



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA CHALCO

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL
JARDÍN DE NIÑOS MIGUEL ALEMÁN VALDÉS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

GABRIEL ÁNGEL HERNÁNDEZ RANGEL
LICENCIADO EN EDUCACIÓN

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. JUAN BERNARDO ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS
COTUTORES: DR. JOSÉ ANTONIO RAZO NAVARRO
DRA. GUADALUPE JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

CHALCO, MÉXICO

AGOSTO, 2020

AGRADECIMIENTOS

El salir de la rutina de la zona de confort, el anhelo de superación por ser una mejor persona de la que fui ayer, han sido siempre parte de una motivación personal que me inspira a tratar de superarme. Además de mi cargo como subdirector escolar, el estar siempre bajo la mira de ser visto como un directivo, alguien que resuelve problemas y al mismo tiempo asesora y acompaña a su personal, fueron parte del tratar de reconstruirme como ser humano y profesional de la educación, compromiso ético moral con toda la gente que forma parte de quien fui y soy ahora, mi familia, mis profesores, mis alumnos, amigos y compañeros de trabajo, quienes nunca perdieron la confianza en mí y que a pesar de las adversas circunstancias económicas, emocionales y de salud que viví, siempre estuvieron incondicionalmente a mi lado:

A mí amado padre: **Mario Hernández López**. Q.E.P.D, hombre inquebrantable siempre orgulloso de sus hijos y de quien aprendí a superarme, amar el trabajo y esforzarme a ser mejor persona.

A mí querido hermano: **Jorge Hernández Rangel**. Q.E.P.D, el menor de todos y quien fue mi gran amigo y compañero de infancia, por toda la ayuda y consejos que me brindó para salir adelante.

A mí entrañable tía Güera: **María de Jesús Rangel Mosqueda**: Q.E.P.D, quien fue para mí una segunda madre casi como mi abuela y quien siempre se preocupó por mi bienestar.

A mi amada madre: **María del Refugio Rangel Mosqueda**: ejemplo a seguir de valentía por la vida, una gran mujer trabajadora y luchona, a quien debo todo lo que soy y quien en su enfermedad sigue preocupándose por mi alentándome a siempre ser mejor ser humano. Para ella todo mi amor, cariño, ternura, respeto y veneración.

A mis hermanos y hermanas, **Licha, Miguel, Cata, Mario, Tere, Chuyita**. Quienes siempre me han brindado el amor, el cariño, la ternura y sobre todo el apoyo para seguir adelante en la vida.

A mí amada esposa: **Rosy**, por ser mi compañera, por apoyarme, por aguantar mi mal genio, mi falta de tiempo y dedicación, sobre todo por apoyarme y estar conmigo en los momentos más difíciles de mi vida.

A mis dos angelitos mis amadas hijas: **Jenifer Guadalupe** y mi bebita **Fátima Ximena** quienes dan luz a mi existencia y son mi motivo de alegría, dándome fuerzas para levantarme día a día y seguir luchando ante toda adversidad. Las amo con todo mi corazón mis pequeñas princesitas.

A mis compañeros de trabajo, las maestras y maestros de la escuela con quienes he coincidido por más de quince años formando parte de mi vida y quienes me brindaron siempre su apoyo y disposición. Así como al personal de supervisión escolar, quienes también son parte de mi formación académica como docente y directivo.

A mi tutor, **Dr. Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos**, por ser mi guía y caminar siempre a mi lado en los momentos de amargura y desazón que viví, por ser empático y confiar en mí, por su apoyo y su gran paciencia, por mostrar interés y preocupación en ayudarme a concluir mi trabajo, pero sobre todo haberme brindado su amistad y una parte de su corazón.

A mi cotutor, **Dr. José Antonio Razo Navarro**, por todo su tiempo y dedicación, por decirme las cosas como son sin tapujos, aunque dolieran, y hacerme observaciones para mejorar, pero sobre todo por esa gran sensibilidad que lo hace ser un maravilloso e inolvidable maestro y mejor ser humano.

A mí lectora, **Dra. Guadalupe Jiménez Hernández**, por leerme, por tener siempre palabras de ánimo, alentándome siempre no solo en mi trabajo sino que también en mi salud, por ser una persona con calidad humana admirable y una excelente docente en sus seminarios.

Al **ISCEEM división Chalco**, por darme la oportunidad de ser parte de él y permitirme coincidir con tantas personas valiosas que aportaron su granito de arena en mi formación, los doctores y maestros de quienes tuve la fortuna de recibir su seminario, gracias por su paciencia y tesón por ayudarme en sus clases, dejaron una huella imborrable en mí, toda mi admiración por ser un colegiado de excelentes docentes. Y a aquellos con quien no tuve la fortuna de tomar ninguno de sus seminarios, pero que sin duda son parte de mi formación a todos ellos mi admiración y respeto. Mi agradecimiento también a todos mis compañeros de generación escolarizada y mixta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. Orígenes y situación actual de la inclusión en el Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés	15
Un relato introductorio sobre la implicación subjetiva : Trabajar para los excluidos desde la exclusión.....	17
1.1 De la implicación subjetiva a la indagación: Estado del conocimiento sobre la inclusión.....	22
1.1.1 Artículos de investigación en América Latina	23
1.1.2 Artículos de investigación en México	24
1.1.3 Libros	27
1.1.4 Breve análisis	29
1.2 Los orígenes del plantel y la realidad actual sobre la inclusión	30
1.2.1 Reconstrucción histórica	31
1.2.2 La realidad actual en materia de inclusión	32
1.2.3 El papel de la autoridad institucional para la inclusión escolar	36
Para cerrar: el jardín de niños ¿espacio de construcción social de la inclusión?	38
CAPÍTULO 2. Construcción social de la inclusión escolar desde el ideario de la política educativa	41
Introducción	43
2.1 La política internacional por la inclusión escolar	45
2.1.1 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990)	45
2.1.2 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales acceso y calidad (UNESCO, 1994).....	46
2.1.3 Foro Mundial sobre la Educación Marco de Acción (Dakar, 2000)	47
2.1.4 Cumbre del Milenio (ONU, 2000)	48
2.1.5 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)	49

2.2 Documentos rectores de políticas por la inclusión a nivel internacional	49
2.2.1 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	50
2.2.2 La Educación Encierra un Tesoro	50
2.2.3 Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas	51
2.2.4 Temario Abierto sobre Educación Inclusiva	51
2.3 Las políticas por la inclusión escolar en México	51
2.4 Documentos rectores de las políticas por la inclusión en México	55
2.5 Del diseño a la implementación: Factores y matices para las políticas por la inclusión en México	59
2.5.1 Materiales impresos que llegaron a las escuelas	61
2.5.2 Las supervisiones escolares y su papel en la implementación de las políticas a Través del Consejo Técnico Escolar	66
2.5.3 Capacitación y profesionalización: espacios para construir la inclusión	68
En resumen	72
CAPÍTULO 3. Prácticas y representaciones de exclusión e inclusión escolar en el Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés	75
Introducción	77
3.1 El arribo de las políticas por la inclusión al jardín de niños: defectos de implementación	78
3.2 El papel de la supervisión en los juegos de implementación	81
3.3 Los Centros de Maestros un espacio de formación para la inclusión	84
3.4 Las representaciones docentes sobre la inclusión escolar en el jardín de niños	87
3.4.1 ¿Cómo piensan los docentes la inclusión?	88
3.4.2 Las prácticas inclusivas	89
3.5 Las problemáticas de inclusión	92
3.5.1 Infraestructura y equipamiento insuficientes	93
3.5.2 El problema del liderazgo	94

3.5.3 Los padres de familia en el proceso de inclusión	94
3.5.4 La exclusión en las prácticas docentes	95
En suma	96
CONSIDERACIONES.....	99
FUENTES DE CONSULTA	105
Bibliográficas	107
Electrónicas	109
Hemerográficas	111

INTRODUCCIÓN

Dentro de los diversos conceptos que conforman el hecho educativo algunos se dirigen hacia la comprensión de las condiciones en las que se desenvuelve el sujeto. Hablando específicamente del espacio escolar, un concepto que en las últimas décadas ha cobrado cada vez más relevancia es el de inclusión, la incorporación de éste al lenguaje educativo ha tenido diferentes matices a través de las lógicas de la política educativa que permiten u obstaculizan su implementación en las instituciones.

Como todo proceso en el lenguaje, el concepto de inclusión para ser validado debe provocar la construcción de significados, se debe convertir en un constructo social, cuando esto ocurre se convierte en una práctica auténtica más allá de la mediación normativa de la política educativa. Los espacios educativos son articulados por la interacción entre los distintos actores y procesos de acción social que convergen en las escuelas, donde se entrelazan distintos procesos sociales y culturales que dotan de sentidos a las acciones realizadas, son por excelencia el espacio formal para construir el significado de la inclusión.

La construcción social de la inclusión no es otra cosa que una construcción de la misma realidad que viven los docentes en su cara a cara, en su día a día, en su cotidianidad. El ser humano se construye a sí mismo, construye su propia naturaleza y esa construcción será, siempre una construcción social. En el proceso de construcción social de la realidad, la cotidianidad tiene el papel primario indudablemente, lo cotidiano se instituye a través de un conjunto de comportamientos, emociones y rituales de los diferentes sectores de la trama social, en este caso lo que sucede con la inclusión en la escuela.

El concepto de inclusión que desde la política educativa se busca impulsar en las prácticas escolares, alude a lograr que la infancia participe equitativamente en la enseñanza más allá de sus condiciones de capacidad o discapacidad física, de su condición étnica, o barreras de aprendizaje, de su condición y preferencias de género, en espacios donde todos los alumnos tengan la capacidad de aprender desde sus posibilidades y desde sus limitaciones. Lograr una escuela inclusiva supondría eliminar los obstáculos que impiden alcanzar una participación igualitaria de la niñez en los procesos de enseñanza, sin embargo, aún se siguen dando

situaciones de exclusión en el aula regular, la inclusión desde el discurso oficial y las pautas de operación aún requiere mayor tratamiento para alcanzar su realización.

Por lo anterior, es necesario mirar las maneras en cómo llega la política educativa a la institución escolar, el bagaje que la sostiene se conforma como referente teórico para entender de manera específica el concepto de inclusión que da significado a la normatividad que llega a las escuelas, esto permite comprender las formas en que los docentes se fueron apropiando de los planteamientos, planes, programas y demás documentos que dirigen las acciones, este ejercicio permitió también conocer la influencia de la dirección escolar, la supervisión y otras instancias de implementación en dicho proceso.

Conocer las formas en que la micropolítica de la escuela afecta las prácticas en torno a la inclusión fue algo muy importante, al entender que la micropolítica no es representada por algún sujeto en particular, en este caso se integró por la relación directivo y cuerpo dominado, aliados, contrarios, neutrales, que juntos hacen posible u obstaculizan la inclusión. Esto permitió ubicar las relaciones de poder entre los diferentes actores, la capacidad de los docentes para percibir las formas de inclusión y exclusión dentro de las actividades cotidianas, las diferentes formas de discriminación escolar que se han practicado durante muchos años de trabajo en la institución.

La presente investigación coloca a la inclusión escolar en el centro de una discusión que pretende analizar la manera como se ha ido incorporando en el ámbito educativo a partir de considerarla como una construcción social, específicamente en el Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés.¹ La elección de esta temática no es un hecho casual, pues interpela mi trayectoria profesional en uno de los puntos más significativos, el observar durante muchos años que algunas escuelas no cuentan con las condiciones básicas de infraestructura y equipamiento y mucho menos con las adecuaciones y materiales necesarios para brindar condiciones de inclusión a los alumnos, además de la vivencia propia de experimentar la exclusión son las razones que motivaron la construcción del objeto en una implicación consciente de la realidad estudiada.

¹ Esta escuela ha sido mi centro de labores durante quince años y fue ahí donde comencé a desempeñarme como subdirector escolar desde el año 2004 a la fecha. Decidí llamarla así de manera ficticia, ya que su nombre real es el de un anterior político presidente de la República Mexicana.

Para guiar el trayecto de esta investigación se buscó dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los sentidos en la construcción social de la inclusión escolar en los actores del Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés? ¿Cuáles son las necesidades y problemas en el jardín de niños Miguel Alemán Valdés en materia de inclusión? ¿Qué acciones de gestión directiva y de política educativa, se han llevado a cabo en el Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés? ¿Cómo es la participación docente y de la comunidad escolar en torno al tema de la inclusión?

Estas preguntas dieron forma a los objetivos de la investigación, en primera instancia el objetivo general consistió en *Conocer cuáles son los sentidos en la construcción social de la inclusión escolar en los actores del Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés*. Mientras que los objetivos particulares fueron: *Observar cuáles son las necesidades y problemas en el jardín de niños Miguel Alemán Valdés en materia de inclusión. Identificar las acciones de gestión directiva y de política educativa, que se han llevado a cabo en el Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés. y Analizar la participación docente y de la comunidad escolar entorno a la inclusión*.

La investigación se llevó a cabo durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018 en el jardín de niños antes mencionado perteneciente a la Coordinadora de Escuelas Democráticas del Estado de México (CEDEM-PUEBLO) ubicado en la denominada zona baja del municipio de Chimalhuacán estado de México, específicamente en el Barrio Fundidores cuyo nivel económico es bajo. Su estructura académica se integra de la siguiente forma: directora escolar, subdirector escolar, promotora de educación física, docente de arte, dos licenciadas en educación preescolar y cinco docentes más con licenciatura en educación además de una asociación de padres de familia y comité de participación social.

El proceso metodológico que siguió esta investigación fue de corte cualitativo-interpretativo, en una aproximación a los sujetos, en su contexto real y a partir de sus propias experiencias, opiniones y valores, considerando que el punto de partida en la investigación cualitativa es el propio investigador esto permitió fusionar las propias observaciones y vivencias con las aportadas por los otros. Tomando como base la experiencia sobre el fenómeno de la inclusión y partiendo de un marco teórico- conceptual que posibilitó el análisis en un sentido más amplio, en dialogo con múltiples actores que poseen conocimientos diferentes y válidos como una forma de construir y de comprender la realidad.

En la situación “cara a cara” el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. Mi “aquí” y “ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación “cara a cara”, el intercambio continuo entre mi expresividad y la suya. (Berger y Luckman, 1989, p. 46)

La investigación cualitativa además de explicar, trata de comprender los modos de vida, como piensan los seres humanos y sus formas de interacción, como construyen significados sobre su propio quehacer en una dinámica dialógica de intercambio, a través del reconocimiento del otro como sujeto que piensa, comprende, siente y se rige por un sistema de valores.

De entre las diversas formas de abordaje de la investigación cualitativa la que más se adaptaba al objeto de estudio planteado acerca de la construcción social de la inclusión en el jardín de niños fue la etnografía. Este hecho supuso la recopilación de referentes empíricos reveladores del sentido que los diferentes actores de la institución tienen sobre la inclusión escolar, a través de la aplicación de diversos instrumentos tales como las entrevistas semiestructuradas y la observación participante entre otros dentro y fuera del plantel, se reconoce el propósito de entender el significado de la acción social a través de los sentidos que le dan los actores, en el que también el investigador proyecta sus sentidos, su propia reflexividad (Guber, 2001), tomando en cuenta que el investigador es parte del grupo y cuida no interrumpir las rutinas diarias, al hacer que su presencia no modifique la conducta de los informantes, teniendo un rol pasivo para no ser intrusivo. Este ejercicio investigativo constituye el principio de una epistemología interpretativa de la acción social, la realidad es un hecho socialmente construido, (tratando de entender el sentido que le dan los actores) de ahí que “lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 21).

Después del camino reflexivo y el trabajo metodológico que se llevó a cabo en la investigación la presente tesis quedó estructurada en tres capítulos que a continuación se describen:

En el primer capítulo titulado *Orígenes y situación actual de la inclusión en el jardín de niños Miguel Alemán Valdés*, se expresa la implicación subjetiva del investigador con la temática de la inclusión a través del relato autobiográfico “Trabajar para los excluidos desde la exclusión”, el cual ha fungido como vía de articulación con el objeto de estudio, de igual modo este capítulo fue el espacio para hacer un breve recorrido por el estado del conocimiento acerca de la inclusión

escolar, esta revisión permitió ubicar las principales vertientes en las que se ha estudiado la problemática de la inclusión y el reconocimiento de referentes para la propia investigación; por último se hace una reconstrucción de la historia institucional y un primer acercamiento a la realidad actual a través del análisis de su cotidianidad.

En el capítulo dos *Construcción social de la inclusión escolar desde el ideario de la política educativa*, se analiza el tratamiento que se fue dando al concepto de inclusión dentro del discurso político internacional construido en espacios de referencia mundial, con ello se hace un recorrido por el diseño y hechura de políticas públicas que fueron dando forma a un ideario con la premisa de una “educación para todos”. En un segundo momento se revisan las dinámicas ejercidas para su posicionamiento en las políticas nacionales, que a partir de mecanismos de implementación tanto documentales como institucionales han llegado a las escuelas, esto permitió observar con mayor detalle las vías que se trazaron para ir del diseño a la implementación de políticas en el ámbito educativo mexicano a través de distintos materiales, estrategias, instancias y actores educativos.

El capítulo tres titulado *Prácticas y representaciones de exclusión e inclusión escolar en el jardín de niños Miguel Alemán Valdés* analiza la forma en que las políticas por la inclusión descritas en el capítulo anterior llegaron a la institución, a través de los diferentes materiales y el establecimiento de nuevas pautas de acción, la forma en que los actores educativos en especial los docentes de la institución se posicionaron ante éstas, reconoce también a través del discurso de los profesores las representaciones, posturas y vacíos aún existentes en la institución y devela la persistencia de las prácticas de exclusión.

Un apartado final está dedicado a expresar las conclusiones y consideraciones finales, derivadas de todo el trabajo que implicó esta investigación, reflexiones que permiten abrir espacios a más interrogantes y la construcción de posibles vías para hacer de la inclusión una realidad en las escuelas.

CAPÍTULO 1

ORÍGENES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA INCLUSIÓN EN EL JARDÍN DE NIÑOS MIGUEL ALEMÁN VALDÉS

Sentir es estar implicado en algo, un concepto, una persona, uno mismo, un proceso, un problema, otro sentimiento. Me encuentro implicado, si lo que siento se relaciona conmigo, con mis ideas, con mis objetivos y con las circunstancias de mi vida.

Ágnes Heller

Un relato introductorio sobre la implicación subjetiva

Trabajar para los excluidos desde la exclusión...

Narrar lo vivido, como individuo perteneciente a una sociedad en construcción, muestra en este caso algunas razones sobre la decisión de ingresar a la profesión magisterial, pues todas las vivencias convertidas en experiencias dejan ver a un sujeto que tiene la capacidad de “autointerpretarse”(Bolívar, 2001, p. 15), la narración permite reconocer detalles casi olvidados sobre los centros educativos donde inicié y transité, hasta llegar al plantel donde actualmente laboro como subdirector escolar, durante este recorrido la idea de la inclusión y la exclusión estuvo presente de manera constante y por supuesto cambiante, integrándose a partir de una mirada crítica capaz de vislumbrarla como una problemática que necesariamente debe ser reflexionada de manera ética.

Tal como lo menciona Bertely (2000) “al hombre ético de hoy, en tanto implicado, le duelen los horrores, los padecimientos y las exclusiones asociados con la vigencia de los fundamentalismos porque, en muchos casos, ha padecido los mismos horrores y exclusiones en él y en su experiencia con los otros” (p. 139) En la narración que sigue se ha buscado hacer patentes los elementos de implicación con la problemática que ocupa a este trabajo, reconocer dentro de la narración de la vida elementos que permiten hacer identificaciones con lo que uno es en la actualidad es un ejercicio revelador además de necesario:

De niño soñaba con ser maestro. Sobre todo cuando pasaba frente a la escuela normal rumbo a la escuela primaria donde estudié, miraba a los futuros maestros con admiración. Un día le comenté a mi hermano que de grande me gustaría ser maestro a lo que él respondió: “¿Maestro? ¡Újule, esos se mueren de hambre! les pagan bien poquito, no tienen futuro”. A pesar de este y otros comentarios adversos, nunca dejé de pensar en serlo y aunque estudié la licenciatura en Planificación del Desarrollo Agropecuario, al

egresar retomé ese viejo anhelo y busqué empleo en escuelas de Valle de Chalco Estado de México, ahí inició mi historia en el magisterio, en una secundaria donde el director me ofreció sólo tres horas con la promesa de asignarme más en el siguiente ciclo escolar, señalándome “lo difícil aquí es entrar, lo importante, una vez adentro, ya siendo *hijo del sistema*, te puedes relacionar y mover”. En esa escuela conocí algo que difícilmente volvería a ver en las instituciones donde luego laboré: el trato entre docentes era respetuoso.

Seguí recorriendo escuelas y en otra secundaria me ofrecieron 12 horas de enseñanza técnica, por diversas circunstancias el mismo día en que me presenté me otorgaron el empleo, presentándome a quienes luego serían mis alumnos, aún recuerdo sus caras ávidas por conocer mi nombre y si “era enojón”, como el maestro anterior, que les hablaba con groserías porque “entre hombres así se habla”, llamando “mariquita” a quien se atreviera a denunciarlo.

La otra cara de esa institución pronto se develaría; después de poco tiempo me enteré de algo que no me hubiera imaginado, pues la mayor parte del personal docente tenían entre sí algún tipo de parentesco, de los 50 maestros que integrábamos la planta solamente ocho no estábamos en esa condición. Esta circunstancia derivaba en diversas conductas inadecuadas para una institución: constantes llegadas tarde o inasistencias sin recibir sanción, presentarse con aliento alcohólico, toma antidemocrática de decisiones, integración de grupos antagónicos, menosprecio a la disidencia. Era mi primer contacto con las escuelas de organización social.

No pude integrarme por varias razones, además de las situaciones administrativas sobre mis pagos y fichas evaluativas que se encontraban radicados en otra institución, se me acusaba de “no formar equipo”, de ser “antisocial” y otros calificativos, cosa que atribuí luego a que no participaba con ellos en el consumo de alcohol en los eventos que organizaban o por no acceder a comprarles bebidas alcohólicas por ser “el nuevo”. Así, al finalizar el ciclo escolar el director de la institución dio avisó sobre los cambios de personal docente y la razón por la que se harían pues desde su percepción “no se hallaban

a gusto en el plantel” entonces nos reubicó en secundarias de la propia organización, en permuta con otros maestros a los que se les catalogó como a mí de “problemáticos”.

Tras este acontecimiento me dirigí con la lideresa de la organización quien me ofreció algunas opciones de trabajo, sin embargo lo ofrecido no cumplía ni con mis expectativas ni con mis capacidades. Continué buscando y toqué puertas en varios planteles sin éxito, hasta que llegué a otra secundaria, donde el director me señaló “lo que pasa maestro, es que está usted boletinado por ser un mal elemento” y que se me catalogaba como docente problemático, esta situación lejos de desanimarme me impulsó a seguir buscando opciones hasta que llegué a la Coordinadora de Escuelas Democráticas del Estado de México (CEDEM-PUEBLO), dirigida por la Profesora Coralia Villegas Romero.

La asignación esta vez fue a una escuela ubicada en los límites de Ecatepec y Acolman, en una zona marginal con muy pocos servicios públicos. Los terrenos eran salitrosos, estaba muy despoblado y cuando llovía las calles se convertían en verdaderas lagunas. Una ocasión me caí en un charco y llegué sucio a casa, mi padre me preguntó “¿eres maestro de escuela o maestro albañil?”. Mi horario allí fue de tiempo completo, quedando como responsable de abrir y cerrar el plantel, además de cubrir en el aula a los docentes que la directora comisionaba para realizar actividades de la organización. Fui una suerte de “comodín” y tuve que impartir asignaturas que desconocía.

Los maestros faltistas trabajaban también en una preparatoria que dirigía el esposo de la directora, quien les ofrecía basificarlos a cambio de apoyar a su pareja y a su cuñada, quien era orientadora. Pronto me di cuenta de que también este plantel era manejado por un clan familiar, aunque a diferencia de la otra escuela donde se daban condiciones similares aquí me sentí realmente feliz y útil pues miraba que a pesar de las condiciones en que vivían mis alumnos y sus familias, era “gente brava y luchadora” a los alumnos les encantaba ir a las faenas para mejorar la escuela, pues terminando jugábamos fútbol y tenían la oportunidad de conocernos en otra faceta, nunca los vi tan felices.

En la toma de las decisiones de la escuela, fueron surgiendo dos bandos: los que estaban con las hermanas y los que estábamos con la subdirectora, después de varias diferencias se

llegó a reuniones –que más bien parecían juicios- con las instancias de la organización correspondientes, la consecuencia de expresar los desacuerdos derivó nuevamente en el recurso de la dispersión de quienes nos atrevimos a hablar y tomaron la decisión de cambiarnos de escuela por lo que me reubicaron en una secundaria del municipio de Valle de Chalco, mi estancia allí fue gratificante, consideraba un logro importante haber permanecido ahí tres ciclos escolares ininterrumpidos. Allí pude realmente conocer por dentro la vida de las escuelas de organización social, con sus profesores “chocolate” que, como los autos, circulan con documentación apócrifa o los que trabajan gracias a prestanombres, usando documentos oficiales pero usurpando el nombre del dueño por ejemplo.

A pesar de esta aparente calma durante mi estancia en esta escuela con frecuencia debía ir a Toluca, comisionado a marchas, mítines y plantones, al cuestionar el porqué de la asignación de tantas comisiones me respondían “es que usted es el hombre comisión, es bien lindo, porque nunca sabe decir que no”, esta situación provocó que se empezaran a dar roces pues obstruía mis actividades frente al grupo, una vez pedí que alguien fuese en mi lugar por necesidad de evaluar mi grupo y me respondieron “No se preocupe profe, no hay ningún problema, póngales la misma evaluación del bimestre pasado y evítese problemas no se complique, no pasa nada”. Con gran desilusión me di cuenta que realmente no importaba, ni mi desempeño académico, ni el de los alumnos, solamente era importante el cumplir las comisiones de movilización.

Con este y otros acontecimientos me fui percatando de las cosas que eran valiosas para la organización, dentro de las cuales el aprovechamiento académico de los alumnos no figuraba, había maestros a los que no les importaba la clase, pues se sabían útiles en eventos políticos, con un grupo musical, bailables, poesías u obras artísticas; era evidente que mi presencia en esa escuela no era ya rentable, lo comprobé cuando el director de la escuela me dijo “es que aquí, solo hay de dos sopas, dos maneras o te alineas o ya no hay trabajo”.

Salir fue duro para mí, en la nueva ubicación se presentaron complicaciones llegando al punto de no asistir más a la escuela por un tiempo siguiendo las indicaciones de mis

autoridades, cobrando sin devengar. Fue así como me convertí en “aviador” y después *Office Boy* de los docentes, al no encontrar sentido ni agrado en lo que me había convertido volví a hablar con mi exdirector, expresándole que en realidad a mí me gustaba dar clases y que si era maestro es porque me gustaba serlo, que nada me hacía sentir realmente feliz que el estar dentro de un salón de clases.

Mi exdirector accedió y me envió a una escuela secundaria de nueva creación en la Colonia El Chamizal en el municipio de Ecatepec, la principal característica de los alumnos de esta institución era que habían sido suspendidos, expulsados o rechazados de otras instituciones por problemas de conducta y adicciones entre otros. Educar allí era tarea difícil, cosa que no me desanimaba, pues soñaba con cambiar actitudes, motivar y transformar sus vidas. Dadas las condiciones, la directora renunció y asumió la responsabilidad la subdirectora, quien no contaba con experiencia ni autoridad suficiente por lo que eventualmente me convertí en una especie de orientador y prefecto, cosa que hacía sin siquiera tener mi nombramiento garantizado.

A la par, por las tardes trabajaba en una escuela primaria en el municipio de Chimalhuacán y al año siguiente, la directora me ofreció la subdirección del Jardín de Niños “Miguel Alemán Valdés”. Le expresé que no conocía nada sobre el nivel preescolar, ni en lo pedagógico ni en lo administrativo, sin embargo, mi contratación la favorecía porque contaría con un aliado en la escuela. La idea de ser directivo no era de mi agrado, sabía lo que se realizaba en materia administrativa, de liderazgo con la comunidad (mítines, juntas políticas, etc.) y contacto con la Supervisión Escolar, era como servir a dos amos; además de que por ese tiempo se empezaba a dar a través de la organización la movilización electoral de las comunidades, este hecho en definitiva no era coherente con su génesis y sus ideales.

En este nuevo rol de la organización, los docentes que no teníamos base, realizábamos el trabajo político electoral en los municipios, en aquella coyuntura, la estrategia era acercarse al Partido de la Revolución Democrática (PRD), pero este le jugó sucio a la organización al no lograr ningún escaño. En bandada, el giro fue hacia el Partido Revolucionario Institucional, (PRI) donde la organización logró posicionarse con

regidurías en el municipio de Chimalhuacán y Nezahualcóyotl. Experimenté una nueva faceta como activista político al tiempo que como directivo y docente, al estar a cargo de una ruta de seccionales formadas por jefes de manzana y simpatizantes, entre los que promovía el voto logré obtener la plaza base en 2006 –al menos eso es lo que creo-.

La vida siguió aconteciendo y cuando ocupé el cargo en el preescolar mencionado, una vez más sentí la impotencia, de desconocer cómo se trabajaba en el nivel con los maestros y los alumnos, eso era lo que más me preocupaba, pues los docentes a mi cargo pedían continuamente orientación sobre cómo hacer las cosas. Esto me angustiaba tanto que decidí ingresar a la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, gracias a esto, pude ir adentrándome en el conocimiento del nivel y del Programa de Educación Preescolar en ese entonces PEP 2004 que recién se comenzaba a implantar.

Hacer un alto para traer a la narración este cúmulo de historias, me ha permitido comprender cosas que en esos momentos no alcancé a vislumbrar, pero una de las más importantes es reconocer que a lo largo de mi historia laboral ha existido una constante: *trabajar para los excluidos desde la exclusión*; sin duda ese es el origen de la implicación tan fuerte que tengo con esta temática de investigación.

1.1 De la implicación subjetiva a la indagación: Estado del conocimiento sobre la inclusión

Para iniciar el proceso de esta investigación fue determinante la construcción del estado del conocimiento acerca del tema de la inclusión, ya que este ejercicio es una forma altamente eficiente de conocer la forma en cómo ha sido tratado el concepto y en qué momento de avance se encuentran las investigaciones que se han hecho, así como también cuáles son las principales lógicas de construcción que se han llevado a cabo en estas. Esta acción proporcionó referencias confiables que permitieron asumir postura frente al objeto de estudio, además de que brindó elementos para justificar lo que falta por hacer cuidando la pertinencia de esta investigación.

Para la construcción del presente estado del conocimiento se hizo una recopilación de diversas producciones tales como artículos, libros y otros materiales de investigación que dan cuenta de la forma en que ha sido abordada la temática de la inclusión, la presente investigación encuentra anclaje en los conceptos y categorías que destacan, de ahí su relevancia. Saber qué problemáticas

se han investigado, cómo se definieron estas problemáticas, qué metodologías han sido empleadas y los productos de estas investigaciones indudablemente se convierte en una fuente de información que potencia la creación de nuevo conocimiento. A continuación, se desglosa en tres apartados la información obtenida:

1.1.1 Artículos de investigación en América Latina

En el artículo *La inclusión escolar: expectativas posibles*, Panelli (2017) destaca que al hablar sobre educación inclusiva se debe tener en cuenta, que la educación es un derecho para cada niño, que no debe ser vulnerado bajo ningún concepto. De igual modo pone el acento en el cumplimiento de responsabilidades y compromisos por parte de la comunidad educativa, la familia y la sociedad. Una de las categorías que más se destaca en este artículo es la de la necesidad atendida, a la vez que otro concepto clave es la equidad. Reconoce la importancia de la incorporación de estos conceptos dentro de la escuela donde no solamente importará el área pedagógica, sino también el comportamiento y la interacción social. Lo que comunica este artículo es que la educación inclusiva es posible, y es responsabilidad de todos los involucrados velar porque se lleve a cabo. Las escuelas deben adaptarse a las necesidades sociales, deben sensibilizar y concientizar sobre los beneficios de formar una sociedad inclusiva. Se necesita aprender desde la diversidad, incluir a las familias y a la sociedad y buscar la complicidad de los actores en formar un círculo positivo inclusivo.

En el artículo de Soto (2003) *La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad* se escribe con referencia a las ideas acerca del proceso de integración e inclusión de personas con necesidades educativas especiales al aula. Se señala cómo la sociedad debe involucrarse para hacer de la integración una realidad, y cómo estas experiencias deben posibilitar el que haya estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) incluidos en clases regulares. Con el fin de construir un proceso de inclusión en ambientes institucionales, este artículo destaca aspectos que deben ser pautas de acción para las instituciones educativas y de este modo, ofrecerles a todos los estudiantes, con o sin discapacidad la posibilidad de involucrarse en programas educacionales, y ayudarles a ser parte de la sociedad en diferentes formas, este artículo se escribe con la idea de hacer conciencia social sobre el papel que la

institución educativa tiene, sobre todo, en cuanto a proporcionar oportunidades equitativas de progreso a todos los miembros de la sociedad; en un marco de respeto hacia las diferencias.

Infante (2010), en su artículo *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa* busca cuestionar la inclusión educativa, entendida como un proceso que intenta abordar situaciones y espacios de exclusión en el sistema educativo y los desafíos que éste plantea a la formación de profesores. Analiza el concepto de inclusión desde una perspectiva contemporánea; discute los riesgos que tiene el entenderla desde el campo de la educación especial; plantea algunas limitaciones a la inclusión educativa existentes en la formación docente, y describe tres posibilidades a considerar para la formación de un nuevo profesional que utilice la inclusión educativa como una forma de responder, abordar y celebrar la diversidad.

Por otro lado, en el artículo *Estrategias de inclusión en contextos escolares*, producto de la investigación “Aplicación y evaluación de estrategias participativas para la movilización de significados y acciones en torno a la inclusión social de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares y escolares” se presenta una revisión de las estrategias de inclusión social en la escuela presentadas en artículos científicos y textos, las cuáles fueron identificadas a través del análisis de contenido de tipo categorial en cuatro categorías; competencia, singularidad, vínculos y participación. Se encuentran aportes desde los avances en la comprensión de la inclusión a partir de estrategias que trascienden su nexo con la diversidad en su concepción como minoría, y la necesaria conexión entre el reconocimiento de la singularidad para la construcción de vínculos, el desarrollo de competencias y su incidencia en la participación como elemento clave de la inclusión.

1.1.2 Artículos de investigación en México

Plancarte (2017) de la Universidad Nacional Autónoma de México publica el artículo *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. El cual pone el acento en que el acceso a una educación de calidad en igualdad de circunstancias y oportunidades de aprendizaje para todos, es un compromiso que tienen los países que abogan por el cumplimiento de la iniciativa sobre una Educación para Todos, propiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009). De igual modo destaca que la inclusión educativa es un aspecto clave

que puede guiar a los gobiernos hacia el cumplimiento de tal compromiso, por lo que es indispensable que se tenga claridad sobre la definición y los aspectos involucrados en ella, enfatizando una de las características relevantes a considerar para lograr que un centro escolar llegue a ser inclusivo, *la cultura*. La primera parte se enfoca en la inclusión, la segunda en la cultura, presentando algunas investigaciones recientes sobre el tema.

El objetivo del artículo *De la educación especial a la educación inclusiva de Juárez y otros* (2010) de la UAM-Xochimilco, es analizar en una primera parte, la política educativa de los últimos sexenios en relación con la educación especial y su tránsito-retroceso hacia la escuela inclusiva y la manera como ha sido concebida la educación especial y la escuela inclusiva en nuestro país. Posteriormente, se trata de demostrar el viraje de la política educativa hacia la vieja concepción de la educación especial, en detrimento de los grupos excluidos y más vulnerables socialmente, a pesar de los planteamientos de la necesidad de construir mayores márgenes de equidad, igualdad e inclusión económica, política, social y cultural, dentro de los cuales se incluye a la educación por parte del Estado. Finalmente, en un tercer momento, se concluye con la propuesta renovada de una escuela inclusiva.

Por otro lado, el artículo *Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso* de Mendoza (2018) de la Universidad Veracruzana analiza la transferencia de la inclusión a la política educativa en México como alternativa del enfoque intercultural bilingüe para la atención educativa en un contexto de diversidad cultural y lingüística. Profundiza en tres ámbitos en los que es evidente el tránsito hacia un sistema educativo general y único que desplaza la atención diferenciada y especializada del subsistema indígena: el curricular, el de los perfiles y la formación docente, y el de la gestión escolar. La recolección y el análisis de los datos se llevó a cabo en el marco de una evaluación nacional de política educativa para población indígena en educación básica de la cual emergen evidencias de la construcción de un conjunto de grupos vulnerables susceptibles de exclusión a los que se propone atender de forma homogénea.

En el artículo publicado por Berges (2016), de la Asociación Mexicana de Psicología (AMAPSI) se destaca como tesis principal que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son individuos que los demás perciben como diferentes de sus semejantes debido a que la forma

en la que se mueven, se comunican, interactúan y se relacionan con otros, en cómo acceden al ambiente y por el ritmo y manera en que aprenden. Ponen de relieve el papel de numerosas legislaciones para brindarles a estos estudiantes una Educación Especial, sin embargo, cuestionan que en las últimas décadas se han realizado programas para incluir a estos alumnos en la Escuela General Básica. El estudio realizado entre enero y mayo de 2008, exploró acerca del perfil de preparación docente para la inclusión educativa de los alumnos con NEE. Los resultados obtenidos indican que los docentes creen que están preparados para brindar educación en una escuela inclusiva, sin embargo, necesitan capacitación y creen que los estudiantes con NEE aprenderían mejor en una escuela de educación general.

La investigación *La relación entre las prácticas educativas de los docentes de educación especial y de educación primaria hacia la adopción de un enfoque inclusivo, una aproximación etnográfica* de Varela (2015) de la Universidad Veracruzana tiene por objetivo estudiar el trabajo del docente frente a grupo en relación con el de la Educación Especial (EE) desde la perspectiva intercultural. A partir de un estudio en una escuela denominada inclusiva observa la brecha que separa a las políticas educativas de las prácticas educativas de los docentes y las relaciones entre el Docente de Educación Primaria (DEP) y el Docente de Educación Especial (DEE), los cuales se conciben no sólo como reproductores de programas educativos sino como agentes que hacen esfuerzos por adaptar las propuestas educativas provenientes de estructuras mayores a su contexto laboral.

En la investigación titulada *Inclusión educativa y escuela secundaria en México* de Cabestay (2011) se trabaja el problema de la inclusión educativa para el caso de la escuela secundaria en México bajo un enfoque sociológico, que aborda las políticas de inclusión, desde una lectura crítica y comparativa. Se describen los procesos de relaciones sociales e interacciones que generan desigualdades educativas en la escuela, para comprender los procesos que construyen el concepto de inclusión y exclusión como herramienta analítica que permite desarrollar un punto de vista cualitativo y crítico de los objetivos en cuanto al cambio educativo y social en la escuela secundaria.

1.1.3 Libros

En el libro *La inclusión en la educación. Como hacerla realidad* elaborado por la Dirección General de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación del Perú (2007) constituye un producto de investigación generado dentro de la práctica cotidiana de las escuelas poniendo especial acento en las adecuaciones que se deben dar en las instituciones: su funcionamiento, ritmo, métodos, lenguaje, etc. a las necesidades de cada niño o niña, y no a la inversa. El texto pretende ser un apoyo más concreto que dote a las escuelas y maestros de materiales y herramientas para hacer realidad la inclusión educativa. Con información conceptual, herramientas y procedimientos para identificar de qué manera las escuelas pueden aplicar los principios sobre inclusión educativa, cómo pueden trabajar atendiendo la diversidad en el aula, de qué modo se puede garantizar aprendizajes concretos para cada niño y de qué manera lograr que la escuela se convierta en un lugar donde las niñas y niños aprenden.

La obra titulada *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas* de García (2015) es el resultado del trabajo colaborativo del Cuerpo Académico de Investigación e Innovación Educativas, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Red Durango de Investigación Educativa (ReDIE) donde participaron instituciones educativas mexicanas de Universidades de diversos Estados de la República, la Escuela Normal, del Centro de Maestros, el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y tres instituciones extranjeras: Puerto Rico, Chile y España. La estructura del libro responde al objetivo de contar y compartir experiencias que abordan desde el aspecto teórico y metodológico estudios sobre diagnósticos, propuestas, problemáticas, casos de éxito, que en las diferentes instituciones y niveles educativos sobre esta temática, consta de 20 capítulos que se agrupan en tres líneas temáticas: I. Diagnóstico de necesidades para favorecer la inclusión. II. Modelos y estrategias de intervención para favorecer la inclusión. III. Propuestas didácticas y de formación para la inclusión. La importancia de la multidisciplinariedad de los autores da como resultado variedad de propuestas que se derivan de prácticas que forman parte de una cotidianeidad, y otras que se desprenden de modelos y propuestas teóricas, así como de una riqueza metodológica cuantitativa, cualitativa y de propuestas de intervención.

El libro *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas* de Moreno (2018) hace una selección de trabajos universitarios tanto de grado como posgrado, así como de comunicaciones y artículos, con el que se persigue, conseguir que a pesar de las dificultades, se disponga de recursos, ejemplos, buenas prácticas y proyectos a implantar, que permitan volcar en el quehacer diario los recursos que se generan para la comunidad educativa. Este libro pretende ser un puente entre el maestro y la Universidad. De esta manera, quiere acercar el resultado de la formación especializada a los profesionales de la educación de los niveles educativos. Se intenta ofrecer alternativas y suplir lagunas de formación que, tradicionalmente, los maestros tienen, también se recopilan otros trabajos que han pasado una revisión por pares o han formado parte de ponencias en congresos o jornadas, pasando por pioneras propuestas didácticas e incluso prototipos de cómo hacer una escuela inclusiva.

Por otro lado, el libro *Educación Inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas* coordinado por Martínez (2018), de la Universidad Intercultural de Chiapas es producto del trabajo del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Esta edición virtual de la obra viene a dar cuenta del compromiso del CRESUR por impulsar una perspectiva de educación más humanista, equitativa e incluyente. El libro lo integran las aportaciones de académicos del CRESUR, quienes han asumido el tema de la inclusión como un área de grandes necesidades, y de oportunidad para reflexionar, investigar e intervenir. El libro cuenta también con colaboraciones de otros reconocidos académicos que han hecho grandes aportaciones a este campo del conocimiento.

De igual modo, el libro *Educación Inclusiva Tomo III* del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2013), forma parte de la colección *Legislar sin Discriminación*, presenta una investigación dirigida al público relacionado con el quehacer legislativo, con el fin de atender la necesidad de armonización legislativa, encaminada, a alentar, desarrollar y lograr acuerdos que lleguen a traducirse en beneficios sociales.

A raíz de esta investigación se logró llegar a conclusiones sobre las reformas necesarias a incorporar en la legislación del país, con base en el conjunto de obligaciones de las autoridades, en el marco de sus atribuciones, para que efectivamente promuevan, respeten, protejan y

garanticen los derechos humanos de todas las personas, en conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

El libro *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*, de Cárdenas (2014) del Centro de Recursos para la Integración Educativa Norte de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, hace una aportación al campo de estudio ya que la utilización de algunos términos y conceptos sobre la educación especial entre algunos estudiosos es puesta en duda y las tendencias se desdibujan ante nuevos avances conceptuales. Por lo que su abordaje se vuelve una prioridad para la búsqueda de consensos académicos que establezcan una homogeneidad mínima que, posibilite definir líneas de intervención pedagógicas o políticas públicas sobre ello. De ahí se desprende la importancia de los aportes de este libro, en una primera sección se abordan conceptualmente los enfoques emergentes de la educación especial, mientras que en una segunda sección se presentan dos experiencias que retroalimentan la conceptualización de estos enfoques.

1.1.4 Breve análisis

La integración de este estado del conocimiento en materia de inclusión escolar, muestra la existencia de diversos ejercicios, algunos realizados de manera individual, tal es el caso de artículos e investigaciones, así como también de manera colectiva ya sea desde los cuerpos académicos de las instituciones o con colaboraciones interinstitucionales plasmadas principalmente en libros, todas estas producciones dan elementos para seguir aprendiendo y ejerciendo la inclusión. Las aquí analizadas se encaminan hacia intenciones diversas, las cuales pueden ser agrupadas en tres dimensiones:

La primera que se enfoca al diagnóstico, es decir al estado de cosas en cuanto a la inclusión escolar en diversos ámbitos, el político, el institucional, el local y el internacional, los trabajos que se concentran en esta dimensión se han preocupado por comunicar las características de la problemática de la inclusión, con la finalidad de establecer líneas comprensivas para su tratamiento.

La segunda dimensión es la que da a conocer modelos, los trabajos que se han dedicado a este propósito dan cuenta de la reflexión y van más allá del diagnóstico, formulando de manera fundamentada alternativas para la inclusión, en este grupo se encuentran estudios que

profundizan a un más en los marcos conceptuales para un mejor abordaje de las realidades y el mejoramiento de los modelos de intervención.

Por último, se encuentra la dimensión de las propuestas, los trabajos que están en este sentido tienen como finalidad aportar instrumentos, técnicas y secuencias didácticas principalmente a profesores que no cuentan con una preparación especializada en el aspecto de la inclusión escolar, este tipo de aportaciones constituye una herramienta de gran valor, para quienes necesiten de apoyo conceptual y procedimental para el trabajo inclusivo en las escuelas.

1.2 Los orígenes del plantel y la realidad actual sobre la inclusión

Al pensar en un espacio para observar los alcances reales de la inclusión escolar, se consideró al Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés el más idóneo, a través de la observación participante y el conocimiento mismo de la vida escolar en éste, se hicieron patentes sus pautas de organización, las prácticas pedagógicas y las dinámicas normalizadas, buscando en cada momento ampliar la mirada para ver más allá de esto y en concordancia con Ball (1994) empezar a escribir sobre lo que no era tan palpable, escribir sobre lo que no se sabía, sobre la otra cara de la escuela en cuanto al tema de la inclusión.

Así como la historia personal deja ver las motivaciones del investigador para acercarse a ciertas temáticas tal como se mostró en el apartado introductorio, el análisis de la historia de las instituciones también proporciona elementos para comprender cómo se ha ido dando uno u otro proceso, en un ejercicio interpretativo que plantea a quien hace etnografía un reto de no sólo explicar el punto de vista de los participantes, sino sus prenociones teóricas y personales, así como sus transformaciones en una fusión auténtica de horizontes (Bertely, 2000).

Las condiciones en las que se da la fundación y desarrollo de una escuela, que tienen que ver con aspectos que van desde la infraestructura, la integración de la planta docente, la participación comunitaria e incluso las mismas situaciones fortuitas constituyen una fisonomía institucional como base para el ser y el hacer de los sujetos que la integran, es por eso que se considera de real importancia traer a este espacio los principales episodios que han conformado la historia de la institución motivo de este objeto de estudio.

1.2.1 Reconstrucción histórica

La institución se funda en el año 1987 en la denominada zona baja del municipio de Chimalhuacán, a decir de su fundadora y directora la escuela surgió debido a las problemáticas que existían en ese tiempo en la comunidad que no contaba con los servicios básicos, además de la necesidad de que hubiera una escuela de nivel preescolar para sus hijos y los de los vecinos, de ahí que tomó el liderazgo en las gestiones “la necesidad principalmente creo que surgió de mí, pues porque mis hijos y otros niños pues no tenían escuela” (EDS², 2017, pp.1-5), la maestra relata que la invitación de dirigir el proyecto vino de la lideresa de la organización CEDEM PUEBLO quien la apoyó también para el reconocimiento oficial de la escuela, con ello vino el redescubrimiento de la vocación “la vocación siempre la he tenido, desde que tenía siete años de edad. Hubo un momento que pensé que ya no podía trabajar, porque pues tenía a mis hijos pequeños” (EDS, 2017, pp.1-5).

La escuela empezó sus labores el primer año con dos grupos sin contar con un edificio escolar tomando clases prácticamente al aire libre, sin mobiliario con el apoyo exclusivamente de las personas que en ese momento inscribieron a sus hijos en el preescolar, después en predios particulares y posteriormente también en el mercado de la comunidad pues el aumento acelerado de la matrícula exigía más espacios. Ejerciendo funciones de directora con grupo hasta el año 1993 en que le confieren de manera exclusiva la función directiva fue protagonista de los cambios en la infraestructura de la escuela beneficiada con el programa social *Solidaridad* en el respectivo sexenio el cual proporcionaba el material y los padres de familia aportaban la mano de obra. “no se tenía dinero, pero si se tenía el apoyo de los padres de familia, por lo regular trabajaban todo el fin de semana. Aquí se hacía mezcla, se cargaban bultos de cemento, lo que fuera necesario no importando que fueran hombres o mujeres así de ese tamaño apoyaban los padres de familia” (EDS, 2017, pp.1-5).

La directora recuerda a una de sus primeras colaboradoras recién egresada de la Escuela de Educadoras de Ecatepec, “nada que ver con la organización” –dice- “solamente estuvo un año y

² Es a través de esta nomenclatura o clave que a lo largo de la investigación se designa para identificar las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo. La clave se interpreta de la siguiente manera: E (Entrevista) P (Profesor) D (Directora) seguido por la inicial del nombre del entrevistado (N) Año en que se realizó la entrevista y página del manuscrito de esta.

se fue, no le gusto el ambiente, no le gusto el lugar” (EDS, 2017, pp. 1-5). A través de la narración que hace, es notorio el sentido que imprimió en la labor dado que más allá de las carencias, para ella “la escuela son los niños”. Este pensamiento la ha llevado a considerar el trato con los padres de familia como piedra angular de la vida institucional, así como de su propia vida “yo amo a la escuela, amo ver a los niños desplazándose por el patio, aprendiendo nuevas cosas, adquiriendo diferentes conocimientos” (EDS, 2017, pp.1-5).

Al relato de la directora se suman los de algunos docentes, que aunque coinciden con ella en muchos puntos, también dejan ver su postura ante sus decisiones, muestra de ello es la percepción que tienen de que la directora de algún modo se ha apropiado del plantel, como ejemplo está un problema que uno de ellos tuvo con la directora por mandar hacer una rampa a la entrada de la escuela, acción que le causó molestia y de acuerdo con el relato del docente ella expresó: “y ¿quién te dio permiso? ya hasta te organizaste, ¿qué yo voy a tu casa a mandar? a lo que él le contestó “no maestra pero yo solo le digo una cosa, la escuela no es su casa” (EPZ, 2018, p. 3).

Este es un claro ejemplo de relaciones de micropolítica en la institución, pues aunque para Goddar, citado en Ball (1994) ser el director significaba llevar la batuta ser el miembro principal de la escuela, la influencia de otros agentes es notoria en la toma de decisiones, bajo la justificación de que la directora se ha excedido en el control de la institución.

Las condiciones adversas de fundación y conformación de la escuela hasta la actualidad, sientan un precedente para pensar en las problemáticas de inclusión que se agudizan en este tipo de comunidad debido también a las condiciones desfavorables externas, tanto de carácter social como económico que siguen prevaleciendo, aunque la época es otra, nuevos retos se presentan cada día en tema de inclusión, más allá de contar ahora con un plantel y la organización académica completa -que por supuesto es un gran paso para la inclusión de la niñez de la comunidad a condiciones de mayor equidad- es importante pensar en el tipo de construcción social que a partir de la escuela se da acerca de este concepto de inclusión que cada día está más vigente.

1.2.2 La realidad actual en materia de inclusión

A través de los discursos la política educativa inunda el sistema con una serie de ideas que a manera de slogans preestablecidos señalan los propósitos, las finalidades y los objetivos que persigue, los sujetos se apropian de estas ideas y las repiten de forma casi inconsciente “yo soy un docente inclusivo o incluyente” se escucha decir a algunos, o bien para otros la inclusión les es indiferente, sin embargo, es un hecho que ya sea de forma consciente o inconsciente, a partir del interés o la indiferencia cada institución va integrando rasgos de identidad y señas particulares que le son propios, de acuerdo con Frigeiro y Poggi (1992), esto constituye la *cultura institucional*.

Develar la tensión entre decirse incluyente y la manera en que se significa en la práctica, cobra importancia para dirigir la atención hacia la forma en que se entiende el concepto y el impacto que genera en quienes lo reciben, pues “el concepto constituye la base esencial del pensamiento y permite comprender la realidad” (Zambrano, 2006, p.37), es la oportunidad de hacer un ejercicio reflexivo que conduce a un sendero de mirar-se y es justo en la posibilidad del concepto que se pueden abrir brechas a la comprensión de aquello que se mira.

- *Exclusión sistémica y subjetiva: El día de las inscripciones*

Existen algunos días estratégicos para visitar la institución y realizar trabajo de campo, con ello poder observar con mayor detalle algunos procesos donde se pone de manifiesto la inclusión o exclusión, en una de las visitas de observación a la institución se pudieron observar por un lado situaciones que se han normalizado en los docentes al clasificar a los alumnos por su condición social, su aspecto físico, su conducta, su higiene personal o simplemente porque a alguno de ellos no le ha generado simpatía, así como en el caso contrario el tener algunas preferencias con alumnos “bonitos”, que le caen bien o que provienen de un contexto familiar más favorecido que la mayoría de los casos. La utilización de apodos o motes para nombrar a los estudiantes, entre los mismos maestros y a algunos padres de familia que parecieran inocentes, son claras muestras de exclusión en una forma subjetiva.

En esta visita de observación llevada a cabo el 18 de agosto del año 2017, se estaban realizando las inscripciones en la escuela, los docentes se encontraban en una dinámica distinta a la habitual,

esto propicio el ambiente donde afloraron algunos comportamientos inusuales entre los docentes. Una primera situación observada en la que la exclusión subjetiva se hizo patente, fue que algunos de ellos inconformes con los alumnos que se iban inscribiendo en sus grupos manipulaban el proceso o se los intercambiaban de acuerdo a sus intereses personales, entre chistes y risas alguien dijo: “Yo no quiero que esta niña este conmigo porque el papá es un vándalo le tengo miedo al señor” denotando de manera abierta pero naturalizada la discriminación por la procedencia de la niña.

Los intercambios de mutuo acuerdo donde pareciera que hay un trueque entre el niño “latoso” y el hijo de la señora “conflictiva” son muestra de un sistema de acción, una micropolítica de la inscripción de alumnos pues se juegan intereses y hay acuerdos entre los docentes. Hoyle, en Ball (1994) define la micropolítica como “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (p. 35), la situación mencionada es un ejemplo fehaciente.

Por otro lado, el problema se agrava cuando existen niños con barreras de aprendizaje o con alguna discapacidad neuronal o motriz, ya que al docente le da miedo de tener un alumno así, ya que esto le dificultaría su trabajo, pues rompería con la armonía del grupo, sobre todo porque no tiene el conocimiento sobre el tipo de padecimiento del alumno. Un ejemplo de ello se dio cuando una madre de familia llegó muy angustiada a solicitar información para inscribir a su hijo diagnosticado como “niño de cristal” manifestando su miedo de que en la escuela “no se lo cuidaran bien” y se pudiera lesionar. Luego de haberse ido la madre de familia surgieron comentarios en forma de broma tales como: “que no me lo manden a mí”, “a mí tampoco”, “yo menos”, o “zafó”, alguna maestra comentó entre susurros “que lo rife la directora y a la que le toque, pus ya ni modo que se las arregle como pueda”. También surgió el comentario de que se lo quedara tal o cual maestra en forma de castigo, y de que en realidad era una responsabilidad muy grande ya que demandaría mucha exigencia por parte de la profesora que lo tuviera.

Otra situación observada fue la negativa de algunos docentes a tener a ciertos alumnos que ya habían estado el ciclo anterior con ellas o bien la renuencia a tener alumnos de padres que han estado en la institución años anteriores con otros hijos. Las maestras prefieren tener familias nuevas, que no las conozcan ya que esto les permite -según ellas- desarrollar mejor su trabajo, “se

puede moldear a gusto” y cuando ya hay mamás que son conocidas de otros ciclos escolares, es más difícil, porque ya están viciadas y ya conocen como son y porque algunas se sienten con la confianza de reclamar o de exigir.

En el análisis de esta situación se encuentra un factor de incertidumbre fundado en la experiencia pasada de los docentes en la que tuvieron diferencias con los padres de familia, una diferencia es lo que Crozier y Friedberg (1990) llama la incertidumbre. “El poder de un individuo o de un grupo, o de un actor social, también está en función de la zona de *incertidumbre* que lo imprevisible de su propio comportamiento le permita controlar ante sus agremiados” (p. 60), el poder que yo tengo sobre ti está basado en que tú a cerca de mi desconoces cosas.

Desde el pensamiento de estos docentes es preferible un grupo de padres nuevos que no los conocen, esto no es extraño pues todo el mundo trata de manejar la incertidumbre, no poner todas las cartas sobre la mesa, es sistémico el hecho de que los actores se relacionan micropolíticamente entre sí en márgenes basados en la incertidumbre. Entonces podemos considerar que el hecho de manipular las inscripciones por intereses personales, porque los niños no les caen bien o porque desean tener padres de familia nuevos es una forma sistémica que se da de la exclusión en el plantel.

- *Una cotidianidad excluyente en el jardín de niños*

Con una serie de prácticas que se van resignificando y en ocasiones sedimentando, transcurre la vida del jardín de niños en la cotidianidad, haciendo patente su cultura institucional.

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (Frigeiro y Poggi, 1992, p. 35).

En el marco de las políticas, se encuentran las prácticas docentes que surgen a partir de la interpretación propia de la institución, los modos de proceder, la toma de posturas y de decisiones dan forma a las actividades del día a día.

Como en cualquier escuela de educación básica, la cotidianidad del jardín de niños se compone de las muchas actividades que la movilizan y en cada una de ellas se da cuenta de la perspectiva que se tiene acerca de la inclusión. Un ejemplo de esto se tiene en la selección de la escolta escolar en la que los criterios no tienen claridad o bien se privilegia de manera tradicional el aprovechamiento académico de los alumnos sin tomar en cuenta otros aspectos tales como las capacidades físicas, el interés, la valoración del aspecto cívico, entre otras; el no incluir a alumnos con dificultades en este tipo de grupos representativos de la escuela sigue marcando la vuelta a la exclusión y a la discriminación.

Otras situaciones de exclusión se pueden ver por ejemplo en la elección del coro escolar, al seleccionar las mejores voces dejando fuera a los alumnos que tienen interés pero que en el momento de la elección no cuentan con aptitudes para ello dejando de lado justamente la posibilidad de que las adquieran. De igual forma la exposición de la cual son objeto los alumnos cuando se hacen las revisiones de pediculosis en el aula, o los eventos y fechas conmemorativas donde en ocasiones se excluye alumnos de bailables por razones de aptitud o económicas. Con todo esto, se deja de lado que muchos de los alumnos tienen el deseo de participar, de pertenecer a partir de estas actividades en la escuela, en definitiva quieren hacer algo sin embargo, falta el lugar, falta una cultura institucional que les de ese lugar.

Para finalizar, se puede afirmar que la exclusión “cotidiana” se da en diversos niveles, es decir, no sólo de los docentes a los alumnos sino también entre ellos, con acciones que les permiten “posicionarse” de manera mayormente favorable ante los padres de familia a veces con “regalitos sorpresa” que desembocan en comentarios y acciones por parte de estos en detrimento de la imagen de los docentes que no realizan estas prácticas. Siguiendo a Frigeiro y Poggi (1992), la comprensión de los tipos de culturas como la que se construye en el jardín de niños puede contribuir a identificar los problemas que se deben superar y los puntos fuertes en los cuales sustentarse para que cada quien cumpla mejor sus funciones sociales.

1.2.3 El papel de la autoridad institucional para la inclusión escolar

La influencia del directivo dentro de la dinámica institucional, las pautas de comportamiento que se dan en la escuela y el desempeño docente entre otros aspectos es determinante, aunque esta

afirmación pudiera parecer obvia, es importante reflexionar sobre este hecho dado que como se dijo antes la normalización de acciones cotidianas en ocasiones no permiten mirar la complejidad de las mismas. Esto ocurre con lo que hace o no el directivo, con lo que para éste es relevante o trivial, con lo que interpreta como obligación o como convicción, las condiciones que en el orden organizativo se propician para favorecer o no la inclusión son evidentes si se mira la figura directiva con un sentido abierto y crítico. Para Ball (1994) “la comprensión del modo como las escuelas cambian (o permanecen iguales), y por lo tanto de los límites y posibilidades prácticos de desarrollo educativo, debe tomar en cuenta procesos intraorganizacionales” (p. 21), he aquí la importancia de la figura directiva, pues en ella se concentran las pautas para los procesos intraorganizacionales de la institución.

La manera en que los directivos enfrentan cambios dictados por la política educativa en turno se deja ver en las instituciones ya sea por su gran interés en implementarlos o bien por su resistencia, en el caso de la inclusión escolar y frente a la necesidad de mejorar las condiciones materiales, la figura directiva a partir de su posición de poder puede conceder o no importancia a la adecuación de infraestructura y equipamiento necesario para el trabajo con alumnos que lo requieran, según la visión que tenga acerca de este aspecto Crozier y Friedberg (1990), señalan que el poder está inseparablemente ligado a la negociación; dicha negociación la establece la figura directiva con docentes y autoridades para la toma de decisiones.

Por otro lado, además de las condiciones materiales, el directivo puede elegir ser corresponsable con los casos específicos que se presentan en su institución para proponer estrategias que posibiliten la inclusión o bien puede deslindarse de esta responsabilidad para que sean los docentes quienes de manera exclusiva los atiendan, se podría decir aquí que es cuestión de los estilos directivos, sin embargo, esto va más allá, da cuenta de una visión de gestión institucional que hace que las cosas sucedan o no.

Un ejemplo de esto se retoma del proceso de inscripción, pues a pesar de las negociaciones que puedan existir entre docentes quien en realidad toma la decisión final con respecto a los alumnos que “nadie quiere”, es la directora; en caso de que el docente en cuestión no acepte al alumno le pide por escrito argumentar el porqué de su negativa.

En esto se denota otra manifestación de la micropolítica, Crozier y Friedberg (1990) hace alusión a esto destacando que

Las reglas están destinadas a suprimir las fuentes de incertidumbre, pero la paradoja reside en que no solo no las eliminan completamente sino que crean otras que pueden ser inmediatamente aprovechadas por aquellos a los que estas tienden a constreñir y que están consideradas como reguladoras del comportamiento (p. 74).

Para dirigir la escuela, la directora se basa en lineamientos, en oficios, en acuses, ese estilo directivo dice cuál es el margen de incertidumbre que ella ejerce sobre los docentes, ella le hace un oficio al docente en cuestión y lo turna a la supervisión escolar lo que genera incertidumbre en relación al poder que ella tiene sobre los docentes.

Otro punto en el que se debe poner atención es el posicionamiento que el directivo tiene ante la llegada de materiales de capacitación o actualización en materia de inclusión para ser trabajados por él mismo y los docentes, no es raro que se reciban con cierto entusiasmo para el trabajo en diversos espacios tales como las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE), sin embargo dicho entusiasmo al paso de poco tiempo se diluye, se empieza a priorizar el trabajo en otras áreas y al final se relativiza la importancia de la formación continua en este y otros temas que contribuyen al mejoramiento de la docencia, se da paso en muchas de las ocasiones a lo urgente y se deja de lado lo importante, el espacio de formación que proporciona el trabajo académico de las escuelas se reduce a la operatividad de actividades diversas sin mayor profundidad, la figura directiva en estos casos no incide directamente en la formación de los docentes en materia de inclusión, es muy común que algunos docentes encuentren espacios de formación externos tales como cursos, diplomados y posgrados.

Como se ve, en la figura directiva recae gran parte de la responsabilidad de lo que en la escuela acontece, sin embargo, como dicen Frigeiro y Poggi. (1992)

Quienes ejercen hoy las tareas de gestión educativa, rara vez contaron con alguna formación especialmente diseñada para el ejercicio de esta función. Los saberes que sustentan su accionar por lo general no resultan de un conocimiento "técnico" específico, sino del modo en que se entrelazan diferentes factores: experiencias construidas a partir del ensayo y error (p. 38).

Aunque existen situaciones afortunadas, es una realidad que en muchas otras es necesario poner atención, en el jardín de niños hace falta ampliar la visión directiva con respecto a la inclusión escolar, la forma de entenderla, la manera de priorizar condiciones materiales y el incentivo hacia el personal docente de la escuela para propiciar una formación continua efectiva al respecto pues son pendientes que desafortunadamente aún prevalecen.

Para cerrar: el jardín de niños ¿espacio de construcción social de la inclusión?

Con lo desarrollado hasta aquí, se hizo explícita la implicación por la temática de la inclusión, se dio a conocer un panorama de los estudios más relevantes acerca de este objeto de estudio y además se tuvo un primer acercamiento a la situación actual del Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés a partir de su cotidianidad en donde se pudieron observar situaciones normalizadas de exclusión. Más que para cerrar, este último apartado tiene la intención de abrir la discusión a partir de lo analizado, al cuestionar si ¿es el jardín de niños un auténtico espacio de construcción social de la inclusión? La comprensión acerca de la inclusión como construcción social requiere algunas consideraciones las cuales se abordan en este espacio,

La finalidad de este ejercicio es justamente empezar a abrir los sentidos a partir de una base que permita pensar los factores que se dan o no en el jardín de niños para que la inclusión sea considerada como una pauta auténtica de gestión y vivencia escolar.

Desde un punto de vista sociológico, el aporte de Berger y Luckmann (1989) es ilustrativo acerca de que toda la realidad social no es otra cosa que una construcción de la misma sociedad. Entonces si se piensa a la inclusión como un concepto de moda o bien como una imposición de la política educativa hacia los sujetos de la educación será más lento el proceso de convertirse en realidad palpable. Desde esta postura teórica el hombre mismo es quien construye su propia naturaleza, él es el que se produce a sí mismo y esa producción será una construcción social.

De lo anterior se desprende una reflexión que parecería lógica, sin embargo, no poco importante pues es a través de la interacción constante del sujeto con el concepto, los intercambios acerca del mismo, e incluso las resistencias hacia él, van conformando un bagaje que posibilita entrar en su adopción y transmisión para que, de manera paulatina, forme parte de su cotidianidad y que la participación social de este conocimiento se torne en lo que los autores denominan habituación.

Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. Hasta los individuos que se encuentren aislados estarán sujetos a la Habituación (Berger y Luckmann, 1989, p. 125).

La habituación da cuenta de que la relación entre el hombre y el mundo social entendido como su producción es dialéctica, se da una interacción mediada por él mismo de ahí que entre más se dé la interacción entre los diversos sentidos sobre la inclusión en la escuela se podrá llegar a una legitimación, en este caso a través de las instituciones relacionadas con lo educativo. La objetivación del concepto a partir de su constante interacción tenderá a ser más abarcativa y más consistente en el ideario de quienes se asumen como educadores generación tras generación.

A partir de la objetivación del concepto de inclusión escolar y su transmisión entre diversas generaciones de sujetos que forman parte de lo educativo, podremos asistir a la internalización del mismo en un movimiento dialéctico constante que permita repensarlo y participar en el proceso que se genera en torno a él, aprenderlo y aprehenderlo:

La sociedad se entiende como un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Participar en su dialéctica es estar en la sociedad. El individuo es inducido a participar en esta dialéctica y el punto de partida es la internalización, que es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado (Berger y Luckmann, 1989, p. 89).

La inclusión aparece un día como una gran política de equidad social, pero la pregunta es si por esta política ¿la escuela pierde sus rasgos como aparato de exclusión social? Estos puntos de partida han servido de base para focalizar la mirada hacia el proceso de la inclusión escolar como construcción social dentro de la institución, para reflexionar en que parte del camino se encuentra y vislumbrar posibles vías de consolidación, la interrogante que se plantea al inicio de este apartado sigue abierta, pero sobre todo es una motivación para detenerse a observar dentro de la aparente normalidad.

CAPÍTULO 2

CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR DESDE EL IDEARIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

*La educación se moldeó en torno a las prioridades sociales
definidas como tales por el estado.
La importancia de conocer la historia, es porque nos ayuda a
comprender nuestra condición actual
y poder luchar contra las desigualdades.*

Paulo Freire

Introducción

El ideario por la inclusión escolar desde el discurso político supone cambios sustanciales en los sistemas educativos actuales, tanto en su estructura y funcionamiento, el uso de estrategias pedagógicas de acuerdo a las necesidades de los alumnos, así como en la misma visión que se tiene de la inclusión. De acuerdo a este ideario, no se establecen requisitos para el acceso a los servicios ni mecanismos de selección, existe espacio para todos y se procura la mejora de la calidad de vida de los niños, las niñas y sus familias, además, los maestros apoyan y guían a sus alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje.

La imagen-objetivo de las escuelas inclusivas dicta que habrán de derribar las barreras de aprendizaje ya sean metodológicas, sociales o culturales y brindarán inclusión e igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas con independencia de sus capacidades, raza, cultura, sexo, ritmos de aprendizaje e intereses. La escuela partirá del reconocimiento de la diversidad de las personas y promoverá métodos educativos que garanticen el desarrollo óptimo de todos, por lo que no se limitará a un único tipo de escuela o a un solo método educativo.

La constitución de este ideario no ha sido casual. Para llegar a su consolidación en el discurso actual ha tenido que pasar por un proceso de construcción social en varios niveles, que tiene su origen en la política, tanto a nivel internacional como nacional. Los mecanismos que en cada nivel se establecen para la conformación del ideario son diversos, sin embargo siguen pautas similares. En la actualidad el ejercicio del quehacer político se ha resignificado para configurarse a partir de influencias tanto internas como externas tal es el caso de los Organismos Internacionales que en muchos aspectos dictan las nuevas formas de “hacer política” (Bobbio, 2002, p. 2).

Las recientes maneras de ejercer el quehacer político incluyen definitivamente al campo de lo educativo en donde se encontrarán resonancias de los otros campos que conforman la vida social; si pensamos a la educación como el lugar en donde se materializa la acción política es necesario mirar los discursos que la estructuran, dado que a través de ellos se patentiza la ideología y los intereses de grupos que se exteriorizan por medio del uso de conceptos posicionados de manera protagónica para vivenciar lo educativo en el contexto actual, uno de esos conceptos protagónicos: la inclusión.

El ideario respecto del problema de la inclusión escolar se corresponde con la “fase” de producción de la política pública Aguilar (1993). Ya que se dan consensos entre organismos y gobiernos por impulsarla como ideal genérico, “diseños” de acción en las prácticas y en los currículos escolares. La actual política internacional por la inclusión escolar comienza a configurarse como tema en la agenda educativa global desde fines de los años ochenta del pasado siglo XX, cuando en la *Conferencia Educación para Todos* (Jomtien, 1990) se enarboló como ideal social que debería caracterizar a los sistemas educativos del orbe.

Entre aquella Conferencia fundacional y el presente, la idea de inclusión escolar ha formado parte de diversos eventos de discusión internacional, movilizandando nuevas temáticas y complejizando la agenda política de los Estados nacionales, pues la idea de inclusión escolar comenzó a vincularse con temas como los derechos humanos, la equidad de género, el reconocimiento a los pueblos originarios, la crítica a la discriminación social, el reconocimiento de las diferencias en materia de identidad sexual, entre otras, hasta culminar en la agenda hoy vigente.

Esta agenda se ha extendido a nivel regional y local, de este modo, el discurso internacional permea las acciones a nivel nacional que propician cambios sustanciales, ejemplo de ello son las reformas en el sistema educativo mexicano. Hablando de las reformas que ha tenido el nivel básico después de Dakar, México ha presenciado la de 1993 en todo el nivel básico, la de 2004 en nivel preescolar, la de 2006 en nivel secundaria, la de 2011 nuevamente en todo el nivel básico y la de 2016 parcialmente implementada en algunos grados de cada nivel. Actualmente aunque no se ha decretado una reforma como tal, el bagaje discursivo del gobierno en turno también aporta a la discusión en materia de inclusión en las escuelas. De las reformas mencionadas, cada una ha

presentado posturas en cuanto al tema de la inclusión; diversos enfoques y estrategias para la implementación se han hecho presentes.

Por todo lo anterior, la intención de este capítulo se dirige a situar el desarrollo del ideario por la inclusión escolar en sus principales puntos y transformaciones históricas, presentando, en un primer momento, el escenario presidido por las organizaciones internacionales, para luego situar su incidencia en la política educativa nacional, sus espacios y mecanismos de implementación.

2.1 La política internacional por la inclusión escolar

De acuerdo con Aguilar (1992) una política es en un doble sentido un curso de acción: es el curso de acción diseñado de manera intencional y el curso de acción seguido efectivamente. No sólo lo que se dice y se quiere hacer, también lo que realmente se hace y se logra, por sí mismo o en interacción con actores políticos y sociales, más allá de sus intenciones. El curso de acción por la inclusión escolar tuvo su inicio a escala internacional hacia la última década del siglo pasado, cuando emergió estrechamente asociado al gran objetivo de igualdad y equidad de las personas para recibir instrucción de parte de los sistemas de enseñanza, que comenzó a impulsar la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La construcción social de la inclusión se ha gestado en los grandes foros de discusión internacional a la par que se ha ido complejizando en su vinculación con otros conceptos, lo acontecido en Jomtien 1990 fue el inicio de una serie de movimientos de orden internacional para la discusión y el tratamiento de esta y otras grandes preocupaciones en materia educativa; a continuación se presenta lo más destacado de cada uno de estos foros en materia de inclusión escolar y la forma en que se fue propiciando la construcción social del concepto.

2.1.1 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990)

Celebrada por la UNESCO en el mes de marzo de 1990, en la ciudad de Jomtien (Tailandia), la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* sentó las bases para el movimiento por una educación inclusiva en el marco de la institución escolar, la aspiración de lograr una escuela para todos, abierta a la diversidad y orientada hacia la inclusión fue uno de sus principales aportes,

este discurso se articuló bajo la idea de cubrir una necesidad generalizada para todas las naciones y para todos los sujetos, dicha necesidad adquirió un significado social que intentó subsanarse a partir de la ejecución de lineamientos de carácter común.

Las metas planteadas constituyeron una esperanza importante en el rubro de la educación, para millones de niños, jóvenes y adultos de todo el mundo. En Jomtien se afirma el ideario de que la educación sin exclusión brinda las bases para un crecimiento integral del individuo y favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.

Además de ser un acontecimiento que visibilizó las grandes problemáticas de la educación a nivel mundial y sus implicaciones, sus alcances fueron más allá a partir del reconocimiento sobre las limitaciones de las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación para suministrar la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea, con ello inició el diseño de una serie de políticas globales de apoyo a los sectores social, cultural y económico de las naciones.

Como se ve, este espacio fue el ideal para el nacimiento de las políticas por la inclusión y los acuerdos generados “la política que se decide y se quiere llevar a cabo es básicamente un conjunto más o menos interrelacionado de acciones que, en razón de los recursos con los que cuentan los actores, los medios que emplean y las reglas que siguen, es considerado idóneo para realizar el estado de cosas preferido (Aguilar, 1992, p. 25). En Jomtien se establecieron las rutas para la administración de recursos, medios y reglas de implementación.

En la movilización tanto de recursos financieros como humanos, los miembros de la sociedad se hacen corresponsables y contribuyentes, el discurso de la política educativa a nivel internacional llega a los sujetos no importando el lugar en el que habiten, así se empieza a construir una concepción colectiva sobre que *el tiempo, la energía y los fondos destinados a la educación constituyen la inversión humana más importante que pueda hacerse para el futuro de un país*, además de que cobra vigencia el concepto de solidaridad internacional a través de relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las desigualdades destacando que todas las naciones tienen valiosos conocimientos y experiencias.

2.1.2 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales acceso y calidad (UNESCO, 1994)

Después de lo establecido en Jomtien fue necesaria la realización de otros foros y mirar las particularidades para llegar a nuevas generalizaciones al hablar de inclusión, para ello la UNESCO organizó la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales acceso y calidad* en Salamanca, España en 1994. Uno de los resultados de la conferencia se puede resumir en la uniformación de normas para el acceso de los discapacitados.

Esta reunión culminó con la *Declaración de Salamanca* y el *Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, que propone implementar una política educativa de atención a la diversidad y los servicios educativos especiales. La conferencia promovió que la integración educativa era el objetivo a alcanzar, aunado al reconocimiento y la importancia de los servicios de educación especial, para dar atención adecuada a los alumnos (con y sin discapacidad) que no lograran su integración a la escuela regular.

Como se puede notar, el discurso de la inclusión a nivel global empieza a derivar en pautas de operación en aspectos específicos, en este caso la discapacidad, esto permite en cierto sentido la generación de una conciencia frente a la figura del discapacitado que traspasa las fronteras de lo nacional, la manera de hablar del discapacitado, la manera de integrarlo a las aulas, en sí como lo plantea uno de los documentos un nuevo marco de acción.

2.1.3 Foro Mundial sobre la Educación Marco de Acción (Dakar, 2000)

Años más tarde, la Organización de las Naciones Unidas convocó a una nueva reunión internacional en Dakar (Senegal) con el objetivo de valorar los resultados alcanzados por los sistemas de enseñanza en el sentido de los compromisos asumidos en Jomtien. En el *Foro Mundial sobre la Educación Marco de Acción de Dakar*, efectuado del 26 al 28 de abril del 2000, se reconocieron avances, pero también se dio cuenta de que estos sucedieron de forma desigual ocasionando más rezago en países donde se pudo ver que la desigualdad, la pobreza, la marginación y la exclusión continuaban acrecentándose (UNESCO, 2000).

El Foro alertó sobre la persistencia de la discriminación en los centros educativos, comprometiéndose a perseguir los siguientes objetivos: a) extender y mejorar la educación de la primera infancia, especialmente para los niños más desfavorecidos y vulnerables, b) velar por que en 2015 todos los niños (en especial los de condiciones difíciles) tengan acceso a una educación primaria de calidad, gratuita y obligatoria y que logren culminarla, c) pugnar porque se satisfagan con equidad las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos, elevando en 50% el número de adultos alfabetizados.

En la perspectiva de las discusiones sostenidas en Dakar, lo anterior se obtendría mediante la creación de sistemas de gestión y buen gobierno para atender las necesidades educativas y aplicar programas que fomentaran la paz, la tolerancia y la igualdad de género. Este ejercicio que en alto grado resultó evaluativo de los acuerdos de Jomtien, propició un reacomodo en el diseño de las políticas establecidas diez años atrás, reorientó objetivos hacia las problemáticas persistentes y también emitió recomendaciones (marco de acción) acerca de lo que los países debían hacer para favorecer la inclusión.

Lo discutido en Dakar, da muestra de la complejización del tema de la inclusión y su construcción social a través del discurso político, en este evento internacional se siguió hablando de este tópico como categoría principal, pero llevando a la mesa sus diversas aristas y estableciendo nuevos mecanismos de internalización en las naciones desde su diversidad.

2.1.4 Cumbre del Milenio (ONU, 2000)

La Conferencia de Dakar dio pie a la celebración, ese mismo año, de la llamada *Cumbre del Milenio* celebrada del 6 al 8 de septiembre en la sede de la ONU en Nueva York, donde se discutieron temas como la equidad, la justicia social y la dignidad humana. La *Declaración del Milenio de las Naciones Unidas* confirmó el pacto de las naciones para lograr un mundo más próspero, pacífico y justo para el año 2015, como un compromiso ético, y como un deber político con los niños, las niñas y con las personas más vulnerables, aspirando a un mundo incluyente y equitativo independientemente de su condición.

En la declaración final de la cumbre los líderes comprometieron a sus naciones a una nueva alianza mundial para reducir la pobreza extrema y establecieron una serie de metas para el 2015.

A éstas se les conoce como los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* los cuales se centran en: erradicar la pobreza extrema y el hambre; lograr la enseñanza primaria universal; promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer. Como se puede notar, esta cumbre contribuye al igual que el foro de Dakar al reacomodo de políticas internacionales que abonan al entramado complejo del discurso acerca de la inclusión.

2.1.5 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)

El tema de la inclusión de las personas con discapacidad fue también tratado por la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en 2006, que México ratificó el 17 de diciembre de 2007. En el Artículo 24 de la convención se promueve que los estados aseguren que las personas con discapacidad no queden excluidas de la educación por ese motivo, promoviendo que su educación sea inclusiva, gratuita, de calidad e igualdad de condiciones y que se hagan los ajustes y adaptaciones necesarios (por ejemplo, el sistema Braille, la escritura alternativa, el lenguaje de señas, etc.) en función de sus necesidades.

Lo expresado en la convención acerca de la responsabilidad del Estado para velar por los derechos de las personas discapacitadas, propició un cambio de percepción al hacer una reflexión sobre la “deficiencia” de alguna persona con los obstáculos que la sociedad en su conjunto pone, por ejemplo: físicos, actitudinales, discriminatorios y para el aprendizaje, cuando se eliminan estos obstáculos o barreras se tiene otra mirada diferente y se puede apreciar todo el talento y potencial de las personas en los diferentes aspectos de la vida política, económica, social y cultural.

Cuando esta convención fue celebrada habían pasado ya dieciséis años de lo acontecido en Jomtien, y apenas se establecía la responsabilidad del Estado en materia de derechos de personas con discapacidad, sin embargo algo muy importante se gestaba: el cambio de percepción hacia personas con estas características, un paso más en la construcción social de la idea de inclusión.

2.2 Documentos rectores de políticas por la inclusión a nivel internacional

A través de la palabra escrita el discurso tiene su principal vehículo para insertarse y contribuir en la construcción social de concepciones e ideas, como es de suponerse, de las discusiones

internacionales antes descritas surgieron documentos que se posicionaron como elementos de materialización de los acuerdos, las reflexiones y las expectativas que en ellas se generaron. En lo que sigue se da cuenta de los más importantes en materia de inclusión.

2.2.1 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

Uno de los primeros impactos de la agenda suscrita en Jomtien lo constituyó la aparición de las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1993), dadas a conocer por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993. Reconociendo que las personas con discapacidad representan un grupo vulnerable en el logro del ideal de la equidad y la igualdad educativas, tales normas postulan que el Estado debe ser garante de sus derechos humanos y por ende de su educación.

2.2.2 La Educación Encierra un Tesoro

En 1996, la UNESCO encargó a Jacques Delors realizar un estudio sobre la perspectiva de la educación en el mundo de cara al siglo XXI titulado *La educación encierra un tesoro*. El llamado Informe Delors tuvo un gran impacto en el diseño posterior de las políticas, pues postuló la necesidad de reorientar los objetivos educativos hacia el desarrollo de nuevas capacidades individuales consideradas esenciales para el futuro siglo XXI. El informe propone que se favorezcan el trabajo escolar en común, la atención al individualismo y a la diversidad. Enfatiza que el aprendizaje es continuo y que el docente debe involucrarse y aprender junto al alumno, dentro de lo que comenzaba a conceptuarse como los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), que aspiran a una sociedad en la que “no se deja sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona”. (Delors, 1996, p. 19)

De los “cuatro pilares”, el relativo al “*Aprender a vivir juntos*” interesa a nuestro tema de estudio en términos del progreso de la idea por la inclusión escolar, pues busca desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetar los valores de pluralismo, comprensión mutua y la paz, enseñar la diversidad de la especie humana y tomar conciencia de la semejanza desde la infancia.

2.2.3 Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas

En marzo del año 2000, Ainscow *et al* publicaron en Gran Bretaña, el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas* (Ainscow y Miles, 2009), basado en los principios ratificados por la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), y por la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994), el índice contiene una serie de mediciones llamadas a servir al logro de una escuela inclusiva, que construya comunidades escolares colaborativas y que promueva un alto nivel de logro en los estudiantes a través de la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

En el Índice se abandona la idea conceptual de integración por la de inclusión, el concepto de necesidades educativas especiales y el de barreras de aprendizaje, implicando un proceso de transformación de las escuelas, dando respuesta a la diversidad de las alumnas y los alumnos, mirando a la inclusión como un proceso de desarrollo que no tiene fin, al surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje o que excluyan y discriminen a los estudiantes; esta respuesta a la diversidad favorece al estudiante, los docentes, las familias y los centros educativos.

2.2.4 Temario Abierto sobre Educación Inclusiva

La publicación del *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO/OREALC. 2004) propició nuevas formas de gestión escolar que diesen prioridad a los excluidos de las oportunidades educativas: alumnos con discapacidad o pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas. El temario apoyaba a quienes se preocupaban por promover la educación inclusiva en sus países ya que constituía un medio para orientar los sistemas educativos hacia la inclusión.

2.3 Las políticas por la inclusión escolar en México

Los ecos de las políticas internacionales diseñadas en los espacios anteriormente descritos así como su implementación a partir de los documentos rectores se expanden a nivel local y de este modo entra a nuevos procesos que la complejizan desde la particularidad de cada país, desde sus condiciones reales, sus necesidades y sus expectativas.

La política, en el momento en que se echa a andar, desata muchas oportunidades y expectativas, poderes e intereses en juego, cargas de trabajo y responsabilidades, operaciones y decisiones; la implementación se vuelve entonces un proceso muy complejo y elusivo, también conflictivo, y es casi imposible encontrar una fórmula de coordinación que integre las diferencias y configure una acción colectiva armónica y efectiva. Los errores de diseño y los defectos de implementación son más comunes, obviamente, en las políticas sociales que enfrentan problemas cuyos componentes y factores explicativos arraigan en realidades vitales de difícil acceso e incidencia gubernamental (Aguilar, 1993, p. 17).

Como miembro de la Organización de las Naciones Unidas, nuestro país hace suyos los compromisos de las convenciones internacionales promovidas por ésta. En este sentido, puede decirse que la agenda de política educativa internacional impulsada por las UNESCO en torno a la inclusión escolar tuvo influencia en el establecimiento de programas y políticas nacionales que corroboraron sus propósitos.

Uno de los primeros impactos del principio de la *Educación para Todos* en el país fue la promoción de la integración educativa, los servicios de educación especial que exclusivamente eran brindados con carácter clínico- terapéutico se amplían al ámbito educativo, promoviendo el concepto de *Necesidades Educativas Especiales*, sustentado en los principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales de la UNESCO (1994b), con la incorporación de este concepto en el vocabulario educativo nacional se entiende que un niño o niña con Necesidades Educativas Especiales es el que tiene dificultades para lograr los aprendizajes y contenidos en el currículo que la mayoría de los alumnos sí logran, cabe decir que aunque con buenas intenciones la política centraba la atención en el alumno más no en su contexto, el cual no se tomaba en cuenta como un factor detonante en el aprendizaje de los niños y niñas.

Como este, existen otros ejemplos de conceptualizaciones que al paso del tiempo se van insertando en el discurso político nacional, a través de diversos documentos que proporcionan bases para pensar y para operar a favor de la inclusión en nuestro país. A continuación se presentan los documentos que traducen la política educativa internacional en las políticas nacionales sobre inclusión.

a) Ley General de Educación

La *Ley General de Educación* (LGE, 1993) y las sucesivas reformas al artículo 41 de 2000, 2009 y 2011 trataron de reorientar las prácticas educativas con la finalidad de alcanzar la equidad y la inclusión educativas. Tales reformas pretenden dar orientación a padres y maestros de escuelas regulares para tener planteles abiertos a la diversidad social, considerando la educación inclusiva como una responsabilidad de todos los actores educativos y tratando de eliminar barreras y obstáculos que impidan a los alumnos a alcanzar todas las oportunidades de aprendizaje.

b) Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad

Otra importante política federal en torno a la inclusión fue la promulgación de Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad (SEGOB, 2011b) el 30 de mayo de 2011, que establece que el Estado debe proteger y asegurar los derechos humanos y la participación de las personas con discapacidad. La SEP promoverá la educación inclusiva y prohibirá la discriminación en los diversos centros escolares y en los diferentes niveles educativos.

c) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

Cuando un periodo de gobierno federal inicia, sintetiza en sus intenciones los requerimientos de la política internacional a través del Plan Nacional de Desarrollo, en el caso del sexenio 2013-2018 la política educativa es contemplada en la Meta Nacional III que pone énfasis en “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” pugnando “Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida”, definiendo estándares curriculares lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo.

d) Reforma al Artículo 3º Constitucional de 2019

Con la reforma al artículo 3º constitucional, en 2019 se incorpora la educación inicial (que abarca a los niños de 0 a 3 años y la vuelve obligatoria) sentando así las bases para disminuir las desigualdades de los alumnos que ingresan por primera vez a la escuela. También muestra su carácter equitativo, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio

pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito, y permanencia en los servicios educativos, en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural.

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, Art. 3°).

En el documento se señala que la educación será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Además será intercultural e integral al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos en un marco de inclusión social, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar.

e) La Nueva Escuela Mexicana 2019

Ante un nuevo cambio en la política educativa con la entrada del gobierno actual 2018-2024, se puso en marcha en las escuelas de todo el país en los consejos técnicos escolares fase intensiva del ciclo escolar 2019-2020, el taller de capacitación sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el cual se volvieron a retomar los principios de inclusión, equidad, excelencia y sentido comunitario, rasgos cruciales de la educación pública. Planteando con ello la construcción de la NEM como bastión de una gran transformación cultural.

La NEM formará integralmente a las niñas, niños y jóvenes en tres dimensiones articuladas que les permita influir positivamente en la sociedad, de ellas dos son las que se relacionan con la construcción social del discurso de la inclusión:

Diversidad cultural: que el alumno tenga amor a la patria, su región, su localidad que contribuya al bien del país y el bienestar del pueblo y promueva la construcción de una sociedad pacífica y armónica como valor universal. Respeto a la pluralidad y diversidad de la sociedad como premisas esenciales para que la nación se construya con base en la equidad, la inclusión, la perspectiva de género y la interculturalidad. Reconozca en las culturas indígenas y afrodescendientes entre otras, el fundamento para una sociedad sin marginación ni racismo que viva en la interculturalidad.

Participación Activa en la Transformación de la Sociedad: Tiene la formación, el conocimiento y las capacidades para promover la transformación de la sociedad y asume que una nación soberana tiene en el centro al conjunto de su población, en el contexto de la diversidad que la integra como nación y lleva a cabo acciones de transformación: en su organización, en la producción y en sus condiciones de bienestar. La educación como forma de combatir la desigualdad, lucha por una transformación que combata la desigualdad en todos los ámbitos en los que toque intervenir, para ello utiliza con justicia los saberes, habilidades y herramientas que ha contenido en su educación.

De igual forma la NEM en el marco de la reforma al artículo 3° en el transitorio Décimo Séptimo establece que dentro de los Consejos Técnicos Escolares, se integrará un Comité de Planeación y Evaluación para formular un programa de mejora continua que contemple, de manera integral, la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales. De esta manera se cambia el termino *Ruta de Mejora Escolar*, el cual manejaba las estrategias globales de mejora y lo sustituye por el de *Programa Escolar de Mejora Continua* (PEMC) y ocho ámbitos o dimensiones, que oriente, planee y materialice el avance de los aprendizajes de todos los alumnos y que no deje a nadie atrás y a nadie fuera.

2.4 Documentos rectores de las políticas por la inclusión en México

Derivados de las políticas educativas, en México se generaron diversos documentos para poner en marcha la fase de implementación, a continuación se describen los más representativos.

a) *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación*

Este documento establece el cambio de los antes llamados Centros de Educación Especial y Atención Psicopedagógica (CEE y APP) surgiendo con esto los llamados Centros de Atención Múltiple (CAM). Los cuales se definen desde el programa 2006 como: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad” (SEP, 2006, p.37) cuya principal función es generar adaptaciones a los planes y programas de estudio en educación básica.

Otra forma de trabajo que también se menciona en el documento y contribuyó a organizar este tipo de educación fue el “establecimiento de las Unidades de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER)” (SEP, 2006, p.37) otorgando asesoría técnica y teórica a las escuela regulares, mediante un trabajador social, un psicólogo y un docente de aprendizaje el cual se estaría todos los días dentro de la institución, el psicólogo y el trabajador social atendían a cinco escuelas (algo similar al docente de arte y al promotor de educación física hoy en día) atendiendo a los alumnos con discapacidad dándose así la integración educativa.

b) *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011)*

Otra instancia que también contribuye a generar acciones para la inclusión educativa es la Dirección de Educación Especial (DEE), que busca garantizar ambientes inclusivos como un medio para alcanzar la calidad en la educación, mediante el fortalecimiento de los procesos de gestión institucional y el desarrollo de programas y estrategias hacia la población con discapacidad, discapacidad múltiple y aptitudes sobresalientes.

Emanado de este organismo se da un movimiento de sustitución del concepto de integración por el de inclusión que culminó con la elaboración del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE 2011), como un modelo que piensa la educación en términos ahora de inclusión escolar superando el viejo problema de la de integración (SEP, 2011c); la siguiente tabla presenta las diferencias sustanciales entre estas dos conceptualizaciones.

Tabla 1. Diferencias entre los enfoques de integración e inclusión.

Integración	Inclusión
Integración de los grupos excluidos a las escuelas comunes regulares.	Transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad.
Concepto de “necesidades educativas especiales” (NEE).	Concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”.
Derecho de los sujetos con NEE con o sin discapacidad a estar en escuelas regulares	Derecho a una educación de calidad, gratuita, obligatoria, y con igualdad para todos.
Transformar la educación especial y reorientar sus recursos para apoyar los procesos de integración.	Elabora políticas, crear culturas y prácticas para disminuir y eliminar las barreras para el aprendizaje.
Fue responsabilidad exclusiva de la educación especial y apoyar la integración.	Es una política del Sistema Educativo y una responsabilidad compartida.
Trasladó el modelo de atención de la educación especial a las escuelas regulares.	Se sustenta en el modelo social de la discapacidad y en el enfoque socio-cultural del aprendizaje.
Visión individual de dificultades de aprendizaje, atribuidas al individuo, a través de la Evaluación Psicopedagógica.	Valora los contextos educativos en el desarrollo y aprendizaje, que caracterizan a la escuela y al aula en términos de intercambios socioculturales.
Se centró en la escolarización de los alumnos y alumnas con NEE con o sin discapacidad.	Atender a las necesidades educativas de los sujetos y de los contextos en los que se desenvuelven.
Práctica docente aislada, a través de programas diferenciados y adaptase a la escolarización disponible.	Transformación de los contextos educativos a través del trabajo colaborativo entre la escuela regular y la educación especial.
Logró avances en la aceptación y respeto hacia los alumnos y alumnas con NEE pero, no logró corregir las desigualdades educativas.	Elimina o minimiza las barreras para el aprendizaje y la participación y superar las desigualdades, y tener sociedades justas, equitativas y democráticas.

Fuente: Elaboración propia (2017), con base en el MASEE.

La inclusión cuenta con implicaciones que deben de impactar en los alumnos, maestros, directivos, familia, pero sobre todo de los contextos, como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 2. Implicaciones de los actores educativos en la inclusión

ACTORES	IMPLICACIONES
Alumnos	Respetan las condiciones personales de sus compañeros, valoran la diversidad y aprenden a ser y vivir juntos, construyen su identidad y se responsabilizan de ellos mismos.
Docentes	Reconocen y valoran la diversidad como enriquecimiento del currículum, orientan a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias. Crean situaciones pedagógicas que favorecen el aprendizaje y la participación, promueven la convivencia y las relaciones democráticas. Desarrollan sus competencias docentes, en colaboración.
Directivos	Coordinan el desarrollo de Políticas, culturas y prácticas de la gestión y logro educativo, orientan los procesos educativos para fortalecer los aprendizajes y la participación de todos los alumnos al reducir o eliminar las barreras presentes en cada contexto, buscan la profesionalización docente y comparten el liderazgo de manera democrática.
Familias	Se suman a los procesos educativos de sus hijos a través de un diálogo democrático y una vinculación con la escuela y docentes. Se comprometen a difundir en la comunidad, los valores inclusivos de la escuela. Crean condiciones familiares que enriquecen el desarrollo de competencias en sus hijos.
Contextos	Implantan políticas de acceso y permanencia de todo el alumnado, el derecho a una educación de calidad, basada en la diversidad, valora y respeta las diferencias, viéndolas como oportunidad de desarrollo personal y social. Adecuar la infraestructura de las escuelas y hacerlas accesibles.

Fuente: Elaboración propia (2017), con base en el MASEE.

Las grandes formulaciones internacionales y nacionales en materia de inclusión escolar descritas hasta aquí corresponden a lo que Luis Aguilar (1993) refiere como la fase de “hechura” de la política pública, el momento en que el Estado pone en la agenda de su acción un objetivo para ser impulsado, fomentado y convenido dentro del marco de su acción, a continuación se analizará la fase de la implementación en la política de inclusión educativa.

2.5 Del diseño a la implementación: Factores y matices para las políticas por la inclusión en México

La implementación de las políticas configura el proceso mediante el cual son puestas en marcha, en el marco de procesos prácticos concretos de operación:

La visión más familiar del proceso de la política nos ha acostumbrado [...] a creer que, a manera de una orden obligatoria, la política es simplemente ejecutada por el aparato burocrático, una pirámide escalonada de funcionarios expertos, dedicados, sometidos e imparciales (Aguilar, 1993, p.15).

Como se ha mencionado, la política de inclusión existe desde los años noventa y ha atravesado por varios momentos de diseño o formulación en el ámbito internacional para después impactar en la política educativa mexicana (hechura), de esta forma llega a las instituciones escolares transformándose de manera constante hasta que en el presente la inclusión educativa ya se ha vuelto una finalidad central en la vida escolar. En este apartado se analizará con mayor nivel de detalle la fase de implementación que desde la perspectiva de Aguilar (1992) juega un papel determinante en el desarrollo y logro de estas políticas.

Para entrar en el análisis debe trascenderse la idea de que política y administración pública construyen decisiones institucionalmente perfectas y sin ninguna falla al aplicarse, es necesario reconocer que sin lugar a dudas existen distorsiones entre quienes deciden y quienes ejecutan, cuando no se tiene un criterio abierto acerca de esto, entonces se corre el riesgo de fincar responsabilidades o buscar razones por las cuales no se dio el cumplimiento esperado: “imputados a los defectos morales e intelectuales de funcionarios y empleados públicos, a los burócratas. Habría sido su incompetencia y/o su irresponsabilidad la fuente del mayor o menor fracaso de la política” (Aguilar, 1993 p.15).

Es un hecho que la administración hace política y de alguna manera la cambia o tergiversa al intentar implementarla de ahí que se entiende que las políticas públicas reciben cambios o adecuaciones, por lo que es casi imposible que la política sea implementada tal cual se diseñó. Esto debido a que surgen nuevos factores que no se tenían contemplados y de esta manera hacen que el diseño inicial no pueda ser llevado a la realidad, por más bien hecha o robusta en su diseño, no existe garantía de éxito completo de la política debido los matices de la implementación, ya que a decir de Aguilar (1993):

Aprendimos que la implementación no era el breve interludio entre una brillante idea y el abrir las puertas para brindar el servicio. Las investigaciones fueron descubriendo los diversos factores que afectaban la puesta en marcha de las políticas gubernamentales. Estos factores (distorsiones burocráticas, resistencias locales, conflictos intergubernamentales, heterogeneidad de intereses, diversidad de situaciones, indiferencia de los beneficiarios...) demostraban que la promulgación de leyes buenas o el buen diseño (científico-tecnológico) de un programa gubernamental no eran condiciones suficientes para el éxito efectivo de una política (p. 26).

En el proceso de implementación se deben prever ciertos problemas o fallas, tanto en las decisiones tomadas por el gobierno como los problemas técnicos y humanos; ya que en este camino se pueden generar otros escenarios y desviarse los objetivos de la política pública, desde un punto de vista realista este mismo proceso las vuelve fallidas por definición. De acuerdo con Aguilar (1993), cualquier política sabe que no va a ser lo que dice, es un efecto intuitivo, el proceso de implementación de la política prácticamente parte de que no se va a realizar tal cual fue pensada. El fracaso de las políticas tiene muchas causas, pero la de mayor peso es la decisión gubernamental:

Pero, más frecuentemente, se han imputado los defectos y fracasos a la ejecución de las decisiones. En esta perspectiva "administrativa" o "burocrática" los determinantes son la desorganización de las agencias, la impropiedad y rutina de los procedimientos, la incompetencia técnica o la apatía de los agentes, los vicios morales que rodean el desempeño... La cuestión básica es entonces la dirección y el control para lograr una ejecución disciplinada y productiva (intercomunicación, incentivos, supervisiones...) (Aguilar, 1993, p.33).

Entonces, el fracaso de las políticas se debe a dos factores: por errores de diseño y por defectos de implementación:

La política comienza a abandonar el cielo de los proyectos y deseos y a tocar el mundo real sólo cuando ocurren las "condiciones iniciales", y por consiguiente desatan el proceso de causación. Las "condiciones iniciales" parecen ser dos hechos: el consenso en torno del objetivo de la política, por ende, en torno del acontecimiento que se desea ocurra y el consenso en torno de los recursos e instrumentos a utilizar para producir el acontecimiento preferido (Aguilar, 1993, p. 45).

Aparte del diseño y la implementación existen otros problemas, además de los del diseño y la ejecución; factores de oposición política, fallas con el presupuesto asignado (desvío de recursos), distorsión en las metas y objetivos planteados inicialmente e incompetencia e ineficiencia de los actores involucrados en este proceso.

En la etapa de implementación de las políticas educacionales que fomentan la inclusión dentro de los planteles escolares, la autoridad educativa nacional fue paulatinamente dando pasos para la concreción del ideario general. Se hizo entonces una intensa labor para socializar a las distintas figuras educativas los principios, objetivos y modos de acción curricular a través de la producción y divulgación de materiales impresos (libros explicativos, programas genéricos y particulares de acción, etc.); el diseño de mecanismos para la formación continua de docentes y cuerpos directivos; y la convocatoria de organismos que inciden en el sector, tales como los sindicatos magisteriales.

En este apartado se presenta la reconstrucción del primer movimiento del proceso de implementación que se basa, esencialmente en la revisión de documentación impresa que se hizo llegar a los planteles (o que, presuntamente, debió llegar para su socialización en los mismos). Posteriormente se muestran las acciones de educación y formación continua ofertadas a los docentes por las autoridades educativas locales, federales y sindicales. El sentido de este rastreo, fue establecer valoraciones y contrastes del siguiente paso en la cadena de implementación, el cuerpo docente, que se abordará en el siguiente capítulo.

2.5.1 Materiales impresos que llegaron a las escuelas

La Secretaría de Educación Pública en su carácter de rectora de la educación nacional, ha sido la autora de los principales materiales de divulgación impresos que llegan a los cuerpos docentes y directivos del sistema educativo nacional. En el lapso del año 2004 a 2013, han sido varios los

documentos producidos en el sentido de proyectar a los planteles el interés por fomentar una educación inclusiva.

- *Programa de Educación Preescolar 2004. (PEP 2004)*

El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004), se dio a conocer las educadoras,³ para ser implementado en el año siguiente 2005; organizado en los fundamentos: una educación para todos, características, propósitos, principios pedagógicos, campos formativos y competencias, organización del trabajo docente y la evaluación.

- *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar (“libro rosa y libro verde”) 2005*

El *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* se dividía en dos volúmenes, (SEP, 2005a) y (SEP, 2005b). Las educadoras los conocían como el “el libro rosa” y “el libro verde” - hasta la fecha algunas los siguen nombrando de esta manera- estos se vinculaban con el PEP 2004 y además sugerían una propuesta para la organización del tiempo. El “libro rosa” contenía cuatro módulos, el relacionado con la temática de la inclusión era el primero *Desarrollo personal social*, con una amplia base teórica constituía un valioso elemento de formación para los docentes. En cuanto al “libro verde” se organizaba en tres módulos enfocados a propiciar el fortalecimiento de habilidades motrices finas y gruesas, así como las actitudes para la promoción y cuidado de la salud de los niños.

- *Manual para el maestro del Programa Escuela y Salud. Desarrollando competencias para una nueva cultura de la salud (SEP, 2008)*

Después de publicada la Alianza por la Calidad en la Educación, se dotó a las escuelas con el este material, teniendo como marco a la población mexicana sobre todo la infantil y los retos que enfrenta a partir de una realidad más compleja y acelerada donde muchos quedan excluidos de los beneficios, por su condición de género, raza, religión o nivel socioeconómico y cultural.

³ En el programa se utiliza el término educadoras porque la mayoría de quienes imparten educación preescolar son mujeres, sin embargo, con este término también designamos a los hombres.

Este manual se elaboró con la finalidad de proporcionar a los docentes referentes básicos para su intervención educativa en las escuelas, que contribuyera a promover medidas de salud, entornos seguros y favorables “reducir las brechas o desigualdades en salud mediante intervenciones focalizadas en grupos vulnerables y comunidades marginadas” (SEP, 2008, p. 40). Tener una escuela para poder aprender y ser mejores, estar sanos y comer bien, vivir en un lugar tranquilo con personas que los quieran, cuiden y los respeten. Con derechos a jugar, descansar y reunirse entre ellos, no trabajar antes de la edad permitida.

- *Libro Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar (SEP, 2009)*

El libro *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* se publica con base en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), editado por la SEP conjuntamente con el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM con el objetivo de impulsar la equidad de género y la no violencia en el sistema educativo nacional. Su mayor pretensión era la formación continua del profesorado en el tema de equidad de género y prevención de la violencia, impulsaba un cambio en la cultura basado en el respeto de los derechos de las niñas y de los niños y adolescentes para lograr las mismas oportunidades de acceso, permanencia y calidad en la educación, la construcción de un México más justo e incluyente. El libro ofrece orientaciones conceptuales y prácticas para que educadoras y educadores establezcan y generen relaciones de género equitativas y trabajen desde los primeros grados de la educación básica por una vida sin violencia.

- *Programa de Educación Preescolar (PEP 2011)*

Con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) viene el *Programa de Educación Preescolar* (SEP, 2011b) dentro de sus propósitos destaca el reconocimiento la diversidad social, lingüística y cultural que caracteriza al país, así como las características individuales de las niñas y los niños de preescolar en cualquier modalidad general, indígena o comunitaria y la intención de que se apropien de valores y principios para vivir en comunidad, ubicando y respetando los rasgos culturales distintos, en atención a los derechos de las personas, la tolerancia y la justicia.

De igual modo, promueve la educación inclusiva, la formación educativa de calidad para todos y ampliar las relaciones interculturales, disminuir las desigualdades sociales, fomentar la equidad,

evitar los distintos tipos de discriminación. Así como atender a niñas y niños de manera adecuada y de acuerdo a sus propias condiciones, con equidad social; propiciando su inclusión en los planteles de educación básica regular y proporcionando orientación a los padres o tutores, a los docentes y demás personal de las escuelas que los atienden.

Pondera la visión de que el trabajo colaborativo debe ser inclusivo, desde la diversidad, promueve prácticas de trabajo colegiado entre los maestros congruentes con la RIEB, y su labor profesional sea orientada a favorecer la inclusión para atender a la diversidad, conocer y ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática.

- *Nuevo Modelo Educativo 2016: Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*

En el marco del planteamiento pedagógico del Modelo Educativo, se presenta esta *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Este trabajo se inscribe en el marco de una estrategia transversal en la materia, la cual busca conformar una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los servicios educativos. Con estos objetivos se busca incentivar acciones puntuales en las escuelas y en las aulas que ayuden a eliminar las barreras para el aprendizaje y atiendan el principio del interés superior de la infancia, así como lo mandado por la Constitución y la Ley General de Educación. Esta *Estrategia* representa, una guía que contiene el fundamento jurídico y las orientaciones para la implementación en las rutas de mejora institucionales.

- *Sistema Básico de Mejora en Educación Básica*

El concepto de Convivencia Escolar, aparece claramente precisado en el Sistema Básico de Mejora en Educación Básica (SBMEB), a través de las cuatro prioridades: Mejora del aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas, abatir el rezago y el abandono escolar normalidad mínima escolar y convivencia Escolar. Para que se cumplan se debe de garantizar o cumplir con las

siguientes condiciones: Consejos Técnicos Escolares y de Zona, fortalecimiento de la Supervisión Escolar, descarga administrativa y consejos escolares de participación social.

Es una interrelación entre los miembros de un plantel escolar, incidiendo de manera significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual del alumnado, de las relaciones que se establecen entre sí con el personal de apoyo, directivo y padres de familia, a través de su inserción en la *Ruta de Mejora* de los planteles educativos que es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente y se convierte en herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar en su escuela.

- *Programa Nacional de Convivencia Escolar*

El tema de la inclusión en las escuelas actualmente también se trabaja a través del *Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*, siendo una guía que fomenta escenarios de paz desde el Consejo Técnico Escolar, gestionando los conflictos de manera pacífica, practicando constantemente los valores para la construcción de la Cultura de Paz, donde cada escuela visualice la planificación, el trabajo en común y el empoderamiento de todos los actores educativos en torno a la cultura de paz. Considera la implicación de toda la comunidad educativa de manera conjunta y tiene como componentes: el diagnóstico, los acuerdos escolares de convivencia, la transformación pacífica de conflictos, la participación del comité de convivencia escolar y las aulas de convivencia. (SEP, 2019)

El PNCE tiene como propósitos establecer reglas que permitan la convivencia sana, pacífica, democrática, inclusiva y formativa entre los actores de la comunidad escolar, donde todos conocen sus derechos y sus responsabilidades, garantizar que las normas en la escuela se apeguen a un enfoque de pleno respeto a los derechos humanos, con énfasis en los derechos de las niñas, niño y adolescente, promover una construcción democrática e incluyente de las normas escolares, establecer un marco común para el manejo de la disciplina en las escuelas y aulas, dar certidumbre y apoyar a la escuela y la comunidad escolar al contar con reglas y procedimientos claros, justos y equitativos.

- *Fichas de las buenas prácticas de la NEM*

Con la entrada del discurso de la Nueva Escuela Mexicana del gobierno actual, otro documento se ha generado denominado *Fichas de buenas prácticas educativas de la NEM* mismas que se refieren a atender diferentes problemáticas a través de seis líneas temáticas (sumando acciones frente al cambio climático, inclusión, formación cívica y ética en la vida escolar, escuela y familias dialogando, aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar, aprendizaje colaborativo en el aula).

En el caso de este tema de estudio interesa la ficha de la inclusión, la cual muestra actividades para trabajar para los docentes y en el salón de clase con los alumnos y las familias. La cual reconoce y favorece el trabajo en las aulas y en las escuelas como lugares centrales para construir interacciones que reconozcan, aprecien y hagan de la diversidad un recurso fundamental del aprendizaje. Orienta también la organización de la escuela en su conjunto para asegurar la permanencia de todas las NNA, con especial atención a aquellos que enfrentan los más altos grados de marginación y desventaja, por distintas condiciones de vida o por tener alguna barrera para el aprendizaje y la participación.

La selección de materiales aquí descritos fue totalmente intencionada, es decir, se han enunciado los materiales que de manera real -que no ideal- llegaron a la escuela o a los docentes por una u otra vía, es necesario destacar este punto pues constituye una muestra de la limitada capacidad del gobierno para influir en las acciones locales, el gobierno opera pero aún no existen formas eficientes de comprobar si las políticas despegaron o no. La buena voluntad no es suficiente y este es un pequeño pero claro ejemplo.

2.5.2 Las supervisiones escolares y su papel en la implementación de las políticas a través del Consejo Técnico Escolar

De manera general las supervisiones escolares se encargan de cumplir funciones de control, apoyo y orientación de carácter técnico-pedagógico y administrativo a los docentes y directivos. Es la instancia encargada de socializar las políticas, de regular el aspecto académico y los procesos administrativos de entrega y recepción de documentación a los diferentes departamentos regionales. Se conforman por: El supervisor escolar, quién vigila e inspecciona los resultados del

proceso educativo, el auxiliar técnico que apoya al supervisor a llevar los procesos administrativos de toda la zona escolar y por último el asesor metodológico, encargado de manejar la cuestión pedagógica y los asuntos académicos y de asesoría con docentes y directivos.

Las Supervisiones Escolares constituyen el mecanismo de divulgación de las políticas y los materiales impresos que surgen a partir de éstas, representan el primer puerto de la “cascada” de implementación de acuerdo con Aguilar (1993) en tanto trayecto, la política experimenta en esta instancia uno de sus primeros momentos que puede caracterizarse de diversas formas ya sea como “desvío”, “correcta ejecución”, “socialización” y/o vigilancia de la implementación.

Por lo anterior, la supervisión juega un papel importante de enlace entre las autoridades educativas y las escolares, pues vincula los lineamientos de la política educativa nacional con las acciones concretas de cada plantel, realiza visitas de carácter técnico-pedagógico, y agiliza los procesos de comunicación oficial de igual modo es la vía para que los diferentes materiales de consulta lleguen a las escuelas, en suma es un importante eslabón en la cadena de transmisión de la política hacia los planteles que se da entre otras acciones a través de reuniones periódicas que involucran docentes y directivos llamadas Consejo Técnico Escolar (CTE) en su fase intensiva antes de iniciar cada ciclo escolar y en su fase ordinaria realizada de manera mensual.

Aunque se pudiera pensar que solo docentes y directivos de escuelas son participantes de este proceso cabe señalar que los CTE se organizan en cascada en fase previas, con una estatal, posteriormente una regional y una de zona escolar donde los participantes son en la fase estatal: Directores de área, Subdirectores de nivel, Coordinación estatal de CTE, Académicos centrales, Responsables regionales de CTE, en la fase regional: Responsables regionales de CTE, Responsables de nivel, Supervisores escolares, en tanto que en la fase de zona escolar participan : Directores escolares.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, (hoy Subsecretaría de Educación Básica) siendo responsable de la estructura educativa en este nivel de la entidad es la encargada del diseño de la estrategia de seguimiento a las acciones del CTE a través de visitas de observación con la finalidad de apoyar y reorientar a los colectivos docentes en la toma de decisiones atendiendo a

los propósitos del CTE que son planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a la mejora del centro escolar.

El papel de las supervisiones escolares a través del mecanismo de implementación que representa el CTE garantiza en mayor o menor medida lo que Aguilar (1993) nombra “socialización” de las políticas a partir de la concentración de docentes y directivos de las escuelas en un espacio físico específico (instalaciones de la Supervisión escolar), en una temporalidad establecida (el calendario escolar oficial) y con elementos discursivos reproducidos para permitir la homogenización de ideas (Guía de Consejo Técnico Escolar) con lo cual también se pretende lograr la “correcta ejecución” a la vez que se da vigilancia de la implementación.

2.5.3 Capacitación y profesionalización: espacios para construir la inclusión

Una política esencial en la correa de transmisión del ideario por la inclusión - y en ese sentido, otro mecanismo de implementación- lo constituyen las diversas formas de capacitación y profesionalización durante el ejercicio para impulsar el desarrollo profesional del personal, así como las prácticas de formación continua y actualización que permitan contar con profesionales que garanticen una educación de calidad y aseguren un óptimo aprendizaje de los alumnos en un marco de inclusión y equidad.

- *A nivel federal*

Para hacer un rastreo en cuanto a la oferta de capacitación y profesionalización en el tema que nos ocupa se hizo en primera instancia una revisión de los *Catálogos Nacionales de Formación Continua de Educación Básica* del año 2008 al 2013, como parte de las acciones de implementación los catálogos fueron elaborados por diferentes instituciones educativas y de investigación a nivel nacional. En el 2008 se contó con la participación de solo 16 instituciones, en el devenir de los años fueron sumándose cada vez más instituciones para la profesionalización de maestros en servicio, en el 2009 fueron 229, mientras que en el 2010 sumaron 239, en el 2011 fueron 321 y por último en 2012 fueron 307 instituciones entre escuelas normales y universidades pedagógicas y centros de investigación, quienes participaron en su elaboración.

Estas acciones de formación tenían diferentes grados de cobertura: nivel nacional, estatal, y regional y se dirigían a docentes frente a grupo de Educación Inicial, Preescolar Regular, Preescolar Indígena, Primaria Regular, Primaria Indígena, Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), Secundaria General y Técnica, Telesecundaria. Educación Especial, Educación Física, Educación Artística y Educación extraescolar. Así como también estaban dirigidos a Asesores Técnicos Pedagógicos y directores escolares. Se impartían en diferentes instituciones formadoras de docentes como, universidades, escuelas normales e institutos y tenían una vigencia anual (por ciclo escolar) con modalidades presencial, semipresencial y en línea.

La estructura de esta línea de capacitación y profesionalización en un inicio concedía mayor peso a áreas del conocimiento tradicionales (español, matemáticas, ciencias, historia) lo que se hizo notorio a través de la gran cantidad de cursos, diplomados y especializaciones dedicadas a estas, la incorporación de la temática de la inclusión se dio de manera periférica y escasa pues no hubo cursos u otro tipo de trayectos de estudio referido solamente a este tópico, más bien su entrada fue a partir de temas transversales, tales como como convivencia escolar, equidad de género, cultura de la paz entre otros. La Tabla que sigue muestra cifras según tipo de actividad extraídas de cinco catálogos nacionales.

Tabla 3. Oferta de los *Catálogos Nacionales de Formación Continua de Educación Básica* del año 2008 al 2013

Acciones encaminadas a fomentar la inclusión escolar	Catálogos nacionales de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio. (por ciclo escolar)				
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Cursos	22	26	21	52	75
Diplomados	1	21	14	38	50
Especialidades	2	4	3	8	7
Maestrías	0	5	5	8	8
Doctorado	0	1	1	1	0
Trayecto Formativo	0	0	0	0	1
Total de acciones inclusivas	25	57	43	99	141
Total de acciones generales	142	713	739	1115	1053

Fuente: Elaboración propia (2017)

Como puede verse, las acciones en torno a la inclusión sólo representan una décima parte de lo que la implementación de estos cursos impactó en el nivel preescolar. De las 3762 acciones generales solamente 365 se refieren al tema de la educación inclusiva, sobre todo las que se basan en los siguientes campos de conocimiento: la Formación Cívica y Ética, Preescolar, Educación Especial, Educación Indígena, Igualdad de Género y Gestión, representando solo el 10.3 % de las acciones reportadas en los cinco catálogos

- *A nivel estatal*

Por otro lado, el sistema estatal también implementó cursos y programas de este tipo de actualización y profesionalización del magisterio, a través de los Centros de Maestros (CM), los cuales son espacios educativos que ofrecen servicios de capacitación y actualización pertinente, equitativa, integral y de calidad a los docentes, mediante cursos, talleres, diplomados y socialización de información impresa.

Los Centros de Maestros a través de este tipo de servicios, se suman a las otras instancias para la implementación de las políticas educativas, los beneficiarios de los CM son docentes, técnicos docentes, directivos, asesores técnicos pedagógicos (ATP) y supervisores de Educación Básica en servicio. En un breve acercamiento a los cursos ofertados para el periodo Enero - Febrero de 2018 se pudo notar que de trece en listado sólo tres se relacionaban con el tema de la inclusión educativa y de igual forma no eran propiamente de inclusión sino que también se derivaban de temas transversales como por ejemplo: Las habilidades socioemocionales y su importancia en el alumno preescolar que se favorecen a través del campo formativo Desarrollo Personal y Social, Violencia en la escuela: Orígenes y causas, Estrategias para prevenirla y favorecer una convivencia sana.

En la actualidad a nivel federal y también estatal se siguen ofertando cursos para la formación continua y superación profesional después de la formación inicial; destinados a que profesores desarrollen las competencias requeridas para mejorar sus prácticas, generar innovaciones y realizar investigaciones educativas.

- *A nivel sindical*

Otro espacio de formación profesional que se generó para la implementación de las políticas educativas fue el que se gestó en el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) que conjuntamente con la Secretaría de Educación de la entidad lograron establecer esfuerzos en una sola vía. Mediante el programa *Formando Profesionales de la Educación* el sindicato hacía llegar a las escuelas material digital en CD's que contenían diferentes volúmenes con las temáticas del programa, los cuales se complementaban por algún software educativo.

Actualmente el sindicato impulsa acciones para la capacitación y la actualización de los docentes a través de cursos, talleres y asesorías, un claro ejemplo de estas políticas son las Jornadas Estatales de Capacitación y Actualización llevadas a cabo por la Estructura de Capacitación y Actualización SMSEM la cual también ofrece una serie de cursos a través de su blog y en redes sociales con el objetivo de brindar herramientas tanto conceptuales como metodológicas para el desarrollo de la labor docente.

En resumen

A lo largo de este capítulo se han podido establecer elementos comprensivos acerca del posicionamiento del concepto de inclusión, tanto en los discursos como en los marcos operativos en la agenda de los organismos educativos internacionales hasta alcanzar mayor centralidad en la actualidad. En “cascada”, la “hechura” de la política internacional alcanzó la forma de un ideario general que proponía programas y recomendaciones genéricas, para luego convertirse en ideario y pautas operativas de la política educativa nacional.

En el país, la hechura general de la política internacional tuvo una primera fase de implementación a través de los programas y proyectos diseñados para su inserción en los centros escolares mexicanos. De esta manera, los esbozos discursivos sobre la inclusión contenidos en esos programas y proyectos se abrieron paso en el proceso de implementación a través de la distribución de contenidos y las acciones de capacitación y profesionalización tanto a nivel federal y estatal como sindical.

Este recorrido ha dado pie a una reflexión que pone énfasis en el ámbito nacional, pues se debe tener la capacidad de forjar los eslabones dentro del proceso que integran la hechura e implementación de las políticas educativas en materia de inclusión, para hacer un auténtico tránsito del concepto a lo real, de lo abstracto a lo concreto en cada una de las escuelas mexicanas. La gran cantidad de documentos y discursos analizados dan muestra de la intención, sin embargo no se puede decir que es suficiente, es necesaria la cooperación de todos los actores involucrados en su implementación considerando la multiplicidad de perspectivas y los juegos de poder que subyacen en el proceso.

En el capítulo siguiente se analiza el impacto que todo este entramado discursivo y operativo tuvo en el plantel de educación preescolar donde se llevó a cabo el trabajo de campo para esta investigación.

CAPÍTULO 3

PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL JARDÍN DE NIÑOS

MIGUEL ALEMÁN VALDÉS

Las políticas neoliberales, el esfuerzo y los intentos por incluir en el sistema educativo a los sectores sociales más desfavorecidos no alcanzaron. Así lo que realmente triunfó, lo que predominó fue la tendencia a la exclusión, la marginación y la desigualdad.

Emilio Tenti

Introducción

El conjunto de materiales de divulgación impresos, de programas de acción generales y particulares, y los diseños de espacios para el aprendizaje con que la autoridad educacional socializó entre los actores del sistema educativo nacional los principios e idearios de la inclusión escolar, constituyeron un primer momento del proceso de implementación de la política por la inclusión escolar.

Aunque la producción de todas esas formas y mecanismos para socializar entre los maestros constituyó una etapa del llamado “proceso de implementación” (Aguilar, 1993), en tanto concretó los principios de una política “hecha” y convenida en aquellos foros internacionales, lo cierto es que, como etapa, se encontraba todavía más cerca del “diseño” de la política, pues se trató de la mera producción de contenidos y programas de acción y formación.

No obstante, la verdadera implementación de la política o, al menos, la primera fase significativa de su proceso de puesta en marcha sobrevendría con el modo en que esos diversos mecanismos de socialización descendieron o comenzaron a llegar a los planteles, proceso que, como veremos en este capítulo, mostró un gran número de lo que Aguilar llama “defectos” de implementación.

Después del análisis realizado acerca de la conformación de políticas tanto en el plano internacional como nacional, la forma en que estas se traducen en documentos y finalmente las pautas de implementación en los distintos niveles de organización corresponde ahora mirar la manera en cómo se entendieron y se enfrentaron en la cotidianidad de la educación, en los espacios de supervisión escolar, centros de maestros y el mismo jardín de niños.

Para realizar un ejercicio de reconstrucción sobre el modo en que arribó a la institución la política trazada por el Estado nacional sobre la inclusión educativa se siguió una ruta que implicó por un

lado observar el archivo y la biblioteca escolar con la finalidad de rastrear el legado material de las políticas, ubicar hechos del pasado escolar en materia de participación del cuerpo docente en los espacios de capacitación y profesionalización en el servicio, además de obtener el testimonio que conservan de esos procesos los propios docentes, los integrantes del equipo directivo y el personal de la supervisión escolar a la que se adscribe el plantel.

Todo lo anterior, a partir de un trabajo de campo que echó mano de fuentes locales radicadas en el archivo escolar, entrevistas realizadas a docentes y directora del plantel y los registros del acercamiento con los integrantes de la supervisión escolar y centros de maestros para recopilar información en cuanto a cursos y talleres sobre inclusión escolar.

A continuación se presenta el resultado de este proceso de reconstrucción, en el cual creo pertinente insertar los propios hechos que conservo en la memoria, en tanto los viví como docente frente a grupo y como miembro, luego, del equipo directivo.

3.1 El arribo de las políticas por la inclusión al jardín de niños: defectos de implementación

a) PEP 2004

Al entrar en vigor la reforma a la educación preescolar en 2004 se envió a la escuela el libro del *Programa de Educación Preescolar (PEP 2004)*, que se distribuyó a todo el personal. En la escuela se vivía confusión porque era complicado implementarlo, el programa venía a romper algunos paradigmas y prácticas que eran parte de la historia de la educación preescolar, era la entrada en pleno de las competencias y algunos nuevos conceptos. Habría de cambiarse la forma de trabajar con los niños y las niñas y, hacer labor de convencimiento con los padres de familia para que comprendieran el nuevo trabajo pedagógico con los alumnos.

Parte importante en este proceso era implementar la reforma con los propios maestros quienes mostraban diversas resistencias debido a varios factores, uno de ellos era el amplio desconocimiento de los fundamentos teórico-conceptuales del nuevo programa como, por ejemplo: *principios pedagógicos, competencias, campos formativos, actividades retadoras*, etc. En el caso de la planeación las docentes buscaban que en la dirección les diéramos un “formato” que finalmente ante su necesidad buscaron por otros medios, de esta manera, comenzaron a

recurrir a revistas, editoriales o programas que compraban en donde ya venía planificado todo el ciclo escolar y sólo los adecuaban.

Como se puede notar, la llegada de la reforma provocó un ambiente tenso y la toma de decisiones prácticas, aunque no las mejores en varios sentidos, se buscó “salir del paso” lo mejor posible sin embargo al igual que las nuevas conceptualizaciones en torno a lo pedagógico, los conceptos del ideario inclusivo del nuevo programa quedaron relativizados.

La idea de “adoptar un papel activo ante las diferencias socioeconómicas y culturales, el Jardín de Niños puede hacer mucho por la equidad, más allá del simple acceso a la escuela, y para evitar que se generen y consoliden en la educación formas tempranas de discriminación y desigualdad, cuyos efectos suelen proyectarse a lo largo de la vida” (SEP, 2004, p. 38), expresada en el programa requeriría todo un proceso para alcanzar realización.

Años más tarde arribó a la escuela el *Manual para el maestro del Programa Escuela y Salud. Desarrollando competencias para una nueva cultura de la salud* (SEP, 2008). Este fue leído y revisado con los docentes, pero sin un análisis y reflexión profundos, recuperando solamente algunas de las recomendaciones en cuanto a alimentación, aspectos de talla y peso e higiene bucal entre otras, sin embargo, aspectos y conceptos esenciales de la política por la inclusión, como la detección de deficiencias físicas, la inclusión de los niños con capacidades diferentes y trastornos diversos y la canalización de casos quedaron en un tratamiento sin mayor relevancia.

Con la llegada del libro *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* (SEP, 2009) se buscó la implementación de algunas acciones en las planeaciones, el material exhortaba a realizar una actividad por semana para que niños y niñas desarrollaran habilidades de convivencia, pero no hubo seguimiento, ni se dio un análisis del mismo, se utilizó solo por cumplir en un inicio sin reflexión y análisis de los docentes, sucedió lo mismo a nivel de dirección escolar y supervisión, poco a poco se fue perdiendo y no se profundizó en su contenido.

Como se ve, la llegada de estos materiales la institución no representó garantía de una implementación exitosa, los docentes se apropiaron de lo que en ese momento sus propios recursos conceptuales y metodológicos les permitían, ejerciendo así una especie de autonomía ante lo que de manera externa llegaba, Aguilar (1993) lo expresa así: “El proceso de

implementación se caracteriza por el maniobrar de muchos actores semiautónomos, cada uno de los cuales intenta tener acceso a los elementos del programa y tenerlos bajo su control, intentando al mismo tiempo extraer las mejores ventajas de otros actores que también buscan tener acceso a elementos que les den el control. (p. 63)

b) PEP 2011

Con la entrada en vigor de la nueva reforma se pone en marcha el *Programa de Educación Preescolar 2011* (SEP, 2011b), que en concordancia con el anterior concede relevancia a la diversidad social, lingüística, cultural y las características individuales de los niños preescolares del país. Como históricamente ocurre, ante este cambio su socialización entre los docentes del plantel motivó actitudes de resistencia ante la llegada de conceptos como *aprendizajes esperados*, *estándares curriculares*, *guía para la educadora*, *Habilidades Digitales para Todos (HDT)*, entre muchos otros que se fueron esclareciendo poco a poco conforme acontecía la práctica cotidiana, sin embargo, prevalecieron las prácticas para hacer el trabajo más “fácil” sin ahondar en la reflexión de lo que implicaba el planteamiento de la RIEB.

Por lo anterior, los contenidos del ideario que favorecían la inclusión y la diversidad en el PEP 2011 al ejercer los derechos humanos y los valores en la escuela seguían sin comprenderse del todo, mostrando situaciones de exclusión y discriminación de los alumnos, de los padres de familia y entre compañeros docentes. El Sistema Básico de Mejora en Educación Básica que establecía cuatro prioridades: Mejora del aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas. Abatir el rezago y el abandono escolar. Normalidad mínima escolar y Convivencia Escolar, era para los docentes solamente sinónimo de más trabajo sin alcanzar a dar significado a lo que proponía.

Sin duda como Tenti (2008) lo menciona “La preocupación por la calidad en la educación, por la igualdad, por la inclusión, adquiere distintos significados de acuerdo con los momentos políticos que viven nuestros países y, también con las posiciones políticas adoptadas en cada uno de ellos.” (p. 27), era claro que el mismo sistema tenía vacíos en el personal docente lo que dificultó la inserción de las nuevas políticas.

A pesar de las resistencias al entrar en contacto de manera directa o indirecta con el ideario, algunos conceptos provocaban el debate, tal es el caso del rezago pues se ponía en tela de juicio

la existencia real del mismo aludiendo al reconocimiento de la individualidad, las diferentes formas de aprender y los contextos de procedencia, esto da cuenta de una dualidad, por un lado la resistencia a los lineamientos de la reforma y por otro lado las casi fortuitas muestras de cambio en el esquema de pensamiento acerca de la labor.

c) Nuevo Modelo Educativo 2016

El material del *Modelo Educativo para la educación obligatoria* (SEP, 2016a) llega a las escuelas en 2016 para su implementación, entre los aspectos que destaca sobre la inclusión en primer lugar se encuentra el reconocimiento de la desigualdad educativa en México en términos generales, los estudiantes en situación de desventaja económica y social que enfrentan grandes obstáculos en sus trayectorias educativas y no desarrollan los aprendizajes más relevantes para su vida actual y futura. Las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad son las más afectadas por estos rezagos.

Da cuenta también de las condiciones de inequidad que se manifiesta en el acceso a los diferentes niveles educativos, así como en la permanencia y conclusión de los estudios obligatorios. Se reconoce que para abordar integralmente la desigualdad educativa y la exclusión se requieren políticas intersectoriales. Para lograr estos objetivos, era necesario que los principios de equidad e inclusión se estructuraran de manera transversal en las escuelas sin embargo en el jardín de niños se entendió como una reforma más sin entender el planteamiento curricular incluyente.

3.2 El papel de la supervisión en los juegos de implementación

Como ya se dijo antes la supervisión escolar juega un papel estratégico en lo que sucede dentro de las escuelas, cuestión por la que fue importante saber cómo las figuras de supervisión ven la implementación de las políticas de inclusión en las escuelas a su cargo, a través de entrevistas no estructuradas se buscó en un primer momento saber sobre las líneas de acción para la socialización e implementación de las políticas de inclusión y los programas que se habían trabajado al respecto, las respuestas hacia estos cuestionamientos no fueron más que la recitación de un listado de materiales que se habían distribuido en las escuelas “eso se trabaja mediante diferentes materiales como el libro violencia y equidad de género, en planes y programas, los volúmenes de Formación Continua I y II. A través del programa de Convivencia Escolar, es

como nos está llegando la inclusión educativa, y que la inclusión no solo radica en el hecho de personas con discapacidad”. (EAS, 2017, p.1-3)

En tanto la conversación avanzaba la Auxiliar de Supervisión intentaba dar mayores argumentos y ejemplos sobre cómo interpretaba la inclusión “los promotores de educación física y de arte, en los CTE en su escuela están incluidos con los maestros, con la directora, pero en otra escuela no porque no participan, no opinan, están como reclusos en su silla, callados, sin participar, como si no existieran” (EAS, 2017, p. 1-3) de igual modo manifestó que a partir de “hacer conciencia”, de directivos hacia docentes se podría generar la inclusión “que siempre platiquen con los docentes saber más del personal. ¿Cómo está tu familia? ¿Cómo te llevas con tu pareja? Cuando un directivo dice ¡el trabajo es trabajo, a mí me cumples! ¿Verdad que no estamos haciendo una inclusión? El Nuevo Modelo Educativo dice que para partir de esa inclusión educativa partamos de las emociones, por eso el énfasis en la convivencia, en la resolución de conflictos” (EAS 2017, 1-3). Lo expresado por la auxiliar de supervisión da cuenta de la vaguedad en los conceptos, sin duda los docentes deben participar de la inclusión, sin embargo, la idea de inclusión escolar se aleja de lo que manifiesta, manejo la inclusión como actitud de interés por el prójimo, pues a través de sus comentarios se interesaba en el bienestar de los docentes.

A partir de otra entrevista se le cuestionó al Supervisor Escolar sobre cómo se han dado a conocer las políticas de inclusión, su respuesta inmediata provocó mi asombro “tengo una maestra gangosa que habla y no se le entiende, imagínese a sus maestras ¿le entenderán?, esa persona no debería ser directora, porque tendría que estar en sus cinco sentidos. Pero la tengo que aceptar porque la ley así lo determina” (ESE, 2017, p. 1-6) como se ve, esta respuesta constituye en sí una muestra de exclusión velada en el plano de la subjetividad del supervisor escolar, como él mismo lo menciona, ante la ley no puede intervenir pero ejerce una exclusión subjetiva al expresarse de forma despectiva sobre la directora en cuestión.

En su posicionamiento ante la inclusión es notoria la etiquetación que hace estableciendo dualidades “la inclusión es todo, no nada más las personas con discapacidad, niños que están bien pero también los que están mal, se les note o no” (ESE, 2017,p. 1-6) cuando habla de niños que “están bien” o que “están mal” innegablemente utiliza un lenguaje discriminatorio que se hace notar a lo largo de su plática como cuando narró el caso de un paralizado “el cerebro le funciona

perfectamente yo le dije a su mamá, sácalo de ahí de la escuela regular pues cuando llega, los niños dicen “hay que ayudarlo”, “esta malito”, “pobrecito no puede caminar”, llévalo a lugares donde hay gente como él, en una silla de ruedas y entonces empezará a darse cuenta que el mundo también es de él, pero no el mundo de los típicos sino el mundo de los atípicos” (ESE, 2017, p.1-6) Pareciera que la inclusión de personas con discapacidad para el supervisor es una cuestión de lástima y que además ésta ofende a quienes no la padecen, aunado a esto se vislumbra un marcado eufemismo sobre la discapacidad por parte de las personas. Considerando que:

El modelo de gestión profesional admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes. En consecuencia aquellos que la conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución y en el cumplimiento del contrato global que liga la escuela a la sociedad (Frigeiro, G. y Poggi, M. 1992: p. 51).

Es claro que en el supervisor escolar no existe tal equilibrio pues resulta paradójico que después de afirmaciones cargadas de ignorancia y discriminación reconozca la falta de preparación de él y su equipo de docentes para tratar con este tipo de problemáticas “los maestros actúan con el sentido común, pero díselo a los papás...a nosotros nos toca trabajar con las emociones. No estamos preparados, estamos informados por eso el énfasis en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)”. (ESE, 2017, p.1-6). Cuando se refirió a la Ley de Inclusión mencionó “esta nos permite, porque nos guiamos por lógica, por sentido común, pero que no nos han capacitado, de nada sirve saber la ley, en donde esta incrustada, eso no le sirve al incluido, no hay claridad y nadie te lo va aclarar. La ley de inclusión todavía está en calzones” (ESE, 2017, p.1-6).

A través de las palabras del supervisor escolar surge otra reflexión pues aunque el gran objetivo sería la inclusión, son los programas de convivencia los que lo ponen en juego, la categoría de convivencia o las actividades de convivencia son las que han propiciado la preocupación o las prácticas en torno a la inclusión escolar, actividades que promueven la no violencia, la equidad de género entre otras se realizan de manera periódica, se planean se actúan y se hacen, sin embargo, el dibujito, la inclusión de niñas en juegos de futbol, el día naranja, no pueden tenerse como garantía de la implementación de la política de inclusión; Baillon, citado por Frigeiro y Poggi, (1992) dice: "El papel del Estado es garantizar la ejecución del mandato, asegurándose que las

instituciones cumplan el contrato original, en sus aspectos sustantivos" (p. 20), quizá las acciones del PNCE como una política educativa de Estado sean muestra de ello o quizá también es un juego de simulación "me lo pides te lo doy" un juego que juegan los que simulan y los que lo mandan a simular en un constante reacomodo de estrategias y tácticas de interacción Aguilar (1993).

3.3 Los Centros de Maestros un espacio de formación para la inclusión

Otro elemento de implementación de las políticas educativas lo constituyen los Centros de Maestros que de manera independiente y bajo sus propias normas se engarza con las intenciones de los documentos normativos y las supervisiones escolares.

La implementación es entonces el proceso de ensamblar numerosos y diversos elementos del programa... que se encuentran en manos de diferentes partes que... son independientes entre sí, razón por la cual la persuasión y la negociación son el único modo de lograr que cada parte coopere proporcionando los elementos del programa que están bajo su control (Aguilar, 1993, p. 62).

En materia de diplomados, talleres, profesionalización y capacitación docente, en el jardín de niños poco se conocía sobre la oferta de capacitación que se tenía en los Centro de Maestros (CM), se desconocía la existencia de los Catálogos Nacionales y como era lógico el desconocimiento ligado al desinterés tenía a los maestros al margen de las nuevas temáticas que se abordaban, entre ellas las relacionadas con la inclusión.

Sin embargo, a partir de la entrada en vigor de la RIEB y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) mediante el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). El impacto fue tal en la institución que se comenzó a vivir una especie de psicosis colectiva entre las docentes y directivos; era el inicio de una crisis no solo en la escuela sino en la mayoría de las instituciones. Delval (2004) señala que "La escuela es una institución permanentemente en crisis, en la que los participantes, los responsables y el medio social consideran que es necesario introducir reformas continuamente, sin que se consigan, a pesar de ello, los objetivos deseados" (p. 27), los CM se empezaron a abarrotar de profesores buscando prepararse para presentar el examen de permanencia, motivados más que por la formación, por el temor a perder su estabilidad laboral por lo que se avanzó en la forma más no en el fondo.

Lo anterior, originaba que el grueso de cursos ofertados fueran destinados a prepararlos para presentar este examen, y los cursos sobre inclusión no tenían demanda, pues la prioridad para el docente era tener certeza laboral, las docentes de la escuela se inscribieron en cursos tales como: perfiles parámetros e indicadores de la profesión docente, las cinco dimensiones, portafolio de evidencias, y en menor medida a los destinados a lectura y matemáticas o ciencias. Entonces, aunque los CM constituyeran un espacio de formación en cuanto a la inclusión escolar, también fueron alcanzados por la esquizofrenia de la necesidad inmediata: dotar a los docentes de elementos para “pasar el examen”.

Esta situación se pudo confirmar mediante visitas informales a algunos de los CM del sistema estatal. El primer centro visitado fue el de Chimalhuacán,⁴ preguntando lo que había sido la implementación de la política educativa en materia de inclusión la respuesta fue, que la mayoría de los cursos que se imparten estuvieron destinados a la preparación de los maestros sobre los temas del examen de permanencia y que tenían mucho que ver con los temas que venían en el examen que realizaba el SPD.

En la segunda visita al CM de Chalco,⁵ los comentarios de igual forma apuntaban a que los profesores poco se interesaban por los cursos inherentes a la inclusión y que realmente cuando se habían ofertado en ciclos pasados no habían tenido mucha aceptación, motivo por el cual los cursos se encaminaban más a la preparación del examen de permanencia en servicio, cursos del desempeño docente, y de diferentes ciencias. Al preguntar al responsable sobre si tenían un Catálogo Nacional de cursos esta fue la respuesta “No, no tenemos, lo que pasa es que a partir de que desapareció Carrera Magisterial⁶ ya no lo mandan, entonces los cursos que ahorita se ofertan son los cursos que los propios CM diseñan hemos sacado cursos de español, matemáticas y ciencias pero los maestros no los toman porque la prioridad es tomar cursos para la evaluación, si

⁴ Visita de campo al centro de maestros de Chimalhuacán el día 19 de mayo de 2017, con el fin de recopilar información sobre los cursos que ofertaban en materia de inclusión.

⁵ Visita de campo al centro de maestros de Chalco el día 17 de noviembre de 2017, con el fin de recopilar información sobre los cursos que ofertaban en materia de inclusión.

⁶ Sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos. Tiene entre sus objetivos contribuir a elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores, asimismo, refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes, promueve el arraigo y la vocación magisterial y apoya a los profesores que prestan sus servicios en zonas de bajo desarrollo, escasa atención educativa y los que trabajan con alumnos que requieren mayor atención. (SEP, 1998, p. 2).

hubo cursos de educación inclusiva pero la verdad ya tienen muchos años”. (ECMCH, 2018, p.1-4) las áreas que en otro tiempo ocuparon el lugar estelar de la capacitación de los docentes (español, matemáticas y ciencias) con las demandas del SPD quedaron relegadas, peor suerte corrieron las relacionadas con la inclusión escolar al no ser considerada prioritaria.

En la visita al CM de Nezahualcóyotl,⁷ al preguntar sobre como difundían las políticas de educación inclusiva entre los docentes, la respuesta fue la siguiente. “Las políticas se difunden a través de cursos, periódicos murales, carteles, trípticos. Propiamente como inclusión ahorita no hay, pero ese tema es transversal y se trabaja mucho con los cursos de Equidad y Violencia de Género que se va a ofertar en enero y sobre todo a través del programa PNCE en el nivel preescolar” (ECMN, 2018, p. 1-3). Al solicitar información sobre los Catálogos Nacionales de Formación Continua la respuesta fue la siguiente “Esos catálogos ya no los hacen, desaparecieron cuando vino la RIEB, además esos catálogos eran a nivel federal porque se impartían a toda la república mexicana y nosotros somos 26 CM estatales los nuestros son mejores ya que están diseñados para satisfacer las necesidades de formación de los maestros y además manifiesten sus necesidades de formación y se recopila la información logrando vislumbrar las necesidades locales reales de los docentes, y que son observadas en las escuelas a través de los CTE, como están hechos localmente cubren las expectativas de los maestros que buscan continuar con su capacitación” (ECMN, 2018, pp. 1-3).

La afirmación acerca de que los CM estatales ofertan mejores cursos que los de orden federal atendiendo a las necesidades de formación de los docentes pareciera ser lo más adecuado, sin embargo como ya se mencionó, los docentes buscaban sus necesidades más urgentes (pasar el examen) restando importancia a temáticas importantes como la inclusión que para la mayoría de estos no era una prioridad en tanto no era necesidad, con la llegada de la RIEB se comienza a modificar esta estructura de capacitación del magisterio y se precariza el vínculo interinstitucional que podría contribuir a la implementación de las políticas por la inclusión escolar, los componentes de la estructura se presentan como elementos dispersos que no alcanzan a conformar un sistema, Frigeiro y Poggi (1992).

⁷ Visita de campo al centro de maestros de Nezahualcóyotl el día 14 de diciembre de 2017, con el fin de recopilar información sobre los cursos que ofertaban en materia de inclusión.

3.4 Las representaciones docentes sobre la inclusión escolar en el jardín de niños

A treinta años de que se comenzasen a difundir en la cultura internacional conceptos y programas vinculados con la necesidad de que las escuelas fomentasen prácticas y representaciones en torno a la inclusión como ideal de la cultura moderna; a partir de lo cual los planteles se vieron convocados por programas y planes de acción para fomentarla, se fue generando de manera paulatina un posicionamiento en los docentes del nivel y, específicamente en los docentes del jardín de niños en el que se llevó a cabo esta investigación, con quienes se sostuvieron dos rondas de entrevista debido al interés en conocer las representaciones y significados que comparten y el modo en que se sitúan frente a lo que acontece en el plantel en materia de inclusión escolar, de las cuales surgen importantes hallazgos, de ahí que este escrito no se centra en la discusión sobre la validez de tal o cual representación de la inclusión escolar, ni tampoco en proponer un modelo de inclusión, sino en la recuperación de la voz de sus protagonistas, los profesores.

En el análisis de las representaciones sobre la inclusión, se pueden develar los distintos hilos de la compleja madeja que se vive en el plantel, a través de las diferentes creencias, valores y prácticas de los docentes, en lo que sigue se presentan representaciones docentes sobre el problema, obtenidas a partir de entrevistas a nueve profesores del plantel, cuyas características son la siguientes:

La mayoría poseen trayectorias laborales en escuelas de organización social, su experiencia docente rebasa los quince años, en cuanto a su preparación académica es diversa: dos son normalistas licenciadas en educación preescolar y los demás cuentan con licenciatura en educación en la UPN.

Durante las entrevistas se procuró obtener elementos en torno a dos reflexiones del objeto de estudio: por un lado ¿qué es para ellos la inclusión y las buenas prácticas inclusivas? y por otro lado ¿qué es para ellos la exclusión y las malas prácticas inclusivas? Las respuestas a estas interrogantes permitieron identificar y analizar los múltiples sentidos que poseen los profesores sobre la inclusión escolar, siendo éstos los que generan y recrean procesos de construcción e interacción social al respecto.

3.4.1 ¿Cómo piensan los docentes la inclusión?

Para conocer la forma y el grado de construcción social de la inclusión escolar en los docentes del jardín de niños fue importante conocer desde la sencillez del lenguaje lo que para cada uno de ellos significaba la palabra inclusión, que da cuenta de la realidad en que se desenvuelven y la forma en que ellos mismos se construyen en la interacción. “El interaccionismo simbólico define la realidad como una construcción social tal que invita a interpretar aquello que es significativo para los actores, con el supuesto de que la persona se construye al interactuar con los demás y al asumir diversas funciones en situaciones sociales específicas” (Bertely, 2000, p. 23).

A partir de este sencillo ejercicio, las palabras evocadas por algunos fueron identificadas y ubicadas en tres vertientes: la primera de estas hace referencia al aspecto axiológico, las respuestas al respecto se enfocan en entender la inclusión como un sistema de valores que debe ser compartido entre quienes integran las escuelas, de esta manera asumen que a partir de los valores se puede construir una visión más integral de la inclusión, ejemplo de ello es la respuesta de Némesis quien considera que “inclusión es incluir en todos los aspectos a los alumnos en cuestión de la educación, a lo mejor estoy mal pero para mí eso es inclusión, conocer a sus alumnos, a los familiares, su contexto, lo que le enseñan en casa, para mí es eso más que nada es el respeto, el respeto a la diversidad (EPN, 2017, p. 1-2), en concordancia, la maestra Circe expresa: “la inclusión como valores, respeto y solidaridad” (EPC, 2017, p. 1).

La segunda vertiente ubicada en las respuestas de los docentes se dirige al aspecto emocional, por ejemplo, para la profesora Eris “la inclusión ya no depende del docente sino del estado emocional del alumno” (EPE, 2017, p. 2), esta afirmación que en cierto sentido deslinda a al docente llama la atención dado que es justamente el docente considerado un agente de la implementación de las políticas por la inclusión, sin embargo es revelador en el sentido de desmarcar, pues quienes coincidieron en esta vertiente se muestran en cierta forma ajenos al proceso.

La última vertiente se relaciona con la convivencia, una de las respuestas más representativas al respecto es la de Demeter: “veo la inclusión como armonía, como trabajar, ser equipo de trabajo” (EPD, 2017, p. 2) el sentido de la armonía en la convivencia, implicaría la aceptación y la

capacidad de colaboración, sin duda esto constituye un ideal al que la escuela aspira para convertirse en un auténtico espacio de inclusión.

Lo expresado por los docentes permite mirar diversas aristas de un concepto, que al paso del tiempo y en contacto con las lógicas de implementación se ha ido integrando a un imaginario, éste presenta de manera más o menos coherente las intenciones de las políticas por la inclusión, las funciones que a cada sujeto le corresponden y las metas que se desean alcanzar, se da entonces una construcción social a partir del discurso que los atraviesa en muchos casos sin ser cuestionado o reflexionado, sólo se instala y poco a poco se materializa.

3.4.2 Las prácticas inclusivas

Las respuestas no fueron ni amplias ni elaboradas en cuanto a este aspecto, pero resultan ilustrativas respecto de la idea básica según la cual la inclusión es vista de dos formas una de ellas es “no negar el servicio”, Eris manifiesta que “desde el momento de entrar a la escuela ya se está incluyendo” (EPE, 2017, p. 1), en concordancia con esta respuesta Demeter dice que “es inclusión por el simple hecho de que no se rechaza a nadie por manera de pensar, religión, origen” (EPD, 2017, p. 1). Otras opiniones van en la idea de que inclusión es “no rechazar a nadie” como se observa en la respuesta de Afrodita “es Integrar a todos los niños al trabajo escolar, niños de todo tipo con diferentes características” (EPA, 2017, p. 1).

A partir de estas dos tendencias en las respuestas de los entrevistados se deja ver cierto relativismo en el manejo de los conceptos, pues los docentes consideran que el simple hecho de que los alumnos accedan al jardín de niños a través de la inscripción es suficiente para considerarlos incluidos, como si por el simple hecho de ingresar a la institución produjese automáticamente la inclusión de los alumnos en la cultura, las prácticas pedagógicas y las pautas sociales del plantel.

En el entendido de que nada de lo que se dice es inocente es importante señalar la relevancia de una categoría que aparece como abstracta, indefinida o relativizada “no negar el servicio” la cual por la coincidencia encontrada en las respuestas de los entrevistados pareciera resultar de otros procesos escolares, surge entonces una interrogante para el análisis más profundo ¿Por qué se insiste que la inclusión es no negar el servicio? Quizá no negar el servicio vendría a ser la

herencia directa de la desaparición de centros especializados de atención escolar bajo la noción de que el estigma se evita si todos participan por igual en la escuela, por ejemplo alumnos con discapacidad en la escuela regular.

Se va desmantelando una vieja función escolar que era brindar de atención especializada a ciertas limitaciones del alumnado, se va desmantelando ese programa, esas plazas, esos gastos del estado con la aparente justificación ideológica de que el estigma se supera entrando a la escuela regular, que la convivencia con los regulares hacen desaparecer o no hacen tan visible o patente la discapacidad las comunidades participan en la producción del discurso, creando significados particulares a partir de su idiosincrasia y de sus estilos de vida. (Bertely, 2000). Con esto se da cuenta del grado que ha alcanzado la noción acerca de que ser inclusivo es no negar el servicio la cual es heredera o resultado de ese mantenimiento.

Varios de los significados que los docentes expresan sobre la inclusión la ubican en el terreno de la participación y el aprendizaje, señalando que, mientras se dé la participación de todos los alumnos en todas las actividades realizadas y planeadas, se les estará incluyendo. Para la maestra Circe: “inclusión que todos los niños participen y tengan oportunidad” (EPC, 2017, p. 3), en coincidencia con ella Tique dice que “una buena práctica es dejar que todos los niños participen y darles confianza” (EPT, 2017, p. 4), en el mismo tono pero haciendo alusión a la forma en que esto podría ser realizable la maestra Perséfone considera que la “buena práctica inclusiva es buscar estrategias para que todos los niños se incorporen a las actividades y participen de la misma manera” (EPP, 2017, p. 4). Con ello se alude a la necesidad identificar y reconocer las diferentes formas en que aprenden los alumnos, respetando sus ritmos de aprendizaje, sin embargo, también se tiene la idea de que la sola realización del diagnóstico inicial al ingresar al plantel constituye un gesto de carácter inclusivo “Un docente incluyente es el que realiza un diagnóstico inicial” (EPH, 2017, p. 4).

Otra representación de los docentes que se percibe muy marcada a través de sus respuestas es que el hablar de inclusión se relaciona de manera más específica con la atención y el trabajo desarrollado para personas con capacidades diferentes o discapacidad, a quienes perciben como distintos a sus compañeros, aunque todas las personas en uno u otro sentido presentan limitaciones, éstas sólo se convierten en discapacidad como consecuencia de la relación con el

entorno y la sociedad, la maestra Demeter menciona que la “inclusión es una manera de trabajar, convivir, integrarse estar en contacto con todo lo que nos rodea, últimamente se dice inclusión, incluir a personas con ciertas limitaciones” (EPD, 2017, p. 1), en tanto que Circe manifiesta lo siguiente: “pues yo entiendo que los chicos vienen con diferentes necesidades especiales, debemos incluirlas dentro de las actividades generales de la escuela” (EPC, 2017. P.1), por su parte Perséfone expresa: “inclusión es involucrar a todos los alumnos, con necesidades educativas y capacidades diferentes a las actividades escolares incluir todos los programas y todas las cosas para los aprendizajes de los niños” (EPP, 2017, p.1).

Ante estas respuestas se percibe la aceptación de la condición de diferencia con la que se incorporan algunos alumnos al sistema regular, si se toma en cuenta que la discapacidad no está en el individuo, no deriva del sujeto, sino de la sociedad. La discapacidad es sinónimo de exclusión y es una condición relacional que deriva de una limitación funcional, física, sensorial, o emocional y que además, aísla, restringe y excluye de la participación, sin embargo no deja de ser una visión corta de la inclusión en tanto que se centra solamente en la atención de los discapacitados, pareciera que dicha atención se relaciona directamente con el hecho de ser buena persona, tener buena voluntad para aceptarlos, es decir, no se hace patente una concepción desde el ser profesional

La ideología que el sistema político pretende instaurar en torno a las escuelas inclusivas va permeando de manera casi imperceptible el lenguaje de los docentes se va dando una adaptación, pues en palabras de Ball (1994) “La diversidad ideológica de las escuelas frecuentemente se halla dentro de una política deliberada de <<libre acoplamiento>>” (p. 24) entonces a través del nuevo lenguaje inclusivo se da un fenómeno que permite dejar veladas una enorme cantidad de formas de exclusión social que el sistema quiere tapar genéricamente, porque no reconoce que en las escuelas no hay recursos, no se proporciona equipamiento y capacitación efectiva a los docentes, simplemente de eso no se habla.

Esta ideología toma forma a través la fuerza ilocucionaria⁸ del discurso de la que habla Austin (1995), los sujetos reciben el contenido de éste y entonces se incluye en él; la ideología como

⁸Cuando Austin se refiere a la fuerza ilocucionaria la considera como esa intención que motiva el acto de habla en el ánimo de provocar una reacción por parte de los receptores del discurso.

parte de estas promesas encuentra un contexto de acción adecuado en el que los participantes están en posibilidad de realizar su “papel” de una manera afortunada.

En este mismo movimiento discursivo se pretende “encerrar” al concepto de las inclusividades a cuestiones que necesariamente son de género, orientación sexual, religión, discapacidades, desconociendo el factor económico que toca a cada una de estas; la exclusión económica es la parte fundamental de la cual no se habla, porque si es de otra religión pero tiene dinero no hay exclusión, o el indígena que tiene tierras y por ende dinero tampoco experimenta la exclusión, si es una persona homosexual pero con un buen nivel económico entonces hasta se convierte en ícono. El dinero hace que la exclusión se vaya, el dinero hace la diferencia, con la pobreza no, la exclusión es permanente.

Un elemento de reproducción del sistema que se limita a calcar las desigualdades haciendo que cada cual ocupe el lugar social que le corresponde, negando así a la escuela cualquier posibilidad de cambio aunque se evidenciara una situación social desigual (De Puelles, 2006, p. 24).

Se entra a una ilusión cuando se busca implantar una ideología sin considerar el aspecto económico, un defecto de implementación siguiendo a Aguilar (1993), los docentes ejercen su capacidad de agencia de manera parcial frente a la red discursiva de la inclusión en un contexto plagado de factores adversos y al manifestar su adscripción a ésta se coloca como ejecutor de sus normas de ahí la parcialidad, dado que se convierte sólo en un operador acrítico se dispone también como paciente ante el discurso.

Por todo lo anterior, de acuerdo con Tenti (2008) es necesario comprender las relaciones entre la educación y el crecimiento económico, cuestiones como estas se deben de discutir para las estrategias de política educativa, un proyecto de país que ponga en primer lugar el tema de la justicia social y la inclusión “una educación de calidad para una sociedad más justa”.

3.5 Las problemáticas de inclusión

En el apartado anterior, se hizo notar en cierta medida el imaginario que se va construyendo en los docentes acerca de la inclusión escolar, esto los coloca en cierto nivel de pertenencia en el

discurso de la política educativa actual, sin embargo, el relativismo que caracterizó sus respuestas da cuenta de que aún se está lejos de alcanzar las metas, aunado a ello las condiciones que enfrenta el plantel en diversos aspectos se presenta como un obstáculo más para la concreción de las políticas.

En los testimonios siguientes se externan problemáticas relacionadas con la inclusión en el jardín de niños, de acuerdo a lo expresado por los entrevistados se analizan los aspectos de la infraestructura y equipamiento, el liderazgo, el papel de los padres de familia y las prácticas excluyentes.

3.5.1 Infraestructura y equipamiento insuficientes

En el aspecto de la infraestructura y equipamiento la inclusión es considerada por algunos docentes como “inclusión a medias” porque aunque el discurso de la política haga gala de grandes ideales en la realidad no se favorece a la persona que tiene discapacidad física en las escuelas, debido a la falta de equidad en infraestructura y adecuaciones necesarias que las instancias correspondientes no contemplan en sus presupuestos para una implementación efectiva.

La respuesta de Demeter versa sobre esto: “digamos inclusiva a medias, no podemos decir que es totalmente porque si en este momento nos llegara una persona con necesidad de utilizar una rampa o señalización braille no contamos con esas adecuaciones” (EPD, 2017, p. 2), la maestra Perséfone manifiesta coincidencia con la respuesta anterior y además señala que “el directivo debe realizar adecuaciones en la infraestructura” (EPP, 2017, p. 3) idea que de igual forma es exteriorizada por la maestra Afrodita: “el directivo debe percatarse de los niños que requieren apoyo y realizar adecuaciones en las instalaciones” (EPA, 2017, p. 3).

Esta problemática para la implementación contraviene lo dicho desde el documento del Nuevo Modelo Educativo que expone que “el propio planteamiento curricular debe apegarse a la visión inclusiva, desde el diseño hasta la operación cotidiana, desde los planes y programas que se concreten en aprendizajes esperados; las prácticas y los métodos educativos; los recursos hasta los ambientes escolares, todos tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión” (SEP, 2017, p. 56). Entonces, por más elementos que contenga el discurso y se presuma congruente, si

no existe administrativamente un buen uso de los recursos para garantizar el servicio, no se tendría que fincar sólo en los profesionales de la educación el impacto en la inclusión escolar.

3.5.2 El problema del liderazgo

Es importante señalar que en la cuestión de inclusión los docentes dejan ver la importancia que tiene la dirección en cuanto a ejercer su liderazgo, pues desde ahí se dan las prácticas inclusivas y es corresponsable de detectar a los alumnos con necesidades o barreras de aprendizaje para poder hacer adecuaciones a la infraestructura a decir de las docentes, al respecto Circe dice: “que la directora no fuera jefe que sea líder. Las prácticas desde la cabeza hacen la inclusión” (EPC, 2017, p. 2-3), cuando esta maestra hace la diferenciación acerca de ser jefe o líder pone el acento en que la figura más que establecer mandatos debe encabezar las acciones que se toman desde la dirección para el jardín de niños. De acuerdo con Frigeiro y Poggi (1992):

Los modelos de gestión resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución. En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del directivo (p. 38).

Es innegable la trascendencia del papel de la directora en el plano del liderazgo, actuar en conjunto con los docentes y hacer la toma de decisiones necesarias, de esto habla Némesis en cuanto a que “el liderazgo de la directora como cuestión de norma y jerarquía para mejorar las instalaciones” (EPN, 2017, p. 2).

3.5.3 Los padres de familia en el proceso de inclusión

Llama la atención que en las expresiones de los docentes también esté presente el posicionamiento respecto al contexto, destacando el factor familiar y social, la necesidad de construir una comunidad educativa en la que alumnos, profesor y familia se sientan reconocidos y aceptados, sin importar su condición y diversidad de ideas.

Para los docentes es necesario que exista la disposición de padres y familiares en cuanto al conocimiento, apoyo e involucramiento en los procesos escolares de sus hijos, la preocupación viene justamente de la ausencia de apoyo por parte de estos y por el desconocimiento en cuanto a las condiciones o limitantes de sus hijos, Demeter destaca la importancia de que los padres o

tutores asuman el compromiso junto con la escuela “es integrarse, estar digamos en movimiento, todos los actores, todas las personas que convivimos en determinado espacio” (EPD, 2017, p. 2).

Es fundamental que la sociedad también reconozca la riqueza de la diversidad deje de discriminar y de excluir la diferencia como enuncia la maestra Circe: “hablo de los niños, pero también entra la inclusión de padres de familia, los maestros, incluir en pensamientos, sus ideas, escucharlas y respetarlas. La inclusión no nada más va en las habilidades de los niños sino también en la sociedad en cada una de las personas con las que convivimos o tratamos” (EPC, 2017, p. 3). Este reconocimiento de la complejidad de la construcción social de la inclusión resulta importante pues se requiere que las familias y la sociedad en general se involucren y no deleguen toda la responsabilidad en la institución escolar.

3.5.4 La exclusión en las prácticas docentes

Ya se ha dedicado un espacio para el análisis de las conceptualizaciones que tienen los docentes acerca de la inclusión, resulta también relevante extraer sus comentarios acerca de lo que ellos consideran exclusión, esto permite hacer otro corte para pensar lo cotidiano en términos de prácticas naturalizadas que se siguen presentando en la escuela. La relación entre las prácticas de inclusión y las prácticas de exclusión se hace evidente en las expresiones de los docentes respecto esta última, la cual es interpretada por ellos como una forma de coexistencia y que a falta de una no se podría distinguir la otra.

En voces de los docentes la exclusión es vista de diferentes formas que en algún punto confluyen, para la maestra Eris la exclusión es “hacer a un lado a las personas. Exclusión de los alumnos por ser inquietos o un despapaye, por su higiene personal, exclusión de alumnos por ser latositos” (EPE, 2017, p.4), de manera sencilla la maestra Circe dice que “Excluir es rechazar” (EPC, 2017, p. 5). La toma de postura ante el tema de la exclusión es necesaria dado que de acuerdo con Flecha (1999) la escuela es un factor para la transformación o la exclusión, la educación no es neutra por lo que debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión.

Otras respuestas se dirigen hacia el poco o nulo reconocimiento de la diferencia, la libertad y la dignidad humana, en palabras de Demeter “la exclusión sería realizar actividades donde no

pudieran participar los alumnos. Delimitar o marcar a los niños. Negar el servicio por limitantes como no caminar, no ver, síndrome, dejar fuera” (EPP, 2017, p. 5), mientras que para la maestra Afrodita: “Exclusión como mala práctica sería forzar al niño a hacer algo que no quiera o muestre interés, no tomar en cuenta lo diferente. Porque vengan de otro estado. Porque no aprendan. Por ser rezagados. Por capacidades diferentes” (EPA, 2017, p. 6). De igual forma hace su aparición el elemento cultural, excluir a los que no tienen una forma de vivir lo suficientemente homogénea, al respecto la profesora Hera comenta: “exclusión como no favorecer los aprendizajes, o por tener una cultura diferente” (EPH, 2017, p. 5).

Las expresiones de los docentes en cuanto a la exclusión se presentan con claridad, incluso quizá más que cuando definieron la inclusión, esto representa un avance significativo en la construcción de la inclusión escolar, sin embargo, el reconocimiento de la exclusión implica establecer mayores esfuerzos en la cotidianidad de la escuela, hacer comunidad más allá de la empatía emocional se esperaría hacer comunidad de profesionales que asumieran retos para beneficio de los alumnos, (Flecha, 1999) define esto como una transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje, para superar los procesos de exclusión, aprender de lo que se está haciendo bien, aprender de las fallas, aprender de otras instituciones, en eso consiste el reto.

En suma

Hasta aquí se han revisado los procesos que han permitido la construcción social de la inclusión en el jardín de niños, se dio cuenta de las resistencias y formas de adaptación tanto de docentes como de autoridades educativas con el arribo de las políticas de inclusión a través de planes de estudio y programas de acción documentos normativos y orientadores que marcaban el inicio y el final de cada una de las etapas.

También se analizó el papel de las supervisiones escolares como instancia de implementación que controla de manera más específica el cumplimiento de la política en las instituciones a través de las reuniones de CTE como mecanismo de formación y evaluación de las acciones, la perspectiva que tiene la supervisión escolar y su posicionamiento al respecto, en la aceptación de que hace falta mayor capacitación y conocimiento en esta área.

La participación de los centros de maestros como espacio de implementación de la política dejó ver la buena intención que se tradujo en pocas acciones de formación al respecto de la inclusión, pues se destacó que se convirtieron en centros capacitadores para aprobar evaluaciones del SPD.

En este marco, el acercamiento a las representaciones de los docentes en cuanto a la inclusión escolar propició el reconocimiento de sus principales concepciones al respecto de ésta y las problemáticas que perciben en la institución, lo que permitió integrar una idea más clara de lo que subyace a las prácticas. Entre las representaciones que destacaron en el análisis se encuentran las siguientes:

El concepto de inclusión tiene mucha relación para ellos con “no negar el servicio” e “integrar” desde el simple hecho de pertenecer a la institución como alumno, aunque en el momento de solicitar una definición más amplia las respuestas tienden a colocarla casi de manera exclusiva como la atención a la discapacidad. Reconocen también a la inclusión como un sistema de valores o normas axiológicas, relacionándolas con lo emocional en el estado anímico de los alumnos o a la actitud de los maestros relacionada con la convivencia escolar.

Los entrevistados destacan como problemática la falta de interés de parte de las autoridades educativas y de la misma dirección en la cuestión de mejoras de infraestructura y adecuaciones del edificio escolar, al no considerarlos como verdaderos impulsores de la inclusión escolar y esta es observada como “inclusión a medias” pues no hay equidad para todos los alumnos.

Otro aspecto que se vislumbró es la importancia que dan los docentes al papel de la familia, el contexto y la sociedad, las obligaciones que los padres y tutores deben cumplir y su acercamiento eficiente a los procesos de los alumnos, dejando en claro que la institución no basta. De igual forma se habló sobre el concepto antagónico, la exclusión, que significan como el resultado de la acción de otros, en este caso los mismos profesores, familia y la misma sociedad.

Ante todo lo anterior, es importante tomar en cuenta que, tanto en el decir como en el hacer de los docentes aún no se logra congruencia del todo, ya que se siguen presentando situaciones de exclusión de manera explícita o implícita en la institución, llegar a estas conclusiones fue posible a través de concebir a la etnografía más que como técnica de la recopilación del dato, Bertely

(2000) sino haciendo uso de los propios conceptos de realidad, verdad, objeto y sujeto de conocimiento

CONSIDERACIONES

Aprender a inscribir e interpretar el punto de vista de los actores, antes que analizar este discurso según sus referentes históricos, culturales y políticos más amplios, representa un primer aprendizaje para ser etnógrafo educativo.

María Bertely

Al terminar el trayecto de esta investigación es necesario hacer un alto para reflexionar acerca de las principales conclusiones obtenidas en el proceso, es evidente que en este recorte de la realidad algunas cuestiones reforzaron el supuesto con el que se inició sin embargo también ocurrieron importantes hallazgos que aunque no muy alentadores forman parte del mismo reconocimiento de la realidad institucional, en este caso del Jardín de Niños Miguel Alemán Valdés. Estas conclusiones se presentan a continuación.

En la implantación del discurso de la inclusión todavía existe la percepción en algunos docentes al sobre que “integrar es lo mismo que inclusión”. Aunque no hay claridad en los conceptos la tendencia de los sujetos de investigación es que se consideran como “docentes inclusivos o incluyentes”; esto remite a una actitud positiva, que implicaría que en el aula no hubiera exclusión ni discriminación. Sin embargo, esta percepción es discordante e incongruente con la práctica pedagógica, donde se observó un trabajo individual, etiquetamiento y falta de adaptación del estilo de enseñanza del maestro a los estilos de aprendizaje de los alumnos, y al trabajo colaborativo entre los mismos docentes.

Con lo anterior se puede afirmar que las escuelas realmente no están preparadas para la inclusión, pues aunque se pongan rampas para sillas de ruedas, rieles para niños ciegos en el baño, esto solo aminoraría un poco la situación dado que el docente no está preparado o capacitado para atender a niños ciegos, sordos, parapléjicos, con síndrome de Down, autistas, etc. hacen falta maestros que sean doctos en el tema, y que las autoridades doten de verdaderos especialistas expertos en la materia a las escuelas.

Sin embargo aquí también se llegó a otra reflexión pues abanderados con el discurso de inclusión, los aparatos gubernamentales desmantelaron la estructura de atención especializada, como en el caso de la supervisión escolar en la que la única docente que se encargaba de USAER al día de hoy es asesor metodológico desapareciendo desde hace tres años a la fecha esta figura.

La baja calidad de los cursos, asesorías, talleres contrasta con la realidad que se da dentro de la escuela pues los docentes no son realmente especialistas para la atención integral de todos los alumnos con problemas o barreras de aprendizaje. De ahí que la inclusión puede ser un ideal netamente irrealizable por el sistema, por la cultura, por las prácticas, por lo social, hay formas en que la inclusión no es posible. Aunque el discurso de la inclusión se insertara de manera exitosa, y los docentes lo adoptaran como bueno, en un sistema verdaderamente justo e inclusivo con todos los sujetos balance sería una ideología enmascaradora de la realidad.

Aunque desde los altos niveles de decisión se empiece a dar un bombardeo de programas o acciones a implementarse en las escuelas, estas terminan siendo una simulación institucional. Se convierten en modas que son solamente pasajeras, en las que no hay una constante de acción, recordemos que la inclusión es un proceso que no termina, sino que se va construyendo con el día a día, con la constancia y con las acciones de los profesores en el aula con los alumnos, sin embargo con esta simulación cada vez se ve más lejos el objetivo. Cuando las cosas son presión administrativa para que las autoridades presenten evidencia del trabajo, se entra al juego de la simulación.

En el nivel decisorio de las autoridades educativas nunca se opta por revisar las condiciones de los contextos reales para tener mejores resultados en lo que se encomienda, para saber qué es lo que se puede implementar desde abajo, de ahí que es urgente cambiar la lógica e implementar desde abajo, más que decir hay que hacer planes, programas o proyectos de cómo cambiar las cosas.

Habiendo una responsabilidad conjunta compartida, el sistema da órdenes sin saber si se puede realizar, las políticas públicas a través del estado son quien dictan la agenda, para la discusión social sin embargo, aunque pongan en la agenda la discusión sobre el problema de la inclusión sin tomar en cuenta el problema de las diferencias económicas y sociales de los alumnos y los servicios escolares, se oculta la realidad haciéndole creer al mundo y a la sociedad que la política es buena y está pensada para todos cuando realmente no lo es.

La escuela trata directamente con la situación económica de los padres de familia, que en su mayoría poseen muy bajos recursos, sin embargo, no se habla de eso, pero ¿y la exclusión económica? ¿Quién habla de esa?

Una categoría que se considera hallazgo de esta investigación fue la de “no negar el servicio” la cual pareciera resultar de otros procesos escolares, la insistencia de que la inclusión es no negar el servicio representa un constructo que se desprende de la herencia de la desaparición de centros especializados de atención escolar como USAER sea que el sistema antes practicaba una exclusión contando con que otras unidades del mismo sistema podrían darle cabida a esos casos de enseñanza más especial. Se convierte en un dispositivo de desmantelamiento del Estado, la noción de que ser inclusivo es “no negar el servicio” es el resultado de ese desmantelamiento.

Por otro lado, además de las concepciones que se construyen en los docentes, las acciones ejercidas por parte de la autoridad los colocan en una posición de desventaja pues el docente va construyendo una serie de valores que se van formando a través de la norma, que de alguna manera está ligada también a la cuestión de la sanción, a partir de la coerción actúa no por el valor sino por miedo a la sanción. Hoy se sabe que si un docente no acepta a algún niño en su grupo tendría problemas mayúsculos en cuestiones de derechos humanos, las mismas autoridades educativas de alguna manera lo obligan a recibir a todos los alumnos a través de documentos normativos, tal pareciera que fuera necesario presionar u obligar de alguna manera al profesorado para desempeñar su función.

Con todo esto, considero que donde se encuentra una posible forma de solución al problema de la inclusión es en el contexto del aula, al trascender formas homogeneizar a los alumnos o al grupo para concebirlos en la diversidad: cultural, étnica, social, de motivación o simplemente de estilos de aprendizaje. El maestro debe de entender que por un lado existe el elemento de la diversidad de los alumnos y por otro el actuar del maestro quien también debe de tener el bagaje para comprender esa diversidad. Sin embargo, se da una especie de entropía cuando el docente desconoce qué tipos de niños tiene y que condiciones personales y de contexto tiene cada niño, aunque por otro lado es posible que se dé la anomia que aunque el maestro tenga ese conocimiento simplemente no lo aplica.

Considero que nos hemos deshumanizado o más bien despersonalizado retomando el concepto de persona. Los problemas sociales de odio, rencor, discriminación han tomado cada vez más fuerza por la deshumanización que vivimos en la actualidad, ya no vemos a la otra persona en su condición personal. Cuando se habla de inclusión siempre deberá de estar ligada a la diversidad y

a la equidad pero estas tendrán que estar soportadas por un mismo suelo que sería la igualdad sustantiva, plasmada en los derechos humanos. Si se quiere prevenir o eliminar barreras el docente primero deberá conocer al niño en la parte emocional, la parte intelectual y la física y después conocer su contexto, un maestro que no entienda la equidad inclusiva y la igualdad sustantiva estará perdido y no entenderá la inclusión por lo que persistirán las prácticas de exclusión escolar.

Se anhelan escuelas inclusivas, con puertas abiertas para todos. Sin embargo, es casi una utopía a pesar de los buenos intentos de docentes por incluir e integrar a alumnos con estas dificultades, es necesario generar ambientes que hagan reales los grandes ideales, que los alumnos encuentren en la escuela una vía para su buen desarrollo en las diversas áreas es cierto que las escuelas inclusivas se darán en el seno de una sociedad inclusiva, pero mientras esto ocurre en el exterior el análisis constante en el interior de la escuela será crucial. Como en el caso del jardín de Niños miguel Alemán Valdés.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Aguilar**, V. L. F (1992). *La hechura de las políticas*. México: Porrúa.
- Aguilar**, V. L. F (1993). *La implementación de las políticas*. México: Porrúa.
- Ball**, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Berger** y Luckman (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely**, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bolívar**, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Cárdenas**, T. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. Durango, UPD
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación** (2013). *Educación Inclusiva Tomo III*. México: CONAPRED
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos** (2019). *Artículo 3º*. México: ISEF
- Crozier**, M. y Friedberg E (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Delors**, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Delval**, J. (2004). *Los fines de la educación*. Argentina: Siglo XXI, Editores
- De Puelles**, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Freire**, P. (1997). *Política y educación* 2ª Ed. Madrid: Siglo XXI.
- Flecha**, R. (1999). *Hojas que no se ven, retos futuros*. México: Siglo XXI.
- Frigeiro**, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: TOQUEL Educación.
- García**, V. (2015). *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas*. Tabasco UJAT
- Guber**, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Heller**, Á. (2006) *La Teoría de los Sentimientos*. Santiago, Universidad de Chile
- Martínez**, M. (2018). *Educación Inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*. Chiapas, Universidad Intercultural de Chiapas.

- Ministerio de Educación de Perú** (2007) *La inclusión en la educación. Como hacerla realidad.* Lima
- Moreno, R.** (2018) *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas.* España, La Ciudad Accesible
- Rockwell, E.** (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.* 1a ed. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública** (2004). *Programa de educación preescolar 2004.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2011a). *Plan de estudios 2011.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2011b). *Programa de educación preescolar 2011.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2005a). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volúmen I.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2005b). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volúmen II.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2008). *Manual para el maestro del Programa Escuela y Salud. Desarrollando competencias para una nueva cultura de la salud.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar.* MÉXICO: SEP
- Secretaría de Educación Pública** (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.* México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública** (2019). *Programa nacional de convivencia escolar.* México: SEP.
- Tenti, E.** (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa.* Argentina Siglo XXI, Editores
- Zambrano, A.** (2006). *Los hilos de la palabra, pedagogía, Didáctica y saber.* Colombia: Magisterio.

Electrónicas

Ainscow, M. y Miles, S. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado.* Barcelona: Horsori. Consultado 16/05/2017

Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras.* Edición electrónica de www.philosophia.Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Consultado 20/01/2013

Bobbio, N. (2002) *La crisis de la democracia y la lección de los clásicos* www.sociologia.de (HOME). Consultado 25/05/2013

Organización de las Naciones Unidas (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.* Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498> Consultado 4/03/ 2018

Organización de las Naciones Unidas (2000). *La Asamblea del Milenio de las Naciones Unidas. Cumbre del Milenio. Declaración del Milenio.* Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm> Consultado 28/03/2011

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.* Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/CSDPCPF.pdf> Consultado 11/04/2011

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994a). *Conferencia mundial sobre educación para todos, declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco> Consultado el 13/02/2018

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994b). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf> Consultado 4/04/ 2011

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/MarcoDakar.pdf>. Consultado 28/03/2011

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva.* Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Santiago: OREALC/UNESCO. Consultado 20/01/2017

Secretaría de Educación Pública (2011c). *Modelo de Atención de Servicios de Educación Especial.* Consultado 16/05/2017

- Secretaría De Educación Pública** (2011d). *Ley general de educación Última reforma publicada*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> . Consultado 11/04/2011
- Secretaría De Educación Pública** (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233& Consultado 11/04/2017
- Secretaria de Educación Pública** (2016a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Consultado 04/06/2017
- Secretaria de Educación Pública** (2016b). *Formación continua de docentes de educación básica*. Recuperado de <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/home.html> Consultado 11/04/2017
- Secretaria de Educación Pública** (2016c). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica*, Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/> Consultado 11 /04/ 2017
- Secretaria de Educación Pública** (2017a). *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI, México*. Recuperado de <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/> Consultado 30/04/ 2017
- Secretaria de Educación Pública** (2017b). *Consejos Escolares de Participación Social en la Educación*. Recuperado de <http://www.consejos Escolares.sep.gob> Consultado 29/04/ 2017
- Secretaría de Gobernación** (2011a). *ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación. (19 de agosto de 2011). Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_ Consultado 22/08/2011
- Secretaría de Gobernación** (2011b). *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011 Consultado 13/06/2011

Hemerográficas

Berges, C. (2016). *Inclusión educativa utopía y realidad*. Revista AMAPSI

Cabestay, S (2011). *Inclusión educativa y escuela secundaria en México* Revista UNAM

Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297, 2010

Juárez, J. (2010). *De la educación especial a la educación inclusiva*. Argumentos (Méx.) vol.23 no.62 México ene./abr. 2010

Mendoza, R. (2018). *Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso*. Revista Universidad Veracruzana

Panelli, G. (2017). *La inclusión escolar, expectativas posibles*. Revista Psyciencia

Plancarte, P. (2017) *Inclusión educativa y cultura inclusiva contextos escolares*. Revista UNAM

Soto, R. (2003). *La inclusión educativa Una tarea que le compete a toda una sociedad*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

Varela D. (2015) *La relación entre las prácticas educativas de los docentes de educación especial y de educación primaria hacia la adopción de un enfoque inclusivo, una aproximación etnográfica*. Revista universidad veracruzana