes además de la eliminación o minimización de las barreras mencionan a las actitudes y valores como elementos para alcanzar una educación inclusiva, tema viejo que desde que surgió la Integración se consideró importante (el cambio de actitud y los valores); pues es una condición necesaria que debe conjuntarse con otras para alcanzar una educación inclusiva. “Las Barreras para el aprendizaje y la participación se refieren a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales (SEP, 2008 citado en SEIEM, 2029, 8), y son aquellas que impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo.

De esta manera la docente (M5b) rememora la valoración de la diversidad como un elemento que enriquecedor dentro de las aulas, puesto que para el desarrollo de una educación inclusiva se debe tener una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Ante ello, es importante la relación que se da entre todo el conjunto de barreras con los que se pueden encontrar los alumnos,

Las BAP suelen estar interrelacionadas: se alimentan unas a otras. Las creencias, actitudes y prácticas excluyentes se ven reforzadas por determinados ordenamientos legales y disposiciones políticas y administrativas que, a su vez, legitiman el fundamento cultural de la exclusión. En los hechos, las barreras forman un continuo cuyo resultado último, por lo general inintencionado, es la exclusión de determinadas personas o grupos sociales (SEP. 2019, 19).

Actualmente, dentro de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva¹⁵, se establecen acciones de sensibilización, concientización, formación y actualización permanente, dirigidas a las autoridades educativas, tomadoras de decisiones, personal administrativo y docente que labora en la SEP., así campañas de difusión masiva en radio, televisión y redes sociales, bajo el enfoque de inclusión, para coadyuvar con el propósito de cambio de actitud.

Cabe aclarar que es tarea de los docentes de la USAER apoyar al docente de grupo en la identificación, prevención, minimización y/o eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos prioridad¹⁶ (con discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastornos del espectro autista, dificultades severas de aprendizaje, conducta y/o comunicación), para así proporcionar apoyos técnicos, metodológicos, y conceptuales al colectivo docente que garanticen una atención de calidad.

Para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que pudieran estar enfrentando los alumnos en la escuela, aula o en lo socio familiar se realiza una *Evaluación Diagnóstica Grupal* (anexo 2), y *Diagnóstico Individual* (anexo 3), que se encuentran dentro de la Línea Técnica de Educación Especial (SEP, 2017), al inicio del ciclo escolar (de ser posible); en este diagnóstico se menciona 4 tipos de barreras: de actitud, de conocimiento, de comunicación y de práctica; así es importante destacar que la *actitud* de las personas que componen la comunidad

¹⁵ Su objetivo es convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente; que identifique, atienda y elimine las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, favoreciendo el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades. Su creación obedece al propósito de coadyuvar en el avance de la Nueva Escuela Mexicana, surgida durante el sexenio 2018-2024).

¹⁶ Los alumnos prioridad son a quien principalmente está dirigida la atención del personal de la USAER, de acuerdo con lo establecido en La Línea técnica de operatividad de los servicios de Educación Especial 2019.

educativa o familia es un tipo de barrera con el que el alumno puede enfrentarse. De esta forma en el documento de la Línea Técnica se especifica que las barreras de actitud se refieren a;

Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros). Estas BAP comprenden acciones como la negación de inscripción o falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Así mismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo, se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela. (SEP, 2020, 11).

3.3.4 La inclusión educativa como la puesta en práctica de valores

En relación a la significación de la educación inclusiva como la puesta en práctica de valores encontramos narrativas de los entrevistados como las que se exponen a continuación.

“Hablamos de inclusión y la inclusión abarca lo que es actitudes, valores...” (M5b).

La inclusión pues es el respeto de todos, la aceptación de todas las características de todas las personas ¿no?, no sólo podemos decirlo que en la escuela sino en realidad en la sociedad, el respeto y la aceptación a las diferencias...me abre un panorama, me hace practicar más los valores del respeto, de la tolerancia...porque como maestro trabajar con algún alumno que tiene una discapacidad... (M11).

En estas respuestas los valores juegan el papel principal para darle un significado a la Educación Inclusiva, es decir, los principios morales de comportamiento; puesto que los valores constituyen la ética moral de una persona.

Se ha afirmado que la educación en valores, normas de relación y comunicación con los demás en torno a los objetos de estudio, las personas y el conocimiento mismo cuestión que se vincula a la ética personal y de las profesiones-se modela en las instituciones educativas en relación a una serie de aprendizajes implícitos o aparentemente no intencionados, lo que Apple (1986) denominó currículo oculto. Vallaeys (2015, p. 1), extiende este concepto y afirma que más allá de los contenidos curriculares, en toda institución educativa hay un ethos oculto, que se traduce en una relación con la ejecución de rutinas en la institución, rutinas intersubjetivas que legitiman, de manera sutil y no tan sutil, prejuicios, valores poco defendibles, y discriminaciones (Díaz-Barriga, Pérez y Lara, 2015, 2).

En otras palabras, los valores son las creencias fundamentales que guían o motivan las actitudes o acciones de una persona, su ética. Tampoco se debe perder de vista que la familia, la religión, la cultura y las figuras morales de la sociedad influyen fuertemente en los valores que cada persona tiene y que por lo tanto, los valores sirven como principios rectores para una persona en sus vidas.

Como parte de su preparación, al docente se le debe sensibilizar y motivar, para que su participación sea más activa y crítica, y no únicamente de paso por las aulas, sino durante toda su vida profesional, familiar y social. Motivarlo para que se apoye en los valores y la autoestima, donde sea el ejemplo a seguir, de tal

manera que ascienda a los niveles de superación, de honestidad, compromiso y respeto. Así, a su vez estará ayudando a construir un ambiente de aprendizaje multicultural en los alumnos y la sociedad misma (Aureoles, 2004:42).

De acuerdo con el Boot y Ainscow (2000), la inclusión requiere ser explorada a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de la escuela.

Dimensión A. Crear culturas inclusivas. Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere también, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad escolar, en otras palabras La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad (Boot, Ainscow, 2000,22).

Finalmente, podemos interpretar que la actitud favorable que tienen algunos de los profesores del aula regular hacia la inclusión, está sustentada principalmente en aspectos que tienen que ver con la valoración de la diversidad de alumnos de su grupo.

Haciendo una recapitulación de la manera en la que los docentes significan la educación inclusiva, encontramos que sus respuestas son un eco de los principios generales establecidos

Por su parte Echeita (2013) menciona que la inclusión debe pensarse con nombre y apellidos, en el lugar mismo, de lo que acontece en las propias escuelas, y que empezar por cambiar ese contexto inmediato constituye la mejor estrategia para lograr una sociedad inclusiva.

Por otro lado, revisando la Línea Técnica Operativa 2020 encontramos la siguiente información en cuanto a la definición de lo que es la educación inclusiva:

La inclusión es un proceso que pretende responder a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes (NNA) en la diversidad de características que manifiestan. Desde esta perspectiva, las diferencias deben ser consideradas como oportunidades para favorecer el aprendizaje de todos y al mismo tiempo de cada uno de los alumnos, poniendo énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos, principalmente a quienes enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación asociadas a Discapacidad, Aptitudes Sobresalientes, Trastornos del Espectro Autista, Dificultades Severas de Aprendizaje, Conducta o Comunicación (SEP, 2020,8).

En consonancia con los significados que los docentes otorgan a la educación inclusiva, en el trabajo realizado por la doctora Saad (2011) se plantea que la inclusión es un proceso en el cual confluyen perspectivas diferentes.

Como derecho y “lugar social”, la inclusión viene de la lucha de las personas con discapacidad para remontar la perspectiva médico- rehabilitadora, implica ser admitido y gozar de los mismos derechos que las demás personas.

Como educación para todos, conlleva dar la bienvenida y respetar a todos sin exclusiones,

Como participación, se puede entender como un sinónimo de “estar” con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras; “dar” testimonio y riqueza de singularidad y “recibir” comprensión y estima de aquellos con los que se comparte un espacio y tiempo común.

Implica aumentar la participación de los alumnos en el curriculum, en las comunidades

escolares y en la cultura, reducir la exclusión y tratar de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Como valor, promulga porque todos sean acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad.

Como garantía social, enfatiza acciones que lleven gradualmente al desarrollo de aptitudes para ejercer los derechos de ciudadanía y tener acceso a un empleo digno (Saad, 2011, 160).

De esta manera, lo escrito por Saad, referente a la inclusión como un proceso donde confluyen diferentes perspectivas, refuerza lo encontrado con los docentes entrevistados, en los cuales también se encontraron significados diferentes de lo que es la inclusión para ellos.

Después de exponer lo anterior, podemos constatar que los docentes de la educación especial poseen diferentes significados sobre la inclusión, adquiridos en diferentes tiempos y contextos, construidos durante la realización de las tareas que les demanda la escuela.

Para finalizar este apartado veamos lo que se enuncia en el siguiente fragmente como parte de esa multiplicidad de significados de la educación inclusiva.

Dentro de estos abordajes de la educación inclusiva, coexisten principios y fundamentos comunes, por lo que hace a esta tipología no excluyente entre sí. Lo que es visible es la polisemia de los significados que hoy tiene este significante y el problema en torno a qué estamos entendiendo desde las políticas educativas y los ordenamientos jurídicos, lo anterior sumado a las diversas traducciones que se realizan cuando estos postulados pretenden llevarse a lo concreto, es decir a las prácticas (Cruz, 2018, 42).

3.4 Experiencias, sentimientos y retos

En este apartado se analizan las experiencias que los docentes han tenido durante su trayectoria como docentes de apoyo, así como los sentimientos a los que dieron lugar estas experiencias, además de los retos que ellos se forman en el transcurso de estas vivencias.

De las narraciones hechas por los docentes sobre sus experiencias se identificaron tres categorías: favorecedoras, no favorecedoras, y la inclusión como área de oportunidad. Las favorecedoras se extrajeron de las experiencias a las que los docentes se referían como “buenas” y las no favorecedoras como “difíciles”, “falta de aceptación por los docentes de grupo” o “resistencia”.

3.4.1 Experiencias no favorecedoras

Las experiencias no favorecedoras fueron las que más estuvieron presentes en las narraciones de los entrevistados, lo que podemos interpretar como falta de aceptación del servicio de USAER, debido a que se resisten o no aceptan la Educación Inclusiva.

Expresiones como:

“Estamos en pañales... estamos en pañales en la inclusión, todavía hay mucha resistencia con los docentes para minimizar las barreras, yo creo que tanto con los docentes como con los padres de familia...y no...no los hemos logrado creo, entonces estamos todavía en pañales” (M5b).

“Ha sido más difícil ¿no? porque el trato la gestión con los maestros, con directivos, el buscar un espacio...eh los pequeños espacios que a la mejor podemos tener con los

chicos son menos enriquecedores que cuando los tenemos totalmente con nosotros ¿no? todo el tiempo, como que los alcances son mayores. De aquí como que la gestión, esta parte de las relaciones humanas es un poquito más complicada. Es más fácil todos los chicos, papás y ya, con alguno que otro docente no, porque otros sí se resisten mucho ¿no? hay otros feos que de plano ni quieren el servicio de USAER” (M3).

“Es muy difícil porque a muchos maestros que tienen más edad les cuesta mucho trabajo todavía aceptar la inclusión. Y trato de hacerlo trato de que trabajemos maestro, director, padre y yo para el niño no el niño para nosotros...es muy difícil, los papás los maestros sobre todo los que ya tienen años y los que no se han podido ir les cuesta trabajo modificar” (M20).

“Todo ese camino ha sido muy difícil tanto para nosotros como maestros de educación especial como para los maestros de primaria, les ha costado mucho trabajo entender qué es cada una de las partes (integración e inclusión)” (M17b).

“Pues, hay situaciones que los maestros no aceptan la inclusión a veces, los maestros de educación básica” (M5a).

“Pues no han sido totalmente buenas, el proceso de inclusión aún está incipiente, porque estuvimos trabajando más de diez años con el proceso de integración, la integración no se llegó a consolidar. Desde el año 2000, cuando fue una situación política de Estado se decide que los niños con discapacidad deben integrarse a las escuelas regulares esto generó que los maestros no estuvieran preparados, entonces, el proceso de integración todavía no se consolidaba cuando ahora trabajan con el enfoque inclusivo lo que hace

aún todavía más difícil, pero bueno hacemos lo posible para que se pueda dar esta inclusión, aunque todavía es muy incipiente el proceso” (H16).

“también me ha tocado otros compañeros que no me han permitido entrar tan fácilmente o no nos han dejado trabajar, y son compañeros que ya estuvieron en Educación Especial previamente, entonces a veces son los maestros que sí nos cuesta un poquito más de trabajo sensibilizar para que además los niños aprendan” (M17b).

Detrás de cada una de estas frases existe un *por qué*, que nos adentra en las experiencias de la vida cotidiana de los docentes de apoyo en las escuelas que prestan sus servicios, y nos dan una descripción de las causas por las que sus experiencias no han sido favorecedoras. El decir “estamos en pañales” significa que el enfoque inclusivo se encuentra en una etapa temprana de desarrollo; coincidiendo con este punto la explicación de otro docente menciona que “el proceso de inclusión aún está incipiente”, es decir, que está iniciando, dando sus primeros pasos en su desarrollo, y la explicación de esta situación la describe de esta forma: *porque estuvimos trabajando más de diez años con el proceso de integración, la integración no se llegó a consolidar. Desde el año 2000 cuando, fue una situación política de Estado se decide que los niños con discapacidad deben integrarse a las escuelas regulares esto generó que los maestros no estuvieran preparados, entonces, el proceso de integración todavía no se consolidaba cuando ahora trabajan con el enfoque inclusivo lo que hace aún todavía más difícil*, interpretando su narración: no había concluido un proceso (Integración) cuando se inicia uno nuevo (inclusión).

El proceso de la Integración Educativa al que hace referencia el docente surge partir de una reorientación educativa a nivel mundial, la cual llega a México, durante un proceso de reformas educativas que se inician en 1993 con el Programa de Modernización Educativa, el cual implica

una modificación en los contenidos curriculares de nivel primaria y secundaria en cuanto a los contenidos curriculares de ambos programas y de manera dosificada, haciéndose obligatorio al mismo tiempo el nivel de educación secundaria, teniendo como antecedente de relevancia el contexto de la entrada en vigor del Tratado de Libre comercio con el resto de países de América del Norte. Del mismo modo, la reforma de 1993 también trajo cambios en cuanto a la organización de los servicios de educación especial “surgiendo las USAER como la instancia técnico-administrativa que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento “(SEP, 2000, 34).

Aunque no debemos perder de vista que el enfoque inclusivo tiene como antecedente en 2004 la entrada en vigor del Programa de Educación Preescolar y se hace obligatorio este nivel educativo. Para el 2006 entra en vigor la Reforma para la Educación Secundaria, y posteriormente en 2009 se da la Reforma Integral de la Educación (RIEB) en el nivel de primaria, trayendo consigo el enfoque inclusivo en la educación básica. En esta reforma, un elemento central es la articulación curricular entre los niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria; creándose un único perfil de egreso de la educación básica; esto implica la existencia de un trayecto formativo a través de toda la educación básica en el que se dé una congruencia en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para todos los alumnos, es decir, el desarrollo de las competencias necesarias para desenvolverse acertadamente en la sociedad. Finalmente es hasta el 2011 donde se replantea la RIEB haciendo surgir a su vez el acuerdo 592, el cual se traduce como el proceso de articulación del proceso de Educación Básica en nuestro país, no obstante, en 2012 se continua un proceso de reforma para revisar el

modelo educativo y definir la visión que debe guiar la educación que se imparte en las escuelas públicas de los niveles obligatorios, lo cual concluye con el surgimiento del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en 2017.

Las experiencias no favorecedoras también se identificaron con actitudes negativas de los docentes de las escuelas regulares en cuanto no permitir el trabajo de los maestros de apoyo en el grupo: *“porque otros sí se resisten mucho ¿no? hay otros feos que de plano ni quieren el servicio de USAER”*; hay situaciones que los maestros no aceptan la inclusión a veces; es muy difícil porque a muchos maestros que tienen más edad les cuesta mucho trabajo todavía aceptar la inclusión; me ha tocado otros compañeros que no me han permitido entrar tan fácilmente o no nos han dejado trabajar, y son compañeros que ya estuvieron en Educación especial previamente” (M17b).

Igualmente, una docente más hace referencia a la misma situación al decir:

“Hay muchos maestros con prácticas tradicionalistas que no favorecen este modelo inclusivo porque los tradicionalistas dicen “no es que la repetición... la esto, la aquello”, y pues [en] este modelo: “¿yo con este niño que voy a hacer? que se vaya a otro lado” ¿no? “A ver tu maestra llévatelo”, pues van en contra de este... cualquier cosa que sea de inclusión” (M5c).

En consonancia con este punto relativo a la falta de aceptación de los docentes de USAER por parte de los maestros de la escuela, una docente más explica su visión sobre esto.

Yo creo a nivel nacional en nuestro propio sistema nos hacen falta a los maestros trabajar sobre la inclusión sobre nosotros mismos para ser luego inclusivos con nuestros niños y con las familias de nuestros niños... (Los maestros de educación básica) que se incluyan como un grupo de trabajo, yo creo que cuando uno...uno, yo creo que también lo has

expresado, pero...cuando yo también lo escucho de los propios maestros, no nada más son los niños los que pueden llegar a hacer un comentario, una burla, a veces entre nosotros como docentes, y lo hablo estando en una escuela regular se escuchan muchas, uno ve también muchas cosas (M17b).

Y concluye diciendo:

me cuesta a mí trabajo entender que incluso entre los maestros tengamos que hablar de aulas inclusivas o de escuelas inclusivas cuando nuevamente somos nosotros los maestros los que no nos incorporamos o no nos incluimos, trabajamos para la inclusión, pero muchas veces nosotros ni siquiera lo hacemos y somos modelos para los niños.

Yo pregunto ¿por qué desde la misma formación de las mismas carreras no se dio estas...digámosles materias, asignaturas, enfoque, propuesta, filosofía educativa?, ¿por qué tenemos que esperar a la práctica? Y por eso los maestros nos cuestionan...no hemos encontrado cómo comulgar de que somos docentes todos, trabajamos para que los niños aprendan los mismos aprendizajes de la misma SEP, nada más que las condiciones en los niños son distintas (M17b).

El análisis anterior de la docente ya estaba presente desde que surgió la integración educativa y que a la letra planteaba: *“el reto para ambos grupos de profesionales (regulares y especiales) consiste en que se integren en un equipo de trabajo que promueva el desarrollo integral de todos los alumnos”* (SEP, 2000^a, 10). Sin embargo, a tantos años de distancia que inició la Integración Educativa y posteriormente la Inclusión los docentes de apoyo expresan que no se ha logrado totalmente un trabajo colaborativo con los docentes regulares.

Por otro lado, la siguiente docente expresa sus experiencias vividas de una manera favorable puesto que menciona:

Lo que a mí me ha aportado la misma USAER a través de los documentos que nos hacen llegar, a mí me ha servido, me ha enriquecido, eh...me ha hecho también cambiar, de repente de actitud , de darme cuenta...sobre todo mis carencias...yo trato de no ser una persona, porque así es mi personalidad, de esperar a que me digan las cosas, sino ha sido darme cuenta de mis propias dificultades y cuestionarme mucho a ver si soy yo la que no sabe, o sea mis miedos me detienen a mí y a veces esos miedos que me paralizan yo trato...evito que repercutan en el trabajo con niños...mi objetivo es ver... a mí me gusta lo de la inclusión, porque mi objetivo es ver que los niños...mi trabajo es que los niños participen y aprendan (M17b).

Aunque ella se refiere a sus experiencias como algo que la ha enriquecido en su profesión al darse cuenta de sus carencias para afrontar su labor de apoyo para lograr la inclusión de los alumnos, también argumenta la existencia de maestros en las escuelas que no aceptan trabajar con ella.

...a veces la preparación o los conocimientos que yo pueda tener no van de la mano con otras áreas, entre ellas las actitudes, eso es algo personal...y no es el único caso (M17b).

Su argumento en torno a la no aceptación por parte de los docentes de la escuela la enmarca dentro de las actitudes, puesto que señala que la preparación o los conocimientos no necesariamente indican que también se posea una buena actitud hacia el trabajo de ella en la escuela. Señala, además, que los docentes que no le han permitido el trabajo han sido quienes también se desempeñaron anteriormente como maestros de apoyo, aunque ahora cumplan el rol

de maestros de primaria. Su apreciación evidencia la sensibilización como un aspecto que cuesta más trabajo realizar para lograr su objetivo con la inclusión de los niños.

Por otro lado también encontramos el caso de una docente que habiendo trabajado anteriormente en un CAM, hace una comparación, argumentando que la forma de trabajo en la USAER le resulta más difícil, ya que debe realizar gestiones con docentes y directivos, y que los espacios y tiempos que tiene con los niños son menos enriquecedores que si los tuviera totalmente con ella; esta comparación radica en que el CAM es un servicio escolarizado (aunque de igual modo también brinda servicios de apoyo complementarios para fortalecer el proceso de integración educativa de los alumnos con discapacidad), donde cada docente es responsable de un grupo, mientras que la USAER es un servicio de apoyo en el que los docentes son itinerantes y brindan sus servicios en una o dos escuelas.

3.4.2 Experiencias favorecedoras

Dentro de las experiencias favorecedoras se encuentran los docentes que en su quehacer cotidiano han sido recibidos en las escuelas en las que laboran de una manera benevolente, generando un clima propicio para el trabajo conjunto, y lo expresan con argumentos como:

Ahorita los maestros ya están con un poquito más de disposición al trabajar... a escuchar nuestras estrategias como propuesta... porque nosotros llegamos a proponer estrategias, que ellos empiecen a adecuar...para que empiecen a incluir...entonces mi experiencia ha sido esa, que los maestros, igual que en esta secundaria, la verdad sí tienen mucha disposición los maestros... permiten que realicemos muchas actividades también nosotros para sensibilizar a toda la escuela...este, ellos mismos preguntan “maestra

mire ya busqué esto” entonces...mi experiencia hasta el momento ha sido buena, con uno que otro que luego si verdad... pero la mayoría ya (M3).

Dentro del relato de esta docente la experiencia “buena” como le designa, está envuelta en una disposición para trabajar por parte del docente de la secundaria, en escuchar sus estrategias de trabajo, en realizar las adecuaciones, en permitirle realizar actividades para la sensibilización de la comunidad escolar, en preguntarle sobre información que ellos mismos consultan. Sin embargo, concluye diciendo: “con uno que otro que luego si verdad”, dando a entender que son docentes que no aceptan el trabajo con ella, pero que en general el grueso de los docentes de la escuela acepta el trabajo de la USAER, de esta forma la docente en su papel de maestra de apoyo se siente aceptada en la escuela.

Aunque por otro lado sería interesante también, conocer los argumentos del docente de la escuela regular del porque muestra esta actitud ante la docente de la USAER, puesto que en la Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) se menciona que La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas, y que para lograrlo plantea que:

“El respaldo al que la escuela puede recurrir para asegurar la inclusión de los alumnos y las alumnas con discapacidad son los servicios de apoyo de educación especial (Unidad

de Servicios de Apoyo a la Educación Regular —USAER— o similar), si se contara con ello. De igual forma también menciona que: los alumnos con necesidades educativas especiales, en este caso con discapacidad, son parte de la escuela, por tanto ésta es la que debe asegurar su participación y aprendizaje aunque para ello probablemente requiera algunos apoyos, como los servicios de educación especial (SEP. 2010, 21).

Otro docente describe su experiencia de la siguiente manera:

Ah...buenas, buenas, en general buenas, creo que solamente alguna vez me encontré con una maestra que sí no pude trabajar con ella porque era demasiado rígida, pero en general han sido muy buenas. Los alumnos han permanecido en la escuela y se les ha apoyado y han logrado avanzar (H30).

En este caso el docente describe la experiencia como “buena” a partir de que ha podido trabajar con los docentes de grupo, que los alumnos han permanecido en la escuela, han recibido el apoyo y han logrado avanzar. Aunque al igual que la docente anterior también menciona la experiencia de encontrarse con una docente de grupo con la cual no puede realizar el trabajo.

3.4.3 Las experiencias cómo generadoras de área de oportunidad

Paralela a las categorías de experiencias favorecedoras y no favorecedoras se identificó una tercera: la inclusión como un área de oportunidad, es decir hubo docentes que narraron sus experiencias en términos de una posibilidad para el crecimiento personal y profesional.

Eh...pues más que nada mi experiencia personal... yo creo que se puede lograr... una inclusión sí se puede lograr, yo estoy convencida de eso... el reto es convencer a los

demás de que es posible... a los padres, a los profesores del grupo, a los mismos compañeros de educación especial porque es un modelo que tenemos que seguir, pero no todos están convencidos de eso, entonces... ese es el reto... actualmente (M17a).

Ella argumenta que la inclusión se puede lograr (es decir, no se ha logrado, está en proceso), para lo cual asume el convencimiento que tiene de ello, pero también aclara que el reto es convencer a los demás, es decir, el docente de USAER, en su papel de maestro de apoyo debe convencer a aquellos con los que se relaciona: maestros de grupo, padres de familia, incluso a otros docentes de Educación Especial, si fuera el caso, de que la inclusión es viable. Al referirse “convencer a los mismos compañeros de educación especial” quizá cabría en la experiencia no favorecedora que una docente expuso al decir que le ha tocado compañeros que no le permiten la entrada al aula para trabajar, y que son compañeros que previamente estuvieron laborando en Educación Especial y que *“a veces son los maestros que sí nos cuesta un poquito más de trabajo sensibilizar”* (M17b). En otras palabras, aquí se interpreta que estos docentes *“no estaban convencidos”* del trabajo que se realizaba como maestro de apoyo de una USAER y prefirieron cambiar su área de adscripción a la escuela regular.

De igual forma, en relación con lo anterior se puede decir que ya desde que inicio la Integración educativa señalaba que *el factor más importante para que la integración educativa sea viable es la participación entusiasta y convencida de los maestros de grupo, del personal de educación especial, del director de la escuela, del supervisor, de las autoridades educativas superiores, de los padres de familia y de los mismos niños* (SEP, 2000,17). Vemos, así como la docente menciona uno de los argumentos que ya se empleaba desde la integración para defender la idea de que los alumnos con necesidades educativas especiales fueran atendidos en las escuelas regulares.

Lo anteriormente señalado en relación a que la docente está convencida de que la inclusión se puede lograr se enlaza con lo que expone otra docente al decir:

Pues para empezar como maestra de USAER es nuestro deber ser porque justo es en la mejora de los aprendizajes pues que debemos de incidir para que los alumnos tengan oportunidades...eh en todos los aspectos...en todos los contextos...pues en la familia, los apoyos específicos que requieren...en las adecuaciones, en lo social, en la interacción con todos (M3).

Su frase denota su convencimiento de la tarea que asume como parte de su rol.

Otra experiencia compartida por los docentes también deja ver las “posibilidades” que ciertos actores encuentran en sus experiencias vividas.

Lo que a mí me ha aportado la misma USAER a través de los documentos que nos hacen llegar, a mí me ha servido, me ha enriquecido, eh...me ha hecho también cambiar, de repente de actitud , de darme cuenta...sobre todo mis carencias...yo trato de no ser una persona, porque así es mi personalidad de esperar a que me digan las cosas, sino ha sido darme cuenta de mis propias dificultades y cuestionarme mucho a ver si soy yo la que no sabe, o sea mis miedos me detienen a mí y a veces esos miedos que me paralizan yo trato...evito que repercutan en el trabajo con niños...mi objetivo es ver... a mí me gusta lo de la inclusión, porque mi objetivo es ver que los niños...mi trabajo es que los niños participen y aprendan, , lo demás, el “cómo” lo analizo yo, el “para qué” nos lo da la misma línea de trabajo, eso me gusta...mi chamba para mi es que tus alumnos aprendan y participen, el “cómo” tu vez qué dificultades estás enfrentando tú y enfrentan tus

maestros para tratar de darle respuesta a las necesidades de un niño, ese enfoque a mí me gusta (M17b).

En este caso la docente expone los cuestionamientos que se ha hecho al enfrentarse a su labor diaria y darse cuenta de las carencias que tiene para enfrentarla, sin embargo, también deja ver su convencimiento y su apropiación del rol como docente de USAER, de ese deber ser; menciona que su trabajo es “que los niños participen y aprendan” y que el “cómo” para lograrlo lo analiza ella, es decir tratar de dar respuesta a las necesidades de los niños “*sin esperar a que le digan las cosas*”

Creo que me esfuerzo mucho en capacitación y una ha sido un poco en el Centro de maestros, me parece muy teórica y yo he ido a otros lugares en donde he tenido que pagar de mi bolsillo y lo veo como una inversión, muchos lo ven como un gasto, pero yo lo veo como una inversión porque lo necesito, y lo necesito para que yo también haga ese acompañamiento a los docentes (M17b).

Esto es, asume que ella es la responsable de actualizarse profesionalmente para dar respuesta a los retos que afronta diariamente en su trabajo.

Con lo antes mencionado podemos ver como ellos han hecho de los incidentes críticos vividos en las escuelas en su labor cotidiana, una oportunidad para seguir creciendo como profesionales y dar solución a las situaciones difíciles con las que se enfrentan, sobre todo con los docentes de las escuelas regulares.

El análisis de un incidente crítico implica un cambio en las concepciones, creencias y representaciones de los docentes, y la observación de las emociones y sentimientos asociados a dichas representaciones. En la medida que son analizados y reflexionados de

forma individual o colaborativa estos elementos, convierten a los incidentes críticos en una fuente de aprendizaje y desarrollo profesional (Gajardo, Ulloa, Nail, 2017,4).

De esta forma, los docentes implementaron diferentes maneras de hacer frente a los incidentes críticos con los que se tropiezan en las escuelas, desde documentarse invirtiendo de “su propio bolsillo” para hacer una inversión que considera necesaria en su preparación profesional; cambiar de actitud y darse cuenta de las carencias, dificultades y miedos propios; convencer a los demás de que la inclusión es viable “porque es un modelo que tenemos que seguir” y/o donde el deber ser está presente; creando así una oportunidad en su desarrollo profesional.

3.5 Actividades y proceso de atención

En el apartado siguiente se hace referencia a la descripción de los procesos de atención y las actividades implicadas en la integración e inclusión, los cuales tenían la intención de mejorar los modelos de enseñanza- aprendizaje, con el fin de eliminar la segregación, con la diferencia de que la integración solo alude a los alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que la inclusión hace énfasis en la eliminación o minimización de las barreras que enfrenta la diversidad de alumnos.

3.5.1 Actividades y proceso de atención en la Integración

Para este apartado sólo se tomaron las respuestas de 7 docentes, ya que cuatro de ellos tenían una antigüedad laboral entre 2 y 5 años, es decir que empezaron a laborar cuando ya estaba en práctica el enfoque inclusivo; hubo una quinta docente con 6 años de antigüedad como maestra

de apoyo, sin embargo tenía una edad laboral de 22 años como trabajadora social en educación especial, por lo que tenía un conocimiento amplio del proceso que se vivió durante la integración. Así, del análisis de las respuestas dadas para conformar esta categoría se encontraron 2 tipos de actividades principales entre los docentes: a) las actividades que se realizaban propiamente con los alumnos de NEE y b) las actividades con los docentes y padres de familia.

a) Actividades con el alumno con NEE

De acuerdo con los testimonios de los docentes las actividades que realizaban bajo el enfoque de la integración estaban orientadas principalmente hacia la atención del alumno que presentaba las NEE; esta atención se le brindaba en el aula de apoyo (espacio destinado al docente de apoyo) o bien dentro del grupo regular, ya fuese de manera individual o en subgrupos (dos o más alumnos con NEE), y estaba orientada a brindarle apoyo al niño.

No trabajaba aún como docente, sino como trabajadora social, pero veía que se llevaban a los niños a los grupos, bueno al aula de apoyo y ahí trabajaban con ellos (M5b).

Antes se sacaba mucho a los niños, de hecho, yo soy partidario que se saquen para trabajar con ellos aspectos específicos, que muchas veces vemos el avance si los sacamos del salón...alguien me dice por ahí, mi directora, bueno no le niegues al niño el derecho a conocerlos en fracciones...que estén, que le parece...en quinto, quinto año están manejando fracciones ¿sí? Pero él no sabe ni manejar sumas y restas, bueno pues algo podemos hacer a lo mejor no hago transformación de las fracciones pero el niño bien puede saber qué es una mitad o qué es un cuarto, bueno entonces nada más son este...ahora le llamamos ajustes razonables...y bueno que el niño permanezca, que vea cómo se realizan

¿sí?, que sus compañeros también le apoyen, creo que esa es la gran diferencia, pero hasta ahorita, bueno algo que yo siempre he preguntado: bueno, hasta ahorita yo no he visto a alguien que me haya demostrado que sin sacarlos hay mayor avance, eso creo yo, a lo mejor tengo muy poca información...porque creo que si los sacamos un rato del salón podemos avanzar más sobre un determinado tema, esa sería la gran diferencia entre la inclusión la integración o las necesidades especiales que antes se estaban manejando, bueno que no han dejado de manejarse (H30).

En esta narración observamos como el docente comenta que durante el enfoque integrativo era común llevar al niño al aula de apoyo para trabajar con él, y que aún en el presente él es partidario de esta práctica para trabajar aspectos específicos, porque “muchas veces vemos el avance si lo sacamos del salón” (para trabajar en el aula de apoyo). Sin embargo aún hoy con el enfoque inclusivo se establece que:

La intervención directa con los alumnos se realizará solo en los casos en los que se requiera, llevándose a cabo de forma sistemática tomando como base el proceso de evaluación del alumno y su Plan de intervención. Cuando se requiera enseñar o trabajar alguna estrategia o apoyo específico al alumno para un mayor acceso al proceso de Enseñanza-Aprendizaje, por ejemplo, el uso del bastón para orientación y movilidad (en caso de ceguera), el uso y manejo de tableros de comunicación, Lengua de Señas Mexicana (LSM) entre otras, para posteriormente llevar la implementación al salón de clases (SEP, 2020, 36).

Tenemos así, que aunque trabajar con los alumnos en el aula de apoyo fue una actividad cotidiana durante la integración, durante la inclusión aún está permitida su práctica. Por lo que esta acción de los docentes de la USAER sería una constante en ambos enfoques, con la restricción que en el

enfoque inclusivo sólo se lleva a cabo en los casos en los que se requiera enseñar alguna estrategia o apoyo específico.

Antes era... antes era principalmente trabajar dentro del grupo, y cuando yo empecé no había muchos niños con discapacidad o con alguna otra necesidad en las escuelas que a mí me tocaba atender, por lo regular eran problemas de aprendizaje, no era tanto una condición que necesitara de la inclusión o de la integración, era atender el problema de aprendizaje del alumno, entonces las actividades estaban orientadas hacia los problemas de aprendizaje (M17a).

Un aspecto importante de esta atención era que partía de las características del alumno y de un diagnóstico médico, como si la dificultad en su aprendizaje fuera él mismo, teniendo que ajustarse a los contextos educativos.

Que el chico contara con los apoyos, pero bueno en ese tiempo se pensaba que el alumno era el que se tenía que ajustar ¿no? a las exigencias de la escuela, del currículo, y bueno ya cuando viene el enfoque de la inclusión pues nos damos cuenta que no, que de hecho el modelo social de la discapacidad habla sobre que si existe la discapacidad es porque la sociedad en general no está preparada para atender estas diferencias o las necesidades que puedan surgir (M17a).

Eh, veíamos todo lo que el niño no hacía y que podría hacer para que...eh, es que no me acuerdo...pero se daba más importancia a las características del niño de forma aislada, o sea, de alguna manera era como la fantasía y la expectativa de que el niño iba a aprender pero yo no sé cómo eh, no se les daban los apoyos necesarios, yo creo que no ...eso me aporta a mí la línea...este...la verdad ya ni me acuerdo mucho tal vez me tocó cuando yo

entraba pero...eran los formatos en que veíamos los maestros que el niño venía a la escuela y que se iba a integrar y que la integración también era muy amplio, entonces no se detectaba realmente lo que el niño trabajaba y que el ambiente era el que teníamos nosotros que modificar, incluyéndome ¿no? yo como parte ahora si, al llegar yo como parte de USAER y al incorporarme en una escuela me vuelvo parte de, también me simbiotizo, entonces no lo detectaba todavía las barreras en los contextos, yo seguía viendo como que era el niño “no pues aquí dice que el niño tiene un retraso”, “ay maestro pues vea tiene un retraso”...poníamos nosotros, dábamos por hecho un estudio clínico que era la verdad absoluta, sin conocer tal vez más al niño ni también potencializar, esa parte de potencializar sus habilidades (M17b).

b) Actividades con los docentes y padres de familia

Sin embargo los docentes mencionan que también era importante realizar actividades para sensibilizar y asesorar a los docentes.

Pues lo que era la línea de USAER, porque antes no teníamos línea técnica...se criticaba mucho porque cada uno le daba la interpretación....si era asesorar, si era sensibilizar, si era apoyar al alumno...eran listas enormes de 25, se fueron reduciendo a puras discapacidades...bajaron a 5, a 4, pero la finalidad era hacer las adecuaciones hacer la evaluación psicopedagógica, llevar el proceso. Cuando nosotros decimos: no tenemos una guía, porque cada quien hace lo que realmente piensa que está correcto...entonces ingresa al mismo tiempo la inclusión con la línea técnica y ahorita la línea técnica es la que se está aplicando. Antes era la planeación con el maestro, era la orientación con el maestro, era el trabajo con material didáctico con el maestro y era hacer las adecuaciones curriculares con

él y la evaluación psicopedagógica para que el niño diera respuesta al grado, de acuerdo al que estaba cursando (M20).

Durante la Integración Educativa, la evaluación psicopedagógica fue el instrumento principal de valoración del alumno y sus contextos, y la propuesta curricular adaptada constituía la contraparte para concretar la intervención educativa del alumno y llevar a cabo las adecuaciones de acceso al currículo, de acuerdo a las necesidades detectadas en la evaluación psicopedagógica.

Eh...cuando estábamos en la integración lo importante era lograr el acceso del niño, lograr que el niño accediera, que le dieran la oportunidad de estar en una escuela regular y ya que estuviera el niño adentro de la escuela que se lograra la permanencia de este niño, en aquel tiempo no se generaban tantas estrategias para que el chico se lograra incluir, únicamente lográbamos sensibilizar al maestro del grupo, al directivo y al padre de familia de que el niño socializara, de que el niño se integrara a un entorno que no fuera con niños con discapacidad sino un entorno normal... las estrategias eran diferentes, se hacían instrumentos muy parecidos pero no se lograba impactar, de cierta forma, en los aprendizajes esperados de los chicos (H16).

Ciertamente la sensibilización fue un eje principal, planteado como línea del programa de Integración, en los siguientes términos: Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales” (Adame, Jacobo, Alvarado, 2016, 134).

El hecho de no lograr impactar en los aprendizajes de los alumnos tiene su explicación en que el programa de la integración educativa requería de un trabajo colaborativo entre el personal de la escuela regular y el de educación especial. Sin embargo, en su práctica diaria no lograban encontrar un espacio y un tiempo comunes para compartir información y establecer acuerdos de trabajo;

debido “quizá, por el hecho de que los niños integrados siguen siendo, en la representación de los docentes, los niños de educación especial que están en educación regular “(Adame, Jacobo, y Alvarado, 2016,146). De esta manera la integración de los alumnos quedaba como tarea de los maestros de educación especial.

Cabe destacar que la sensibilización, la actualización, la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada constituyeron las estrategias por excelencia que dieron fuerza a la integración educativa.

4.5.2 Actividades y proceso de atención en la Inclusión

La manera en que los maestros de apoyo trabajan actualmente en las escuela tiene sus características propias, y difiere del enfoque de la integración, haciendo patente que el humano es un ser social que responde a un momento histórico y social determinado. Así las actividades que realizan actualmente los docentes de las USAER del Valle de México se enmarcan en lo estipulado en la línea técnica, la cual marca el proceso de atención en las escuelas.

Las principales actividades mencionadas como cotidianas para lograr una educación inclusiva en las escuelas fueron: realización de un programa de atención a escuela, diagnóstico de escuela, ruta de mejora, la observación, realización del diagnóstico grupal, diagnóstico individual, plan de apoyos específicos, evaluación psicopedagógica, propuesta educativa específica; aunque no necesariamente fueron mencionados en el mismo orden.

Lo primero que hacemos es una detección, un diagnóstico de la escuela, determinamos cuales son las necesidades que presenta esa escuela a través de una ruta de mejora, - después el primer proceso es ir detectando los chicos que presentan necesidades severas

de aprendizaje, discapacidad, necesidades severas de conducta o necesidades severas de comunicación, de manera colaborativa con el docente de grupo se determina quienes son los candidatos para trabajar con nosotros; ya que se tiene detectada la población de manera colaborativa con los maestros se elaboran varios instrumentos y de esos instrumentos se les da respuesta específica a estos niños a través de adecuaciones curriculares, a través de adecuaciones de acceso si lo requieren, y sobre todo, diseñando estrategias metodológicas que impacten en estos chicos (H16).

La línea técnica es como nuestra arma, es con lo que vamos a ir dando el proceso, son los elementos que nos van a indicar como docentes de USAER qué hacer: diagnóstico inicial, diagnóstico grupal, elaboración de apoyos específicos, elaboración de propuesta curricular específica, evaluación psicopedagógica, todos estos instrumentos nos permiten de cierta forma darles respuesta a las necesidades del chico (H17).

Hay una secuencia, corresponde a ciertos tiempos... ejemplo, la planeación inicial que hacemos: yo hago una planeación de mis acciones en la escuela con los niños, con los maestros, qué voy a hacer, luego un programa a padres, luego un programa a maestros aparte, luego un programa a escuela, y por si fuera poco este...en una ruta de mejora, diagnóstico grupal, el protocolo individual, el informe psicopedagógico, los ajustes (M17b).

A través de lo vertido en estas respuestas vemos reflejado el seguimiento en la aplicación de los instrumentos tal como lo establecido en la Línea técnica del departamento de Educación especial del valle de México. Sin embargo también se rescatan otras respuestas que mencionan actividades propias de cada docente antes, durante o después de la aplicación de la línea técnica.

El proceso de atención inicia, Ehh, con...conociendo a los padres de familia y si ellos reconocen que el pequeño tiene una discapacidad o si cuentan con algún diagnóstico o qué es lo que ellos piensan acerca de sus hijos...y de ahí ya la evaluación diagnóstica grupal,

la evaluación diagnóstica individual ...eh pues ver cómo están los...en la individual ver competencia curricular del alumno, ver cuáles son sus fallas, qué es lo que puede lograr de acuerdo a sus propias características, planeación, sugerencias de actividades y evaluación de cómo funcionan (M16).

Unos profesores explicaron sus actividades de una forma muy particular

Detección, determinación, este...detección, determinación...establecimiento de la curricula adaptada, la implementación, la evaluación, seguimiento, básicamente (H30).

Al preguntarle ¿se basa en algún instrumento?

Ah bueno, esa es la ventaja de ser psicólogo, porque por ejemplo si les pido a los niños que me dibujen primero su...una figura humana, de primero a sexto ¿sí? “dibújame una figura humana” ¿para qué? Para ver su esquema corporal para ver algunos rasgos de tipo emocional, su seguridad personal, su autoestima, parte de su contexto: porque les pregunto “¿con quién vives?” “¿tu papá vive en tu casa?”, y eso me da muchas cosas, les pregunto también “describeme el carácter de tu mamá” “describeme el carácter de tu papá” y eso me da elementos para saber con quién está viviendo y con quien está conviviendo, eso me dice también mucho de la atención que se les está dando en casa, les pregunto también - “¿cómo es tu maestra?” no pues que buena, “¿y cómo sabes que es buena?” y ya ellos me van dando algunas particularidades de la maestra o del maestro. ¿Y cuáles son las herramientas que utilizo? Formales no tenemos, al menos yo no tengo este...sé que por ejemplo un niño de primero ¿sí? Me debe de conocer colores, al menos ahorita en septiembre, me debe de saber colores, me debe de hacer conteo verbal ¿sí? más o menos hasta el veinte, me debe tener nociones de letras, noción de palabra, aplicamos mucho la prueba monterrey, aunque de manera no oficial ¡porque uff! esa ya tiene tiempo que

oficialmente no se usa, aunque yo le veo muchas virtudes, nos da muchos elementos para saber los niveles de conceptualización de los niños, eso sería en primero; en segundo se supone que debe de saber este... escribir palabras, debe de manejar números de cuando menos dos o tres cifras ¿sí?, si estamos en septiembre pues solamente le pido dos, que me debe de saber operaciones como la suma y la resta, si estamos en septiembre no le pido nada de multiplicación si estamos en segundo y así me voy basando, pero así como que un instrumento formal no, no tengo. En cuanto a la línea técnica... ah bueno, sí sabemos que está la línea técnica que nos da por ejemplo el diagnóstico grupal, nos da los formatos nos da inclusive el cómo irlo realizando, nos da los parámetros, nos da el contexto del grupo, la situación del salón, la relación alumno-alumno, la relación alumno-maestro, eso sí lo conocemos y lo tratamos de llevar. La línea técnica entraría dentro de la detección porque sí usamos los formatos (H30).

Con este docente, parece que el diagnóstico del alumno es un proceso paralelo o diferente al que se lleva a través de la línea técnica la cual ya enmarca instrumentos para realizar la evaluación de los alumnos. Pareciera que se salta el paso de diagnóstico grupal y que inicia con la evaluación del alumno.

Tal parece que lo encontrado en los relatos de los docentes hacen patente lo encontrado por Macías y Bernal (2014) acerca de que los saberes que poseen los supervisores y directivos de la USAER sobre la educación inclusiva y su práctica cotidiana entran dentro de las teorías implícitas que se han formado a partir de lo que la institución de Educación especial les ha transmitido, y en este caso diríamos a través de la Línea técnica, siendo así que sus prácticas son el reflejo del cumplimiento de lo estipulado en ella como ordenamiento de las USAER.

Lo primero es como la carta de presentación con tu maestro, y tratar de generar esa empatía porque desde ahí si el directivo como que no confía en ti, en tu trabajo, a lo mejor pues desde ahí hay que ir minimizando tratando de...de tener empatía con los directivos ¿no?, ya luego me dirijo, bueno, en el caso, por ejemplo, del maestro J, este, me presentó a todos los docentes, le mostré mi plan ¿no?...”profe este, pues vamos a hacer como tal proceso...primero la grupal, necesito pues la visita a cada uno de los salones, identificando”...”-ah , sí maestra mire es ésta la lista de todos los chicos que hemos identificado”...”¿profe alguno de estos tiene documentación?”...-“este, sí, mire” pero ya eso con los maestros ¿no?, entonces vas como escogiendo las prioridades, ya que identificas ya como que ¡ah este niño! Que está en silla de ruedas, ah pues sí, seguro que te toca, entonces como que ya es la prioridad para el diagnóstico grupal...este, identificamos el grupal y pues ya vamos vaciando las necesidades que plantean los docentes. Yo le voy preguntando al docente de grupo ¿no? llevo mi formatito impreso y me siento junto a él: “profe, este, vamos a hacer esto”, en una primera visita este “maestro ¿cuándo tienes tiempo?, mira vamos a hacer esto, te dejo el formato para que lo vayas revisando, mira si puedes ir registrando lo que tu consideres, si tienes alguna duda lo revisamos”, pero por lo general cuando llegas es de “hay maestra ya hasta se me perdió” - y le digo “no te preocupes ahorita lo hacemos rápido porque ya hay que entregar, entonces ya -te voy preguntando ¿no?: este, ¿cómo es la competencia curricular de tus niños en Español? A ver dime, eh, de acuerdo a tu diagnóstico inicial ¿qué identificaste, qué promedio, con qué habilidades cuentan?, este, luego en matemáticas, bueno de estos chiquitos de la normalidad del grupo hay unos que están muy por debajo y luego luego salen ¿no? , sí maestra es que este, aquello bla bla bla”, ah bueno pues ya

voy registrando ¿no? las...este los nombres y características del aprendizaje curricular de los chicos, ya luego por los contextos porque aparte ya ve que el formato ya ahorita como que se redujo no sé pero al mismo tiempo tiene uno que ser más minucioso. Entonces ya vamos por los contextos ¿no?, y ¿cómo son las familias? Este ¿qué necesitas? ¿En qué te puedo ayudar en cuanto a lo...al áulico...a la escuela este...a la familia? Y pues vamos planteando acuerdos y conclusiones. El siguiente paso es la individual ¿no?, ya identifiqué algunos chiquitos, ok perfecto,” ¿me permites a tu chico voy a hacerle una este, muestra pedagógica para identificar su nivel de competencia curricular?”, entonces ya, determino los chicos: ah pues éste sí, “profe sabes que este no, porque a lo mejor nada más es flojo, nada más requiere de motivación; ¡ah este si tiene una situación este muy...muy difícil de aprendizaje!, bueno los aprendizajes esperados de la currículo están muy por debajo de lo que sabe el chiquito, y lo vamos conjuntando a veces con el expediente que ellos ya tienen ¿no?...¡ah fíjate que la mamá me trajo esto, aquello, ta ta ta!; y pues la entrevista ¿no?: la entrevista con los padres... este, él solicita el diagnóstico si lo tuvieran, si no canalizar para, eh, por lo general, identificar el coeficiente... y un diagnóstico más integral ¿no? que nos determine si hay discapacidad o no, bueno en el caso de la intelectual ¿no?, porque ya ve que luego esa está como que...dudosa ¿será, no será?, entonces como para reafirmar. Este, ya luego ahí junto con los papás vamos planteando los apoyos específicos ¿no?, bueno y también a los papás ¿qué les gustaría?, ¿qué necesitan? “¿oiga ya le dio seguimiento médico, ya fue aquí, allá?” entonces ya lo vamos registrando. A mí me gusta que participen los papás porque siento que, que hay como mayor compromiso ¿no?; lo complemento con lo que los docentes...este, me proporcionan, ya después de lo individual y pues de apoyos específicos, que se desprende

básicamente de ahí ¿no?, y ya luego pues las acciones de acompañamiento, de canalización, de seguimiento de lo que se haya determinado en apoyos específicos o de Propuesta educativa específica o a lo mejor nada más con algunos ajustes pues el niño accede ¿no?. (M3).

Primero el diagnóstico de escuela, el grupal y el individual y ya de ahí el de apoyos que se le va a brindar a cada uno de ellos y que contextos van a...ahora sí que a influir, que es cuando empezamos ya el trabajo con los papás, con los docentes y con el mismo grupo...entre ellos también he trabajado (M5c).

Primero partimos de nuestro diagnóstico grupal en donde el maestro de grupo identifica sus barreras dentro de su práctica docente, se supone que al identificarlas él ya va a tratar de minimizar, eliminar o erradicar estas barreras y trata de modificar esa práctica...su práctica profesional... después de eso identificamos a los alumnos que presentan barreras y se empieza a trabajar con ellos en sus adecuaciones, ya sea en la metodología o algo, empieza a diversificar...eh de ahí pues ya detectamos los chicos que aún con estas barreras no logran acceder, o sea aunque se han minimizado o se ha trabajado con ellos no logran acceder a los aprendizajes...[luego] se hace la diagnóstica individual...[luego] se hace el plan de apoyos específicos, en caso de que no acceda a los aprendizajes ni nada se hace la evaluación psicopedagógica...o ya ahorita se está haciendo el ajuste razonable... o bueno la propuesta educativa específica donde se determina qué aprendizajes puede lograr el chico... de la currícula. Esto es lo ideal lo que se ha planteado...pero pues sí...sí hacemos el diagnóstico grupal en colaboración con los docentes cuando él sí lo... hay maestros que sí lo permiten...eh...si hay resistencia por parte de los docentes a la aplicación de los diagnósticos sobre todo por el

tiempo que se ocupaba para... para la realización del diagnóstico porque el tiempo luego es prolongado, pues sí existe esa cierta resistencia... yo considero que son muchos documentos en los que se tiene que trabajar de forma colaborativa con el docente, y el maestro por su misma carga administrativa pues sí... considera que el tiempo es excesivo, y pues nosotros conocemos su carga también, y bueno pues sí, a veces lo que observamos en el grupo y todo lo redactamos...llegamos con el maestro, lo socializamos y ya el maestro me dice "sí está bien...no está bien...mira le falta esto...le falta aquello", o sea tratamos de hacerle un poquito menos...el aligerar la carga de ellos. Así trabajo yo, de hecho creo que así les agrada más, que se trabaje con los documentos y que ya nada más lleguemos y socializamos estos y ellos me digan "no maestra fíjese que esto...está mal ...o esto" y ya como colaboramos así y ya de alguna manera compartimos el documento y yo ya...lo estamos compartiendo...lo está conociendo y él está quitando, poniendo lo que él considera...esté...sí a lo mejor en la individual no tanto porque tiene que reflexionar su práctica educativa y muy pocos llegan a hacer esa reflexión...o la llegan a hacer pero no hay un cambio en la práctica...o sea sí lo reflexiona...sí lo ven pero no hacen cambios (M5b).

Nosotros como educación especial en este nivel de USAER trabajamos de manera itinerante, lo primero que hacemos es una detección, un diagnóstico de la escuela, determinamos cuales son las necesidades que presenta esa escuela a través de una ruta de mejora, después el primer proceso es ir detectando los chicos que presentan necesidades severas de aprendizaje, discapacidad, necesidades severas de conducta o necesidades severas de comunicación, de manera colaborativa con el docente de grupo

se determina quienes son los candidatos a trabajar con nosotros; ya que se tiene detectada la población de manera colaborativa con los maestros se elaboran varios instrumentos y de esos instrumentos se les da respuesta específica a estos niños a través de adecuaciones curriculares, a través de adecuaciones de acceso si lo requieren, y sobre todo, diseñando estrategias metodológicas que impacten en estos chicos. La línea técnica es como nuestra arma, es con lo que vamos a ir dando el proceso, son los elementos que nos van a indicar como docentes de USAER qué hacer: diagnóstico inicial, diagnóstico grupal, elaboración de apoyos específicos, elaboración de propuesta curricular específica, evaluación psicopedagógica, todos estos instrumentos nos permiten de cierta forma darles respuesta a las necesidades del chico (H16).

En otras palabras, ellos llevan a cabo las actividades estipuladas en la Línea técnica como parte de su trabajo diario, con la intención de detectar y determinar cuáles son los alumnos que requieren los apoyos de la USAER. A continuación se muestran los protocolos de cada uno de los instrumentos que marca este documento como línea de trabajo para los docentes de apoyo.

El proceso comienza con una detección inicial, conformada por la **Evaluación Diagnóstica de Grupo** (anexo 2).

La Evaluación diagnóstica grupal tiene como propósito servir de guía y apoyo para que los maestros identifiquen las barreras que enfrentan los alumnos para participar dentro de los diferentes contextos en los que se desenvuelven y lograr los aprendizajes considerados en los Programas vigentes. La evaluación está organizada para el conocimiento del grupo y la identificación de barreras de actitud, comunicación, conocimiento y prácticas en los contextos

escolar, áulico y sociofamiliar, que de acuerdo con el proceso enseñanza –aprendizaje determinan el establecimiento de una relación con los participantes.

Comprende los espacios de interacción maestro-alumno y alumno-alumno, así como la evaluación de la propia institución, su estructura, la dinámica tanto en la práctica docente como en la familia y la comunidad, identifica la competencia curricular del grupo y los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, con el fin de determina cual será la diversificación curricular que el docente de grupo tendrá que implementar y la intervención del equipo de apoyo de USAER en sus diferentes acciones.

La Evaluación Diagnóstica Grupal tiene como propósito servir de guía y apoyo para que los maestros(as) identifiquen las barreras que enfrentan los alumnos(as) para participar dentro de los diferentes contextos en los que se desenvuelven y lograr los aprendizajes considerados en el Plan y Programas vigentes. Así mismo es un filtro para identificar aquellos educandos que por las barreras que enfrentan requieren de otro tipo de evaluaciones y por lo tanto necesitan un diagnóstico más extenso para identificar los apoyos requeridos.

La evaluación diagnóstica grupal es un proceso que realiza el maestro(a) de grupo de manera contextual, en el caso de haber maestro(a) de apoyo de USAER se realiza de manera colaborativa y cuando se requiere participa el equipo de apoyo interdisciplinario de USAER. (SEP, 2017, 98).

De acuerdo con el documento, el docente de grupo es el responsable de realizar el diagnóstico de grupo, pero en la cotidianidad de las escuelas los docentes no tienen conocimiento del documento, y más bien consideran que es trabajo de la USAER.

Evaluación Individual del alumno (anexo 3). Tiene como finalidad observar al alumno de manera más cercana y desarrollar estrategias que faciliten su aprendizaje y su participación.

La Evaluación Individual es el proceso para evaluar a los alumnos de manera particular. Se determinan la competencia curricular, los estilos y ritmos de aprendizaje, así como los apoyos requeridos. Esta evaluación permite hacer un análisis más detallado de los contextos en relación con el alumno e identificar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje para determinar los apoyos que el alumno necesita desde el contexto y en relación con el grupo, acorde a sus características y necesidades.

La Evaluación Diagnóstica Individual puede también ser útil como base para la evaluación psicopedagógica de los alumnos de nuevo ingreso, si ya se tiene ésta puede servir como una actualización de esta.

Una vez concluida esta evaluación, y si se determina que es necesario que la USAER proporcione apoyo a algún alumno, se procederá a una evaluación más profunda: **la evaluación psicopedagógica** (anexo 3).

La **evaluación psicopedagógica**, que es un proceso que es complementario y forma parte de la evaluación educativa del docente, inicia con la evaluación diagnóstica grupal, la evaluación individual y concluye con el informe de evaluación psicopedagógica. Esta evaluación es un proceso continuo y se realiza cuando un alumno es de nuevo ingreso y después de la detección inicial, cuando se considera que el alumno pudiera requerir de los servicios de Educación Especial y se va actualizando cada ciclo escolar a través de la evaluación individual del alumno. Permite profundizar en el conocimiento del niño en relación con los contextos de los que forma parte, con la finalidad de determinar los ajustes pertinentes y apoyos que requiere cuando

enfrenta dificultades para acceder a los aprendizajes establecidos en el currículo escolar vigente. Reconoce también las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación del alumno para determinar las estrategias para prevenirlas o eliminarlas.

El informe de evaluación psicopedagógica deberá contener toda la información recabada sobre los aspectos que dificultan los aprendizajes del alumno, así como los ajustes que se consideran pertinentes y los apoyos que se requieren por parte de todos los actores educativos para desarrollar las potencialidades del alumno lograr su participación social plena y aprendizajes que le permitan alcanzar una mejor calidad de vida. Estos ajustes y apoyos deberán verse reflejados en la propuesta educativa específica del alumno y en la planeación didáctica del maestro.

La evaluación psicopedagógica concluye cuando se hace una interpretación de los resultados en un informe de evaluación psicopedagógica. En este se recupera la información obtenida durante todo el proceso. Tanto el proceso de evaluación psicopedagógica como el informe los realiza el maestro de grupo con apoyo del maestro de USAER (así lo marca la Línea Técnica, aunque en las escuelas el proceso lo realiza el maestro de la USAER) si se cuenta con éste, y si se requiere, con la participación del equipo interdisciplinario de USAER, con la finalidad de ajustar la respuesta educativa a las características y necesidades del alumno.

La evaluación psicopedagógica sirve como marco fundamental para la creación de una **propuesta educativa específica para el alumno (anexo 4)**, pues se origina a partir de toda la información recabada en este documento.

La propuesta educativa específica constituye el perfil de apoyos que se refleja en el ajuste curricular de grado y en la planeación didáctica del maestro de grupo. Permite diseñar los

ajustes razonables y apoyos que requiere el alumno para el logro de los aprendizajes durante un ciclo escolar, por lo que deberá realizarse al inicio de este. En esta propuesta se contemplan los ajustes pertinentes que se realizarán para apoyar al alumno, como: ajustes a los aprendizajes correspondientes al currículo del grado en donde se encuentra el alumno(a), ajustes arquitectónicos, mobiliario, diferentes auxiliares específicos para cada discapacidad, entre otros. En esta propuesta se integran los criterios de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en esta propuesta y en los ajustes curriculares de grado, se evalúan los aprendizajes alcanzados por el alumno. La Propuesta Educativa Específica será elaborada por el (la) docente de grupo con apoyo del maestro de USAER y el equipo interdisciplinario si se requiere (así lo marca la Línea Técnica, pero es el docente de la USAER el que realiza el proceso con ayuda del maestro regular).

Aunado a esto la Línea Técnica también menciona otro documento que los docentes deben realizar, llamado **Informe de evaluación diagnóstica de escuela**, el cual debe surgir a partir de la información recabada en las evaluaciones diagnósticas grupales y las individuales, la cual se debe analizar y sistematizar para concentrarla en este nuevo documento, con lo cual se podrá tener una mirada global de las prácticas, las políticas y las culturas de la escuela. El propósito de este documento consiste en direccionar los apoyos con los que la USAER coadyuvará a la escuela para transformar el contexto áulico, el contexto escolar y el contexto sociofamiliar durante el ciclo escolar. De igual manera contendrá información necesaria para elaborar la **Planeación de la USAER** (anexo 5), al igual que la **Planeación de apoyos** (anexo 6). Ya concluida la evaluación grupal, individual y la diagnóstica de escuela, el proceso continúa con la realización de la planeación de apoyos específicos para el ciclo escolar, esta constituye la toma de decisiones para sistematizar el apoyo de la escuela.

En ella se definen: acciones, responsables, tiempos y avances para lograr los aprendizajes de los alumnos establecidos en la propuesta educativa específica, y apreciar la efectividad de los apoyos. Este documento determina el seguimiento y evaluación de las acciones de acuerdo con los tiempos establecidos en la misma.

Una vez concluida la planeación el siguiente paso es la **Planeación de la USAER** (anexo 7), en la cual, de acuerdo con este documento, los docentes de apoyo deben plasmar un plan de acción, cuyo propósito es que la unidad cuente con las estrategias y acciones específicas de acuerdo con las necesidades y características de los alumnos de las escuelas atendidas.

Sin embargo, en torno a estas actividades también realizan diferentes acciones para poder cumplir con lo marcado en la Línea Técnica.

De tal manera que analizando lo plasmado por los docentes encontramos acciones como:

Lo primero es como la carta de presentación con tu maestro, y tratar de generar esa empatía porque desde ahí si el directivo como que no confía en ti, en tu trabajo, a lo mejor pues desde ahí hay que ir minimizando, tratando de de...de tener empatía con los directivos (M3).

Sin embargo, también surgió un caso específico en el que la docente no hizo mención alguna de la Línea Técnica para la realización de las actividades en la escuela:

Primero paso a los grupos y pregunto por los chicos que los maestros han observado que puedan requerir algún apoyo

-Observo a los chicos, reviso sus libros y cuadernos

-Intercambio mis puntos de vista con el docente

- Aplicación de muestra pedagógica para conocer su competencia curricular, y hago devolución de resultados al docente
- Cito al padre de familia
- Intervención desde la planeación del docente
- Elaboración de un plan de trabajo con los profesores
- Se trabaja en grupo o se hacen las adecuaciones o los ajustes dentro de la planeación o las evaluaciones. (M17a).

Como puede verse en la Línea técnica se marca la secuencia de actividades que los docentes de USAER deben realizar en la escuela, y que constituyen en total de 5 documentos: Evaluación Diagnóstica de Grupo, Evaluación Individual del alumno, la evaluación psicopedagógica, La propuesta educativa específica, Informe de evaluación diagnóstica de escuela. En contraparte durante la integración no existía un documento que guiara las actividades de los docentes: *Pues lo que era la línea de USAER, porque antes no teníamos línea técnica...se criticaba mucho porque cada uno le daba la interpretación....si era asesorar, si era sensibilizar, si era apoyar al alumno... pero la finalidad era hacer las adecuaciones hacer la evaluación psicopedagógica, llevar el proceso (M20).*

¿Los docentes de la USAER realizan el proceso de atención dentro de las escuelas en solitario o de manera conjunta con los docentes regulares? A continuación se presentan algunas respuestas que dejan claro este proceso que se desarrolla dentro de las escuelas.

Esto es lo ideal lo que se planteado...pero pues sí...sí hacemos el diagnóstico grupal en colaboración con los docentes cuando él sí lo permite, hay maestros que sí lo permiten ...eh...si hay resistencia por parte de los docentes a la aplicación de los diagnósticos sobre todo por el tiempo que se ocupaba para... parar la realización del diagnósticos

porque el tiempo luego es prolongado, pues sí existe esa cierta resistencia... yo considero que son muchos documentos en los que se tiene que trabajar de forma colaborativa con el docente, y el maestro por su misma carga administrativa pues sí... considera que el tiempo es excesivo, y pues nosotros conocemos su carga también, y bueno pues sí, a veces lo que observamos en el grupo y todo lo redactamos...llegamos con el maestro, lo socializamos y ya el maestro me dice “sí está bien...no está bien...mira le falta esto...le falta aquello”, o sea tratamos de hacerle un poquito menos...el aligerar la carga de ellos. (M5b).

Cuando ellos lo reconocen porque también existe el caso de que ellos estén de cierta forma cerrados a escuchar otras opiniones (M2).

Este...con alguno que otro docente no, porque otros sí se resisten mucho ¿no? hay otros (maestros) que de plano ni quieren el servicio de USAER A lo mejor no he logrado la empatía como persona, entonces habrá uno que otro (maestro) que así como que: “¿hay maestra y usted como para qué?” Pero hay otros maestros en la misma escuela que: “M te vas a ir al cielo porque... muchas gracias, esto aquello”, hay de todo ¿no?, entonces esa es la parte complicada, como que el tener empatía con...pues con algunos adultos profesionales (M3).

Al analizar respuestas como las anteriores la interpretación apunta a que el trabajo colaborativo entre docente de USAER- docente regular sólo se da en la medida en que el docente regular lo permite, ya sea por lo que una de las docentes entrevistadas hace patente “por su misma carga administrativa”, o “porque el tiempo es excesivo” para realizar todos los documentos que se marcan en la Línea Técnica para llevar a cabo el proceso de atención.

Otra docente comenta que:

Es muy difícil porque a muchos maestros que tienen muchas edades les cuesta mucho trabajo todavía aceptar la inclusión (maestros de más edad no aceptan fácilmente el modelo de la inclusión). Y trato de hacerlo trato de que trabajemos maestro, director, padre y yo para el niño no el niño para nosotros...es muy difícil, los papás los maestros sobre todo los que ya tienen años y los que no se han podido ir les cuesta trabajo modificar, ahora las nuevas generaciones que están llegando ya tienen la inclusión, ¡ya saben! que el niño que es lo que requiere y ellos ya lo están haciendo solos, ya los maestros nuevos ya no necesitan que tú les ayudes... (M20).

La dificultad que presenta es que son 18 grupos en la mañana, de 45 cada grupo...y no se puede, los maestros tienen horas distintas, no hay espacios tan precisos con ellos...los pocos espacios que hay es cuando tienen tutoría o tienen materias libres, ellos les dicen ahorcadas...que no tienen clase sino hasta la tercera hora, entonces en esas dos horas “maestra ya puedo trabajar” y órale trabajamos, me llevo la computadora y le voy preguntando y él me va diciendo (M20).

Pareciera que el trabajo colegiado entre ambas partes no sólo depende de un buen deseo, sino que se presentan situaciones dentro de la escuela que supera los tiempos y los espacios de ambos profesionales para realizar el trabajo de manera conjunta.

Para llevar a cabo sus actividades los docentes se tropiezan con algunas dificultades como pueden ser: actitud de los docentes de las escuelas, tiempos para realizar el trabajo conjunto o desconocimiento del grupo por parte del docente.

Yo trabajé, bueno trabajo en la secundaria y siento que...yo trabajo con tutores pero ahorita se está dando e fenómeno de que hay que trabajar con las...las este, asignaturas con español y matemáticas, lo veo difícil porque el maestro de Español le da a uno, otro de Español le da a otro y el otro de Español le da a otro, y son tres maestros de Español y para juntarlos es muy difícil que dejen sus horas y a los alumnos...yo creo que ahí se me hace más fácil tutores, y el mismo tutor...el fenómeno que se está dando es que a veces el tutor no conoce al grupo, bueno en algunos casos dicen “es que tengo tutoría pero no conozco al grupo” (M20).

Los docentes han buscado soluciones para poder realizar su trabajo conjuntamente, como en el caso de la docente anterior, que labora en secundaria técnica, la estrategia que ha implementado es trabajar con el tutor del grupo en el que se encuentra el alumno en atención.

La mayoría de los maestros de secundaria no son...no son maestros sino son abogados, dentistas, médicos, economistas...uno que otro especialista en Historia, todo son menos docentes. Eso me ayudó mucho, porque los maestros se prestaban al trabajo, lo que los maestros de primaria no. Porque ellos como no tienen la formación, ellos sí piden la ayuda, me decían: “maestra es que no sé qué hacer con este niño”, - ah mire vamos a trabajar el diagnóstico de grupo y lo vamos a empezar a hacer, y de ahí vamos a ver cómo está su grupo distribuido, qué características tiene, cómo vamos a trabajar...-¡ah!, y entonces ellos, ellos sí te piden la ayuda y los maestros de primaria no...los maestros de primaria...yo lo que observo es que sienten una carga más administrativa, los de secundaria no, ni preescolar, los de preescolar también trabajan bien contigo, y los maestros te dan un respeto, muy bonito, te dan un lugar en su espacio, y a pesar que tienen todas sus horas, descargas así...ellos tienen un minuto de respeto contigo “sí

maestra ,dígame, aunque tengo en una hora...pero la escucho”, y en primaria no, en la primaria te dicen “maestra es que tengo todas las clases y voy a tener que ver este tema y la verdad si gusta venir a la hora de recreo o a la hora de educación física o venir a la hora de inglés, computación, y cuando vas te empiezan a platicar de su vida y su vida y su vida y su vida y se va el tiempo y tú quieres seguir trabajando y ellos...les cuesta...es difícil...como que sienten que tú vas a fiscalizarlos, a checar lo que hacen (M20).

Parece que en la integración y en la inclusión el trabajo colaborativo entre docente regular y docente de educación especial presenta los mismos altibajos, como queda claro en la siguiente cita de lo encontrado en la evaluación externa de la integración.

(...) en la práctica se encontró que los maestros de educación especial y regular, particularmente del nivel de primaria, no logran encontrar un espacio y un tiempo comunes, donde se compartan información y se establezcan acuerdos en materia de integración y apoyos a los alumnos (...) (Adame, Jacobo, Alvarado, 2016, 146).

Es sorprendente como la docente M20, incluso hace hincapié del trabajo colaborativo que sí se da en las escuelas secundarias y de jardín de niños que atiende, donde le dan un *espacio*, un *tiempo* y un *respeto*: en contraste con la escuela primaria en la que no se da esta apertura al trabajo porque los maestros lo sienten “como una carga administrativa” o porque sienten “que los va a fiscalizar”.

Sin embargo, sí ha habido cambios entre los dos enfoques y es la misma docente la que lo refiere:

Ahora se trabaja ya de manera más colegiada, ya no nada más le dices al maestro “su niño tiene esta situación” sino que ahora ya le tienes que decir a toda la comunidad a

través de consejos técnicos y reuniones la situación de que se está trabajando con estos chiquitos, y entre todos ya se dan soluciones, esto es lo que sí ha cambiado, (M20).

Su respuesta hace referencia a los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas que ya se están gestando en las escuelas, como parte de los procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas.

4.6 Cómo favorece el docente de la USAER la adquisición de conocimientos en los alumnos

Cuando se analizó cómo es que se da la relación entre el desempeño docente de los profesores de USAER y la adquisición de conocimientos de los alumnos atendidos, se encontró que este vínculo se da principalmente de dos formas: a) a través del trabajo con el alumno, y b) a través del trabajo con el maestro de grupo.

4.6.1 A través del trabajo con el maestro de grupo

Al cuestionar a los docentes entrevistados sobre cómo se relacionaba su desempeño docente con la inclusión de los alumnos en la mayoría de los casos estos respondieron que es a través de las orientaciones, observaciones y sugerencias que les proporcionan a los docentes de grupo era como se lograba la inclusión de los alumnos. Estas respuestas las podemos leer en los siguientes fragmentos:

...entonces sí los maestros ya como que están asimilando de que hay una variedad de alumnos que pueden llegar y que debo de trabajar con ellos ...en algunos casos hay maestros que si buscan información, se acercan a uno... y en ocasiones hay maestros que no quieren saber

nada y que ellos lo manejan como ellos quieren, pero sí yo creo que sí ...sí impacta, sobre todo para la integración de los chicos en todas las actividades escolares y para que no haya esa discriminación y haya permanencia de los niños dentro del plantel, entonces muchos maestros lo rechazaban y ahorita yo creo que ya se está viendo un poquito más de apertura en la aceptación de estos chicos en las escuelas (M5b).

Mi actividad tiene impacto porque algunos docentes...eh... pues su actividad o su desempeño de repente ha sido como lineal y cuando un alumno tiene ciertas características distintas no saben cómo atenderlo...entonces el llegar a sugerirle o hacer esas observaciones...eh que se ven en sus actividades desde ese punto externo: que no lo está incluyendo, que no lo hace participar o que lo limita de alguna manera, entonces es ahí cuando yo creo que está el impacto... (M02).

Aunque la docente anterior también hace explícito que su impacto en la inclusión de los alumnos no sólo depende de las observaciones o sugerencias que le haga al profesor de grupo sino también de que el docente acepte llevarlas a la práctica, puesto que menciona que “también existen docentes que están de cierta forma cerrados a escuchar otras opiniones” (M02).

4.6.2 A través del trabajo con el alumno

Indudablemente el docente de apoyo tiene un gran número de tareas cuando se enfrenta al trabajo diario en las escuelas, pero el fin primordial de su labor consiste en lograr la inclusión de los alumnos en el ámbito escolar. Al preguntarles cómo favorece su desempeño laboral la adquisición de conocimientos en los niños sus respuestas fueron variadas, sin embargo, todas se enfilaban a dar una explicación relacionada con motivos “para” u objetivos para el futuro, o como motivos “porque, es decir, antecedentes o causas.

Así tenemos que la comprensión de los motivos que llevan a la realización de una acción implica un conocimiento del que la realiza, de la configuración y del significado que podría darle a lo realizado, a manera de que la observación dé lugar a una interpretación que a la acción le atribuya los motivos.

En la comprensión motivacional se distinguen dos clases de motivos. Los motivos “para” se desarrollan en la conciencia del sujeto y son atribuidos a fines deseados y a objetivos propuestos; son subjetivos y se refieren al futuro. Los motivos “porque” se refieren al contexto de la acción o a una predisposición psíquica del sujeto, son objetivaciones de aspectos que rodean la acción; por su carácter causal tienen una referencia al pasado (Schütz, 1989,123).

Apoyándonos en la definición hecha por Schütz sobre las motivaciones de la acción, encontramos que cuando se les cuestionó a los docentes sobre cómo favorecía su desempeño docente a los alumnos sus respuestas giraban en torno a motivos “para” y motivos “porque”.

Motivos “para” en el desempeño laboral docente. En los docentes cuyas respuestas hicieron alusión a que su función como docente favorecía un hecho relacionado con el “para” o fin de su acción encontramos respuestas como las que a continuación se enuncian.

Que los chicos logren la mejora de los aprendizajes y su participación en todos los contextos, y aparte de generarles habilidades para la vida ¿no?, entonces ya vamos más allá de lo inmediato, más allá de la escuela y de las oportunidades que tengan en ella, si no de las habilidades para la vida ¿no?, que aprendan para la vida (M17b).

Eh...es un proceso, un proceso en donde junto con el maestro de escuela regular, eh...analizamos cuáles son los aprendizajes esperados que estos chicos pueden alcanzar,

obviamente a estos chicos se les debe hacer una propuesta curricular específica para determinar si el chico puede alcanzar ciertos aprendizajes, se hace una evaluación de la competencia curricular en un primer momento, y durante el proceso vamos estableciendo estrategias, estableciendo actividades para que estos chicos logren alcanzar en lo que puedan ellos los aprendizajes esperados (M16).

Sí impacta, sobre todo para la integración de los chicos en todas las actividades escolares y para que no haya esa discriminación y haya permanencia de los niños dentro del plantel, entonces muchos maestros lo rechazaban y ahorita yo creo que ya se está viendo un poquito más de apertura en la aceptación de estos chicos en las escuelas (M5b).

Hay que orientar más hacia enseñarle al niño que puede ser autónomo. Mostrarles maneras diferentes para que puedan hacer las cosas para que se motiven y adquieran confianza en ellos, cuando el maestro ve estos cambios (a través del alumno) también se empieza a interesar (M17a).

En lo expuesto por los docentes queda claro que su labor cotidiana tiene la finalidad de que el alumno adquiera conocimientos y habilidades no sólo para desenvolverse en la escuela, en los aprendizajes inmediatos, sino que adquiera conocimientos para la vida; siendo esta la forma en cómo favorece la adquisición de conocimientos en los alumnos.

Motivos “porque” en el desempeño laboral docente. En cuanto a las respuestas que hicieron alusión a como su desempeño docente favorecía la adquisición en los alumnos a través de motivos “porque”. Encontramos respuestas como las siguientes.

Mmmm, por las estrategias, por las estrategias que se le dan al profesor, por los materiales didácticos acordes al nivel de conceptualización de los alumnos y este, y el apoyo también de los padres (M5a).

En los alumnos yo creo que sí...en los alumnos sí... porque...eh...como uno les muestra una manera diferente, de que pueden lograr las cosas, se motivan... y la motivación es muy importante en ellos, darles esa confianza de que pueden (M17a).

Así un 100% la verdad no, siento que todavía me falta mucho porque también siento que a veces quiero proponer mucho y como que no, no, o sea, siento que traigo muchas ideas y ya cuando yo quiero ponerlas...los tiempos...los espacios...este... hasta el mismo material, eh... las mismas interacciones así, que tengan, luego siento que no estoy dando que ellos sean incluidos como tal, porque todavía tendemos a caer...a hacer muchas cosas que hacíamos antes. Bueno, en el caso mío, por ejemplo, proporciono el material y a lo mejor en el caso de seguimiento me cuesta mucho trabajo llevar un seguimiento...propongo... y, y luego ya no le di seguimiento a ese material, entonces me vuelvo a regresar para ver que pasó, si el chico o el maestro o el docente lo siguen trabajando...si funcionó, si no funcionó. Entonces siento que un cien por ciento... todavía me falta (M5c).

la prioridad debe de ser ellos eh...de cómo fortalecer su proceso, mi labor es buscar estrategias, materiales, trabajar con los maestros una serie de actividades en base a lo que yo haga con todas las personas que están cerca de él y con él mismo, tal vez, es como se logra impactar en los aprendizajes (M2).

Dicho de otra manera, las narraciones de los docentes nos ofrecen una explicación sobre la finalidad de sus acciones en la escuela, teniendo a la vez cierto matiz causal.

“Los motivos *porque* se refieren al contexto de la acción o a una predisposición psíquica del sujeto, son objetivaciones de aspectos que rodean la acción; por su carácter causal tienen una referencia al pasado” (Schütz, 1989:117-123).

4.7 El impacto del enfoque inclusivo

Para presentar los resultados y el análisis realizado sobre esta temática, primero es necesario aclarar lo que se entiende por *impacto* en este trabajo. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española el origen de la palabra proviene del latín “*impactus*” en donde el vocablo “*im*” significa hacia adentro, y el vocablo “*pactum*” es la raíz de *pangare* que significa clavar, entonces tendríamos que literalmente su significado es “clavar hacia adentro”. Hablaríamos entonces de un efecto o consecuencia en la sociedad de las acciones desarrolladas para alcanzar la inclusión.

4.7.1 Impacto del enfoque inclusivo es deficiente

Al cuestionar a los docentes sobre cuál ha sido el impacto que la implementación del enfoque inclusivo ha tenido en la educación pública sus respuestas apuntaron a que la inclusión es un *proceso*, puesto que si bien ha habido avances aún no se llega a incluir a los alumnos en la escuela.

Referencias que hacen patente que el enfoque inclusivo es un proceso se evidencian cuando ellos mencionan frases como:

“Todavía falta para llegar bien a la inclusión” (M5a).

“Hablamos de inclusión y la inclusión abarca lo que es actitudes, valores, eliminación y minimización de barreras y no...no los hemos logrado creo, entonces estamos todavía en pañales” (M5b).

“Aún no hay claridad en el concepto de lo que es el modelo inclusivo” (M17a).

“No tiene todavía una aceptación como tal...a lo mejor está en proceso” (M2).

“Como que estamos entre integración e inclusión, como que todavía pasando ese proceso” (M3).

“Es un proceso, y todavía le falta para que de impacto, estamos en el proceso” (M20).

“Yo pienso que todavía no se ha impactado al cien por ciento, yo creo que estamos en el inicio del proceso. No se ha impactado, todavía no, no puedes decir que hay escuelas inclusivas” (M20).

“Pero todavía no se ha impactado, creo que estamos en el proceso de la inclusión, no se ha llegado todavía, yo creo que eso se va a tardar unos...como lo que es Integración, como unos quince años” (M20).

“El proceso no es algo que esté consolidado” (M11).

“Es incipiente, actualmente no ha tenido un impacto” (H16)

“Actualmente el proceso de inclusión genera ya que los docentes de primaria, preescolar y secundaria cuentan con elementos ya desde su formación” (H16).

“Anteriormente únicamente se le daba atención a la discapacidad, ahora el proceso de inclusión es más amplio e incluye los grupos vulnerables” (H16).

De los docentes que se entrevistó la mayoría vertió frases relativas a considerar la inclusión como un *proceso* que se está gestando dentro de la educación básica del país. El considerarla como un *proceso* entraña motivos como los siguientes.

Yo creo que ha habido impacto...yo creo que en reformas y demás, pero si nos falta un paso más hacia la inclusión. [Ese paso sería] La aceptación de... definitivamente de todo... de toda la sociedad ¿no? de toda la sociedad hacia la inclusión, porque si se habla mucho de inclusión pero, hubo pero hay situaciones de que en lugar de inclusión, se excluye, pues hay situaciones que los maestros no aceptan la inclusión a veces (M5a).

Hay docentes que creen que está mal y que los niños deben estar en una escuela de educación especial (M17b).

-Hay maestros que aceptan la situación y dicen que estos niños también deben estar trabajando en escuela regular (H16).

-Se observan cambios en los chicos que están integrados en las escuelas regulares en comparación de los que están en CAM, hay mayores avances en los primeros (M5b)

-Son realmente pocos los maestros que tienen una claridad de lo que ha sido todo el proceso (M3).

-Aún no hay claridad en el concepto de lo que es el modelo inclusivo No hay claridad de lo que es la inclusión (H16).

-Sí, todavía no creo que haya habido claridad de lo que fue la integración menos va a haber claridad de lo que es el modelo inclusivo, se quedó como que hay un bache, íbamos en el proceso y ¡pas! de repente lo cambian, entonces no creo que haya una claridad en eso (M17a)

Ese es el impacto: los aceptan, pero la gran mayoría de veces no los incluyen, los integran al aula, les ponen trabajo, pero no los incluyen en su planeación, no los incluyen en el grueso de los demás niños. La experiencia que estos 16 años me ha dado, yo podría afirmar que sí; no se ha dado todavía un proceso inclusivo, a lo mejor de 100 maestros uno trabaja con estrategias inclusivas, la gran mayoría sigue teniendo una barrera de actitud terrible ante estos chicos, máximo si es una discapacidad (H16).

Yo creo que la mayor parte de los que estamos relacionados a la educación apenas estamos empezando a involucrarnos a tener esos esquemas desde la identificación o el concepto de inclusión y pues más aún el proceso de...que conlleva (M2).

Y yo siento que en este enfoque donde buscamos que en las escuelas tengan las mismas oportunidades todos los chicos con discapacidad pues no, no se logra porque no tenemos todos los recursos necesarios. Si hubiera, por ejemplo en este caso en esa escuela, todas las adecuaciones de infraestructura, así que serían rápido, que hubiera el dinero pues a lo mejor.... Entonces es complicado no, digo no tenemos así como que todos los apoyos... entonces este nuevo modelo sí intenta mucho pero... los alcances a veces son

este...limitados...A veces a los recursos también ¿no? o los intereses personales ¿no?, a lo mejor los recursos no se destinan [en la escuela] (M5b) .

Todavía le falta para que de impacto, estamos en el proceso, que lo entiendan y que ya empiecen a decir porque se les...esa palabra la han anunciado mucho en primarias: “es que sí aquí todo se acepta, sí, es que aquí todo niño está incluido, es que aquí se hace la inclusión”, cuando tú te das cuenta que hay un rechazo a muchos niños a muchas cosas que se dan con ellos... No se ha impactado, todavía no, no puedes decir que hay escuelas inclusivas, no, ya aceptan discapacidades, ya aceptan a este niño, ya empiezan a buscarle apoyos, ya saben que el niño tiene que trabajar de forma pues no diferente, sino darle lo que necesita el niño, ya saben que hay barreras de aprendizaje, ya te manejan el concepto así de que, no el concepto, la palabra inclusiva, pero no, aún todavía no tienen bien definido qué es (H30).

Pues programas ¿no? a nivel federal programas sobre la inclusión; a la escuela la aceptación y el respeto de las diferencias, está en ese punto el proceso no es algo que esté consolidado, pero por lo menos ya se consideran más las prácticas, las políticas y una cultura inclusiva (M11).

En sus respuestas los docentes dejan ver que el camino hacia la inclusión es poco claro, en el que las barreras están presentes, sobre todo las de actitud, falta de recursos e infraestructura, pero que no obstante ya está en marcha, para llegar a la educación inclusiva, pero que aún se encuentra en *proceso*, para llegar a consolidarse.

Ellos tienen sus propias versiones de como se está viviendo este proceso, o como se encarna este proceso en los docentes de las escuelas de educación regular. Desmenuzando sus

argumentos encontramos que existen principalmente dos elementos que han obstaculizado el avance de la inclusión en la escuela:

- a) Rechazo de los niños en la escuela por parte de los docentes
- b) Falta de claridad de lo que es la inclusión

A estos elementos les confieren los entrevistados el origen del por qué no se ha avanzado en cuanto a la inclusión de los alumnos en la escuela. Cuando se menciona el rechazo de los alumnos se habla de una barrera de actitud que manifiestan los docentes de las escuelas, pero ¿en qué consiste esta barrera?

En el artículo 41 de la Ley General de Educación se lee:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género. (Diario Oficial de la Federación 2018).

Existe un instrumento que los docentes de USAER emplean para identificar, minimizar o eliminar las barreras a las cuales se enfrentan los alumnos en la escuela. Este documento pertenece a la Línea Técnica, que es el instrumento técnico que constituye la guía de las acciones de apoyo de las USAER, está constituida por una serie de guías diagnósticos que el docente de apoyo debe realizar como parte de su labor para identificar las barreras que el

alumno enfrenta y así poder eliminarlas o minimizarlas. De esta manera *la guía para identificar barreras para la participación y el aprendizaje* en el diagnóstico constituye un elemento mediante el cual el docente de apoyo reconoce las barreras que el alumno enfrenta en diferentes contextos: en la escuela, en el aula y en la familia; y pueden ser de *actitud*, de *conocimiento*, de *comunicación*, y de *práctica*.

De esta manera si tenemos en cuenta el primer elemento identificado: *rechazo de los niños en la escuela por parte de los docentes*, podríamos decir que específicamente es una barrera de actitud por parte del docente regular en el contexto áulico y/o escolar, y que queda claramente explicado en los argumentos vertidos anteriormente por los docentes.

En cuanto al segundo elemento: *falta de claridad de lo que es la inclusión*, también podemos ubicarla como una barrera que el alumno enfrenta y que se podría definir como barreras de conocimiento y de práctica en el contexto áulico y/o escolar. Es importante señalar que los docentes entrevistados dejan claro que la inclusión es un proceso que incluso tampoco ha sido claro para ellos mismos, y que anteriormente cuando estuvo en boga la integración educativa no concluyó su ciclo pues se vio interrumpida de tajo para implementar la inclusión. Una docente lo expresa de la siguiente manera:

Yo creo que aún no hay una claridad en el concepto de lo que es el modelo inclusivo... todavía... si todavía no hay un, no creo que haya habido una claridad de lo que era el modelo de integración menos va haber una claridad de lo que es el modelo inclusivo, se quedó como que hay un bache, íbamos en el proceso y ¡pas! de repente lo cambian, entonces no creo que haya una claridad en eso (M17a).

Otro docente expresa la misma idea con la siguiente frase: “La integración fue un proceso...un proceso que no se logró consolidar...”

En las escuelas en las que me ha tocado trabajar no se da un enfoque inclusivo, se da un enfoque integrador, y eso de alguna manera genera que como maestro de USAER pues no tenga los elementos, no tenga las armas, ¡vaya! no tenemos una operatividad que impacte realmente en las escuelas regulares... La mayoría de los docentes de escuela regular llámese preescolar, primaria y secundaria siguen pensando en la integración, inclusive manejan conceptos todavía ambiguos de la integración educativa, de las necesidades especiales, de la discapacidad, de los niños con aptitudes sobresalientes pero no manejan términos inclusivos, ellos siguen pensando que ellos hacen mucho aceptando al niño en su salón, pero no lo incluyen, No con todos, a lo mejor dos, tres maestros de veinte realmente se comprometen pero la gran mayoría con mucha tristeza te das cuenta de que pues...son maestros que no quieren trabajar de más, ellos ...yo a veces los comprendo porque son maestros que tienen 30, 40 niños, con doble plaza, ellos piensan que es hacer un trabajo específico, pero no...uno como docente de USAER les asesora, les explica que es diversificar sus actividades, no solamente para un niño sino para todos; pese a esto sigue habiendo muchísima resistencia por parte de la gran mayoría de los docentes (H16).

En la explicación de los docentes encontramos que el enfoque inclusivo fue interrumpido sin haberse consolidado para dar paso a la inclusión por lo que la *falta de claridad que imperó en la integración también hace su aparición en el enfoque inclusivo*. Tal parece que el enfoque integrador y el inclusivo convergieron en un punto cuando en ninguno de los dos había claridad de que se trataba o en qué consistían, razón por la cual los docentes expongan que actualmente

no existe un enfoque inclusivo sino uno integrador, y que frases más contundentes que las siguientes para explicitarlo: “ si no hubo claridad de lo que fue la integración menos va a haber claridad de lo que es el modelo inclusivo” o “no terminamos de implementar a lo mejor una propuesta educativa y ya nos están diciendo que ahora lo que tenemos que hacer es esto, a lo mejor es pan con lo mismo”

Los dos elementos identificados en las respuestas de los docentes como principales causas que han interferido en el avance de la inclusión: *rechazo de los niños en la escuela por parte de los docentes y falta de claridad de lo que es la inclusión* son parte de estas barreras y podrían especificarse como: barreras de actitud en el contexto áulico.

Así podemos decir que los docentes entrevistados a través de su práctica diaria (realización de la línea técnica, observaciones, etc.) han construido la referencia que hacen sobre los elementos que han obstaculizado la inclusión de todos los alumnos en la escuela.

Las USAER como institución con una identidad propia también se han visto atravesadas por un impacto específico de la puesta en práctica del enfoque inclusivo. Veamos en qué consisten estos efectos de acuerdo con las narraciones de los entrevistados.

El tema del impacto del enfoque inclusivo en las unidades de apoyo se explica a través de frases que expresan ellos, en las que hacen patente la poca claridad que tienen acerca del modelo inclusivo, frases que expresan esta ambigüedad son:

-Desconocemos a lo mejor todavía bien lo que es en sí la inclusión...como lo dice su término...sobre todo ahorita con el nuevo modelo educativo (M5a)

-Son pocos los maestros que tienen claridad de lo que ha sido el proceso. Aunque ya existe la línea técnica hay dudas porque ha habido muchos cambios. Muchos estamos perdidos en el proceso ((M17a).

-Se debe precisar más el enfoque... Llegar a acuerdos bien de trabajo colegiado y el trabajo colaborativo entre docentes y USAER (M5a).

-Todavía como que no se tiene tan claro, tampoco los maestros de educación especial lo tenemos muy claro, no todos, pero sí lo he observado (M11).

Esa falta de “claridad” que manifiestan los docentes la podemos interpretar como la ausencia de distinguir correctamente en que consiste su actuación como docentes de apoyo dentro del enfoque inclusivo. Una expresión más que hace referencia a esta falta de claridad, que por lo mismo crea malestar en los docentes son las siguientes:

Sí ha sido difícil para nosotros, tanto para nosotras como para nuestras autoridades ¿no?, todavía hay un poco de ignorancia, todavía ignoran muchas cosas de la inclusión, hay un poco de incertidumbre porque no sabes si este modelo realmente va a funcionar (M20).

No les ha caído del todo bien a mis compañeros y a mí, puesto que estábamos trabajando con un enfoque de integración y ahora con un enfoque inclusivo nos genera cierta incertidumbre (H16).

Aquí surge nuevamente la expresión que alude a ese corte que se hizo con la integración para iniciar la inclusión, ese corte que pareciera radical y que generara cierta incertidumbre por la falta de elementos en los docentes que les provoca la necesidad de una actualización constante para dar respuesta como profesionales. Este hecho se ve reforzado por lo expresado por otro

docente: “Al principio, como todo, lo desconocíamos y hasta nosotros dijimos ¿cómo? y algunos no estábamos de acuerdo, pero poco a poco lo estamos aceptando, lo estamos poniendo en práctica” (H30).

El que el docente se tenga que actualizar *de manera constante para dar una respuesta* también lo encontramos en la siguiente narración:

Nosotros, educación especial, los maestros de USAER estamos muy sensibilizados, tenemos información, yo puedo compartir experiencias en donde mis compañeros realmente se preocupan y les interesan los niños, que aprendan, que participen, o sea...hay gente muy preparada (M17b).

Lo enunciado por la docente apunta a que esta preparación y/o actualización es un elemento importante que los docentes ponen en marcha para coadyuvar en el logro de una educación inclusiva en las escuelas en las que prestan sus servicios. Esto también es mencionado en el siguiente escrito:

y nosotros como maestros de USAER , pues a modificar esta parte ¿no?...de nuestro trabajo... de nuestro...nuestro...ahora sí que nuestra esencia como USAER, hoy en día ¿qué es lo que tenemos que hacer?..[]... entonces sí, detectar y detectar bien esos apoyos, porque por ejemplo a Jorge, si detectamos que hay barreras en casa, hay barreras en la escuela y en aula, y de esas barreras también identificarlas...este, también siento que estamos todavía, después de tantos años también que ya llevamos con barreras... identificarlas y proponer lo que de acuerdo a lo que detectamos. Siento que la línea técnica es muy práctica para detectar las barreras (M5c).

En la línea técnica, como instrumento técnico que guía las acciones de los docentes de apoyo se explicita:

La prevención, minimización y eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos y alumnas, a partir de la gestión, organización flexible, el trabajo conjunto y de orientación, para proporcionar los apoyos necesarios a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general (SEP,2017,56).

Sin embargo, cabría preguntar aquí ¿cómo han obtenido los docentes de USAER esta sensibilización y preparación? Una de las anécdotas mencionada en las respuestas es la siguiente:

Creo que me esfuerzo mucho en capacitación y una ha sido un poco en el Centro de maestros, me parece muy teórica y yo he ido a otros lugares en donde he tenido que pagar de mi bolsillo y lo veo como una inversión, muchos lo ven como un gasto pero yo lo veo como una inversión porque lo necesito..[] Yo creo que es un área en que educación especial estamos muy empapados de inclusión, inclusión, compañeros estudian inclusión, eh... los directivos están muy preparados en inclusión, pero a veces creo que se queda la inclusión con nosotros, nos seguimos capacitando entre nosotros con la inclusión, a mí me pasan videos de inclusión obviamente estoy muy sensibilizada, yo trabajo la inclusión y tengo que abrirme, investigar, y leer, meterme a cursos (M17b).

En la cita anterior se deja claro que para adquirir la preparación y/o actualización se recurre no solo a los Centros de maestros, sino también a lugares en los que tiene que pagar “de su bolsillo”, viendo este hecho como una inversión, puesto que “necesita” esa actualización. Otro punto que señala es que se “esfuerza mucho” para adquirir esta capacitación; así mismo cuando refiere que

en educación especial todos están muy empapados de inclusión, pero que esa inclusión se queda en ellos.

Aunque esta sensibilización también podemos encontrarla mencionada de otra forma: “tal vez a lo mejor se escuche de broma, pero yo pensé que era como una misión que tenía yo...apoyar a estos chicos porque yo veía que nadie lo quería hacer” (H16).

Como puede interpretarse en las respuestas de los docentes, ellos ya cuentan con una serie de ideas que los predisponen en su elección de la profesión.

Incertidumbre. Sin embargo, existieron aportes que confluyeron en mencionar que el impacto del enfoque inclusivo en ellos como docentes, no ha tenido mucho éxito.

Pues el enfoque inclusivo yo en lo personal he tratado de llevarlo a la práctica no con mucho éxito, no con mucho éxito porque...es un trabajo colaborativo, es un trabajo de padres, docentes, directivos, y desgraciadamente en las escuelas en las que me ha tocado trabajar no se da en enfoque inclusivo, se da un enfoque integrador, y eso de alguna manera genera que como maestro de USAER pues no tenga los elementos, no tenga las armas, ¡vaya! No tenemos una operatividad que impacte realmente en las escuelas regulares. (H16).

La respuesta anterior queda enmarcada en lo que la Línea Técnica plantea sobre la educación inclusiva, pues menciona que esta es un camino a largo plazo el que deben implicarse no solo los docentes, sino también a la familia, al alumnado y a los sistemas políticos, y que en este caso cabría especificar que no solo los docentes de USAER, sino también los docentes regulares, es decir, debe ser una respuesta global de todos los actores sociales y educativos.

Por otro lado, en los principios pedagógicos que sustentan el Plan y programas 2017 se hace mención que para el logro del principio *Favorecer la inclusión para atender a la diversidad* es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y padres de familia.

Yo creo que sí se puede lograr que... nosotros generemos un una sociedad inclusiva, si lo creo, lo que pasa es que falta más convencimiento, si yo estoy convencida y oriento mis acciones a que se puede lograr a alguien más puedo contagiar ¿no?, pero...eh, indudablemente tiene que ver no solamente mi visión o lo que yo creo, sino el maestro de grupo, el padre de familia... porque el padre de familia también es... tiene que creer que su hijo puede lograr cosas, independientemente de la condición en la que esté ¿no?, yo creo que se puede dar pero si falta todavía mucho mucho mucho camino que recorrer (M17a).

Sí, ha sido difícil para nosotros, tanto para nosotras como para nuestras autoridades ¿no?, todavía hay un poco de ignorancia, todavía ignoran muchas cosas de la inclusión, hay un poco de incertidumbre porque no sabes si este modelo realmente va a funcionar (M20).

En los argumentos de los docentes se expresa la falta certeza de que el enfoque inclusivo logre su propósito, y se basan en el hecho (de acuerdo a lo expresado) en que la labor que desempeñan no la desarrollan en solitario, sino que es un trabajo colaborativo con maestros regulares, directivos y padres de familia, y que si ellos no participan, por la razón que sea, el propósito de la educación inclusiva no puede lograrse. Pareciera que esta incertidumbre surge del

desconocimiento de cómo debe desarrollarse el trabajo para que todos los alumnos logren la participación y aprendizaje en la escuela, desconocimiento que involucra a toda la comunidad escolar, autoridades, docentes de apoyo, docentes regulares y padres de familia. En el siguiente argumentado se explicita lo anterior:

La mayoría de los docentes de escuela regular llámese preescolar, primaria y secundaria siguen pensando en la integración, inclusive manejan conceptos todavía ambiguos de la integración educativa, de las necesidades especiales, de la discapacidad, de los niños con aptitudes sobresalientes pero no manejan términos inclusivos, ellos siguen pensando que ellos hacen mucho aceptando al niño en su salón, pero no lo incluyen, hay una palabra peyorativa que ellos utilizan que lo aceptan como “bulto”, pero no generan estrategias, sobre todo para que estos chicos alcancen los aprendizajes esperados, la mayoría de ellos los acepta muchas veces por lástima (H16).

Según parece que a pesar de que el enfoque inclusivo lleva varios años en el escenario educativo como parte de la política para lograr una educación de calidad aún se sigue confundiendo con el enfoque integrador, cómo dice el docente *“utilizan términos ambiguos de la integración educativa”*, pero el caso es que la confusión no solo radica en los conceptos, sino en la atención que se les brinda a los alumnos, pues la explicitación que se hace sobre aceptar al alumno en el grupo sin generar estrategias para ser incluido y lograr un aprendizaje, lo hace semejante a un “bulto” que muchas veces es aceptado sólo por lástima.

Aunque para aclarar un poco esta situación podemos remitirnos a la Línea Técnica la cual explicita lo siguiente sobre estos términos -inclusión e integración-.

El término inclusión aún se utiliza en muchos casos como sinónimo de integración y se considera un asunto exclusivo de la Educación Especial. Es importante precisar que los términos integración e inclusión no son sinónimos ni son secuenciales; mientras la integración implica que los grupos excluidos o marginados se incorporen al sistema educativo disponible sin modificaciones sustantivas, la inclusión, por el contrario, implica adaptar los sistemas educativos y la enseñanza realizando los ajustes razonables que sean necesarios para dar respuesta a las necesidades de todos los individuos y grupos. Para avanzar hacia sistemas educativos inclusivos es necesario identificar las barreras que enfrentan los alumnos para lograr aprendizajes y participación en los diferentes contextos en los que interactúan con la finalidad de eliminar o minimizar las mismas (SEP, 2017, 7).

4.7.2 Impacto del enfoque inclusivo es bueno, alto

De manera individual, el enfoque inclusivo también ha tenido un impacto en cada uno de los ámbitos de desempeño de los maestros de apoyo, este efecto se refleja en las respuestas vertidas por ellos, se identificaron así dos principales formas de impacto en los docentes:

- Ser más consciente y tolerante con las necesidades de la población atendida
- Actualizarse

Ser más consciente y tolerante con las necesidades de la población atendida

Cuando ellos refieren sus respuestas como acciones que conllevan un respeto hacia las necesidades de los alumnos que atienden explicitan argumentos como los siguientes:

Ser más tolerante, aceptar a los chicos. Este...ser más consciente de que todos los niños merecen...este, la educación, o sea que todos los niños deben estar dentro de un plantel educativo, a pesar de sus diferencias, a pesar de sus situaciones...pero que a veces también... el trabajo no es nada más con los maestros sino también con los padres de familia que también son una barrera muy fuerte...que tenemos que trabajar con ellos...y a veces no se puede (M5b).

Entonces es como...como... me ayuda a detectar más bien todas estas posibilidades que faltan, que tengan a su alcance todas las personas...desde a lo mejor más símbolos, más este...explicaciones pues diferentes para que tengan acceso todas las personas. Alguien que no sabe leer ¿cómo va a saber que este transporte lo lleva a su casa? Debería de tener un símbolo ¿no?, entonces es como que la inclusión te hace ver que hacen más falta cosas en todos lados ¿no?, en tu comunidad, en todo, y no solo a estos chicos sino para todas las personas ¿no? (M3).

Me abre un panorama, me hace practicar más los valores del respeto, de la tolerancia...porque como maestro trabajar con algún alumno que tiene una discapacidad...pues uno no lo sabe todo ¿no?, entonces a darnos a la tarea de, bueno personal, a darme a la tarea de investigar...de buscar, de facilitar el aprendizaje, los apoyos, sensibilizar a los papás, a los docentes, al grupo; eso es a mí lo que me ha... influenciado ¿no?, abre mi panorama, trato de ser tolerante, más tolerante, más

respetuosa y sensible ante... ante las necesidades de los alumnos y de las familias, porque generalmente son familias que vienen ya con una historia de...pues de dolor ¿no? (M11).

El respeto, la tolerancia, la aceptación a las diferentes necesidades son respuestas que surgen como consecuencia del enfoque inclusivo en su práctica diaria, al hacerse consciente que todos los niños deben estar en una escuela, y esta debe:

Promover una forma de convivencia basada en el valor de la diversidad, que ofrece al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto a la diferencia y a valorar a todas las personas por igual, favoreciendo la eliminación de estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria (SEP, 2017, 25).

De igual forma, en el artículo 3º se dispone que toda persona tiene derecho a la educación y que esta será inclusiva, pública, gratuita y laica; basándose en el respeto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad, priorizando el acceso, permanencia y participación de niños y adolescentes en la escuela. Por lo que plantea una educación que: “será inclusiva, al tomar en cuenta diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos; asimismo, con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las BAP.” (SEP, 2019. 49).

Así, la Inclusión: es, al mismo tiempo un valor, una actitud y una práctica de aprecio y respeto por la diversidad, que promueve activamente la construcción de comunidades en las que debe prevalecer el pleno respeto al derecho a la diferencia.

Actualizarse. Paralelamente, el actualizarse, como forma de prepararse para enfrentar el reto de la inclusión, también fue mencionado como la manera en la que este enfoque había impactado en ellos. Sus testimonios, aunque diversos, confluyen en este significado.

Pues...que uno como maestro de USAER también tiene que estar ahora sí que al doble preparado...que tiene que estar actualizado...eso también me he dado cuenta de que...que hoy en día con la misma inclusión hay que estar actualizados en todo lo que conlleva la inclusión ¿no?, en todas las técnicas métodos nuevos...este, todo lo que nos propone lo nuevo... hasta las tecnologías (M5c).

Porque como maestro trabajar con algún alumno que tiene una discapacidad...pues uno no lo sabe todo ¿no?, entonces a darnos a la tarea de, bueno personal, a darme a la tarea de investigar...de buscar, de facilitar el aprendizaje, los apoyos, sensibilizar a los papás, a los docentes, al grupo; eso es a mí lo que me ha... influenciado ¿no? (M11).

Tener que prepararme ¿no? un poquito leer...eh, este me di cuenta que necesitaba más información (...) entonces empecé a buscar información y dinámicas, y me metí a otros cursos de propuestas de trabajo...que no eran de inclusión algunos, eran simplemente para maestros y me interesó llevarlos a la población con la que trabajamos y creo que a los maestros les gustó pero a los niños más, y...a mí me ha beneficiado darme cuenta de cómo llegarles a los maestros (M17b).

Nos genera que la mayoría de nosotros nos tengamos que actualizar de manera constante para dar una respuesta, pero no ha sido...no ha sido del todo bien recibida por mis compañeros de educación especial (H16).

Es así como el estar actualizados constituye uno de los retos primordiales para los docentes de la USAER para apropiarse de los elementos con los que coadyuven para que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades y valores necesarios para desenvolverse en su medio social.

Con la reforma de la educación surgida en 2019, se establece un derecho de las maestras y los maestros a un sistema de formación integral, actualización y capacitación. Presente en la Ley General de educación que dice: “garantizar la formación de todo el personal docente para que, en el ámbito de sus competencias, contribuya a identificar y eliminar las BAP, y preste los apoyos que los educandos requieran” (SEP, 2019, 61).

Todo esto con el objetivo de que se confiara una excelencia a la educación, es decir, el mejoramiento integral de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Volvemos a caer en el concepto de *proceso*, la inclusión es un proceso que para muchos docentes se confunde con el paso anterior (Integración) y se vuelve a este para retomar sus conceptos.

Es necesario aclarar que los docentes no explicitaron solo una forma de impacto en ellos, sino que en varios casos en los que coexistían dos de ellos, principalmente el de *Ser más consciente y tolerante con las necesidades de la población atendida* con el de *actualizarse*, como si fueran partes de una misma pieza.

4.8 Los retos de los docentes

De acuerdo con las vivencias que tienen los docentes en su vida diaria construyen sus expectativas para superar los retos que se les presentan laboralmente, al cuestionarles sobre cuáles son estos retos las respuestas giraron en torno a las siguientes temáticas:

- a) La actualización como reto docente
- b) Lograr un cambio de actitud en los docentes de la escuela

Veamos como hablaron ellos sobre estos temas

4.8.1 La actualización como reto docente.

Las respuestas obtenidas en las entrevistas reflejan que la mayoría de los docentes tienen entre sus retos el actualizarse constantemente para adquirir nuevos conocimientos, estrategias, técnicas y metodologías en las cuales apoyarse para llevar a cabo su trabajo.

Mis retos...eh... la actualización, la actualización... en cuanto a las condiciones que van presentando los alumnos... ¿no?, si tengo el enfoque inclusivo es una mirada más amplia no sólo a los chicos con discapacidad, que pueden presentar o no una situación de bajo desempeño curricular o a las aptitudes sobresalientes sino ante toda esta nueva gama de trastornos que...que se han ido identificando últimamente en la población yo necesito actualizarme... no lo sé todo sobre todas las condiciones... mi reto es eso estarme actualizando constantemente (M17a).

Pues mi reto es siento también que estar actualizada, estar en constante... búsqueda de que estrategias ya también son innovadoras, este...como que esa parte de auto...capacitarme es como un reto, eh...mi reto es...este...organizar más mi trabajo a tal grado que yo proponga y de un seguimiento y evalúe. Porque de todo, siento que de todo lo que propongo luego no le doy seguimiento a todo, o sea, si doy seguimiento a algo pero no a todo lo que llegué a proponer...pues ese es como que un reto...esa organización...organizarme más...mi reto es...clarificar muchos conceptos aún más...de que es...qué conlleva todo esto de la inclusión y en compaginarlo con...con los modelos, con las propuestas curriculares que plantea la SEP también (M5c).

Primero pues seguir capacitándome y actualizándome (...) es que los alumnos independientemente de la condición sean autónomos, sean independientes y que ellos tengan un modo de vida y que lo que aprendan en la escuela lo puedan utilizar fuera de la escuela (M11).

Tener mayor metodología...hemos visto mucho técnico de enseñanza...digo técnicas de aprendizaje, nos faltan técnicas de enseñanza, muchos de los cursos se van a eso...a...a cómo aprende el niño, pero ¿cómo aprendemos nosotros? Creo que...al menos a mí me falta (H30).

Me quiero ir al doctorado, quiero aprender este...quiero irme al doctorado porque cuando voy a la maestría me abren la mente y me empiezo a dar cuenta de muchas fallas que como docente tengo, muchas deficiencias y cuando empiezo a trabajar, empiezo a trabajar lo que es pues una maestría te das cuenta que tienes muchos errores y que has cometido muchos errores como docente (...) quiero antes de irme hacer mi doctorado, hacerlo de inclusión...de inclusión (M20).

Para ellos el reto es adquirir nuevos conocimientos para enfrentar su día a día en las escuelas, llámense estrategias o metodologías con las cuales puedan dar respuesta a las diferentes situaciones que enfrentan en las escuelas, ya que como explicitó una docente, no son sólo los alumnos con discapacidad, sino diferentes trastornos o situaciones que enfrentan los alumnos y para las cuales los docentes de apoyo tienen que prepararse, pues abiertamente comentan que *no lo saben todo*.

Esta actualización también adquiere la forma de preparación académica ya que una docente comenta que cuando realizó la maestría se dio cuenta de las carencias y fallas que tenía como docente, y que antes de concluir su ciclo como docente (jubilarse) quiere realizar un doctorado en inclusión para contar con más preparación en su actividad como maestra de educación especial.

La actualización que mencionan tiene una intención o un fin último: lograr que los alumnos adquieran mayores conocimientos para poder desenvolverse en su vida diaria dentro y fuera de la escuela.

4.8.1 Lograr un cambio de actitud en los docentes de la escuela.

Por otro lado, el lograr que los docentes de la escuela cambien su actitud hacia los alumnos constituye un reto para los docentes de la USAER, ya que esta puede constituir una barrera que los alumnos enfrentan en la escuela, imposibilitando su aprendizaje, e incluso su acceso y permanencia en el plantel. Lo expuesto por los docentes sobre esto lo podemos encontrar en los siguientes argumentos.

Ayyy... creo que son varios, sobre todo en cambiar prácticas educativas, que no es fácil, o sea, que los docentes traten de cambiar sus prácticas educativas...lo que nosotros pretendemos minimizar las barreras dentro del contexto áulico creo que es igual, como te decía, dentro del contexto familiar minimizar las barreras es complicado, sobre todo porque se necesita trabajo constante y a veces los padres no lo tienen, los docentes no lo tienen...y pues yo creo que sí es complicado (M5b).

Mis retos como docente, continuar trabajando con los docentes, en este sentido ¿no? de la inclusión...eh también trabajar con las familias, en la inclusión me refiero a los ajustes, que realmente los docentes...es un reto para mí que los docentes lleven a la práctica las sugerencias, porque me pueden firmar pero eso no necesariamente quiere decir que lo están implementando en el aula, me puedo llevar muy bien con ellos pero no necesariamente quiere decir que ellos tengan buena relación con su grupo o con los niños, entonces mi reto realmente es que se facilite, se dé acceso a los niños (...) eso es un reto para mí que lleguen los niños a las escuelas y que los maestros ...en actitud, empezando por la actitud, tengan esa disposición, abran las puertas (M17b).

Pues mis retos como docente de una USAER es generar en los docentes de la escuela primaria, secundaria o preescolar un cambio de actitud, un cambio para que ellos puedan trabajar con los chicos con problemas y que enfrenten barreras para el aprendizaje de otra forma, que ellos puedan lograr por sí solos, con el apoyo y la asesoría de educación especial generar estrategias que logren impactar en el aprendizaje de estos chicos, sobre todo en el aprendizaje, no tanto en la integración social, sino para que estos chavos al momento de egresar cuenten con mayores elementos y poderse incluir no sólo en la escuela sino también en la misma sociedad (H16).

El buscar cambiar las prácticas educativas de los maestros en las escuelas está motivada por la intención de minimizar las barreras que enfrentan los alumnos dentro del aula, el que se facilite y se dé acceso a los niños, para que adquieran los elementos que les permitan incluirse no solo en la escuela sino en la misma sociedad, y que al egresar de la educación básica cuenten con habilidades y aprendizajes y poder desarrollarse en la vida cotidiana...o “poder salir adelante” de acuerdo con las palabras de los propios docentes entrevistados. Esto se enlaza perfectamente con lo que se plantea en la línea técnica de Educación especial que dice:

Los apoyos proporcionados por Educación Especial a través las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), son en los diferentes contextos educativos estrategias y recursos específicos que apoyan la eliminación o minimización de barreras para garantizar que los alumnos, atendidos y apoyados desarrollen su potencial para la autónoma inclusión a la vida social y productiva (SEP, 2017, 7).

¿Pero a qué se refieren cuando dicen que habría que cambiar prácticas educativas? Dentro de la narrativa de los docentes hicieron referencia a este hecho de la siguiente manera:

Por ejemplo, que...las actividades de los maestros no diversifican ¿no? llegan y dan una actividad general para todos y los grupos no son homogéneos, son heterogéneos y dan las actividades pues para todos, entonces no toman en cuenta los estilos, los ritmos, la competencia del niño ¿no? que apenas está a lo mejor en un proceso de adquisición de vocales y las maestras ya les ponen enunciados, ya les ponen...o sea los enfrentan a tareas muy complicadas y para los niños es un conflicto y pues hay evitación de tareas, entonces no se ponen a nivel del niño y no les dan actividades a los niños...porque eso es lo que...y pues los niños por eso también evitan las tareas y por eso también se dan problemas de conducta...es una práctica, esa es una práctica que no diversifican. La otra práctica educativa también es que a la mejor no cambian sus estrategias...maestros planos que no se mueven de su asiento permanecen ahí en su lugar, otra de las prácticas educativas...pues que al mejor este...no hay trabajos en equipos, no socializan...o sea muchas, muchas cosas que he observado en los docentes (M5b).

En el plan de estudios 2017 la atención a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física mental o sensorial, requieren de estrategias de enseñanza y aprendizaje diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras de aprendizaje con el fin de promover y ampliar en la escuela oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

4.9 Sentimientos de los docentes. ¿Cuáles son los sentimientos que desarrollan los docentes en su práctica diaria?

Al observar los sentimientos que mencionan, nos encontramos que en todos los docentes participantes coexisten sentimientos positivos y negativos respecto a su labor como maestros de apoyo, de tal manera que podría decirse que los *sentimientos encontrados* fue lo común en los docentes.

De acuerdo con Feggy Ostrosky (2013), los seres humanos percibimos el mundo en términos de emociones positivas, negativas o neutras. Y tanto las agradables o positivas como las desagradables o negativas están profundamente arraigadas en nuestra biología, y la mayoría de las respuestas de las reacciones emocionales han existido desde hace mucho tiempo y surgieron como parte de un proceso de adaptación y supervivencia de la especie humana.

Menciona que las emociones desagradables son nuestra defensa en contra de amenazas externas, y nos ayudan a enfrentarlas, por ejemplo, el miedo es una señal de defensa ante un peligro, la tristeza es una respuesta adaptativa ante una pérdida, y el enojo surge cuando alguien nos ataca o invade.

Las emociones agradables como la alegría, el placer, la serenidad, la esperanza o la tranquilidad también cumplen un propósito evolutivo, ya que se ha encontrado que amplían nuestros recursos intelectuales, físicos y sociales, y permiten construir reservas que nos ayudan a enfrentar amenazas.

Veamos cómo explican sus sentimientos los docentes entrevistados.

4.9.1 Sentimientos agradables

Los sentimientos: *gusto por el trabajo, satisfacción del trabajo realizado y alegría* se mencionaron con más frecuencia por los docentes, en cuanto a sentimientos positivos.

Creo que a veces sí damos las respuestas correctas y los padres te buscan entonces como que es satisfactorio, me siento satisfecha con lo que hago, y con los logros que he visto con los niños (M5b).

Pues estoy a gusto me gusta mucho el tener la oportunidad de ver que alumnos que de alguna manera tienen un punto de vista como, de sí mismos, como un poco inferior a comparación de los demás, trabajando con ellos, motivándolos (M2).

Cuando los niños logran cosas uno se siente súper contenta si tienen algún logro (M3).

Gratificación. Hoy por ejemplo una mamá se acercó de un niño que tuve hace como quince años, me dijo: “maestra Mary”, yo no la reconocí, y le “digo sí, dígame” pero dije me conoce ¿no? ¿Quién es esta señora?, y me dice “¿no se acuerda de mí? Soy la mamá de Geovany” y yo le digo ¿Geovany? “Sí el que tenía en la escuela tal, tal y tal, ¡ah ¿cómo esta señora?, “ay maestro gracias a usted mi hijo ha hecho esto, esto, esto y esto”, y es cuando dices: ay, sí dejé una huella, lo veo con mi niño que está estudiando en tele bachillerato, la mamá me habla y me dice: “maestra ya vienen sus exámenes, maestra ya pasó a cuarto semestre, maestra ya va a terminar su tele bachillerato ahora dígame qué tengo que hacer para que siga estudiando, que...¿en dónde lo puedo llevar , qué escuela

me recomienda?, fíjate todas esas mamás que tú ya las distes por perdidas porque tú ya andas en otro contexto y...te tienen presente (M20).

Pues me gusta mucho, me gusta mucho lo que hago, me siento muy comprometida...eh yo tengo la idea fija que para quien yo trabajo es para los alumnos (M11).

Bueno y otras veces de satisfacción cuando los maestros se acercan y me dicen “maestra el niño hizo esto ¿usted cómo ve? M17b).

Me gusta mucho mi trabajo, me encanta conocer a las gentes, conocer sus contextos (H30).

Resumiendo, se puede decir que lo que genera sentimientos de gusto, satisfacción y alegría en los docentes de la USAER, surgió como consecuencia de las siguientes situaciones:

- Cuando los padres de familia reconocen el trabajo de los docentes de la USAER (incluso los busquen años después para solicitarles orientación)
- El ver logros en los alumnos
- El conseguir que los alumnos se motiven en la escuela
- El trabajo en sí que se realiza para los alumnos
- Que los docentes de la escuela reconozcan su trabajo y les soliciten asesoría u orientaciones

4.9.2 Sentimientos desagradables

Por otro lado, el contrapeso de la balanza fue ocupado por un sentimiento de *fastidio*, *frustración*, *desanimo*, *tristeza*, *decepción*, *desesperación* y *enojo en cuanto a sentimientos negativos*.

De lo administrativo estoy fastidiada, del trabajo con los maestros y con los padres no... ¡hay, pero de lo administrativo sí! (M5b).

Es como sentir un poco carga...específicamente en formatos...porque a veces, yo en lo personal considero que de alguna forma son repetitivos...y sobre todo a veces en los tiempos que... de repente, a lo mejor porque estoy empezando no logro sincronizar u organizarme de manera adecuada (M2).

A veces es de frustración si ¡ay quisieras esto y no se puede!, a veces es de enojo con algunos papás de que caray si tienen el curso gratis de lengua de señas ¿por qué no lo llevan? (M3).

Pues es un coraje ¿no?, es de desesperación, de frustración, de...pues sí de enojo ¿no? (M3).

Antes de hacer la maestría para mí era muy frustrante porque yo le echaba todo al trabajo con los niños, con los padres, con los maestros, y cuando un niño tenía grandes aprendizajes cuando empezaba a superar, los maestros nunca te premiaron a ti... (M20).

Todo ese me llena de estrés, estrés y estrés, porque llegan los tiempos y se rebasan, ya a estas alturas tú debes tener esto, esto y esto, entonces cuando empiezas a ver los expedientes dices: me falta esto y debo de terminar esto (M20).

Evaluar tantas acciones que nosotros realizamos en los diferentes ambientes me parece desgastante, pero si eso es lo que nos están pidiendo, sí nos están quemando tiempos... y cambiamos documentos bien presentados por calidad... porque se darían [las autoridades] cuenta que hay documentación que estamos repitiendo y no entiendo para que (M17b).

Desanimó. Porque uno dice ya propuse esto...o propuse un taller...o este material para el chico, o esta adecuación para que él tuviera este proceso y a lo mejor no se ha visto el resultado o el mismo apoyo entre todos...que es este trabajo en equipo (M5c).

Falta de motivación, eh... este...inclusive barreras en la actitud, tenemos una mala actitud hacia nuestro trabajo porque nos sentimos muy rechazados en las escuelas, nos sentimos que no impactamos pese a que hacemos, hacemos, y hacemos, ese es mi

sentimiento, que a veces yo me desgasto en una jornada laboral y al término del día me doy cuenta que no impacté, que mucho de lo que hice no sirvió de mucho, y eso genera pues a lo mejor una cierta angustia (H16).

Pues a veces de frustración porque...o ¿cómo te diré? Me desespera, a veces, la situación ¿por qué? Porque si ya me pidieron una... digamos una actividad que ya entregué me la vuelven a solicitar, entonces... o hay veces que...que vuelven a pedir actividades que ya realizaste (M17a).

¿Cuándo hablan los docentes de sentimientos desagradables? En las narraciones anteriores podemos identificar que ellos expresan estos sentimientos cuando hablan del *trabajo administrativo* “*porque los formatos son repetitivos, porque una actividad que ya se entregó se vuelve a solicitar, porque los tiempos rebasan el llenado de expedientes de los alumnos, “lo tengo que hacer, pero la verdad estoy fastidiada porque es muy desgastante” o “Siento un poco de carga cuando me enfrento al trabajo administrativo”* fueron frases comunes en su discurso. También el realizar el trabajo en la escuela y no impactar ni ser reconocido, aunque se esfuercen en realizarlo.

Sin embargo este es un tema que se ha venido arrastrando dentro de la Educación Especial desde hace muchos años, tal como quedó expuesto cuando se realizó la evaluación del PNFEEIE.

La elaboración de documentos, informes, reportes de evaluación, reportes de adecuación curricular, reportes de planeación, etc. Ya en la evaluación del 2004 aparecieron voces que discordaban con respecto a la realización de estas actividades, que les consumen gran parte de su tiempo real (Adame, Jacobo. Alvarado. 2016, 186.).

Adame y cols. (2016) plantearon que la elaboración de documentos, informes, reportes de evaluación, reportes de adecuación curricular, reportes de planeación, etc., constituyeron el talón de Aquiles del PNFEIE.

Otras frases que estuvieron presentes cuando los docentes hablan de los sentimientos desagradable fue *cuando los padres de familia y maestros no apoyan el trabajo*, por ejemplo cuando se ha propuesto actividades para el avance del niño y no ha habido apoyo de padres y maestros. Aquí podemos mencionar lo que dice Álvaro Marchesi cuando habla sobre el rol de los padres en la educación, los cuales “buscan una buena educación para sus hijos pero delegan en los profesores sus expectativas, porque además las familias con escaso capital cultural tienen dificultades para comprender los objetivos de los centros docentes y para ayudar a sus hijos en las tareas escolares” (Marchesi, 2017, 5).

Aunque de acuerdo con las palabras de los docentes entrevistados se interpreta que no solo los padres de familia hacen esta delegación de responsabilidad en los docentes de la USAER, en cuanto a la escolaridad de sus hijos, sino que también los docentes de grupo.

Algunos docentes de las USAER hablan de haber perdido el propio sentido de su trabajo. No logran sentir que su quehacer sea realmente aprovechado por los niños, ni valorado por los compañeros de la primaria: se sienten solos en su lucha cotidiana. Su práctica no ha logrado impregnarse del sentido que puedan tener sus acciones al atender la diversidad (...)(Adame, Jacobo. Alvarado. 2016, 185.).

Tal parece que esta situación en la que los maestros de escuela regular no apoyan a los docentes de la USAER, parte del hecho de que no se consideran responsables de los alumnos especiales. Sino que los nombran “niños de educación especial o niños de la USAER. “Esto de no

considerarlos suyos reduce la posibilidad de enfrentar el reto, la lucha, el esfuerzo o incluso la responsabilidad” (Adame, Jacobo. Alvarado. 2016, 183.).

Sentimientos encontrados. Como se mencionó al principio de este apartado, la mayoría de los docentes participantes manifestaron tener sentimientos agradables a la vez que sentimientos desagradables, y que algunos incluso lo manifestaron más específicamente diciendo tener sentimientos *encontrados* en su labor cotidiana en las escuelas; es decir, emociones que compiten entre sí, como se observa en los siguientes relatos.

Mis sentimientos...pues yo creo que, de todo, porque...alegría cuando me doy cuenta que sí de algo propuesto están trabajando un poquito y hay como que esa alegría.

Tristeza porque... luego no todos van al ritmo que a lo mejor yo propuse, eso es como que luego lo que me desanima... o lo que luego cuando uno propone y a lo mejor dicen de estos diez nada más has dos, entonces digo bueno si cada uno tiene una continuidad y por algo se preocupa, entonces igual denme chance, vamos a ver como... entonces yo también luego como que me desanima...este... en el trato con el docente también luego...no con todos hay maestros que si es más accesible proponer hasta platicar ¿no? como esa conversación (M5c).

Es decepcionante; pero al mismo tiempo es bonito (M3).

Mis sentimientos, mis emociones...ummmm yo creo que, de agrado, de satisfacción...ummmm me preocupo...la preocupación (M11).

Pues, yo creo que... pues yo trabajo con gusto, con alegría, este que a veces si son sentimientos encontrados ¿no?, por el no poder, quizá ayudar a las personas o no sé. Yo siento gusto, emoción, me gusta mi trabajo... o no se son situaciones, sentimientos

encontrados que a veces dices hójole ya lo entregué, ya lo hice, ¿qué hago? y lo tienes que volver a hacer...o muchas veces no hay acuerdos en lo administrativo pero esto viene desde el mando superior o sea es como una escalerita ¿no?, si yo exijo tu exiges y así viene (M5a).

De acuerdo con Weber (1984) muchos afectos como el miedo, el enojo, el amor, entusiasmo, y deseos y las reacciones irracionales, desprendidas de ellos, se pueden revivir afectivamente dependiendo de la susceptibilidad que se tenga a esos mismos afectos, de esta manera se pueden comprender empáticamente en su sentido, de tal manera que se logre calcular sus efectos sobre la dirección y los medios de acción.

Tenemos así, que para poder interpretar los sentimientos descritos por los docentes es necesario tener una empatía con estos afectos para llegar a darles una interpretación justa, Weber lo describe en las siguientes palabras:

Toda interpretación, como toda ciencia en general, tiende a la “evidencia”. La evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional (y entonces, bien lógica, bien matemática) o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística. En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su “conexión y sentido” se comprende intelectualmente de un modo diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la “conexión de sentimientos” que se vivió con ella (Weber, 1984, 6).

Este autor menciona que comprendemos las acciones de las personas no sólo por lo que hace, sino también por los motivos que subyacen a esa acción, así en la comprensión de los sentimientos de los docentes subyace una explicación que los generó, la cual representan

conexiones de sentidos comprensibles, siendo que la comprensión de los cuales constituye una explicación del desarrollo de la acción.

En relación a los sentimientos que desarrollan los docentes, Marchesi destaca que éstos son el resultado de la interacción con los alumnos y con los compañeros, así como el reflejo de las exigencias y demandas del sistema educativo, y que por tanto la situación de los profesores se explica principalmente por el contexto político y social por lo que “sus sentimientos no son solo una cuestión individual sino que deben comprenderse desde un enfoque histórico, interactivo, sociológico, global e interpretativo” (Marchesi, 2014,80).

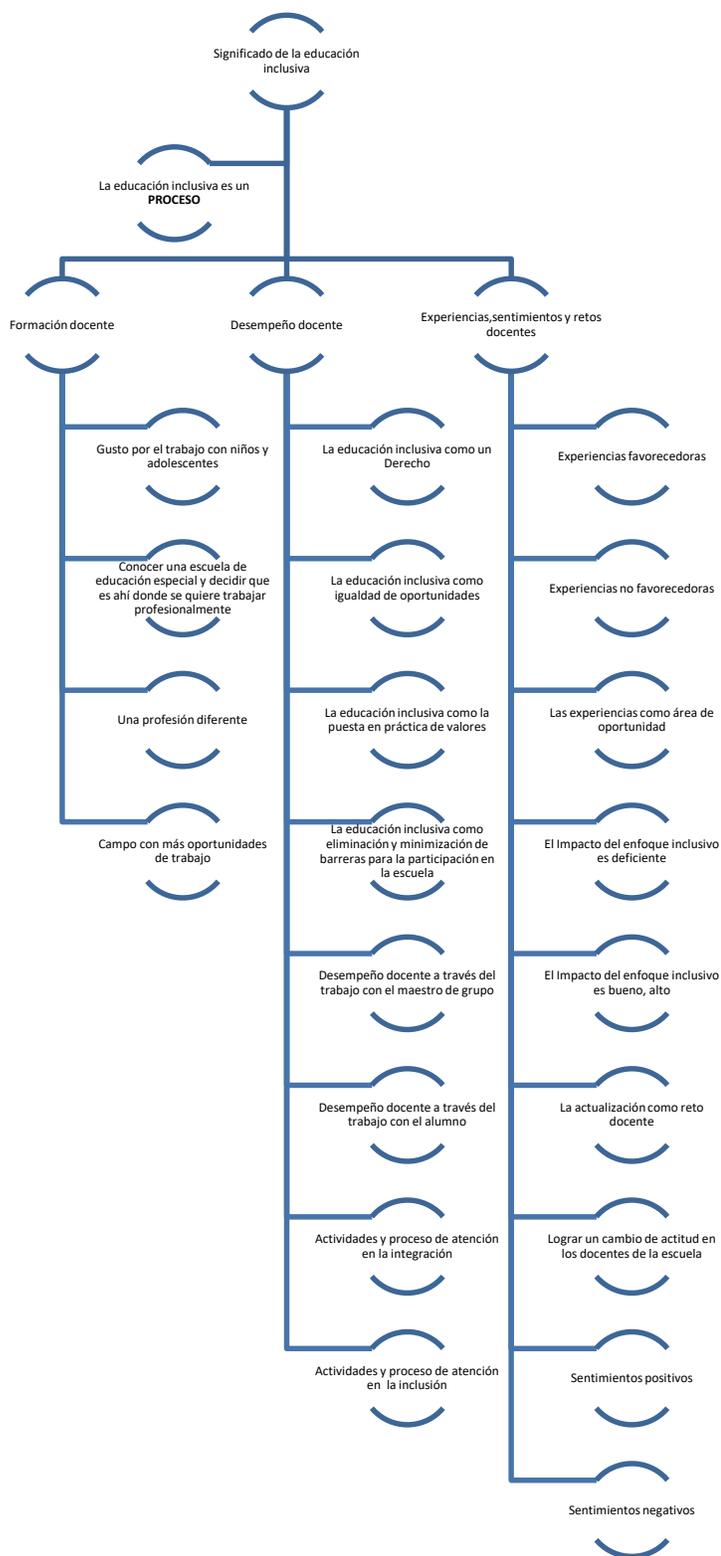
4.10 Esquema explicativo de los resultados

Posteriormente a la identificación de categorías, se organizó la información en un esquema explicativo teórico en el que se da cuenta de la clasificación que le da sentido a las categorías encontradas, las cuales se desprenden de las preguntas de la entrevista aplicada a los participantes, las cuales giraron en torno a tres unidades de análisis: 1) Formación docente, 2) Desempeño docente, 3) Experiencias, sentimientos y retos docentes.

Para el análisis de los datos se utilizó el método de la comparación constante para descubrir las similitudes y los contrastes.

En el análisis de los resultados se encontró un núcleo de significado en torno a la construcción y apropiación del significado de la educación inclusiva en la práctica laboral de los docentes de la USAER. Del núcleo se desprenden las distintas categorías, las cuales ya se detallaron anteriormente. Así, el esquema 1 trata de explicar cómo los significados construidos por los docentes sobre la educación inclusiva tienen como núcleo la palabra “proceso” ya que en todas las categorías identificadas, se encontró un concepto que está presente en la mayoría de las

respuestas dadas por los docentes: *proceso*. Es decir, la educación inclusiva es vista por ellos como un desarrollo o evolución de la integración educativa por el cual se está transitando hacia la inclusión, no sólo en la escuela sino también en todos los ámbitos sociales. Estos significados construidos por ellos tienen su origen principalmente en los contextos laborales donde se desempeñan, ya que de no ejercer en tal relación laboral no conocerían todas las acciones que implica; como señalan Macías y Bernal (2014) al mencionar que los profesionales de la educación poseen un gran número de significados adquiridos en diferentes momentos y contextos, con los cuales hacen frente a las tareas que les requiere la escuela.



Esquema 1. Principales resultados de la investigación, donde se puede observar el núcleo y sus categorías.

A MANERA DE CONCLUSIONES

A continuación se presentan una serie de ideas (no definitivas) a manera de conclusiones de la investigación de corte fenomenológico llevado a cabo, titulada “Construcción y apropiación del significado de la educación inclusiva en la práctica laboral de los docentes de la USAER”, que fue abordada a partir del construccionismo social, en la cual se planteó como objetivo identificar los significados que los docentes de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular de las Zonas No. 5 y 11 del Valle de México han construido sobre la educación inclusiva en la escuela.

En la investigación fenomenológica, se intenta explicar e interpretar los fenómenos de los actos y comportamientos humanos, por ello las reflexiones obtenidas a lo largo del desarrollo de la presente investigación y que en este documento dan cuenta del proceso de la misma, no constituyen resultados únicos o definitivos, solamente se presentan las categorías encontradas como las más propias o adecuada para ésta.

Los participantes en esta investigación fueron 11 docentes en total, 6 pertenecientes a la zona 11 y 5 a la zona 5 de Educación Especial del Valle de México, a los cuales se les realizó entrevistas semiestructurada. Para el análisis de los datos se utilizó el método de la comparación constante para descubrir las similitudes y los contrastes.

Los resultados permitieron extraer distintas conclusiones respecto a las preguntas planteadas referente a los significados que los docentes de las USAER construyen acerca de la educación inclusiva en la escuela.

Con respecto a la primera unidad de análisis, sobre la formación docente, se puede afirmar que el trabajo docente se significa en torno a las siguientes categorías: gusto por el trabajo con niños y adolescentes, conocer una escuela de educación especial y decidir que es ahí

donde se quiere trabajar profesionalmente, una profesión diferente, campo con más oportunidades de trabajo.

Se puede concluir que en los docentes hay consciencia del carácter relacional, afectivo y emocional del proceso del trabajo docente de educación especial, lo que lleva a que el discurso sobre la elección y formación docente se estructuran en torno a la creación de vínculos y afectos con los alumnos. Por otra parte, los docentes no dejan de lado la búsqueda de los beneficios económicos y sociales de la labor docente, al hacer la elección de la profesión.

Con respecto a la segunda unidad de análisis, que cuestiona cómo se vive el desempeño docente, se encontraron las siguientes categorías: la educación inclusiva como un derecho, la educación inclusiva como igualdad de oportunidades, la educación inclusiva como la puesta en práctica de valores, la educación inclusiva como eliminación y minimización de barreras para la participación en la escuela, desempeño docente a través del trabajo con el profesor regular, desempeño docente a través del trabajo con el alumno, actividades que se realizaban antes del enfoque inclusivo, y actividades y proceso de atención en la inclusión.

La información hallada refleja la construcción de los significados que los docentes han creado sobre la educación inclusiva en la escuela, y parten del hecho de que los profesionales de la educación poseen un gran número de significados construidos de los que se han apropiado en diferentes momentos y contextos, con los cuales enfrentan las tareas que les demanda la escuela.

Con respecto al concepto de inclusión, las respuestas obtenidas, se pueden definir polisémicamente, no existiendo un concepto concreto y único, utilizándose según los diferentes contextos, identificándose que tal concepto (inclusión) para los participantes tiene su origen en la relación laboral, ya que, de no desempeñarse en educación especial, era poco probable que conocieran el término e interactuaran con las acciones que implica.

Paralelamente, los saberes que poseen los docentes de la USAER, acerca de la educación inclusiva y su vinculación con la práctica cotidiana, constituyen las teorías implícitas que se han formado a partir de lo que la institución de Educación especial les ha transmitido, a través de la Línea técnica; es decir, las respuestas de los docentes son el reflejo de las prácticas institucionalizadas perfiladas hacia el cumplimiento de una política o modelo específico.

Por otro lado, las actividades principales entre los docentes durante la integración educativa fueron 2: a) las actividades que se realizaban con los alumnos de NEE, las actividades docentes estaban encaminadas principalmente hacia la atención del alumno que presentaba las NEE, la cual se le brindaba en el aula de apoyo (espacio destinado al docente de apoyo) o bien dentro del grupo regular, ya fuese de manera individual o en subgrupos. Es importante mencionar que la sensibilización, la actualización, la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada fueron las estrategias que dieron fuerza a la integración educativa.

En contraste, las actividades y procesos de atención en la inclusión que realizan actualmente los docentes de las USAER del Valle de México se enmarcan en lo que estipula la línea técnica, la cual marca el proceso de atención en las escuelas.

Entre las principales actividades encontradas fueron: realización de un programa de atención a escuela, diagnóstico de escuela, ruta de mejora, la observación, realización del diagnóstico grupal, diagnóstico individual, plan de apoyos específicos, evaluación psicopedagógica, y propuesta educativa específica. Es decir, las actividades estipuladas en la Línea técnica constituyen su trabajo diario, con la intención de detectar y determinar cuáles son los alumnos que requieren su apoyo.

La forma en que los maestros de apoyo de la USAER trabajan actualmente en las escuelas, a diferencia de su desempeño en la integración tiene sus características propias, y hace patente el hecho de que las personas como seres sociales responden al momento histórico y social en el que se desenvuelven.

Pero ¿cómo favorece el docente de la USAER la adquisición de conocimientos en los alumnos?

Al analizar la relación que se da entre el desempeño docente de los profesores de USAER y la adquisición de conocimientos de los alumnos, se encontró que tal vínculo se da principalmente a través de dos vías: a) a través del trabajo con el alumno, y b) a través del trabajo con el maestro de grupo. Al cuestionar a los docentes entrevistados sobre cómo se relacionaba su desempeño docente con la inclusión de los alumnos en la mayoría de los casos estos respondieron que es a través de las orientaciones, observaciones y sugerencias que les proporcionan a los docentes de grupo era como se lograba la inclusión de los alumnos.

En cambio, en los docentes cuyo vínculo se da a través del trabajo con el alumno sus respuestas giraron en dar una explicación relacionada con motivos “para” u objetivos para el futuro, o motivos “porque” o antecedentes o causas. De acuerdo con Shütz (1989) los motivos “para” establecen fines deseados u objetivos propuestos, y se relacionan con el futuro; en cambio los motivos “porque” se remiten a un carácter causal referido al pasado.

En cuanto a la tercera unidad de análisis, las categorías que significaron a las experiencias, retos y sentimientos de los docentes fueron: experiencias favorecedoras, experiencias no favorecedoras, las experiencias como área de oportunidad, el impacto del enfoque inclusivo es deficiente, el impacto del enfoque inclusivo es bueno, alto; la actualización

como reto docente, lograr un cambio de actitud en los docentes de la escuela, sentimientos positivos, y por último, sentimientos negativos.

En relación a las experiencias docentes, las no favorecedoras fueron las que más estuvieron presentes en las respuestas de los entrevistados, lo cual se puede interpretar como falta de aceptación del servicio de USAER en las escuelas, debido a una resistencia o no aceptación de la educación inclusiva. Paralelo a esto, fueron menos los docentes que expresaron experiencias en las que en su quehacer cotidiano habían sido recibidos de una manera benevolente, propicia para un trabajo conjunto con los maestros de las escuelas regulares.

Estos resultados dan pie para futuras investigaciones que puedan seguir indagando en esta problemática, ya que sería importante conocer los argumentos de los docentes de las escuelas regulares al mostrar estas actitudes diferenciadas hacia los docentes de la USAER que obstaculiza un trabajo colaborativo.

Aunado a lo anterior, hubo docentes que visualizaron sus experiencias como generadoras de una área de oportunidad, una posibilidad para el crecimiento personal y profesional, llevándolos a implementar diversas formas de hacer frente a los incidentes críticos con los que se encontraban en las escuelas, desde documentarse invirtiendo de “su propio bolsillo” en su preparación profesional; cambiar de actitud, o convencer a los demás de la viabilidad de la inclusión. Relacionado con lo anterior, Valdés y Monereo (2012) al abordar los incidentes críticos en los docentes concluyen planteando que existe una relación entre la identidad profesional y la manera en que se enfrentan los incidentes que se suscitan en la atención de los alumnos, lo cual es relevante para la formación de los docentes inclusivos.

En relación al impacto que ha tenido el enfoque inclusivo en la educación, los docentes dejaron ver en sus respuestas que el camino hacia la inclusión es poco claro, y en el que las barreras

siguen presentes, sobre todo las de actitud en los docentes de las escuelas regulares para aceptar la diversidad de alumnos en las aulas, además de la falta de recursos e infraestructura. Sin embargo, la inclusión está en marcha, se constituye como un *proceso*, en vías de consolidarse.

En sus versiones de cómo se vive este proceso, existen principalmente dos elementos que han obstaculizado el avance de la inclusión en la escuela: el rechazo de los niños en la escuela por parte de los docentes y la falta de claridad de lo que es la inclusión.

Simultáneamente, el enfoque inclusivo también ha tenido un impacto bueno o alto, al generar efecto que reflejan acciones positivas en los docentes, como: ser más consciente y tolerante con las necesidades de la población atendida, y el inducirlos a la búsqueda de la actualización para poder dar una respuesta a los docentes, alumnos y padres que atienden.

En cuanto a los retos docentes, las respuestas giraron en torno a dos ejes: la actualización, y lograr un cambio de actitud en los docentes de la escuela regular. Así, la mayoría de los docentes manifestó que entre sus retos se encontraba la actualización constantemente para adquirir nuevos conocimientos, estrategias, técnicas y metodologías en las cuales apoyarse para realizar su trabajo en las escuelas, con el fin de lograr que los alumnos adquirieran mayores conocimientos para desenvolverse en su vida diaria. Igualmente el lograr que los docentes de la escuela cambiaran su actitud hacia los alumnos constituyó un reto para los docentes de la USAER, ya que esto constituía una barrera para los alumnos, obstaculizando su aprendizaje, su permanencia, e incluso su acceso a la escuela. Esta búsqueda de cambio de las prácticas educativas de los maestros en las escuelas estuvo motivada por la intención de minimizar las barreras que enfrentan los alumnos.

Y así, ¿Cuáles son los sentimientos que desarrollan los docentes en su práctica diaria?

Se encontró que en todos los participantes coexisten sentimientos positivos y negativos respecto a su labor como docente de una USAER, de tal manera que podría decirse que los *sentimientos encontrados* fue lo común en ellos.

Entre los sentimientos positivos que los docentes mencionaron con más frecuencia se encontraron: gusto por el trabajo, satisfacción del trabajo realizado y alegría. Por otro lado, la frustración, tristeza y enojo se mencionaron con más constancia en cuanto a sentimientos negativos. Que genera sentimientos agradables como *gusto por el trabajo, satisfacción del trabajo realizado y alegría*, pero que también hace surgir otros como *fastidio, frustración, desanimo, tristeza, decepción, desesperación o enojo*.

Se puede decir que lo que genera sentimientos de gusto, satisfacción y alegría en los docentes de la USAER, surgió como consecuencia de las siguientes situaciones: cuando los padres de familia reconocen el trabajo de los docentes de la USAER (incluso los busquen años después para solicitarles orientación), el ver logros en los alumnos, el conseguir que los alumnos se motiven en la escuela, el trabajo en sí que se realiza para los alumnos, y finalmente ,que los docentes de la escuela reconozcan su trabajo y les soliciten asesoría u orientaciones.

¿Cuándo hablaron los docentes de sentimientos desagradables? Principalmente cuando hicieron referencia al trabajo administrativo, ya que dijeron que los formatos eran repetitivos porque una actividad que ya se había entregado, se volvía a solicitar, además porque los tiempos rebasan el llenado de expedientes de los alumnos, lo cual les resultaba muy desgastante al consumirles gran parte de su tiempo real. Este tema sin embargo, también resultó ser el talón de Aquiles en la integración al realizar la evaluación del PNFEIE, esto es, que este tema constituye una debilidad dentro de la Educación Especial desde hace muchos años.

No obstante, en general podríamos hablar de sentimientos encontrados, puesto que ellos manifestaron tener sentimientos *encontrados*, externando emociones que competían entre sí, es decir, sentimientos agradables y desagradables a la vez.

Por otro lado, de acuerdo con Adame y cols. (2016), aunque existen diferencias teóricas entre los paradigmas de Integración e Inclusión, en las prácticas no se diferencian los conceptos, al contrario, se articulan sin aparente contradicción y se muestran apoyándose mutuamente.

Así, lo sustancial en la Integración son los alumnos, a quienes se les realizan evaluaciones psicopedagógicas para detectar sus necesidades educativas especiales, y así determinar las adecuaciones curriculares que el docente tiene que llevar a cabo, La inclusión, en tanto, enfatiza el análisis y la detección de las barreras de todo orden para que los alumnos aprendan; ello permite equilibrar el escenario educativo en una igualdad de oportunidades. El planteamiento central tiene por principio eliminar las barreras del medio, que son las generadoras de la discriminación. Por ello, las estrategias educativas inclusivas se descentran del alumno y se concentran en las condiciones externas de todo tipo. Se procura que el entorno sea el responsable de disminuir la desigualdad y la discriminación, al modificar la cultura, las políticas y las prácticas.

También es importante remarcar que tal parece que integración e inclusión son palabras que se usan indistintamente por autoridades educativas, directivos, docentes, y padres de familia. Ya desde el auge del paradigma integrativo se intercalaba constantemente la palabra inclusión para referirse al proceso de la integración. Actualmente, bajo el enfoque inclusivo, también es frecuente escuchar o leer la palabra integración para hacer referencia a la inclusión. ¿Qué es lo que origina el uso indistinto de estos conceptos? Parece que la respuesta se encuentra en la

palabra “proceso” .Esta confusión o uso indistinto de la palabra puede estar relacionada con la ambigüedad que existió desde que surgió el programa de Integración educativa.

De acuerdo con Adame y cols. (2016), aunque existen diferencias teóricas entre los paradigmas de Integración e Inclusión, en las prácticas no se diferencian los conceptos, al contrario, se articulan sin aparente contradicción y se muestran apoyándose mutuamente.

Recapitulando, en los significados construidos por los docentes sobre la educación inclusiva se identificó como núcleo la palabra *proceso*, puesto que en todas las categorías identificadas, se encontró este concepto como parte de las mismas. En otras palabras, ellos significan la educación inclusiva como un proceso de la integración educativa por el cual se está transitando hacia la inclusión; significados que han construido en los contextos laborales donde se desempeñan.

Ahora bien, la realización de este trabajo se plantea como una contribución en el conocimiento de la subjetividad de los docentes de Educación Especial, en particular de los adscritos las USAER de las zonas 5 y 11 del Valle de México.

De igual manera se espera que los resultados hallados den pie para futuras investigaciones que puedan seguir indagando en la problemática de los docentes de Educación Especial, pues sería interesante adentrarse en estudios de corte etnográfico que articularan el orden del decir con el orden del hacer en los docentes u otros conceptos que no fueron abordados en esta investigación como las condiciones de trabajo.

Finalmente pongo una cuestión que me acompañó a lo largo de la realización de este trabajo ¿Algún día dejaremos de hablar de educación inclusiva, para simplemente hablar de educación?

Referencias

- Adame E, Jacobo Z, Alvarado J.** (2016). Sistema educativo e inclusión. Más allá de la integración educativa. México. Editorial Trillas.
- Álvarez J, Gayou J.** (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Argentina: Editorial Paidós.
- Barreix, J, Castillejos, B.** (1997). Metodología y Método de Trabajo Social. Buenos Aires, Argentina. Editorial Espacio
- Berger P. - Luckman T.** (2003). La construcción social de la realidad. México: Amorrortu editores.
- Bernal, L.** (2014). Las teorías implícitas de los supervisores y directores de USAER de la Delegación de Tlalpan ante la Educación inclusiva de los alumnos con discapacidad. Tesis de Licenciatura. UNAM. México.
- Blanco, R.** (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, pp. 1-15. España.
- Bustos, C.- Cornejo, R.** (2014) Sentidos del trabajo docente de aulas hospitalarias: las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. Psico perspectivas, 13(2), 186-197.
- Camarena, E.** (2006). Investigación y Pedagogía. México: Gernika.
- Cienfuegos R.** (2011). Diseño de Proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires. Argentina: Editorial Noveduc.

- Cruz, R.** (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político Educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 41-57.
- De Certeau, M.** (1985). *Historia y psicoanálisis*. España. Editorial Iteso.
- Delgado J- Gutiérrez J.** (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. España. Editorial Síntesis. S.A.
- Echeita, G.** (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 99-118. Madrid, España.
- Ferrarotti F.** (1993). *La historia y lo cotidiano*. Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Flick, U.** (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza. España.
- Garnique, F.** (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 137, pp.99-118. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Geertz, C.** (1993). *Descripción densa hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona. Gedisa.
- Hernández R.** (2012). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/interamericana Editores, S.A.
- Jacobo, Z.** (2010). *La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad. De la historia a las prácticas vigentes*. Tesis de doctorado. UNAM. México.

- Kisnerman, N.** (1998). *El método: intervención transformadora*. Buenos Aires. Humanitas
- Muntaner, J.** (2000) La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado. Revista de Curriculum y formación de Profesorado, 4 (1), 1-19.
- Pérez A.** (2005). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. España: Morata.
- Saad E.** (2011). Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario. Tesis doctoral. UNAM. México.
- Sarabia B.** (1993). El aprendizaje y la enseñanza de actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia, y E. Valls. Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes Madrid: Editorial. Santillana.
- Schütz, A.** (1989), La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. España: Ediciones Paidós.
- Searle R.** (1997). La construcción de la realidad social. Argentina: Editorial Paidós.
- Secretaría de Educación Básica.** (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE. México.
- Secretaría de Educación Básica** (2011). Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto grado. México.
- Secretaría de Educación Pública.** (2000a). La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias. México.
- Secretaría de Educación Pública.** (2000b). Documento de Trabajo de Proceso de Atención. Departamento de Educación Especial. México.

Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública. (2000). Documento de Trabajo de Proceso de Atención. Departamento de Educación Especial. México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). Línea Técnica. Departamento de Educación Especial. México.

SEIEM. (2029). Línea Técnica Operativa de los Servicios de Educación Especial Valle de México 2019. USAER.

Strauss, A. Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Taylor, S. - Bogdman, R. (1986) Las entrevistas grupales. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Argentina: Editorial Noveduc.

Tedesco, J. (2011). ¿De que dependen los resultados escolares? Cuadernos de Pedagogía. 416,92-95.

UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.

__ (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España.

___ (2000). Elementos para un diagnóstico de la Integración Educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal. México.

___ (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal.

___ (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación.

___ (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.

Valdés A. Monereo C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. ISSN 0718-5480 Vol. 6, No. 2, septiembre 2012- febrero 2013, pp.193-208.

Weber M. (1984). Economía y sociedad. México: Fondo de cultura económica.

Referencias electrónicas

Booth, T. Ainscow, M (2000). Índice de inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.

http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Consultada el día 22 de junio de 2010.

Diario Oficial de la Federación.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf. Consultada el día 12 de febrero de 2018.

Díaz-Barriga F, Pérez M, Lara Y. (2015). Currículo y ética profesional: incidentes críticos narrados por estudiantes universitarios de psicología.

file:///C:/Users/HP/Downloads/articulo%20de%20Frida.pdf

Consultado el día 25 febrero de 2020.

Guajardo J, Ulloa J, Nail O. (2017). Analisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota técnica 207-2017, lideres educativos, Centro de mejora para la mejora escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%CC%81cnica-N%C2%B07-L1.pdf>.

Consultada el día 17 de abril de 2020.

Kelsen, H. (2020). El derecho norma o hecho, el “ser” y el “deber ser”

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1956/5.pdf>. Consultada el día 9 de octubre de 2020

Kisnerman, N. (1998). Una introducción desde el construccionismo. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1998" Natalio Kisnerman: 1929 - 2006. Trabajador Social Argentino.

<https://prezi.com/nty0q8-8de-b/relacion-del-construccionismo-social-con-el-trabajo-social/>.

Consultada el día 19 de febrero de 2018.

Marchesi A. (2017) “Las condiciones de la docencia influyen en la expresión y la comunicación de las emociones” <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731213659.pdf>.

Consultado el 14 de diciembre de 2017.

Marx, K. (2017). Reflexiones de un joven en la elección de una profesión.

<https://www.marxists.org/espanol/m-e/1830s/1835-viii-10.htm>

Consultada el 14 de marzo de 2017

ONU. (2018.). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf.

Consultada el día 14 de febrero de 2018.

Ostrosky F. (2013) Neurobiología de las emociones <http://docplayer.es/1244373-Neurobiologia-de-las-emociones.html>. Consultada el día 15 de abril de 2018.

SEP. (2005). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación Externa.

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval_anteriores/evaluacion04.pdf.

Consultado el 25 de enero de 2019.

SEP. (2010). Alianza por la calidad de la educación.

file:///C:/Users/Antonia/Downloads/alianza_educacion_mexico.pdf. Consultada el día 20 de febrero de 2018.

SEP. (2006). El libro Blanco. Programa “Enciclopedia” 2006-2012.

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclomedia.pdf>

Consultada el 26 de septiembre de 2020.

SEP. (2019). Acuerdo Educativo nacional. Implementación operativa.

<https://www.gob.mx/sep/articulos/90346> .Consultado el 10 de abril de 2020

ANEXO 2

INFORME DE DETECCIÓN INICIAL /EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA GRUPAL

Nivel educativo _____ Ciclo escolar _____ Sector _____ Zona _____
Nombre de la escuela _____
Nombre del maestro de grupo _____ Grado y Grupo _____
No. de alumnos _____ Fecha de elaboración _____

La presente Evaluación Diagnóstica Grupal tiene como propósito servir de guía y apoyo para que los maestros(as) identifiquen las barreras que enfrentan los alumnos(as) para participar dentro de los diferentes contextos en los que se desenvuelven y lograr los aprendizajes considerados en el Plan y Programas vigentes. Así mismo es un filtro para identificar aquellos educandos que por las barreras que enfrentan requieren de otro tipo de evaluaciones y por lo tanto necesitan un diagnóstico más extenso para identificar los apoyos requeridos.

La evaluación diagnóstica grupal es un proceso que realiza el maestro(a) de grupo de manera contextual, en el caso de haber maestro(a) de apoyo de USAER se realiza de manera colaborativa y cuando se requiere participa el equipo de apoyo interdisciplinario de USAER.

En los Centros de Atención Múltiple (CAM) de Educación Especial lo realiza el maestro(a) de grupo con apoyo del equipo interdisciplinario.

1. **COMPETENCIA CURRICULAR DEL GRUPO** La competencia curricular es la que considera los conocimientos académicos de los alumnos(as). Para su análisis se puede apoyar en: 1. Pruebas Estructuradas (Evaluaciones diagnósticas escritas y/u orales)
2. Actividades exploratorias en el aula. 3. Revisión del portafolio del ciclo escolar pasado.

En el análisis de la competencia curricular del grupo se sugiere que se realice de acuerdo a la organización de las competencias y/o los aprendizajes considerados en el Plan y programas vigentes de cada nivel educativo: • Educación Inicial: Análisis por ámbitos de experiencia • Educación Preescolar: Análisis por componentes curriculares • Educación Primaria y Secundaria: Análisis

por componentes curriculares (es preciso identificar el nivel de adquisición de la lectura y la escritura así como el nivel de pensamiento lógico matemático).

2. ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE Realice una exploración sobre estos aspectos: • Estilos de aprendizaje en su grupo (más y menos predominante). • Variedad de experiencias de aprendizaje que requiere el grupo para lograr sus aprendizajes.

3. FORMAS DE CONVIVENCIA (Los vínculos que se establecen en el aula entre maestro-alumnos, alumnos –alumnos, alumnos maestro, que implican actitudes valores y habilidades sociales y emocionales entre otras).

4. BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

Identificar las Barreras que pudieran enfrentar sus alumnos y que limitan su participación y aprendizaje en los siguientes contextos:

Contexto	Tipo de barrera	Barrera para el aprendizaje y la participación.	Apoyos que se requieren implementar para favorecer su participación y aprendizaje.	Responsable de la implementación del o de los apoyos
Escolar				
Taller				
Sociofamiliar				

*Tipo de Barreras: De actitud, de conocimiento, de comunicación y de práctica.

5.- CONCLUSIONES De acuerdo a las barreras identificadas se hará un análisis para considerar que apoyos requiere la escuela, el maestro y las familias y qué niños requerirán continuar con una evaluación individual. 6. ACUERDOS Y COMPROMISOS

7. COLABORARON Se deberá registrar el nombre, la función y la firma de todos los participantes en la evaluación grupo.

*Documento elaborado de acuerdo a las Normas de control Escolar 2016-17, los programas vigentes, y las modificaciones a la Ley General de Educación 1º de junio 2015; por lo que es susceptible de futuros ajustes.

ANEXO 3

INFORME DE DETECCIÓN INICIAL /EVALUACIÓN INDIVIDUAL DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD, DIFICULTADES SEVERAS DE APRENDIZAJE, DE CONDUCTA Y DE COMUNICACIÓN

Nombre del alumno _____ Fecha de nacimiento _____ Edad _____
 Nivel educativo _____ Ciclo escolar _____ Sector _____ Zona escolar _____
 Nombre de la escuela _____
 Nombre del maestro de grupo _____ Grado y Grupo _____
 Fecha de elaboración _____

El presente documento tiene como objetivo constituirse como una herramienta auxiliar para realizar la Evaluación Individual del alumno(a). Esta evaluación es un proceso que realiza el maestro(a) de grupo de manera contextual. En el caso de haber maestro(a) de apoyo de USAER se realiza de manera colaborativa y en los casos que se requiera, participa el equipo interdisciplinario de USAER. Este proceso de detección se realiza para identificar las barreras que de manera individual enfrentan los alumnos(a) que ya fueron considerados en la evaluación diagnóstica grupal, por lo que la evaluación individual tiene la finalidad de que a través de la identificación de barreras se puedan precisar los apoyos necesarios que requiere el alumno de manera individual de acuerdo a sus características y necesidades, también es valiosa como punto de partida de la evaluación psicopedagógica y en caso de que el alumno ya cuente con ella, podrá utilizarse para actualización de la misma, ya que las barreras pueden cambiar con el tiempo y el tipo de apoyos también.

En CAM se inicia por la evaluación diagnóstica individual ya que ésta retroalimenta la grupal que es la que fundamenta los ajustes pertinentes del grado escolar.

1.-COMPETENCIA CURRICULAR DEL ALUMNO La competencia curricular es la que considera los conocimientos académicos del alumno(a). En este proceso se investiga. ¿Cuál es el desempeño con respecto al plan y programas de estudio del nivel y grado que está cursando?, ¿En qué requiere apoyo?, ¿Qué tipo de apoyos? Es importante considerar en este análisis capacidades del alumno como razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez del aprendizaje y a través de la experiencia, memoria a corto, mediano y largo plazo, así como el nivel de

adquisición de la lectoescritura y el nivel de pensamiento lógico matemático, ya que todo lo anterior tiene relación directa con el aprendizaje del alumno(a). Para su análisis se puede apoyar en: 1) Pruebas Estructuradas (Evaluaciones diagnósticas escritas y/u orales) 2) Actividades exploratorias en el aula 3) Revisión del portafolio del alumno del ciclo escolar anterior

El análisis de la competencia curricular del alumno(a) se sugiere que se base en las competencias y/o los aprendizajes considerados en los programas vigentes de cada nivel educativo: • Educación Inicial: Análisis por ámbitos de experiencia • Educación Preescolar: Análisis por componentes curriculares • Educación Primaria y secundaria: Análisis por componentes curriculares (es preciso identificar el nivel de adquisición de la lectura y la escritura así como el nivel de pensamiento lógico matemático).

2. ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE Realice una exploración sobre estos aspectos: • Estilos de aprendizaje del alumno(a) (más y menos predominante) • Variedad de experiencias de aprendizaje que requiere el alumno(a) para lograr sus aprendizajes.

3.- FORMAS DE CONVIVENCIA (Los vínculos que establece el alumno(a) en el aula con sus maestros, con sus compañeros y con su familia).

4. BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Identificar las Barreras que puede estar enfrentando el alumno(a) y que limitan su participación y aprendizaje en los siguientes contextos:

Contexto	Tipo de barrera	Barrera para el aprendizaje y la participación.	Apoyos que se requieren implementar para favorecer su participación y aprendizaje.	Responsable de la implementación del o de los apoyos
Escolar				
áulico				
Sociofamiliar				

*Tipo de Barreras: De actitud, de conocimiento, de comunicación y de práctica.

5.-HABILIDADES ADAPTATIVAS. Son el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se han aprendido y se practican por el alumno en su vida cotidiana.

Evaluar fortalezas y debilidades con respecto a las siguientes habilidades

Habilidad Adaptativa	Necesidades	Apoyos requeridos	Responsable de brindar el apoyo
Conceptuales • Lenguaje receptivo y expresivo • Lectura y escritura • Concepto de dinero • Habilidad para seguir reglas • Autodirección			

Sociales • Interpersonal • Responsabilidad • Autoestima • Credulidad			
Prácticas • Autocuidado • Habilidades ocupacionales • Cuidado de la salud • Viajes y transportación • Manejo de agenda y rutina • Seguridad • Preparación de comidas • Mantenimiento del Hogar • Uso del dinero • Uso del teléfono			

5. PRINCIPALES INTERESES Y MOTIVACIONES DEL ALUMNO. ¿Cuáles son sus intereses?, ¿Qué asignaturas o temas les gusta más?, ¿Hobbies? entre otros.

6. CONCLUSIONES. A partir de las barreras identificadas, qué apoyos específicos requiere el alumno: en el contexto escolar, aula y socio-familiar y todos aquellos complementarios y determinar si se continúa con una evaluación psicopedagógica para identificar si hay una discapacidad, dificultad severa de aprendizaje, conducta o comunicación y la intensidad de los apoyos.

7.- ACUERDOS Y COMPROMISOS.

8.- COLABORARON. Se deberá registrar el nombre, función y firma de todos los participantes en la evaluación individual.

*Documento elaborado de acuerdo a las Normas de control Escolar 2015-16,

ANEXO 4**INFORME DE DETECCIÓN INICIAL / EVALUACIÓN INDIVIDUAL APTITUDES SOBRESALIENTES**

Nombre del alumno _____ Fecha de nacimiento _____ Edad _____
 Nivel Educativo _____ Ciclo escolar _____ Sector _____ Zona escolar _____
 Escuela _____ Nombre del Maestro de Grupo _____
 Grado y Grupo _____ Fecha de Elaboración _____

El presente documento tiene como objetivo constituirse como una herramienta auxiliar para realizar la Evaluación Individual del alumno, esta evaluación es un proceso que realiza el maestro de grupo de manera contextual; en el caso de haber maestro de apoyo de USAER se realizará de manera colaborativa y en los casos que se requiera participará el equipo interdisciplinario de USAER. Se realiza para identificar y determinar si el alumno presenta alguna aptitud o aptitudes sobresalientes y de qué tipo son (intelectual, creativa artística socio-afectiva y psicomotriz), así como las barreras que enfrentan los alumnos, asociados a estas aptitudes en sus contextos; la finalidad de esta evaluación es que a través de la identificación de sus aptitudes y de las barreras que enfrentan se puedan precisar los apoyos necesarios que requiere el alumno de manera individual y grupal, de acuerdo a sus características y necesidades; también puede ser útil como punto de partida de una evaluación psicopedagógica y en caso de que el alumno ya cuente con ella, podrá usarse para actualización de la misma, ya que las barreras pueden cambiar con el tiempo y el tipo de apoyos también.

1.- HERRAMIENTAS DE APOYO Para el logro de lo anterior señale las siguientes herramientas o procesos que se consideran para la elaboración del presente informe (marque con una palomita o una x)

SI ES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Actividades exploratorias Nominación libre del docente de aula regular Análisis de evidencias y productos tangibles Inventario para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación primaria (versión revisada 2010) Entrevista al alumno, padres de familia o tutores y docentes

SI ES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Inventario de intereses para alumnos en educación secundaria Cuestionario para los docentes Análisis de evidencias y productos tangibles Entrevista al alumno Entrevista a los padres de familia

2.-COMPETENCIA CURRICULAR DEL ALUMNO. La competencia curricular es la que considera los conocimientos académicos del alumno. ¿Cuál es su desempeño con respecto al plan y programa de estudio del nivel y grado que está cursando?, ¿En que requiere apoyo?, ¿Qué tipo de apoyos? Es importante, que pueda argumentar las características del alumno que lo llevan a pensar en aptitudes sobresalientes vinculadas con los aprendizajes considerados en los programas vigentes para su grado escolar. Para su análisis se puede apoyar en: a. Pruebas Estructuradas (Evaluaciones diagnósticas escritas y/u orales)

b. Actividades exploratorias en el aula c. Revisión del portafolio de evidencias del grupo del ciclo escolar pasado

El análisis de la competencia curricular del alumno se sugiere se haga de acuerdo con la organización de las competencias y/o los aprendizajes de cada nivel educativo: • Educación Preescolar: Análisis por campos de formación • Educación Primaria y secundaria: Análisis por campos de formación (es preciso identificar el nivel de adquisición de la lectura y la escritura, así como el nivel de pensamiento lógico matemático en caso necesario).

3. FORMAS DE CONVIVENCIA (Los vínculos que establece el alumno en el aula con sus Instructores, compañeros y con su familia).

4. ESTILOS Y RITMOS DE APRENDIZAJE. Realice una exploración sobre estos aspectos:

- Estilo (s) de aprendizaje de su alumno (más y menos predominante) • Variedad de experiencias de aprendizaje que requiere el alumno para lograr sus aprendizajes

5. ANÁLISIS DEL DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNO. • Desarrollo Intelectual Considerar en este análisis las capacidades generales como razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje con rapidez y de la experiencia • Desarrollo social Analizar su pertenencia al grupo social, la familia o la comunidad; cómo aprende y/o adopta actitudes, creencias, costumbres, valores, roles y expectativas de su grupo; desarrollo de empatía, asertividad, relaciones armónicas, trabajo colaborativo, toma de acuerdos y negociación, reconoce y valora la diversidad.

- **Desarrollo Emocional** Analizar cómo están construyendo su identidad, autoestima, seguridad, así como la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea a través de las interacciones que establece con las otras personas ubicándose a sí misma como una persona única y distinta. Si es capaz de distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas.
- **Desarrollo Físico** Análisis de los cambios físicos que el alumno experimenta por crecimiento en sus diferentes etapas de vida como pueden ser peso, estatura, movimientos finos, gruesos, características sexuales etc. que pueden influir en su desarrollo cognitivo social y emocional.

6.- BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

Identificar las Barreras que pueda estar enfrentando el alumno y que limitan su participación y aprendizaje en los siguientes contextos y precisar los apoyos y/o tipo de apoyos que se requieren para eliminar o disminuir las barreras para participar y aprender:

Contexto	Tipo de barrera	Barrera para el aprendizaje y la participación.	Apoyos que se requieren implementar para favorecer su participación y aprendizaje.	Responsable de la implementación del o de los apoyos
Escolar				
Áulico				
Sociofamiliar				

*Tipo de Barreras: De actitud, de conocimiento, de comunicación y de práctica.

7. PRINCIPALES INTERESES Y MOTIVACIONES DEL ALUMNO ¿Cuáles son sus intereses?, ¿Qué asignaturas o temas les gusta más?, ¿Hobbies? entre otros.

8. AREAS SOBRESALIENTES

- ¿Cuál o cuáles son las áreas de aptitud en la que se nominó al alumno?
- ¿Cuál o cuáles de éstas áreas fueron confirmadas? • ¿Considera que el alumno requiere de una evaluación psicopedagógica para valorar alguna problemática especial?

Si () No ()

NOTA: Es fundamental que si ha detectado alguna problemática que considere importante, la describa en este rubro

9.- CONCLUSIONES. La conclusión debe ser clara en cuanto a si el alumno presenta o no aptitudes sobresalientes y de qué tipo, a partir de las evidencias analizadas. De acuerdo a sus características y las barreras identificadas, determinar qué apoyos específicos requiere el alumno: en el contexto escolar, áulico y socio-familiar y todos aquellos complementarios, los cuales definirán el programa de enriquecimiento curricular así como también si requiere o no realizar una evaluación psicopedagógica.

10.- ACUERDOS Y COMPROMISOS. 11.- COLABORARON. Se deberá registrar el nombre, la función y la firma de todos los participantes en la evaluación individual.

ANEXO 5**INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Nombre del alumno _____

Fecha de nacimiento _____ Edad _____ Nivel Educativo _____

Ciclo escolar _____ Taller _____ Especialidad _____

Escuela _____ Sector _____ Zona escolar _____

Nombre del maestro de grupo o docente de taller _____

Grado y Grupo _____ Fecha de Elaboración _____

El informe de evaluación psicopedagógica deberá contener como mínimo la siguiente información protegiendo en todo momento los datos sensibles que se recaben.

1.- DATOS PERSONALES DEL ALUMNO.

2.- MOTIVO DE LA EVALUACIÓN.

3.- APARIENCIA FÍSICA DEL ALUMNO.

4.- CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN. (La conducta que presento el alumno durante el periodo en que se realizó la evaluación psicopedagógica)

5.- ANTECEDENTES DEL DESARROLLO (Embarazo, antecedentes heredofamiliares, desarrollo motor, desarrollo del lenguaje, historia médica, historia escolar, situación familiar) 6.- SITUACIÓN ACTUAL

a) Aspectos Generales. (Área intelectual, área de desarrollo motor, área comunicativo-lingüística, análisis de las habilidades adaptativas, área de adaptación e inserción social, aspectos emocionales). b) Evaluación de los aprendizajes. (Competencia curricular del alumno) c) Disposición al estudio, estrategias de estudio desarrolladas y aplicadas por el educando y motivación

para aprender (estilos y ritmos de aprendizaje) d) Información relacionada con el entorno del educando: contexto escolar y contexto socio-familiar (identificación de barreras).

7.- INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

8.- CONCLUSIONES. En este rubro se tendrá que determinar si existe una discapacidad, dificultad severa de aprendizaje, conducta o comunicación, los ajustes razonables y los apoyos que se brindarán al alumno por parte de todos los actores educativos.

9.- RECOMENDACIONES.

10.- FIRMA DE LOS PARTICIPANTES. (Se deberá registrar el nombre, la función y la firma de todos los participantes en la evaluación). Esta evaluación deberá estar firmada por el Director de la escuela, el maestro de grupo y el padre de familia, así como de todos los profesionales de Educación Especial que participaron si la escuela cuenta con este personal.

ANEXO 6**PROPUESTA EDUCATIVA ESPECÍFICA DISCAPACIDAD, TRASTORNOS SEVEROS DE APRENDIZAJE, DE CONDUCTA O DE COMUNICACIÓN**

Nombre del alumno _____ Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Nivel Educativo _____ Ciclo escolar _____ Sector _____ Zona escolar _____

Nombre de la escuela _____ Nombre del Maestro de Grupo _____

Grado y Grupo _____ Fecha de Elaboración _____

La propuesta educativa específica es un instrumento que se fundamenta en la evaluación psicopedagógica y debe de verse reflejada en la planeación didáctica del maestro de grupo, permite diseñar los ajustes pertinentes y apoyos que requiere el alumno para el logro de los aprendizajes durante un ciclo escolar, por lo que deberá realizarse al inicio de este. Con base en esta propuesta se evalúan los aprendizajes alcanzados por el alumno. La Propuesta Educativa Específica será elaborada por el (la) docente de grupo y de apoyo de USAER (en caso de que lo haya), permanece con el (la) docente de grupo como una herramienta para su planeación cotidiana y será necesario que el personal del servicio de apoyo de USAER (en caso de que lo haya) cuente con una copia.

El presente documento es una guía y se podrán agregar los rubros que se consideren pertinentes y la cantidad de hojas necesarias.
AJUSTES RAZONABLES

1.- AJUSTES CURRICULARES (Definir las adecuaciones curriculares que es necesario realizar en la metodología y en la evaluación, a partir de las habilidades y debilidades del educando, así como de los aprendizajes propuestos en plan y programas vigentes).

2.- AJUSTES DE ACCESO (Arquitectónicas en las instalaciones de la escuela y el aula; especificar también el tipo de ayudas personales o técnicas que necesita el educando en su proceso educativo, estableciendo las acciones requeridas para obtenerlas dentro de la escuela y en el contexto socio-familiar) .

3.- APOYOS ESPECÍFICOS QUE VA A RECIBIR EL NIÑO

ESCUELA _____

AULA _____

FAMILIA _____

MAESTRO DE APOYO

- a) En las actividades académicas
- b) En el aula de recursos
- c) Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares)

4.- APOYOS QUE VA A RECIBIR LA FAMILIA POR PARTE DOCENTE, DEL EQUIPO DE APOYO Y DE LA ESCUELA _____

5.-COMPROMISOS ASUMIDOS POR LOS INVOLUCRADOS _____

6.- FECHAS PARA SU SEGUIMIENTO Y AVANCE DEL EDUCANDO EN RELACIÓN CON LOS APOYOS QUE SE HAN IMPLEMENTADO. _____

7.- FIRMA DE LOS PARTICIPANTES _____

Nota, esta propuesta deberá estar firmada por el director de la escuela, el maestro de grupo y los padres o tutores del alumno, y el equipo de Educación Especial si se cuenta con él.

ANEXO 7

INFORME DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE ESCUELA

El Informe de Evaluación Diagnóstica de escuela es un documento específico que elabora el docente de apoyo de la USAER. En este informe se realiza el análisis del PETE, las evaluaciones diagnósticas grupales e individuales que se tengan hasta ese momento realizadas en la escuela donde apoya el servicio de USAER, precisando las barreras identificadas en los distintos contextos de la escuela y de los alumnos, así como los apoyos requeridos específicos y/o especializados necesarios para la eliminación y/o disminución de las mismas. Este documento permitirá tener un perfil de la institución apoyada y brindará elementos para la realización de la Planeación Estratégica USAER (PEU). A continuación, se mencionan algunos de los elementos que se pueden recuperar en este informe; los profesionales agregarán toda la información que consideren pertinente.

Deberá contener los siguientes elementos:

1. DATOS DE LA ESCUELA:

- Nombre.
- Turno.
- CCT.
- Número de grupos por grado.
- Número de grupos apoyados.
- No. De alumnos apoyados
- Número de evaluaciones diagnósticas grupales e individuales realizadas.
- Nombre de los docentes apoyados. • Fecha de elaboración del informe.
- Al final firma de los profesionales de USAER que participaron, firma del director(a) de USAER, firma del director(a) de Educación Básica.

2. CUERPO DEL INFORME Es el análisis de la información obtenida por escuela a través de las evaluaciones diagnósticas grupales e individuales considerando:

- Se realizará un análisis situacional del contexto. Éste se refiere propiamente a los escenarios donde se desarrollan las actividades cotidianas y los procesos de enseñanza aprendizaje, los cuales son influidos por las diferencias individuales, las personalidades distintas, la actitud de los maestros y el clima de trabajo que se crea entre los alumnos y el maestro. Las cuales determinan directa o indirectamente el aprendizaje del alumno, así como su nivel de motivación.
- Estrategias y/o acciones a desarrollar por parte del maestro de USAER para la eliminación y/o disminución de las barreras identificadas en la escuela y los apoyos que se brindarán a nivel institucional. Nota: El informe de Evaluación Diagnóstica de Escuela servirá de insumo para la realización de la Planeación Estratégica USAER (PEU). (Podrá ser elaborado solo por la USAER o en colaboración con el director de la escuela).

**ANEXO 8
PLANEACIÓN DE APOYOS DE USAER POR ESCUELA**

USAER No.: _____ Zona Escolar: _____

Maestro de Apoyo: _____

Nombre de la Escuela: _____ Clave: _____ Zona y Sector: _____

Grupo que se apoyan (grado y grupo) _____ Nivel escolar: _____

Barreras identificadas	Apoyos	Acciones	Responsables	Tiempos	Avances
CONTEXTO ESCOLAR					
CONTEXTO AULICO					
CONTEXTO SOCIOFAMILIAR					

Apoyos: Profesionales, curriculares, arquitectónicos, materiales.

