



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL
DENTRO DEL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

TESIS

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

PRESENTA

LEOBARDO RAZO ALVAREZ
LICENCIADO EN EDUCACIÓN MEDIA EN EL ÁREA DE INGLÉS

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. JORGE SERVÍN JIMÉNEZ
COTUTORES: DR. MIGUEL MORENO GARCÍA
DRA. MARÍA MAGDALENA ÁLVAREZ GARCÍA

TOLUCA, MÉX.

FEBRERO, 2021

DEDICATORIA

Dedico esta Tesis a Dios y a toda mi familia.

Para mis padres Leobardo y Norberta, por su amor, confianza y apoyo en el nuevo reto de vida emprendido. A mis hermanas Carmen y Fanny que me han enseñado a encarar las adversidades sin perder nunca la dignidad, ni desfallecer en el intento.

Para mi esposa Elena, por su paciencia, comprensión, aguante; por su firmeza, amor y por otorgarme de su tiempo con cariño. “porque la amo”.

A mis hijas Kameron, Aranza y Miranda quienes se han desprendido amorosamente de su tiempo para contribuir en el crecimiento de mi persona, mis valores, mis principios, mi perseverancia y mi empeño, y todo ello con una gran dosis de amor y sin pedir nada a cambio.

A todos ellos, muchas gracias, de corazón.

AGRADECIMIENTOS

La gratitud es un sentimiento que nos permite a los seres vivos mostrar que valoramos y estimamos un bien recibido, espiritual o material, el cual se expresa desde el corazón con el deseo de correspondencia a través de las palabras. Es por tal motivo que deseo agradecer a todas aquellas maravillosas personas que estuvieron a mi lado dando de su tiempo, esfuerzo y amor para ver cumplida una etapa más en las travesías de mi vida, las sugerencias, el ánimo y la dirección que me indicaron para investigar y percibir el objeto de estudio, contribuyendo en gran manera para concretar esta tesis y obtener el grado de maestro en Investigación de la Educación.

En primer lugar agradezco al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, por haber creído en mí, abrir sus puertas y otorgarme la oportunidad de crecer académicamente y como persona, por dejarme como herencia un espíritu de investigador y una conciencia crítica ante la vida. Especialmente deseo agradecer al Dr. Jorge Servín Jiménez por su excelente desempeño como tutor, colmando mi estancia durante el proceso de elaboración de tesis de conocimientos y excelentes experiencias, además por su gran paciencia y apoyo brindados desde siempre y sobre todo por esa gran amistad que me brindó, por escucharme y aconsejarme siempre.

Agradezco de corazón al Dr. Miguel Moreno García por brindarme su ayuda, por ofrecerme consejos oportunos, por interesarse en mi desempeño académico en mi instancia en el Instituto y por el sincero interés que siempre mostro porque fuera un excelente académico. Un agradecimiento con cariño y afecto a la Dra. María Magdalena Álvarez García, por estar siempre al pendiente de las correcciones de mi tesis, por su gran interés en mi desarrollo académico, por su apoyo, ánimo, cariño y estar siempre a mi lado para escucharme.

Deseo agradecer encarecidamente al Dr. José Natividad Díaz Hernández, por ser una persona con la que puedo contar siempre, por el cariño que me brinda y los ánimos que me da, por estar cuando lo necesitaba, por los momentos en los que más que un profesor se comportó como un amigo. Agradezco sinceramente a todos los que estuvieron presentes en mi vida durante mis estudios de maestría, a Margarita Vázquez, que además de apoyarme incondicionalmente me ha dado excelentes lecciones académicas y de vida.

De igual forma, y con el objetivo de ser inclusivo, deseo agradecer a todos los académicos que contribuyeron a mi formación dentro del instituto, a quienes me condujeron a través del tiempo con una mirada crítica hacia los hitos de la educación en nuestro país, a los que me extendieron la mano para invitarme a viajar por el camino de la epistemología, a entender al sujeto como un individuo cambiante, para entender la importancia de resignificar mi práctica docente y de quienes llevo grandiosos recuerdos, así como de todos los que compartieron sus conocimientos en cada pasillo y estuvieron atentos para abrirme las puertas de lo que durante los estudios de maestría consideré mi hogar y que llevaré en mi corazón por siempre, a mi querido Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Antes de terminar quiero dar las gracias a mi familia por estar siempre a mi lado, por ser uno de los motores que mueven mi vida e impulsarme para lograr mis metas, por su cariño y amor incondicional, por ser una parte fundamental en mi vida y mostrarme el camino de la bondad, amor y humildad. Finalmente agradezco a Dios con todo mi corazón por estar siempre a mi lado, por guiarme por el camino de la rectitud, por darme salud, sabiduría, las capacidades y cualidades necesarias para alcanzar mis metas y sobre todo la vida.

A todos ustedes, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPITULO 1. Marco referencial	17
Antecedentes	19
1.1. Planteamiento del problema	32
1.2. Pregunta central de investigación	33
1.2.1. Pregunta general:	33
1.2.2. Preguntas específicas:	33
1.3. Objetivos de la investigación	33
1.3.1. Objetivo General	34
1.3.2. Objetivos Específicos	34
1.4. Justificación	35
CAPÍTULO 2. Marco teórico conceptual	39
Presentación	41
2.1. Política educativa y el sentido de la inclusión	45
2.2. Educación Inclusiva, una mirada desde los programas compensatorios y el fracaso educativo.	47
2.3. Trabajo en el aula: características de una escuela inclusiva	50
2.4. Características y formación de los docentes que favorezca el desarrollo de estrategias de trabajo para promover una Educación Inclusiva	54
2.5. Formación integral de los alumnos en la educación regular	58
2.6. Contextos sociales de la escuela en México	62
CAPÍTULO 3. Marco metodológico	67
Presentación	69
3.1. Contexto Geográfico – social	73
3.2. Contexto escolar	74
3.3. Paradigma de investigación	79
3.4. Enfoque de la investigación	81
3.5. Metodología de la investigación	83
3.5.1. Método fenomenológico	83
3.5.2. Método de estudio de caso	86
3.5.3. Tipos de estudio de caso	88
3.5.4. Técnicas de investigación	89
3.6. Entrevista a profundidad	90
3.7. Observación no participante	93

CAPÍTULO 4. Análisis e interpretación de datos	97
Presentación.....	99
4.1. Análisis descriptivo de observaciones mediante software MAXQDA 2020.....	99
4.1.1. Categoría 1: Docentes y la idea de inclusión.....	101
4.1.2. Categoría 2: Escuelas con características inclusivas.....	106
4.1.3. Categoría 3: Desarrollo de clase no diversificada.....	107
4.1.4. Categoría 4: Actitudes e inclusión.....	111
4.1.5. Categoría 5: planeación.....	122
4.1.6. Categoría 6: Acciones y actividades de inclusión.....	125
4.1.7. Categoría 7: Comportamientos e inclusión.....	126
4.1.8. Categoría 8: Conflictos e inclusión.....	128
4.1.9. Categoría 9: Situaciones e inclusión.....	129
4.2 Análisis descriptivo de entrevistas mediante software Atlas ti 8.....	134
4.2.1. Categoría 1: Docentes y conceptos de inclusión.....	135
4.2.2. Categoría 2: Rol del docente.....	142
4.2.3. Categoría 3: Docentes y desigualdad.....	145
4.2.4. Categoría 4: Sentido de inclusión en el marco de las políticas educativas.....	147
4.2.5. Categoría 5: Sentido de Educación Inclusiva en la práctica docente.....	149
4.3. Interpretación Teórica.....	153
4.4. Discusión de Resultados.....	165
CONCLUSIONES	177
FUENTES DE CONSULTA	187
Bibliográficas.....	189
Hemerográficas.....	192
Electrónicas.....	194
Revistas electrónicas.....	195
ANEXOS	197

Índice de Mapas

Mapa No. 1. Docentes y el tema de inclusión.	208
Mapa No. 2. Escuela con características inclusivas	209
Mapa No. 3. Desarrollo de clase no diversificada.....	210
Mapa No. 4. Actitudes e inclusión.	211
Mapa No. 5. Planeación.....	212
Mapa No. 6. Acciones y Actividades de inclusión.....	213
Mapa No. 7. Comportamientos e inclusión.....	214
Mapa No. 8. Conflictos e inclusión.....	215
Mapa No. 9. Situaciones e inclusión.....	216

Índice de Gráficas

Gráfica No. 1. Docentes y el Tema de Inclusión.....	208
Gráfica No. 2. Escuela con características inclusivas.....	209
Gráfica No. 3. Desarrollo de clase no diversificada.....	210
Gráfica No. 4. Actitudes e inclusión.....	211
Gráfica No. 5. Planeación docente.....	212
Gráfica No. 6. Acciones y actividades de inclusión.....	213
Gráfica No. 7. Comportamientos e inclusión.....	214
Gráfica No. 8. Conflictos e inclusión.....	215
Gráfica No. 9. Situaciones e inclusión.....	216

INTRODUCCIÓN

“...el hombre es un peligro cotidiano para el hombre. Prepárate contra éste, míralo con los ojos bien abiertos. Ningún mal es tan frecuente, tan pertinaz, tan seductor.” (Séneca).¹

El tema de la educación en México ha sido estudiado con frecuencia como uno de los problemas que el Estado mantiene sin resolver en sus diferentes ámbitos. Por un lado hace falta comprender dónde comienza la educación y cómo el sujeto o el educando inicia su proceso de aprendizaje en casa, con la guía de sus progenitores, en la escuela con sus profesores, en la calle o cómo el ambiente o el contexto influye en este proceso cognitivo para formarle un horizonte de aprendizaje armónico y más humano para la formación de una sociedad inclusiva y respetuosa con su entorno. El artículo 3° Constitucional señala que la educación debe ser laica, gratuita y obligatoria, sin embargo, el Estado ha sido incapaz de resolver los grandes problemas educativos que cada región del país enfrenta.

En el contexto anterior, desde hace décadas, organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), preocupados en la educación mundial de la niñez, plantean propuestas y objetivos para lograr un nivel de bienestar a partir de una educación de calidad, con calidez e inclusiva y con una “Escuela para Todos “, en adelante EPT. Las directrices sobre políticas de inclusión son consideradas como un proceso para fortalecer la capacidad del sistema educativo, en sus distintos ámbitos para atender a todos los educandos con estrategias clave a fin de alcanzar dicho objetivo. (UNESCO, 2009). En México, el sistema educativo muestra grandes debilidades en sus distintas vertientes; por un lado no existe una infraestructura óptima en las escuelas de las regiones del país; por otro hay una falta de planes y programas acordes a las necesidades actuales; la ausencia de responsabilidad social en los sectores gubernamentales y el escaso compromiso de los padres de familia en la educación básica de sus hijos entorpece estos objetivos.

¹ Texto tomado de la carta CIII “Sobre el peligro del contrato con los hombres” en Cartas a Lucilo (Seneca, 1980)

Esta problemática aminora el esfuerzo docente porque no se comprende con claridad el concepto de inclusión² y de diversidad, desde la formación del docente, lo que dificulta que haya una visión encaminada a lograr una educación integral para todos con resultados que reflejen la capacidad de un sistema educativo robusto que ejecuta y cumple con políticas implementadas para el ideal llamado o EPT. En tal sentido, el concepto de inclusión es un enfoque que en la práctica institucional de la educación no siempre cubre las expectativas por la ausencia de políticas claras para abordar el tema. En el caso de ambientes específicos, como la educación básica secundaria se dificulta el diálogo para un entendimiento armónico entre la diversidad, en la que se construye el estudiante dentro y fuera del aula.

La transformación de aprendizajes desde la acción pedagógica del docente repercute en el desenvolvimiento del alumno en la sociedad, a partir de factores sociales y culturales que lo constituyen en comunidad. Sin embargo, organismos internacionales como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) brindan grandes aportes sobre cómo se debe de entender la inclusión desde el campo de la política educativa y sus implicaciones en América Latina y el Caribe, por sus características muy particulares y su diversidad.

Desde hace décadas estos enfoques, sobre la Educación Inclusiva, propuestos por organismos internacionales se han puesto en marcha por las instituciones y han sido retomados por expertos en el tema educativo, para lograr nuevas formas de consolidar una práctica educativa inclusiva que supere las barreras de aprendizaje de manera adecuada para promover la participación de todos. (Tony Booth, 2013). Otro de los elementos de inclusión es el carácter de las evidencias como impulsoras de alianzas entre el que aprende, participa y se organiza activamente con el docente a

² Desde su etimología, el concepto de inclusión implica un movimiento hacia dentro. Su prefijo denota la acción de atraer o llevar hacia dentro, por lo que se puede inferir que en ámbito educativo la inclusión trata de romper las barreras que por años han mantenido excluidos a los estudiantes más vulnerables, ya sea por aspectos de la diversidad o por mostrarse diferentes a lo establecido. El proceso de inclusión tiene que nacer en el ámbito familiar para propiciar un círculo virtuoso a partir de tareas y roles en común, para niños y para niñas, responsabilizando a los padres de crear conciencia en ellos sobre el tema de la inclusión, sin diferencias, para una convivencia armónica con todos, el entorno y con respeto al medio ambiente y los animales. La escuela sólo tendría el papel reforzador de la inclusión, porque en la realidad hasta el docente termina siendo excluido en su autoridad de docente frente a los educandos, porque se ha hecho a un lado el sentido de autoridad y por considerar con ligereza los derechos y obligaciones de todos. Entonces hablar de inclusión implica una labor integral de la familia, el Estado y la Sociedad Civil para que en un futuro inmediato haya la posibilidad de cambio hacia el bienestar, principalmente en el ámbito familiar, en la educación básica, en el ámbito laboral y en la sociedad en general.

partir de planes específicos con resultados de liderazgos que repercuten positivamente en la transformación del aprendizaje inclusivo en los distintos espacios. (Ainscow, 2003).

La marginación, la miseria y la desigualdad en general han excluido por largo tiempo un sinnúmero de escolares en los distintos niveles ocasionando así una enorme fractura al sistema educativo latinoamericano y caribeño. La imposición de modelos y programas alejados de la realidad educativa y la falta de sensibilidad y visión de los gobiernos para instrumentar modelos adecuados de enseñanza, con una escuela para todos y con todos, colocó en grave desventaja a la población más vulnerable, por más que implementaran reformas educativas. (Rosa Blanco, 1999). Frente a estos desafíos, autores como Acedo (2008a), David Grossman (2008) e Inés Aguerrondo (2008) proponen información valiosa que nos permite vislumbrar los retos e implicaciones para trabajar una Educación Inclusiva en escuelas secundarias regulares desde el marco de las políticas educativas de inclusión.

Por lo anterior, hace relativamente poco tiempo, México, como parte de América Latina y el Caribe ha venido esbozando, la forma de llevar a la práctica el tema de la Educación Inclusiva al formar parte de la OCDE. Conscientes de que en nuestro país existen comunidades con una gran diversidad social, económica, cultural y étnica, es prioritario introducir de manera adecuada una Educación Inclusiva con la pretensión de lograr una escuela para todos a partir de la creación de políticas educativas acordes a los objetivos de estos organismos internacionales que promueven la integración social, pero principalmente para lograr en los educandos un sentido de inclusión y de pertenencia en armonía con lo diverso, las diferencias físicas y biológicas de los demás para alcanzar una integración que fortalezca la convivencia social y cultural con empatía.

De ahí que en la presente investigación se aborde las siguientes preguntas: ¿Cómo se ha entendido la Educación Inclusiva dentro del sistema político educativo? ¿Cómo concibe el docente en formación, el concepto de Educación Inclusiva y cómo lo aborda en su práctica docente para garantizar una Educación Inclusiva para todos los escolares, sin excluir a ninguno a pesar de sus características físicas, psicológicas o cognitivas o de lenguaje de cada alumno en el aula? La realidad muestra que hace falta comprender las implicaciones de la Educación Inclusiva y que el sistema político educativo todavía no alcanza la madurez para implementar planes y programas en la formación docente para propiciar la comprensión del concepto de inclusión, de diversidad, de

responsabilidad social y compromiso mutuo para garantizar una EPT, de todos y con todos. En la práctica docente se aprecia un desconocimiento sobre el tema de inclusión y los hacedores de políticas educativas reflejan su incapacidad de crear alianzas con los distintos sectores para fortalecer la inclusión escolar con mecanismos que debiliten cada vez más la exclusión hasta lograr el objetivo de la EPT.

Por consiguiente, es importante analizar cómo pese a las buenas intenciones, las políticas educativas, programas compensatorios y/o reformas educativas, aún se sigue dejando de lado el hecho de dar a conocer con claridad lo que implica una Educación Inclusiva, tanto para docentes en formación, como para docentes que se encuentran ya en el campo laboral. El alumnado tiene la prioridad de comprender la diversidad para actuar en los distintos entornos con respeto y responsabilidad para con todos sus compañeros al tratarlos como iguales haciendo a un lado sus prejuicios frente a los alumnos considerados como regulares³, con capacidades especiales o con Necesidades Educativas Especiales, en adelante NEE; con Barreras para el Aprendizaje y Participación Social, en adelante BAPS, así como alumnos con vulnerabilidad

De lograrlo, estaremos cerca de cumplir los objetivos de la educación básica, estipulados en los documentos oficiales, que buscan un sano y adecuado desarrollo de la niñez en sus relaciones sociales como seres humanos competentes, sin importar cuáles sean sus necesidades educativas especiales o diferencias físicas o biológicas. Existen alumnos que siguen siendo marginados por las comunidades educativas regulares y por la misma sociedad, pese a que en los planes y programas de la educación básica consideran a los educandos como el eje central de los intereses en las políticas educativas inclusivas del país, con base en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), principalmente para alumnos con BAPS. (SEP, 2011) Desde esta perspectiva, surgen las siguientes interrogantes: ¿Verdaderamente las instituciones educativas regulares entienden en qué consiste trabajar una Educación Inclusiva?, ¿Están los docentes de secundarias regulares preparados para ejercer la inclusión de niñas y niños con NEE para darles una atención integral con la intervención de diferentes profesionales en disciplinas como de salud, psicología, odontología, nutrición, deporte, artes y pedagogía, entre otros?

³ Al hablar de alumnos regulares nos referimos a quienes, en apariencia no requieren de ningún tipo de atención profesional personalizada para su desempeño escolar y se apegan a las normas promovidas en el ámbito escolar.

Es posible que si conjugamos la participación de distintos profesionales, se podrá construir un enfoque multidisciplinario que a partir del concepto de inclusión, se adapte más a las necesidades que presente cada institución educativa de educación básica, tomando en cuenta su propio contexto, características y condiciones de vida tanto de los alumnos como de los docentes que laboran en dicha institución. El trabajo será en colaboración para perseguir el objetivo de conocer los elementos necesarios para lograr una inclusión adecuada en este nivel educativo, en el cual niñas y niños, personal docente y directivo reconozcan un la necesidad de una educación integral para todos en una sana convivencia y la interacción de un aprendizaje continuo que repercuta en la armonía con el medio que lo circunda y que lo posibilita para actuar en armonía con lo diverso.

Es en este campo, en donde se pretende tomar en cuenta el respeto a la diversidad que debe darse en el aula no solo hacia los alumnos, también a los docentes que se esfuerzan por introducir una Educación Inclusiva en las aulas de escuelas secundarias regulares, ya que al convivir se comparten experiencias con personas diferentes, como pueden ser los niños con NEE o simplemente las características propias de su entorno, como lengua, condición económica, religiosa, etcétera. Es prioritario evitar poner en riesgo la integridad física y emocional del niño y niña al considerado diferente y no incluirlo educativamente, como regular. Enfatizamos que cuando se habla de inclusión nos referimos al movimiento o la acción de llevar hacia dentro para romper las barreras de las diferencias. Sin embargo, hace falta precisar o sentar las bases para decidir cómo incluir en el aula regular a un niño con NEE y asumir las implicaciones de que es necesario un trabajo multidisciplinario.

En la actualidad es común ver aulas que por tener un niño con Necesidades Educativas Especiales ya se consideran como escuelas inclusivas. Pero la Educación Inclusiva no busca solo introducir a alumnos con NEE o con BAPS o vulnerabilidad, sino que el niño se desarrolle de manera integral, con todos los niños, que sea aceptado por sus compañeros, con el apoyo del docente, el respaldo del centro educativo y con la cooperación de los padres de familia, y es justo en este tema en donde este proyecto de investigación pretende dar elementos que permitan a los actores educativos tener una visión más clara sobre qué tan factible es desarrollar una Educación Inclusiva con dichas características en una escuela considerada regular, ya que se espera que la misma escuela brinde experiencias ricas en aprendizaje y vivencias, de modo que el niño se desarrolle adecuadamente.

Ante esta situación se observa que existen centros educativos en nivel básico que tratan de trabajar con el lema de la Educación Inclusiva, sin tener claros los conceptos y características de una escuela

considerada como inclusiva, lo que resultaría contrario al objetivo de las políticas educativas con el riesgo de ser perjudicial para las niñas y los niños en general, comenzando por los que tienen NEE y continuando por los niños que son considerados regulares al integrarlos en una misma área de trabajo. Por lo que lograr un entendimiento claro sobre las implicaciones de la Educación Inclusiva, en relación al discurso oficial, se convierte en un tema de suma importancia y digno de ser objeto de estudio mediante el análisis y reflexión sobre los documentos oficiales de carácter internacional y nacional, cuyo objetivo es fortalecer una Educación Inclusiva para lograr la EPT, pero que no existe la claridad en las políticas para llevar a cabo una práctica educativa acorde a sus planteamientos y a las realidades de cada región, fundamentalmente porque entre las principales barreras están la ausencia de infraestructura, desigualdad, marginación y un Estado debilitado y miope, incapaz de responder a la necesidad que el siglo XXI requiere para una Educación Inclusiva y de calidad.

CAPITULO 1
MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Desde que México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE en 1994, (Secretaría de Gobernación, 1994) se hace parte de las políticas económicas, sociales y educativas internacionales. Estas lo introducen paulatinamente en un mundo más globalizado forzándolo económica y culturalmente a realizar cambios drásticos en sus políticas educativas, especialmente por el arribo de las sociedades de la información y del conocimiento en la educación, considerando que la educación de nuestro país enfrenta grandes retos y que ha sido señalada por organismos internacionales como la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas, (ONU) y el Banco Mundial, (BM) entre otros que resaltan sus debilidades y la importancia de invertir en una educación de calidad para la niñez y la juventud. Además del mejoramiento del aprendizaje en todos los niveles y modalidades de educación pública; la construcción de una cultura de convivencia escolar sana en las escuelas de todo el país y, sobre todo, el reto de la Educación Inclusiva, entendida en su mayor parte como la integración de las niñas y los niños con capacidades diferentes o NEE al sistema educativo regular, debido a que es un problema mundial.

Por consiguiente, este problema genera las siguientes preguntas: ¿Qué pasa con las niñas, niños y jóvenes con discapacidad? ¿Se ha reconocido a la Educación Inclusiva como parte del problema y de la agenda mundial para la educación? Para la Inclusión Internacional, las personas con discapacidad intelectual y sus familias en todo el mundo, indudablemente lo es, sin embargo, se analizan otros factores que en México afectan el proceso de la Educación Inclusiva como la diversidad de contextos sociales, culturales y económicos que caracterizan a la educación básica en México. Es urgente sentar las bases para la creación de políticas educativas que cultiven una mirada con respeto a la diversidad desde la historicidad del educando para ver, con ojos de inclusión, las diferencias y favorecer una educación integral que armonice con los distintos entornos, dado que cada alumno y alumna, cada profesor y profesora son historias de vida diferentes pero capaces de crear un ambiente armónico con sentido de inclusión.

El hecho de trabajar en escuelas de educación básica ofrece la oportunidad de analizar si el tema de la inclusión solo se debe de enfocar a los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales, o también a otros factores que por su recurrencia en los informes y estudios sobre las

metas de la educación básica están generando un rezago educativo significativo. Por ejemplo, la pobreza y desigualdad en el país, mantiene en desventaja a los más vulnerables, principalmente a la población en edad escolar que asiste a la escuela o no concluyen la educación primaria y mucho menos la educación secundaria. De ahí que de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) una educación de calidad es la clave para evitar la deserción y el rezago educativo, toda vez que el objetivo fundamental de la UNESCO es propiciar y mantener el proyecto de EPT donde las competencias y habilidades de los educandos se engarzen cada vez más en ámbitos de inclusión para el bienestar de todos.

Esta desigualdad afecta profundamente a las escuelas regulares, en las que se pretende establecer una inclusión educativa, que todavía no se alcanza a concebir por el sistema educativo, ni por los hacedores de las políticas educativas y que, a prueba y error, obliga a los maestros frente a grupo a ejecutar programas inacabados con estrategias creadas al momento con miras a erradicar dicho problema. Estos desafíos resultan como los mayores obstáculos no solo para los docentes, sino para los estudiantes que se ven obligados a renunciar a la escuela por la desigualdad que experimentan dentro y fuera de la escuela. El abandono escolar y la exclusión por falta de políticas educativas que propicien la ejecución de programas a largo plazo para mejorar la situación de inclusión, que hasta ahora solo existe en el discurso oficial, dista mucho de la realidad, dado que cada vez más la deserción escolar va en crecimiento y se posiciona como uno de los principales factores que experimentan las escuelas y que demanda ser atendido por el Estado.

Por lo anterior, el docente se enfrenta a una camisa de fuerzas al intentar cumplir con el proyecto de inclusión, cuando las circunstancias que experimenta con cada uno de los educandos, se oponen como un enorme desafío para evitar el riesgo de que el alumno abandone la escuela. Este grave problema es una constante para el docente ante al grupo al no contar con el apoyo de políticas claras para responder a los retos de cada historia de vida al interior del grupo, en la escuela y en la sociedad, por más responsable que sea el docente para atender a sus estudiantes desde los distintos contextos y tratar de lograr el proyecto de EPT, es decir incluyente. Este problema de abandono se refuerza porque la familia no alcanza a comprender su obligación para que sus hijos concluyan su educación básica en los niveles que corresponden porque ve en la deserción escolar de sus hijos una oportunidad para inducir a sus hijos a la actividad laboral, en la que más tarde también será excluido al no contar con el conocimiento, las competencias y las habilidades para su desarrollo laboral.

En el contexto actual, la desinformación o desconocimiento de políticas educativas en los docentes que pertenecen al sistema educativo de educación básica, específicamente en el nivel de secundaria obstaculiza la plena comprensión de los objetivos de inclusión con la idea de que la Educación Inclusiva se refiere solo a la inserción o en el mejor de los casos a la integración de niñas y niños con discapacidad o con alguna NEE, específica, en las escuelas secundarias regulares. Esta pone al docente en el dilema de ¿Cómo debo tratar a dichos alumnos? Al tratar de adaptar mis clases a las necesidades de estos alumnos, ¿no se atrasará el proceso de aprendizaje con los niños considerados regulares?, ¿Qué tanta importancia debo otorgar a la integración de estos alumnos? o ¿A qué se refieren los programas realmente al mencionar que se debe impartir una Educación Inclusiva dentro del aula? Interrogantes como las anteriores han provocado que los docentes tengan serias dudas sobre el rol que deben desempeñar dentro del aula.

Desde esta perspectiva, el Sistema Educativo Nacional busca una educación que responda a las necesidades y demandas de globalización en este siglo XXI, situada en el derecho a una educación básica de calidad y para todos, preocupada por diversificar las oportunidades de formación para la vida, avanzando hacia un modelo de escuela diferente cuyos objetivos son atender la diversidad para comprender la interculturalidad⁴, en el aula, en la escuela y la comunidad. El reto es enorme si hablamos de atender las desigualdades educativas y la exclusión a la que el sistema educativo se ha enfrentado por generaciones, como la asistencia a niños, niñas y jóvenes con capacidades diferentes o especiales o de aquella población que ha sido etiquetada durante tanto tiempo como NEE, para lo cual se requiere que en los procesos educativos de las escuelas regulares se incorporen apoyos pedagógicos y servicios educativos adicionales como lo es USAER⁵ u otros mecanismos a fin de que el estudiante pueda desarrollar sus competencias y elevar la calidad educativa, pero mejor aún, su calidad de vida y bienestar.

Estos servicios educativos todavía presentan retos significativos en las aulas, por el desconocimiento de las funciones que desempeñan estos servicios por parte de los docentes, padres de familia y alumnos con los que pretenden incorporar una Educación Inclusiva desde el marco de

⁴ La interculturalidad la entiendo como un modo de comprender la diversidad en su esencia viva, su lengua, sus costumbres, tradiciones; sus distintas formas de compartir sus saberes para entender y armonizar, en común, hacia una visión inclusiva basada en el respeto a las diferencias con un sentido de responsabilidad y empatía.

⁵ Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, por sus siglas (USAER). Desde mi particular punto de vista estas unidades de apoyo no resuelven el problema desde su origen porque en la realidad no existe un trabajo integral.

las políticas educativas. Es en este contexto de políticas para el desempeño del docente de educación básica tendrían que abordarse desde la articulación del derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, gratuita y obligatoria bajo los principios de la Educación Inclusiva. (SEP, 2011a). Con base en lo anterior y para reforzar esta investigación se experimentó con un ejercicio de censo informal en la Escuela Secundaria Oficial 433 “Manuel Bernal Mejía”, en el cual se observó que el docente interpreta que, “la Educación Inclusiva solo implica atender a alumnos con discapacidad física o mental”, lo que en consecuencia trae consigo que únicamente atiendan necesidades inmediatas y releguen el proceso de aprendizaje solo para algunos alumnos y para otros impera la sutil discriminación y por lo tanto la inclusión a medias y una total falta de innovación, .

En este sentido y como urgente necesidad de atender a esa escuela anquilosada y apegada a visibles, aunque extrañas formas de inclusión, surge la propuesta de innovar la escuela rumbo a la integración del alumnado en su totalidad, con aulas regulares, inclusivas y con una práctica docente multidisciplinaria.

Autores como Muhamad, Engly, & Sánchez de Varela, Fanny (2009) enfatizan:

Las instituciones formadoras de docentes no pueden seguir ancladas dentro de los límites cerrados y estándares de un área del conocimiento o un agregado de saberes descontextualizados, en los cuales está presente el aislamiento entre teoría y práctica, saber ser y saber convivir. Entonces, se hace necesario transformar al unísono la estructura organizativa, los procedimientos técnicos administrativos y académicos imperantes en la universidad que tienden a someterla a la inercia, a la certificación y a la fragmentación de las disciplinas, al dejar de lado las voces de los actores sociales-personal docente, administrativo, de servicio, estudiantes y comunidades adyacentes (p. 176).

El argumento citado resalta la importancia de asesorar sobre NEE y/o BAPS a docentes de educación básica, la cual les permita entender las diversas dimensiones de una Educación Inclusiva desde el marco de las políticas educativas que favorezcan la calidad educativa. Basados en lo anterior se puede inferir que el docente de educación básica durante su formación inicial no cuenta con las herramientas pedagógicas, psicológicas y didácticas necesarias para generar las acciones y estrategias pertinentes que permitan la mejora educativa en las escuelas de educación básica regular, se realizaron entrevistas a docentes donde se deja ver esta necesidad.

Con base en el párrafo anterior, se puede vislumbrar que la política educativa referente a los niños con necesidades educativas especiales en la educación secundaria, no ha sido congruente a con relación al discurso de la inclusión y la realidad escolar, la cual va desde una concepción separatista y de segregación o exclusión al crear recintos especiales para la niñez con diferencias físicas, psicológicas o de motricidad, dando así una fuerza el sentido de exclusión a pesar del enfoque planteado en la EPT. Entonces, ¿qué es la integración escolar?, ¿cómo se puede llevar a cabo?, ¿qué tipo de modificaciones curriculares se deben hacer para lograrlo?, ¿qué tipo de conocimientos formativos se deben impartir a los docentes en formación?, ¿qué clase de capacitación o nuevos aprendizajes tienen que recibir los docentes en ejercicio y llevarlos a la práctica educativa? o ¿qué es urgente desaprender para evitar prejuicios, vicios y acciones que van en contra de la inclusión?, si bien es cierto que se pensó en dotarlos de auxiliares que apoyasen su labor en el aula cuando contaban con alumnos de estas características, no todas las escuelas secundarias tienen este apoyo y considero que tampoco es la opción para resolver el problema.

Algunas acciones del sistema educativo aparentan reconocer la naturaleza del fenómeno educativo que excluye a una buena parte de la población estudiantil, sin embargo, se diseña un esquema institucional centralizado, es decir, alejado de lo local, del contexto y de la situación donde ocurre el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje y la burocracia obstaculiza la labor docente, al grado de cegar a los hacedores de políticas educativas que vayan acordes a las necesidades de cada centro escolar para homologar un programa multidisciplinario de inclusión con profesionales que con sus acciones se rompan esas barreras para lograr una Educación Inclusiva y una EPT. Por ello resulta necesario realizar un recorrido sobre los orígenes de la inclusión educativa y cómo se ha pretendido abordar en el sistema educativo mexicano.

La Educación Inclusiva posee fundamentos de carácter internacional los cuales se recogen en las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales que se han celebrado en diversas partes del mundo, en donde se abordan temas educativos y de derechos humanos⁶, celebrados desde 1948. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de

⁶Por ejemplo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 1 se plantea que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos “ y en su artículo 26 señala que Toda persona tiene derecho a la educación... la cual se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” y en 1989, la Convención sobre los Derechos de la Infancia en su artículo 23.1 resalta la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad.

una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad para llegar a atenderse a sí mismo facilitando su participación activa en la comunidad. Sin embargo, estos planteamientos están muy alejados de la realidad educativa que conocemos, sobre todo porque en muchas de las ocasiones, estos niños y niñas, desde el propio núcleo familiar se les niega el derecho a la educación por falta de recursos o por prejuicios.

Desafortunadamente estamos frente a un Estado⁷ debilitado carente de instrumentos que realmente coadyuven en las necesidades de la población infantil para el bienestar que se requiere. Es difícil de lograr el bienestar de la niñez, cuando desde el núcleo familiar existe un desinterés por los infantes que se deriva de la necesidad de que ambos, padre y madre tengan que salir a trabajar para solventar las necesidades básicas de la familia. En la Conferencia Mundial sobre Educación para todos celebrada en Tailandia en 1990 se redacta que: “existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos, y a universalizar el acceso a la educación y promover la equidad” (Haggis, 1992). Sin embargo, vale la pena cuestionarse ¿Cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje? Mi respuesta es que el aprendizaje comienza en el núcleo familiar, es en la familia donde se aprende y se comienza a promover la equidad, pero los organismos internacionales que tratan de universalizar la educación se olvidan de lo esencial y me refiero al bienestar y sus implicaciones para que desde la primera infancia los padres, se involucren realmente y se les incluya en la educación de sus hijos (as).

Lo cierto es que durante la primera infancia, es decir que para los niños y niñas de 0 a 5 años no existe un programa concreto para la educación de este sector infantil, como tampoco se da un seguimiento real para que los padres cuenten con la información requerida para una educación en la salud y la nutrición para un desarrollo sano de sus hijos, problema que se agrava conforme avanzan los niveles educativos básicos a los que el gobierno denomina obligatorios, lo cual refleja que el bienestar está muy alejado de la realidad que se vive en el país. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca declara: “Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos” (UNESCO, 1994, p.8). Reconociendo que cada

⁷En 1983, en el artículo 23.3. La Convención sobre los Derechos de la Infancia estableció el compromiso y la obligación de los Estados en la educación, enfatizando que: “En atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento, recibiendo tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”

niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, y los sistemas educativos requieren de ser diseñados con programas aplicados para potenciar las habilidades, pero también para atender las diferentes necesidades de los menores y ver en cada estudiante un potencial de aprendizaje y de inclusión para el desarrollo integral de un proyecto educativo para todos. (UNESCO, 1994).

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y potenciar sus capacidades y habilidades con una pedagogía que propicie la inclusión y la integración plena que satisfaga las necesidades del alumno; que el docente proyecte una satisfacción por ejercer la Educación Inclusiva y los resultados arrojen la existencia de una práctica educativa de inclusión y bienestar que contribuye al objetivo de la EPT. De este modo se dará respuesta a la responsabilidad que el discurso oficial le ha otorgado a las escuelas ordinarias a las que se les demanda tener una orientación integradora eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la EPT; además, deben proporcionar una educación efectiva a la mayoría de los niños, mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. Acuerdo sobre el cual toma sus bases el sistema educativo en educación básica en la llamada Reforma Integral de Educación Básica.

En 2009, la UNESCO emite un informe sobre la Educación con en el afán de democratizar la educación, por lo que propone un modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad y apunta que:

La Educación Inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. (UNESCO, 2009, p. 4).

Por otro lado, mediante un análisis desalentador sobre el estado de la educación en el mundo y la repercusión que la economía tiene en el desarrollo de la misma, realizado por el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos, en Dakar (Vaughan, M. 2000), intenta poner freno al deterioro y falta de inversiones que caracterizan las políticas educativas en la totalidad de los países del mundo. Sin embargo la desigualdad en México es tan abismal que será extremadamente difícil

lograr los objetivos de los proyectos propuestos por estos organismos internacionales, toda vez que las políticas educativas distan de la realidad de la educación en México.

La EPT se basa en la convicción de que, con la voluntad política y los recursos adecuados, las políticas públicas pueden transformar radicalmente los sistemas educativos, por lo que es importante considerar que el avance hacia la Educación Inclusiva no se puede llevar a cabo de manera aislada. Al respecto la legislación ocupa un lugar importante en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo. Citado de la Conferencia Internacional de Educación No. 48, en particular se sugiere lo siguiente:

- Articular principios y derechos a fin de crear un marco para la inclusión;
- Reformar los elementos del sistema vigente que constituyen obstáculos importantes a la inclusión (por ejemplo, las políticas que no permiten asistir a la escuela vecinal a niños de grupos específicos, como los niños con discapacidades o pertenecientes a grupos lingüísticos diferentes).
- Exigir la implementación de prácticas inclusivas fundamentales (que exigen, por ejemplo, que las escuelas atiendan a todos los niños de la comunidad), y
- Establecer procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo que puedan facilitar la inclusión (por ejemplo, la elaboración de un currículo flexible o la introducción de modalidades de gestión comunitaria). (UNESCO, 2008, p. 15).

Por consiguiente, es importante que el avance hacia la Educación Inclusiva no se lleve a cabo aisladamente, por dos motivos: a) la Educación Inclusiva es difícil de llevar a la práctica cuando no se han reformado otros aspectos de los sistemas educativos y sociales que tienen efectos de exclusión; y b) en lo relacionado a crear una dinámica para el movimiento de la Educación Inclusiva, es más fácil construir el consenso cuando la inclusión se puede considerar como parte de un esfuerzo más amplio para forjar un sistema educativo más efectivo, o una sociedad más inclusiva. Sobre todo, cuando las reformas legislativas neoliberales no sean oportunas ni factibles, se espera que las declaraciones de principios a nivel del gobierno puedan propiciar un debate en torno a la Educación Inclusiva e iniciar el proceso de construcción de consenso. En este caso, el desarrollo de la Educación Inclusiva exige una multiplicidad de cambios que abarcan a la totalidad del sistema educativo para transformar la realidad en las distintas regiones del país y llegar al objetivo de la EPT, con escuelas inclusivas de todos, con todos y para todos.

Probablemente existen varias formas de lograr que el desarrollo de la Educación Inclusiva llegue a ser parte de grandes cambios a nivel del sistema educativo o de la sociedad en su conjunto. Por

ejemplo, la Educación Inclusiva puede formar parte de una reforma educativa integral destinada a aumentar la eficacia del sistema, en donde el papel del Estado tiene gran relevancia en relación con la educación como bien público, ya que estas transformaciones, así como la mejora de la educación, no son posibles sin una fuerte intervención del Estado. (Aguerrondo, 2008). Por consiguiente, para este trabajo se revisan algunos de los documentos legales, así como planes y programas reformados o elaborados para mejorar la calidad de la educación para todos los educandos con relación al Sistema Educativo Mexicano para la educación básica.

El Programa Sectorial de Educación en México (2013) redacta que: “La educación en México desde sus inicios, ha atendido los desafíos que cada tiempo le ha ido marcando”, por ejemplo: unificar a la nación, igualar oportunidades y ofrecer una educación emancipadora, obligatoria, gratuita y única, con la escuela socialista, o el impulso alfabetizador, hasta llegar a los años noventa con la propuesta de una educación de calidad (Sánchez, Valdés, Díaz, & Trejo, 2011). Para lograr dicho fin, desde inicios de los años noventa, la educación ha promovido la integración educativa con la intención de incluir a alumnos con NEE, en escuelas y aulas regulares, dando seguimiento con la Reforma Integral de Educación Básica en 2004 para educación preescolar, en 2006 para educación secundaria bajo el nombre de Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), donde se busca que los sujetos escolares reciban los apoyos necesarios para cumplir con los propósitos educativos para integrarse plenamente a la sociedad, consecuentemente la misma reforma entra en vigor en 2009 para educación primaria y finalmente en 2011 para las Escuelas Normales.

Desde esta perspectiva, como parte de la comunidad internacional, México ha expresado el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla.⁸ Sin embargo, aunque el Estado procure la educación para todos, hace falta la integración de los distintos sectores para lograr el bienestar que requiere la población en edad escolar obligatoria, toda vez que “...la educación que el Estado imparta, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Con la intención de reforzar dichos objetivos, el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 en su capítulo II, bajo el tema “México Incluyente” muestra un diagnóstico

⁸ Plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y particularmente en el artículo 3º Constitucional (fragmento) que señala: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la Educación Básica obligatoria”.

en el que marcan que aún persisten altos niveles de exclusión, privación de derechos sociales y desigualdad entre personas y regiones de nuestro país. Como ejemplo más próximo es que hace falta reconocer que el campo de la lingüística es propicio para el cumplimiento de objetivos para la EPT, sobre todo porque la diversidad de lenguas originarias, difícilmente serán consideradas en planes y programas para una Educación Inclusiva.⁹

La Educación Inclusiva¹⁰ vista desde Proyecto de Nación 2018 – 2024 está relacionada con cuestiones económicas. El mismo documento considera que uno de los puntos para mejorar la educación junto con la economía y la cultura, es la “Política Social Integral”, pero ¿a qué se refiere o por qué requiere de una política social integral? Para actuar con una visión de equidad, considerando que equidad significa tratar por igual a los desiguales, sin caer en el asistencialismo, se requiera de una corresponsabilidad para ampliar las oportunidades de bienestar en términos de nutrición, ingreso, salud, educación, vivienda y empleo para todos. Además de brindar apoyo a quienes, por sus condiciones o capacidades especiales se les dificulta aprovechar las oportunidades que se les presentan. ¿Cómo? Con una Educación Inclusiva que los impulse a desarrollar todo su potencial. Sin embargo, ¿cómo pretende lograr una armonía social y el disfrute de calidad de vida digna para todos sin la intervención conjunta de los distintos sectores de la sociedad?

Aunque dicho programa presenta cinco puntos para lograrlo¹¹ existen dificultades debido a los grupos minoritarios que tienen culturas diferentes por su condición geográfica y social y no son

⁹ Con relación al tema de la inclusión en el sistema educativo mexicano, el Proyecto de Nación 2018 – 2024 propone una visión del país que presenta proyectos y propuestas en materia económica, política, social y educativa que tienen por objeto generar políticas públicas que permitan romper la inercia de bajo crecimiento económico, incremento de la desigualdad social y económica y pérdida de bienestar para las familias mexicanas. Por lo que en el ámbito educativo se creó, “La Comisión de Educación, Valores, Cultura y Ciencia”, presidida por Laura Esquivel Valdez, quien formuló los capítulos correspondientes a: (a) proyecto educativo en educación básica y superior, (b) inclusión de jóvenes al sistema educativo, (c) cultura comunitaria y (d) bono educativo. Por otra parte, para garantizar el cumplimiento de las propuestas y proyectos, México a través de la Agenda 2030 tanto a nivel nacional como internacional implementa una política exterior de Estado, con la que pretende alinear la actuación y cooperación de México dentro de los organismos del Sistema de Naciones Unidas y en los foros regionales a través de la Agencia Mexicana para la Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID).

¹⁰ En el Proyecto de Nación 2018 – 2024 se consideran 17 objetivos de desarrollo sostenible, de los cuales el Objetivo 11. Es el único que está relacionado con lograr procesos de inclusión, pero enfocados a formar una sociedad cuya meta es adoptar una cultura inclusiva, el cual se cita textualmente: Objetivo 11: “lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles” (Secretaría de Educación Pública, 2019).

¹¹ Entre ellos el 3º que señala la revaloración al maestro mexicano, fortaleciendo la creación de un ambiente escolar basado en el aprendizaje colaborativo y en redes de tutoría, con la tecnología al centro del esfuerzo. Incorporando la estimulación temprana, y transformando la figura del maestro frente a grupo, para convertirlo en un coordinador del aprendizaje. El 4º que busca lograr la inclusión con la transferencia de ingreso directo a los grupos vulnerables por su edad, discapacidad o condición; aunque no especifica cómo se realizara dicho proceso. El 7º punto, cuya intención es

considerados realmente en el momento de tomar decisiones con relación a sus necesidades educativas, y esto queda claramente manifiesto porque se toma como referente común el mismo currículo educativo, y que de acuerdo a las características de cada región, etnia, lenguaje o dialecto, solo deja en el campo de la exclusión a dichos grupos a pesar de las mejores intenciones del Proyecto de Nación. Por su parte, el documento Guía para el ingreso al servicio profesional docente, 2018 - 2019, Perfil y Parámetros e Indicadores para docentes: dimensión 4, enmarca la importancia de que el docente asuma su responsabilidad legal y ética inherente a su profesión para el bienestar de los alumnos, en donde el docente tiene que determinar acciones que establezcan un ambiente de inclusión, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender (Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente, 2019, p. 40).

Otro antecedente a considerar se encuentra en los datos censales que señalan que en México viven alrededor de 4.1 millones de niñas, niños y adolescentes de entre 3 y 17 años que aún están fuera de la escuela, y que deberían cursar los niveles de educación obligatoria para desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes. (UNICEF, 2017). Al respecto el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) señala que su inasistencia se asocia con la persistencia de ciertas barreras, tales como la lejanía de las escuelas que se encuentran en sus comunidades, la falta de docentes capacitados que hablen la lengua materna de los alumnos que atienden, la ausencia de maestros capacitados para incluir a niños y niñas con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Estos organismos internacionales que buscan universalizar la educación básica, resultan solo en el discurso toda vez que en cada sexenio, las ocurrencias gubernamentales promueven la modificación de las políticas educativas, los planes y programas y hasta la práctica pedagógica, según el interés que persigan. Con ello, en la práctica, los docentes se enfrentan a realidades distintas con resultados que más allá del aprendizaje y la inclusión, destinando sus energías, las más de las veces, a cumplir la parte de burocracia o acciones administrativas para atender los cambios.

atender la inclusión de los grupos minoritarios, señala que México requiere políticas diferenciadas geográfica y socialmente. 10° se argumenta que una sociedad armónica cuida de sus miembros con alguna discapacidad. Finalmente, el punto 12° refiere que la población indígena de México, desde la política del Proyecto de Nación 2018 – 2024 tenga en el futuro el espacio digno y las condiciones necesarias para desarrollarse y contribuir a su bienestar y al de todos los mexicanos, con su legado de sabiduría y amor por nuestra tierra. Así como jóvenes, maestros, personas con discapacidad e indígenas serán prioridad de los programas de atención social de mi gobierno, Aunque no se especifica cómo se logran dichos proyectos de nación. (Secretaría de Educación Pública, 2019)

Por tal motivo, se pretende que el concepto de NEE, deje de emplearse en los planes y programas del sistema educativo mexicano por considerarse un enfoque con ciertas limitaciones y carencias para resolver las dificultades educativas, con la posibilidad de ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas. Por lo que transitar a los conceptos de inclusión, BAPS implica un proceso de transformación permanente de las escuelas para desarrollar respuestas educativas a la diversidad de los alumnos y las alumnas que asisten a ellas. De ahí que se busque sustituir el enfoque BAPS por el Índice de Inclusión en referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Considerando que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (SEP, 2011a).

Otro fundamento jurídico que trata de definir el propósito de la Educación Inclusiva en México se encuentra en el Marco del Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el cual manifiesta que para el logro de una educación de calidad se estarán trabajando aprendizajes clave que permitan el desarrollo de habilidades en los alumnos de educación básica. Por su parte, el documento: “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, publicado con el fin de arrojar más claridad en cuanto al tema de la equidad e inclusión, busca propiciar una estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, con base en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.¹²

La política de Educación Inclusiva surgió en Europa, pensada y diseñada para terminar con la exclusión de niños con características específicas como NEE, BAPS, discapacidad o vulnerabilidad. A partir de esta propuesta, es razonable analizar cómo se han hecho esfuerzos por adaptar dichas políticas educativas en América Latina, un continente con características muy diferentes al poseer países considerados de tercer mundo y en vías de desarrollo. La diversidad cultural, económica y lingüística, los hace únicos y al mismo tiempo los mantiene en una constante segregación y vulnerabilidad con graves problemas de exclusión educativa. De ahí que las políticas de Educación Inclusiva puedan hacer frente a dicho problema.

¹² Dicha ley “señala que las acciones afirmativas que se implementen podrán incluir aquellas que favorezcan el acceso, permanencia y promoción de personas pertenecientes a grupos en situación de discriminación y subrepresentados”. Mostrando que existe un marco legal nacional e internacional que faculta a las autoridades gubernamentales para generar estrategias orientadas a favorecer la inclusión con el propósito de construir sociedades más justas y equitativas (SEP, 2017, pp. 11- 14).

Por lo anterior, Blanco (1999) asume:

La inclusión educativa está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales para lograr una EPT con enfoques pedagógicos incluyentes y flexibles para contribuir al desarrollo de competencias y habilidades de niños y niñas con capacidades diferentes que apunten al despliegue de posibilidades de inclusión fuera del ámbito escolar. (p. 62).

En el caso de México, como integrante de América Latina y por su amplia diversidad social y cultural, la inclusión va más allá.

Aguerrondo (como se citó en Acedo, 2008b) enfatiza:

La idea de “incluir” debe ser una idea-fuerza que se sostenga desde la necesidad de una sociedad más justa y democrática. Esto implica desarrollar diversos puntos de vista o dimensiones esenciales para hablar de Educación Inclusiva, tales como el político ideológico - desarrollar el ideal de justicia y democracia en el marco de la educación como un derecho- ; el epistemológico- apoyar la nueva propuesta educativa en los novísimos desarrollos de la teoría de la complejidad-: el pedagógico -: adoptar los avances las nuevas ciencias del aprendizaje para desarrollar una nueva “tecnología de producción de educación” (didáctica) que garantice la capacidad de pensar de todos- y el institucional – revisar la idea de “sistema escolar” y abarcar otros espacios institucionales entendiendo el conjunto de la sociedad como posibles “entornos de aprendizaje”. (pp. 61 - 74).

Con dichas dimensiones Aguerrondo (2008) hace hincapié en la importancia de reinventar la educación desde la actividad cívica, la comprensión, a partir de la historicidad, la adquisición de saberes dentro y fuera del aula y las nuevas formas de guiar a los educandos a partir de las tecnologías pero sin abandonar los aprendizajes fuera del aula, como los museos, la actividad artística, deportiva, siempre con énfasis en el fortalecimiento de valores y el sentido de la responsabilidad. Con base en la inclusión los niños y niñas en edad escolar, harán conciencia de sus derechos pero también de sus obligaciones para actuar de lo individual a lo colectivo con miras a compartir sus aprendizajes para una integración sólida encaminada a la comprensión y adquisición de saberes desde la diversidad para el bienestar y el reconocimiento del otro.

Por lo anterior, y de acuerdo con el Índice de Inclusión adaptado para los países de América Latina y el Caribe (Vaughan, 2000, p. 40), el tema de la inclusión en la educación no solo implica el investigar las BAPS de los educandos con dificultades, sino identificar, en la escuela, otras problemáticas de adaptación del personal en lo referente a la diversidad cultural y los valores de la escuela. En este sentido, el proyecto de investigación que presentamos plantea realizar un análisis

e interpretación del discurso de la inclusión enmarcado en las políticas educativas que pretenden reorientar al docente hacia la construcción de espacios escolares bajo los principios de una Educación Inclusiva.

1.1. Planteamiento del problema

En los últimos años el reconocimiento y la necesidad de impulsar prácticas de Educación Inclusiva es casi generalizado en diversos países. No obstante, el concepto de Educación Inclusiva no aparece claramente definido por estos países que la impulsan. Algunos de estos países se identifican con experiencias de educación integrada al no existir un consenso en torno a los conceptos de Práctica de Educación Inclusiva y en consecuencia esta corriente político- pedagógica resulta con una infinidad de debilidades y con imprecisiones debido a la diversidad cultural de estos países. Por lo general, tanto en otros países de Latinoamérica como en México suele aludirse a la Educación Inclusiva para referirse a procesos de incorporación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad al sistema educativo regular, como requisito previo para la concreción igualitaria del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Además, no existe una clara diferenciación entre una educación integradora de alumnos con discapacidad y una Educación Inclusiva que garantice una Educación Para Todos y las formas en que deben desarrollarse.

Con relación a los discursos sobre la inclusión para la educación básica en México, parecen contradecirse con una marcada tendencia a la persistencia de una educación integradora, situación que no escapa a los docentes, de educación secundaria regular. Derivado de esta situación es oportuno plantear que pese a que la Educación Inclusiva está determinada en planes y programas de estudio, hace falta claridad sobre la forma en que deben desarrollarse en las escuelas secundarias regulares. Por ello, los sujetos escolares desconocen, en lo conceptual y en la práctica, las bases de cómo trabajar, a partir de la Educación Inclusiva en el aula, llegando a confundirla y limitarla a la integración y atención a niños y niñas con NEE o capacidades diferentes.

Al mismo tiempo se descarta que las autoridades educativas den prioridad a este problema, lo cual le resta relevancia, dentro de los procesos de formación de los docentes que buscan estrategias pedagógicas que faciliten impartir en los estudiantes una educación de calidad. El resultado es un

enorme obstáculo para llevar a la práctica acciones precisas para una Educación Inclusiva; estos factores indican, por lo tanto, que existe una gran brecha entre las necesidades educativas reales que viven los sujetos escolares y el discurso de la inclusión presentado desde el marco de las políticas educativas. A partir de este planteamiento surgen las siguientes:

1.2. Pregunta central de investigación

1.2.1. Pregunta general:

¿Cuál es el sentido, tanto en discurso como en práctica, que le otorgan los sujetos escolares a la Educación Inclusiva dentro del marco de la política educativa actual?

1.2.2. Preguntas específicas:

¿Qué sentido le otorga la UNESCO al concepto de la Educación Inclusiva?

¿Cómo interpretan los sujetos escolares el concepto de Educación Inclusiva con relación al discurso político oficial, en la educación secundaria?

¿Cuál es el rol que tiene el docente frente a grupo para desarrollar una Educación Inclusiva?

¿Cuáles son las características implicadas para dar forma a una cultura de Escuela para Todos?

¿Cómo responder a la diversidad ante una desigualdad social y una educativa?

1.3. Objetivos de la investigación

Partiendo de la premisa que marca el Sistema Educativo Nacional, de proyectar un camino diferente, orientado hacia el fortalecimiento de una Escuela para Todos, en el Marco de la Atención a la Diversidad y bajo los principios sustantivos de la Educación Inclusiva se desprenden los siguientes objetivos:

1.3.1. Objetivo General

Analizar el sentido que le otorgan los sujetos escolares a la Educación Inclusiva dentro del marco de la política educativa, en la educación secundaria.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar el sentido conceptual que otorgan las diferentes instancias, nacionales e internacionales, sobre la Educación Inclusiva.
- Conocer la interpretación de los sujetos escolares sobre el concepto de Educación Inclusiva con relación al discurso político oficial, en la educación secundaria.
- Analizar el rol del docente frente a grupo para desarrollar una Educación Inclusiva.
- Describir las características implicadas para crear una Escuela Para Todos.
- Reflexionar cómo el sistema educativo (escuela) pretende responder a la diversidad ante la desigualdad social y la desigualdad educativa.

Supuesto de investigación

Para construir el supuesto de investigación se plantearon premisas argumentativas tomando como base el objeto de estudio, la pregunta de investigación y el objetivo. El objeto de estudio es realizar una interpretación del discurso de la inclusión en marco de las políticas educativas, para lograrlo se plantea la siguiente pregunta general: ¿Cuál es el sentido, tanto en discurso como en práctica, que le otorgan los sujetos escolares a la Educación Inclusiva dentro del marco de la política educativa actual? Con el objetivo de analizar el sentido que le otorgan los docentes a la Educación Inclusiva con relación al discurso político oficial en la educación secundaria.

Con la necesidad de alcanzar dicho objetivo se construyeron las siguientes premisas: a) Los docentes crean sus propios conceptos de Educación Inclusiva a partir de su doxa en el aula, sin tener presentes las implicaciones que marca el discurso político oficial, b) No existe claridad con respecto al sentido del concepto de la Educación Inclusiva, c) No hay una formación y capacitación

real del perfil, así como el rol que los maestros de escuelas secundarias regulares frente a grupo deben tener, para construir una escuela con una Educación Inclusiva, d) No se tiene claro o se desconoce en algunos casos, ¿cuáles son las características implicadas necesarias para crear una escuela inclusiva?, y e) Aún existen grandes dudas y preocupaciones sobre cómo el sistema educativo (escuela) pretende responder a la diversidad ante la desigualdad social y la desigualdad educativa. Considerando lo anterior surge el siguiente supuesto de investigación:

Al identificar los sujetos escolares el sentido conceptual que otorgan las diferentes instancias internacionales como nacionales a la Educación Inclusiva, permitirá al docente de educación secundaria interpretar con efectividad dichas políticas de inclusión y sus implicaciones, obteniendo herramientas que los lleven a reflexionar sobre cómo el sistema educativo pretende responder a la diversidad ante la desigualdad social y educativa. Consecuentemente los mueva a analizar su rol como docentes, reconsiderando sus acciones y actuaciones que los conduzcan a resignificar su práctica escolar, de tal forma que determinen acciones que garanticen una Educación Inclusiva y no solo la integración de alumnas y alumnos con Barreras para el Aprendizaje y Participación a la educación regular, considerando estrategias pedagógicas pertinentes que cubran la mayoría de las necesidades particulares de cada uno de sus alumnos, sea que estos presenten discapacidad o vulnerabilidad por cuestiones sociales, culturales, raciales y/o económicas, garantizando una Educación Para Todos.

1.4. Justificación

Actualmente el sistema educativo mexicano es parte de un sistema globalizado en donde los países que están involucrados aspiran a fortalecer sus sistemas educativos, con el objetivo de promover un cambio evidente en su sistema que les permita ofrecer una educación de calidad en términos de acceso, participación, procesos y resultados en la enseñanza y el aprendizaje (UNESCO, 2017), asegurando que todos los estudiantes sean valorados y participen por igual, con las mismas oportunidades de progresar en el marco de la escuela regular, es decir una EPT. De ahí que sea necesario que los docentes de Educación Básica, conozcan con claridad qué es y cuál es el objetivo de una Educación Inclusiva, hecho que es y ha sido, desde sus primeros intentos por aplicarla todo un reto para el docente de escuelas regulares, rubro en donde se pretende implementar una educación de calidad, equitativa y sobre todo inclusiva.

Con las aspiraciones del ideal EPT, el docente requiere de una interpretación clara de la política de inclusión educativa desde el marco de las instancias internacionales como nacionales, que lo orienten y motiven a reconsiderar sus acciones y actuaciones hasta hoy desarrolladas, para así, fortalecer la atención educativa, de tal forma que se garantice efectivamente el derecho de alumnas y alumnos a recibir una educación de calidad y equidad, considerando la atención educativa de los sujetos con necesidades particulares en las que se asegure que todos tengan, tal vez no las mismas, pero sí, las posibilidades equitativas de beneficio, independientemente de sus condiciones personales (discapacidad o vulnerabilidad), sociales, culturales, raciales y/o económicas, con el fin de garantizar el aprendizaje, en los contextos educativos –escolar, áulico y socio-familiar. (Vaughan, 2000, p. 8).

Este hecho implica entender que la Educación Inclusiva no solo se trata de un mero cambio a nivel técnico u organizacional derivado de una reforma educativa, sino que el docente identifique con precisión y claridad que se trata de un movimiento con una clara dirección filosófica, que le demanda identificar y determinar los principios que lo guiarán, así, como el reconocimiento de una serie de declaraciones, convenciones y reportes internacionales que son relevantes para una Educación Inclusiva. Documentos que conforman un conjunto de recursos que los docentes de educación básica pueden emplear para definir su propia posición filosófico–educativa.

Sin embargo, resolver la latente confusión sobre la dirección que lleva el sistema educativo mexicano, en la educación básica con respecto a las políticas internacionales y nacionales que pretenden eliminar la exclusión en la educación, implica que estas mismas declaraciones internacionales sean interpretadas a la luz de las circunstancias locales, que guíen su propia transición hacia metas de inclusión útil. Como señala Grossman (2008), la inclusión es un proceso continuo y complejo que no debe ignorar, entre otras cosas, las relaciones entre las distintas partes interesadas (políticas nacionales e internacionales) con vínculos entre la Educación Inclusiva y la dinámica interna de las distintas estructuras educativas (entendidas como escuelas) y las políticas públicas generales dentro de sus propios contextos socio culturales.

Entender dichas implicaciones permitirá aportar elementos a los docentes de educación básica sobre la Educación Inclusiva y los retos que implica propiciar, crear o construir una Educación Inclusiva, para una práctica docente que considere los factores sociales, que en cierto sentido

pueden determinar la posibilidad de la EPT o buscar alternativas para los docente puedan replantearse, conforme al contexto escolar, qué cambios de ideología y practica tendrían que realizar. Por lo tanto, el objetivo es orientar al docente con relación a las políticas educativas que le permitan interpretar las condiciones de su trabajo áulico con una visión integradora para el logro de una Educación Inclusiva con una EPT.

CAPÍTULO 2
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Presentación

La inclusión en la educación básica, es un tema que ha surgido como una prioridad en las agendas educativas internacionales y nacionales, su relevancia radica en crear espacios que favorezcan el respeto a los derechos humanos, en especial para los más desfavorecidos o individuos que se encuentran en un contexto de exclusión social. Es común escuchar en la actualidad que la mayoría de los actores de la educación básica considera que la Educación Inclusiva está enfocada específicamente en alumnos con discapacidad o con NEE y en algunos casos se usa el termino alumnos con BAPS, si tener claro las implicaciones y el concepto de la Educación Inclusiva. Desde estos planteamientos surge la interrogante ¿Qué se entiende por Educación Inclusiva?

Partiendo de la premisa anterior, la UNESCO como promotora internacional en el ámbito educativo asume diferentes posturas con relación al tema de la Educación Inclusiva, por ejemplo: define a la Educación Inclusiva como un proceso, que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias las cuales permiten reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2008). En la Guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación, la UNESCO define a la Educación Inclusiva como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes (UNESCO, 2017). Como se puede ver sólo busca fortalecer a los sistemas educativos para que sus estrategias educativas favorezcan la diversidad y cubran las necesidades de su alumnado en actividades de carácter común.

En el caso del Banco Mundial, no formulan una definición, solo propone reformas pedagógicas y organizativas a las escuelas cuyos estudiantes presentan necesidades educativas especiales, o estudiantes que solo disponen de un ingreso familiar inferior al umbral de pobreza; recomendando así, basándose en las referencias directas de otras instituciones u organismos, una mayor participación del sector privado en la educación para la captación de recursos financieros, con lo que solo dejan ver que consideran a la Educación Inclusiva como una estrategia para generar capital humano (Acedo, 2008a). Al leer en los conceptos anteriores tratar de proponer una definición única de Educación Inclusiva es muy aventurado, por las implicaciones, políticas, económicas, sociales y culturales de cada país.

Desde esta mirada Rambla citado en Acedo (2008b), haciendo referencia a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), señala que esta organización solo pone sus esperanzas en la generación de sistemas nacionales comprensivos de formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, etiquetando a la Educación Inclusiva como atención a la educación especial y al mismo tiempo recopilador de estudios de caso de la misma, y como consecuencia solo ofrece vagas recomendaciones, limitadas a algunos aspectos escolares (Acedo, 2008c, pp. 81-90).

Pareciera, que los organismos internacionales solo han hecho uso del discurso elaborado en la Declaración de Salamanca de 1994, como parte de un protocolo de políticas educativas internacionales, enfatizando y solo eso, que “Las escuelas deben integrar a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”. Sumando también el hecho de acoger a niños y niñas discapacitados o dotados, a niños y niñas que viven en la calle y que trabajan, niños y niñas de poblaciones remotas o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas, es decir, lograr una “Educación Para Todos” (Ludeña, 2014 p. 21).

Tratar de entender los diversos significados que le otorgan los organismos internacionales a la inclusión educativa no es tarea fácil, más si consideramos que el término Educación Inclusiva es relativamente nuevo en América Latina y por ende en México, en diversos contextos, se utiliza como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad o NEE. Sin embargo, dar sentido a las implicaciones del término inclusión en el ámbito educativo constituye no solo conocer el concepto que le otorgan los organismos internacionales que la promueve, sino que es necesario conocer la postura de diversos autores que han trabajado el tema, con la intención de dar dirección y sentido a quien pretenda desarrollar una Educación Inclusiva en su contexto escolar.

Al respecto, Ainscow (2003) señala que aún existe una confusión considerable desde el plano internacional sobre el significado real del término “inclusión”, dicha confusión probablemente se deriva en cierto modo a las declaraciones de política de inclusión de cada Gobierno, por lo que se puede describir de diversas maneras (Ainscow, Farrel, & Tweddle, 2000). Por ejemplo, el uso del término “inclusión desde el ámbito social” ha sido asociado fundamentalmente con la mejora de la asistencia a la escuela y con la reducción de la exclusión. Al mismo tiempo, la noción de “Educación Inclusiva” está relacionada con el derecho de todo menor y joven con NEE a aprender, siempre que sea posible, en una escuela ordinaria.

Autores como Ainscow y Susie Miles, en un análisis internacional muestran una tipología de cinco concepciones de inclusión, que son: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las NEE; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una EPT; y e) la inclusión como EPT (Acedo, 2008b). Dichas concepciones nos presentan la idea de todo un proceso a desarrollar por los actores responsables de crear una agenda educativa inclusiva. Consecuentemente, Booth (2013) considera que la Educación Inclusiva es el proceso que tiene que desarrollar la sociedad para garantizar el aprendizaje y la participación de todos, alumnos, profesores y padres, en la vida escolar, con atención a la diversidad y a la vulnerabilidad. (Booth T. 2013). Así mismo Vaughan (2000) define a la Educación Inclusiva como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Vaughan, 2000).

Si bien es cierto que para algunos autores la Educación Inclusiva es un proceso, para otros autores como Acedo (2008b), es un concepto en evolución que, implica ofrecer una educación eficaz y de alta calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales, constituyéndose como un reto que deben enfrentar los sistemas educativos, es decir una estrategia conjunta de inclusividad en la Escuela para Todos (Acedo, 2008b, pp. 5-14). Por otra parte, la Educación Inclusiva es considerada por Matsuura (2008) como un enfoque, el cual procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso. Enfoque que desde la mirada de Acedo (2008b) supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades de beneficiarse con una educación pertinente y de alta calidad, de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial (Acedo, 2008a, pp. 2,3).

Al revisar las diferentes concepciones sobre la inclusión educativa se puede apreciar que la confusión que existe en los docentes de educación básica se origina de las mismas incertidumbres desde los organismos internacionales, como desde el punto de vista de los diferentes autores que han trabajado el tema de la inclusión educativa desde diversos contextos, la mayoría en países de primer mundo, dejando ver que puede ser considerada como un proceso o procesos para promover la integración o participación de todos los alumnos en una escuela, como un enfoque que pretende

transformar los sistemas educativos, o bien como reformas pedagógicas organizativas de los planes nacionales descargados en las escuelas cuyos estudiantes presentan necesidades educativas especiales, y en el peor de los casos como una serie de estrategias que permitan identificar cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos que presenten dificultades, sin considerar el verdadero trasfondo que maneja la agenda de las políticas educativas nacionales.

Las diferencias sutiles entre tales conceptos contribuyen a crear esa atmósfera de confusión en torno a los objetivos de la inclusión y, por supuesto, supone que la reforma educativa sea aún más complicada en contextos en los que los agentes relevantes no comprenden el contexto, por lo que la inclusión desde el punto de vista de Ainscow (2003) debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos (Ainscow, 2003, p. 12). Lo cual sugiere que en la actualidad los docentes de educación básica contengan los elementos necesarios para poder construir un concepto de inclusión que pertenezca y atienda las necesidades contextuales de cada escuela, una inclusión educativa pensada y diseñada para terminar con la exclusión de niños con características específicas como discapacidad, vulnerabilidad, Necesidades Educativas Especiales o Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Sin embargo, en el caso de América Latina y el Caribe, que está formada por países en vías de desarrollo y considerados del tercer mundo por su bajo nivel económico, cultural y social, se enfrenta a grandes retos para poder desarrollar un modelo educativo basado en la Educación Inclusiva.

Al respecto Blanco (1999) asume:

La Educación Inclusiva está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (p. 62).

Desde la mirada de Blanco (2010) se puede estimar que el objetivo final de la Educación Inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras

posibles que distinguen a los países de América Latina. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco R. , 2010). Hechos que dificultan al sistema educativo mexicano la tarea de crear una educación incluyente y en especial para los sujetos escolares que están frente a grupo, por la gran diversidad cultural, social y étnica que existe en el país, además de que se tienen que considerar las necesidades especiales que presentan niñas y niños en edad escolar.

Considerando también que una de las características de los países de América Latina es que poseen gobiernos con políticas democráticas, tal es el caso de México, Grossman (como se citó en Acedo, 2008a), en su teoría de políticas democráticas señala que la Educación Inclusiva es parte de un discurso más amplio sobre las políticas de la diferencia o las políticas de la identidad, en las cuales los grupos políticamente marginados luchan por ganar un lugar y una voz en la arena de la participación política, en el acceso a la educación y a los derechos educacionales para garantizar que lo que se considera democrático sea inclusivo de todos los ciudadanos de la sociedad (Acedo, 2008b, pp. 45 - 59). Grossman señala que la inclusión es un proceso continuo y complejo que no debe ignorar, entre otras cosas, las relaciones entre las distintas partes interesadas y los vínculos entre la Educación Inclusiva y la dinámica interna de las distintas estructuras educativas y las políticas públicas generales. Es decir que desde la política democrática declaran que “la virtud de la democracia reside en su exclusividad”, es decir, en su capacidad de incorporar los grupos hasta entonces privados de sus derechos civiles en el proceso de la toma de una decisión política.

2.1. Política educativa y el sentido de la inclusión

Una de las características de la política educativa en México, es que poseen una política universal orientada por programas compensatorios, dirigidos al conjunto de la sociedad. Un rasgo distintivo de estos programas es que, por lo general, no tienen como objetivo ofrecer educación a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, sino fortalecer a los diferentes actores e instituciones para que una educación de calidad sea posible, situación que genera un pensamiento de solo brindar recursos para infraestructura y equipamiento de escuelas. Asociada a esta política, se desarrollan programas compensatorios, implementados desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Unidad de Programas Compensatorios (UPC) y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Organismos descentralizados con la encomienda de generar nuevos modelos educativos, con la

finalidad de hacer realidad el derecho a la educación de los niños que habitan en localidades marginadas y con mayor rezago educativo en nuestro país.

Sin embargo, el hecho de que existan dos instituciones que se reparten sus funciones, realiza una diferenciación entre el cuerpo de la política educativa y las acciones compensatorias asociadas, haciéndose evidente la división de tareas que existe entre la SEP y la UPC del CONAFE. La SEP es la institución que tiene el mandato de impartir educación, por la otra parte la UPC desarrolla acciones que crean las condiciones materiales para que las prácticas educativas desempeñadas por la SEP sean posibles. Las acciones de la UPC aparecen como condiciones de posibilidad para los objetivos de la SEP. Hechos que permiten vislumbrar cómo opera una política universal en escenarios específicos, caracterizados en este caso por la pobreza o la exclusión, políticas compensatorias concebidas como políticas de equidad, o “políticas de inclusión”, orientadas desde una mirada política y no educativa, a ofrecer más a aquellos que menos tienen (López, 2008, pp. 105 - 109).

La idea de fondo es que una oferta educativa homogénea en sociedades muy desiguales no hace más que reproducir las desigualdades, por lo que hacen falta acciones que compensen los déficits de materiales y de estimulación inicial con los que llegan a las escuelas los niños y adolescentes de los sectores más postergados. Es decir, la idea de compensación parte del supuesto de una oferta educativa homogénea, y tiene como objetivo reforzar –dar más– a aquellos sectores sociales más desfavorecidos. Por ejemplo, El Programa Oportunidades (antes Progresas y ahora Prospera)¹³ como parte de la Articulación con otros programas sociales a nivel central y local, que se desarrolló en el marco de la Secretaría de Desarrollo Social, es el único con el que los programas compensatorios están explícitamente relacionados, de la cual su implementación corresponde a las Secretarías de Educación Estatales, por lo que el CONAFE es considerado como parte de una política compensatoria desarrollada por el Gobierno Federal, con la intención de cubrir las demandas del sector educativo.

Desde este punto, es de importancia señalar que en su operación se asumen diferentes modalidades según el tipo de gestión y organización de las dependencias de las Secretarías de Educación Estatales y de cada municipio. Antecedentes que indican una escasa articulación formal entre los

¹³ En 1989 el Presidente Carlos Salinas de Gortari lanzó el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol). En 1997, con Ernesto Zedillo, el plan se transformó en el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresas). En 2002 el nombre cambió a Oportunidades con Vicente Fox como Presidente. 2014 Enrique Peña Nieto cambia el programa a Prospera.

programas de lucha contra la pobreza considerada como uno de los puntos a resolver para lograr reducir o eliminar la exclusión y así asegurar una inclusión en el sector educativo, a través de los programas compensatorios del CONAFE. Por lo que se puede deducir que en los hechos, los programas compensatorios de la región se instalan como políticas de equidad, con intenciones de adaptarlos a crear una política de inclusión educativa en un sistema educativo profundamente injusto, en donde en términos de infraestructura, equipamiento, recursos didácticos, formación y experiencia de los docentes, entre otros– son sumamente heterogéneas, y muestran una clara tendencia a que las escuelas menos provistas correspondan a los sectores más pobres.

Desde esta perspectiva, López (2008) afirma que “los programas compensatorios pierden su especificidad, y sus acciones se diluyen frente a las desigualdades estructurales de los sistemas educativos”. (López, 2008, p. 109). Nuevamente, frente a esta realidad es necesaria una discusión a fondo sobre el objetivo de estos programas, considerando que en la práctica han sido desarticuladas y la integralidad queda solo en el plano discursivo de la política que impiden avanzar a una Educación Inclusiva.

2.2. Educación Inclusiva, una mirada desde los programas compensatorios y el fracaso educativo

Tomando en consideración la ideología política de que la riqueza personal genera riqueza al país, la cual tiene lugar a través de la educación y el desarrollo humano, y de que los avances en materia de derechos son reales y fruto del cambio social y de la cooperación internacional, se acuerda impulsar la educación como generadora de estos progresos, y se la reconoce como un derecho básico e irrenunciable de todo individuo, sea cual sea su edad, sexo, raza, credo, condición social, se reconoce la necesidad de realizar inversiones en materia educativa para extender la educación básica, así como la investigación científica y tecnológica, que nos lleve a alcanzar un desarrollo autónomo a todos los países (CONAFE, 2019).

Sin embargo, considerando el análisis realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ – UNESCO) sobre las estrategias de focalización en México, mediante los

programas compensatorios de la Unidad de Programas Compensatorios (UPC)¹⁴ y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado que tiene como objetivo contribuir a que las niñas, niños y adolescentes de localidades de alta y muy alta marginación y/o rezago social concluyan cada uno de los niveles de educación inicial y básica comunitaria, así como garantizar apoyos económicos y útiles escolares a los alumnos, destacan las siguientes situaciones que se viven en el país:

- a. A pesar de que la educación o la esperanza de vida de las personas, muestran una aparente tendencia de mejora y convergencia en el largo plazo, no ocurre lo mismo con el desarrollo económico. Por el contrario, las disparidades regionales tienden a profundizarse crecientemente.
- b. No se logran reducir las brechas en la distribución del ingreso, debido a que la distancia entre ricos y pobres es, comparada con otros países de la región, muy elevada en México, y no logra reducirse.
- c. Sigue en aumento la brecha de la pobreza entre las zonas urbanas y las rurales, en detrimento de estas últimas.
- d. Por último, las condiciones de vida en varias regiones del país, van configurando un nuevo escenario social en donde garantizar una educación de calidad para todos, es cada vez más complejo (López, Steinberg, & Tenti Fantani, 2008, p. 101).

Considerando los resultados descritos en los párrafos anteriores sobre los procesos estructurales para combatir la pobreza y así garantizar una educación de calidad para todos, sus acciones deberían estar orientadas a las escuelas que muestran los mayores indicadores de rezago. Por lo que el CONAFE tendría que apuntar a revertir situaciones que, en los hechos, hacen casi imposible el desarrollo de las prácticas educativas inclusivas. Otro aspecto que es importante resaltar es que la especificidad de la situación institucional de México tiene claras implicancias, es decir; los programas compensatorios desarrollados más recientemente han conservado una tendencia a operar fundamentalmente sobre los aspectos materiales de los establecimientos y sus alumnos (infraestructura, dotación de material didáctico y útiles escolares entre otros), por ejemplo:

- a. **Programa para Democratizar la Productividad 2013-2018:** el objetivo del programa es lograr una sociedad más justa, equitativa e incluyente, a partir de incentivar la productividad nacional y disminuir las brechas existentes entre regiones y sectores productivos del país, generando mayor financiamiento a actividades

¹⁴ La UPC tiene sus bases filosóficas en las reformas que se realizaron al Art. 3° el 5 de marzo de 1993, bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, su objetivo como estrategia política es garantizar que todos los niños se incorporen y permanezcan en la escuela, en especial los grupos más vulnerables y así reforzar la desigualdad existente en el país.

productivas; mediante políticas públicas que eliminen los obstáculos que limitan el potencial productivo de los ciudadanos y las empresas.

- b. **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018:** programa para un Gobierno Cercano y Moderno. El documento presenta un diagnóstico sobre la situación socioproductiva de México.
- c. **Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. “Educar para la libertad y la creatividad”:** documento que contiene un nuevo planteamiento pedagógico que requiere la reorganización del sistema educativo y de sus políticas públicas en México. El cual considera los pasos y acciones que se deben seguir para lograr las metas políticas económicas, por parte de autoridades, maestros, padres y madres de familia, estudiantes y la sociedad en general.
- d. **Programa de la Reforma Educativa:** tiene como objetivo general, generar condiciones, mediante la transferencia de subsidios federales, para garantizar que las escuelas de educación básica, cuenten con recursos financieros que les permita en el desarrollo de su Ruta de Mejora Escolar fortalecer su autonomía de gestión y, en su caso, infraestructura.
- e. **Programa Escuelas al CIEN (Certificados de Infraestructura Educativa Nacional):** su objetivo es brindar una educación de calidad otorgando los siguientes componentes: 1) Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento; 2) Servicios sanitarios; 3) Mobiliario y equipo; 4) Sistema de bebederos; 5) Accesibilidad; 6) Áreas de servicios administrativos; 7) Infraestructura para la conectividad y 8) Espacios de usos múltiples. En otras palabras, tratan de fortalecer la infraestructura física educativa nacional, con la intención de beneficiar a alumnos de educación básica.
- f. **PROSPERA Programa de Inclusión Social:** es un programa que otorga recursos directos a familias mexicanas para fortalecer su alimentación, salud y educación, entre otros (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2019).

En tanto que el desarrollo de acciones compensatorias de tipo pedagógico ha quedado fundamentalmente a cargo de la SEP, a través de programas como el de Escuelas de Calidad. En las que, la dimensión material de la compensación está a cargo del CONAFE, y la pedagógica, de la SEP, con una marcada desarticulación entre las dos dimensiones generando que las políticas compensatorias concebidas como políticas de equidad, orientadas a ofrecer más a aquellos que menos tienen, solo reproduzcan más desigualdades. Por consiguiente, y desde esta perspectiva, los programas compensatorios pierden su propósito, y sus acciones se diluyen frente a las desigualdades estructurales del sistema educativo (López et al, 2008).

Esta falta de articulación erosiona las bases para crear espacios institucionales de concertación en el ámbito local (estatal), y para definir los universos de atención de los programas desarrollados. Al respecto, un funcionario de la UPC del CONAFE da cuenta del carácter de la relación entre las instituciones a nivel central cuando la describe:

Sería muy bueno si tuviéramos un buen engranaje con la SEP en función de la calidad: formación de maestros, desarrollo curricular, capacitaciones, servicio, programas con escuelas de calidad... Si hubiera un engranaje y posibilidades de trabajar conjuntamente, podría ser. Pero la condición institucional es: Sí, trabajen con nosotros pero nosotros decimos ¿cómo? (López, 2008, p. 130).

Es evidente que se hace cada vez más necesario el desarrollo de estrategias que den lugar a la articulación de las acciones de múltiples programas que permitan lograr una educación de carácter inclusivo, dando prioridad a la formación y preparación de los sujetos escolares. Ello implica claridad en la definición de los universos de la inclusión dentro de nuestro sistema educativo, tener la capacidad de negociar espacios de acción conjunta con otros programas que permitan a las instituciones intervenir favorablemente para promover una educación que favorezca a toda la comunidad estudiantil.

Sin embargo, no se trata de menospreciar ni deslegitimar estas luchas, sino de la manera en que se interpreta a la Educación Inclusiva, que frecuentemente se reduce sólo al acceso de ciertas poblaciones a la institución escolar (aquí resulta ilustrativo aludir a los Programas Compensatorios Educativos PEC); que poco o nada se dice y observan sus formas de participación en los procesos de inclusión, ya que estos se concentran en lo económico y no en lo educativo, ignorando generar estrategias que se centren en la preparación y actualización de los sujetos escolares, y así, tener las herramientas que les permita fomentar una Educación Inclusiva en una escuela común con las características de una escuela inclusiva.

2.3. Trabajo en el aula: características de una escuela inclusiva

Nicholas Burnett Subdirector General de Educación de la UNESCO, considera que la Educación Inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todas y todos los niños, así como a los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultad de aprendizaje-, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2009, p. 4). Esto muestra que la Educación Inclusiva implica la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas y a sus profesores a enfrentar con éxito los cambios que involucra esta práctica, dando a entender que es la escuela la

que debe estar preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano.

Cabe destacar que el proceso de inclusión es continuo ya que se debe ir allanando el camino progresivamente y derribando las diversas barreras que se presentan en toda institución y que pueden ser de tipo socio-económico, arquitectónico, humanas y administrativas del sistema educativo convencional tradicional, por lo que la inclusión escolar supone la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa: alumnos, padres, docentes de grado y especializados, directores, administrativos y profesionales de apoyo con un fin común, pero principalmente con el apoyo del Estado y la visión de conjunto de los hacedores de políticas educativas.

Con relación a México y ante esta situación, el Modelo Educativo plantea como uno de los elementos clave de la transformación educativa poner a la escuela al centro del funcionamiento del sistema educativo. Textualmente el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria señala que “la escuela se debe concebir como unidad básica de organización, integrada fundamentalmente por maestros, directivos, estudiantes y padres de familia, que tiene el conocimiento y la capacidad para lograr que el sistema educativo se oriente al aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes”. (SEP, 2017, pp. 95, 96) en otros términos, identifica a la escuela como una comunidad que permita orientar los recursos y las acciones hacia el objetivo único de brindar una educación de calidad con equidad e inclusiva.

Con referencia a la educación básica en México, lo que el Modelo Educativo pretende es crear una escuela renovada que cuente con una organización fortalecida entre docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, que cuente con recursos, acompañamiento, infraestructura, equipamiento, materiales y servicios que permitan que las aulas se conviertan en auténticos espacios inclusivos de aprendizaje donde se implemente lo establecido por el Modelo Educativo (SEP, 2017). Todo enfocado a un solo propósito, desarrollar estrategias que permitan integrar a los alumnos con necesidades especiales en las escuelas de educación general.

Para Ainscow y Miles (como se citó en Acedo, 2008a) esta perspectiva exigiría desafiar hábitos profundamente arraigados sobre el fracaso escolar entendido como el resultado de las características individuales de los niños y de sus familias e intentar, en cambio, un análisis de los obstáculos que, dentro del sistema educativo, se oponen a la participación y el aprendizaje de los alumnos. Además, los autores sostienen que no será posible lograr una escuela inclusiva sin los

esfuerzos colectivos de todos los actores implicados, es decir, sin la colaboración dentro y entre las escuelas, sin vínculos más estrechos entre las escuelas y las comunidades, sin redes transversales entre los diferentes contextos y sin la recolección y la utilización de los datos contextuales pertinentes. (Acedo, 2008a, p. 7).

Pareciera que convertir en realidad las expectativas mencionadas y hechas norma a través de la Ley General de Educación es una meta que requiere de acciones que tiendan a eliminar, en cada caso, el desajuste que existe entre la escuela y su contexto, considerando que la educación es una práctica fundamentalmente territorial, en la medida en que requiere de una coherencia entre aquello que ocurre dentro de las escuelas, en sus aulas, y lo que sucede fuera, en el barrio, en el entorno escolar (López, 2008, p.312). Esto permite reflexionar sobre las metas y expectativas que se plantean para las escuelas en México con relación a la reforma educativa realizada en 2016, la cual pretende brindar y garantizar una educación de calidad e inclusiva para cada uno de los niños y adolescentes que les permitan desarrollar habilidades y competencias para integrarse plenamente y con éxito en el campo laboral.

Sin embargo, esta postura se encuentra en riesgo en tanto se sostengan o incrementen desajustes entre la escuela y la comunidad, por los bajos niveles de bienestar y las debilidades de las políticas educativas, pero todavía, mientras existan escuelas, cuyas propuestas educativas no se ajusten a las características sociales y culturales de sus alumnos, difícilmente se logrará la meta de garantizar a todos una Educación Inclusiva. Quiere decir también que este riesgo está presente en la medida en que nuestras sociedades sean restrictivas en el acceso a aquellos recursos que los niños y adolescentes necesitan para poder acceder a la escuela y permanecer en ella hasta completar la educación media.

Al respecto López (2008) en el documento Políticas de equidad educativa en México, realizó varias encuestas sobre las metas de lograr una educación de calidad e inclusiva en México, enfocándose en el rol de las escuelas y su estrecha relación con el contexto escolar, de dichos estudios concluyó que los sistemas educativos deben hacer el esfuerzo para que el alumno esperado, aquel al cual está dirigida la propuesta educativa, sea lo más parecido posible al que entra a sus aulas día a día. En este caso estaríamos apelando a una solución que quedaría en manos de los sistemas educativos. “Otra posibilidad es sostener que la sociedad debe crear las condiciones para que todos los niños y

adolescentes puedan portar aquellos recursos necesarios para poder ser educados, es decir, que todos se aproximen al alumno ideal” (López, 2008). Desde estas dos posturas se puede inferir que la solución, en este caso, está fuera de la escuela, y pasa a ser objeto de políticas económicas, sociales y culturales. Planteado en estos términos, o la escuela hace el esfuerzo de acercarse al alumno real, o la sociedad asume el compromiso de garantizar que todos los niños se asemejen al alumno ideal esperado por las escuelas.

Lo anterior implica que todos los actores posean una sensibilidad institucional que les permita desarrollar propuestas eficaces; desafío que trasciende a las escuelas de contextos pobres, el cual deber ser propio de todas las escuelas de México. Este hecho requiere de análisis y reflexión más detallada, es decir conocer las cuales deberían ser las características de una escuela inclusiva, y las condiciones sobre las cuales se puede establecer, y sobre todo si se pretende desarrollar frente a las grandes desigualdades sociales y a la amplia diversidad cultural que caracterizan a la sociedad mexicana.

Aguerrondo (2008) hace alusión al peligro que existe de excluir las diferentes voces y creencias o de terminar haciéndolas desaparecer mediante procesos de homogeneización. Bajo esta premisa, hace alusión a la exclusión, que desde su punto de vista, significa ser privado de la oportunidad de “desarrollar procesos de pensamiento que capaciten al individuo a comprender, socializarse y desarrollarse en un mundo complejo (p. 65). Entre los mecanismos de exclusión, menciona “la marginación por la inclusión” (p.66), provocada por las corrientes educativas de diferente calidad en las cuales el alumno puede verse inscripto, corrientes que no garantizan el acceso a las competencias deseadas. Con relación a las grandes desigualdades sociales en México podemos rescatar de Aguerrondo “las orientaciones excluyentes desde temprana edad que son otra forma de la marginación”, por ejemplo, sobre los niños de niveles sociales modestos que se derivan a escuelas del sistema de educación especial o a filiales inferiores. (Aguerrondo, 2008, p. 17).

En este sentido la educación en México debería examinar la dinámica interna de las escuelas, y destacar los argumentos favorables que conlleven a una visión más abierta, permitiendo abordar las relaciones entre la Educación Inclusiva y las políticas públicas, tanto a nivel local como nacional, considerando su relación con las desigualdades sociales, culturales y étnicas. El propósito final es ayudar a romper las barreras mediante la revisión, consulta, recopilación de información y

comprensión de un plan de desarrollo para una escuela inclusiva, considerando el tipo de educación que se requiere, tipo de escuelas, docentes y currículos necesarios para lograr una educación para todos.

2.4. Características y formación de los docentes que favorezca el desarrollo de estrategias de trabajo para promover una Educación Inclusiva

En el sistema educativo actual, es innegable el hecho de que las políticas educativas requieren de cambios pertinentes para atender las necesidades de la sociedad en el ámbito educativo, así como a las exigencias que las políticas internacionales demandan para el logro del desarrollo económico y social. Especialmente en sociedades que se caracterizan por su gran crecimiento y diversidad cultural, por lo que es necesario buscar maneras más efectivas para responder al desafío. Uno de los campos en los que se está dejando esta responsabilidad es en el campo educativo (UNESCO, 2008). Sin embargo, en ciertos sectores políticos y sociales existen dudas acerca de los cambios que se han realizado al sistema educativo porque en las últimas décadas en el tema de la educación los intentos por impartir una educación de calidad a mostrado escasos resultados (Tedesco, 1994).

Por ejemplo, algunas de las prioridades que se establecen en las reformas educativas están relacionadas con la calidad y equidad en los sistemas educativos, y sobre todo priorizando una Educación Inclusiva, con la que se busca privilegiar a los más desfavorecidos o grupos vulnerables. Para lograr dicho propósito el Estado ha heredado al docente la responsabilidad de impartir una educación de calidad y equidad. Siendo en este caso el docente uno de los principales actores responsables de lograr una Educación Inclusiva, premisa por la que es pertinente conocer bajo que concepto se tiene al docente de educación básica en los proyectos educativos de México.

De acuerdo a la nueva legislación que entró en vigor en septiembre de 2013, se define al docente de la educación básica como “el profesional que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, asumiéndose como promotor, coordinador, facilitador,

investigador y agente directo del proceso educativo”.¹⁵ En dicha formulación se da a entender que la responsabilidad de lograr una educación de calidad, equitativa y que promueve la inclusión en los niños y niñas de educación básica no pertenece al Estado, más bien recae en el maestro de manera individual, todo el peso de la educación en las escuelas.

Derivado de dicha legislación los docentes y el resto del personal de las escuelas tienden a ser percibidos de manera equivocada como parte del problema educativo y no como la solución (Tedesco, 1994). Solo queda a los docentes argumentar desde su perspectiva, cuales son algunas de las causas de dicho fenómeno, por ejemplo: aluden a los cambios repentinos y permanentes decididos sin consulta y sin evaluación de resultados en los planes y programas en los cuales se basan para impartir la educación que desea el Estado, además de los bajos salarios. Ante dichas demandas el Estado ha promovido estrategias de cambio radical, que no está de más decir, provienen del exterior provocando aún más resistencia por parte de los docentes de educación básica. Tal es el caso del documento Ley General del Servicio Profesional Docente, reglamentada de la fracción III, del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dicha ley rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio Educativo.¹⁶

Esta Ley elaborada con el propósito de satisfacer las demandas internacionales con relación a las funciones y el papel del docente frente a grupo en educación básica. En su Artículo 12, redacta:

Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan.¹⁷

Dicho artículo sugiere que el docente de una secundaria regular debe poseer competencias profesionales para atender a alumnos con Asperger, Autismo, Síndrome de Down, Trastornos de Déficit de Atención, entre otros, lo que se traduce en un docente que sea no solo pedagogo, sino que tendría que ser psicólogo, neurólogo, o médico especializado en cada uno de los casos que se

¹⁵ Ley General de Educación, Artículo 4, fracción XXV.

¹⁶ Ley General del Servicio Profesional Docente, Artículo I.

¹⁷ **Ley General del Servicio Profesional Docente.** Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. **Título Segundo,** Del Servicio Profesional Docente, **Capítulo I:** De los Propósitos del Servicio **Artículo 12.** P.9.

presenten en la escuela secundaria regular, o de educación básica. Pareciera drástica la interpretación, sin embargo, los docentes con miras a brindar una educación de calidad desde la perspectiva que señala la Ley General del Servicio Profesional Docente con el fin de cumplir sus objetivos, se les impone desde el discurso político oficial un peso y compromiso demasiado grande para el docente. Por lo que es necesario que el docente frente a grupo, comprenda y tenga claridad del punto de vista político sobre la educación de calidad, equidad e inclusión, y desde luego el hecho de impartir una Educación Inclusiva en una escuela secundaria común, y así elaborar un acuerdo que oriente el comportamiento de los maestros de educación básica en función sobre las metas nacionales.

Una de las metas nacionales es lograr un México Incluyente. Por tal motivo, el maestro de educación básica debe considerar que la sociedad es muy diversa y compleja, que exige una reflexión y análisis del papel que juegan los maestros, escuelas y la misma educación, es decir, cómo atender a los alumnos con características distintas, con NEE, vulnerabilidades e intereses, con costumbres, ideologías, creencias, tradiciones, entre otras tantas situaciones que son parte de las BAPS de los alumnos; de aquí emerge que “la Educación Inclusiva aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos” (Barrio de la Puente, 2009, p. 2).

Para lograrlo, es urgente que el docente vea a los grupos de manera integral, pero sin olvidar las características individuales y el apoyo de los unos a los otros; para ello el papel del maestro es de gran relevancia al poner en práctica, con sus habilidades y competencias, las acciones necesarias para una Educación Inclusiva. Se requiere de un docente decidido a crear acciones que involucren a sus educandos en la práctica de valores, como el respeto, la sensibilización, la empatía, el aprendizaje y la enseñanza colaborativa, que trabaje de manera global los contenidos temáticos, “a través de proyectos didácticos u otras metodologías que favorezcan los inicios de un proceso de inclusión” (Castillo Escareño, 2016). Dichas características demandan una preparación académica más integral y humana que le permita afrontar una realidad cada vez más compleja para dar respuestas en la formación como un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad, capaz de construir escenarios de aprendizaje y garantizar una Educación Inclusiva, con habilidades en la aplicación de teorías para propiciar espacios reflexivos en torno a la para la diversidad, teniendo

claro hacia dónde se orienta la Educación Inclusiva con la implementación de ambientes adecuados (Castillo Briceño, 2015).

Desde esta perspectiva, está claro que un modelo eminentemente técnico de formación docente no preparará a los profesionales en educación para afrontar los retos de la Educación Inclusiva. Para que el trabajo de los educadores contribuya al logro del ser docente, se requiere desarrollar actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados. Evidentemente esto implica un reto cada día para los sujetos escolares, lógicamente, una necesidad individual de actualización tanto de formación científica como didáctica permanente, con el objetivo de innovar estrategias formativas, que permitan a los profesionales de la educación, tanto docentes como administrativos desarrollar estructuras organizativas congruentes, sin perder el objetivo principal, el estudiante.

Al respecto Castillo Briceño (2015, p. 6) afirmó que la opción por una Educación Inclusiva, para todos, demanda un profesorado implicado, comprometido, competente, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente; en suma, un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas. Al respecto Forteza (2010, p. 8) plantea que “la Educación Inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos” de una comunidad escolar.

En virtud de esto, un profesional de la educación llamado docente, “se dedica profesionalmente a educar a otros, en este caso de una educación humana con características diversas y en algunos casos específicas, además de contribuir a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura” (Blat Gimeno & Marín Ibañez, 1980). De ahí la importancia del papel profesional que desempeñan los maestros en un sistema educativo que pretende implementar una Educación Inclusiva. Para hacer realidad dicha formación docente, Castillo Briseño (2015) hace un planteamiento prospectivo en torno a principios básicos congruentes con modelos democráticos relacionados con la autonomía personal de un docente investigador y comprometido, del cual enfatiza las siguientes características: un docente que “analiza, cuestiona y redefine su rol, indaga con otros agentes, identifica problemas educativos en relación con otros ámbitos, analiza en conjunto la causa de estos, discute soluciones y se compromete en el cambio de actitudes y conductas insolidarias”.

Por consiguiente, es importante considerar que al formar al docente, este tenga conciencia de que la Educación Inclusiva, implica ejercer los principios de igualdad, desarrollo de estrategias personalizadas, promover la educación democrática, donde estén presentes los valores de la equidad, la solidaridad, la tolerancia, la cooperación y la convivencia, así como de un currículum amplio, facilitando con ello el abordaje de la diversidad.

Por lo tanto, hablar de una formación de estas características ofrece flexibilidad en un sistema educativo democrático, en el caso de que así lo sea en México, de no ser así, supone una ruptura entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, a partir del desarrollo y construcción del propio conocimiento, desde la tarea educativa, y en el ejercicio diario de la práctica educativa, que desafortunadamente se observan poco democráticas vertiéndose más en propuestas de una política educativa neoliberal.

2.5. Formación integral de los alumnos en la educación regular

La Educación Inclusiva para escuelas regulares de educación básica es un movimiento promovido por la UNESCO, con el objetivo garantizar las oportunidades de aprendizaje, presencia y participación de todos los alumnos, mostrando especial énfasis en los grupos vulnerables, por lo que otros organismos mundiales se han fijado como meta impulsar la atención de grupos desfavorecidos, organismos como la ONU, UNESCO, UNICEF y la Organización Mundial de la Salud, en adelante (OMS), junto con 164 gobiernos que se integraron en el Foro Mundial de la Educación en Dakar, en el año 2000, para realizar esfuerzos que se traducen en acciones concretas el derecho a la educación y construir sistemas educativos más inclusivos (Matsuura, 2008).

En la actualidad se desarrollan investigaciones y datos sobre la temática, presentando informes mundiales y regionales para conocer los criterios que se requieren para alcanzar dichos objetivos. Muñoz (2007) refiere que la ONU, desde el año 2006, emite informes en los que se muestra la situación de las personas con discapacidad, las cuales tienen derecho a una educación de calidad recalando sus derechos como personas.

Al hablar de la formación de carácter integral para los niños y niñas en edad escolar es necesario tener presente los resultados globales de la educación exigidos por los organismos internacionales como la OCDE, así como los establecidos por la UNESCO, de los cuales forma parte nuestro

sistema educativo mexicano, requisitos que orientan al sistema educativo mexicano replantear como dirigir sus planes y programas para responder a las necesidades de los alumnos con las características individuales dentro de la educación básica regular, por lo que es necesario responder a la pregunta: con base en los requerimientos internacionales en educación básica ¿qué tienen que aprender los alumnos? La respuesta debería ser la adquisición de conocimientos junto con la capacidad de integrarlos, aplicarlos y utilizarlos (pensamiento crítico), ampliarlos (aprender a aprender) y utilizarlos con otras personas.

En el documento los fines de la Educación en el siglo XXI se hace referencia al Artículo 3° de la Constitución Política, el cual “establece que el sistema educativo debe desarrollar "armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia". Para hacer realidad estos principios, es fundamental plantear qué mexicanos se quieren formar y tener claridad sobre los resultados que se esperan de nuestro sistema educativo. (SEP, 2018), los cuales se refieren al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. Es primordial que la educación se proponga formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general.

Hoy en día, la sociedad del conocimiento exige a los profesionales mayor capacidad de interpretación de fenómenos, creatividad y manejo de la información en entornos cambiantes. La escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender y la infinidad de fuentes de información obligan a replantear las capacidades que los alumnos deben desarrollar en el paso por la educación obligatoria. Este tipo de educación Rochex (2011) la considera como un mecanismo de inclusión social y se entiende que el principal objetivo de las políticas educativas es “promover la educación de base para todos como condición de la cohesión social y como necesidad frente a los desafíos generados por la economía del conocimiento” (Rochex, 2011, p. 78). Lo cual indica que el Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria 2017 se sustenta en el principio de educar para la libertad y la creatividad y alinea los esfuerzos del sistema educativo con el objetivo de que todos los niños, niñas y jóvenes, sin importar la condición o contexto, cuenten con una educación que les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida.

Para alcanzar las metas, de educar a los mexicanos, se requiere de acciones y voluntades con responsabilidad para motivar a la sociedad en su conjunto a lograr la meta. Es prioritario que la población de educación básica se esfuerce al máximo por comprender que el siglo XXI requiere de

una educación para enfrentar los retos presentes en aras de un desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos. Es en este campo en donde juega un papel importante el conocer el rol que desempeña el planteamiento curricular.

En el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017) se establece el planteamiento curricular en el que se habla de un reordenamiento y la inclusión de los contenidos, así como la adopción de los métodos necesarios para lograr la formación integral de las niñas, niños y jóvenes en el contexto del siglo XXI. En un mundo globalizado, plural y en constante cambio, planteamiento busca aprovechar los avances de la investigación en beneficio de la formación humanista y buscar un equilibrio entre los valores universales y la diversidad de identidades nacionales, locales e individuales (Tedesco, Massimo, & Renato, 2015). Con las características de este contexto, es necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, desarrolle pensamientos complejos, críticos, creativos, reflexivos y flexibles, y resuelva problemas de manera innovadora.

Para lograrlo el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017) goza de presentar una filosofía que oriente al sistema educativo nacional con un enfoque humanista, en el que la educación tenga la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global, sustentado en el Artículo 3° de la Carta Magna el cual establece que la educación es un derecho que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos. Con un planteamiento educativo basado en el humanismo, las escuelas y planteles no cesan de buscar y gestar condiciones y procesos para que todas y todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Así, las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante en condiciones de igualdad (Tedesco, et. al, 2015, p. 11).

Esta visión implica un cambio de paradigma en el currículo, en las prácticas educativas, y una mejor articulación entre niveles educativos. A partir de un enfoque humanista y con base en hallazgos de la investigación educativa, el currículo se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir aquellos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. El objetivo es que el currículo no esté centrado únicamente en el desarrollo cognitivo, sino en que los alumnos tengan

un desarrollo personal y social pleno, de ahí la importancia de innovar a través del desarrollo de habilidades socioemocionales y de dar lugar a que las escuelas puedan adecuar una parte del currículo acorde a las necesidades de sus estudiantes. En este contexto, se puede decir que el sistema educativo con la Educación Inclusiva pretende alcanzar la calidad educativa para todos, mediante el aseguramiento del pleno acceso, la permanencia, la participación y el logro académico de todos maximizando las oportunidades de aprendizaje”, en otros términos es la preocupación por el rendimiento académico de los alumnos con BAPS en los sistemas educativos regulares

Es necesario reconocer que el currículo representa más que el conjunto de planes y programas de estudio por ciclos educativos, el currículo tiene que ver con el conjunto de procesos que se inician con el diálogo social sobre los “contenidos” y se plasman finalmente en logros de aprendizajes y el desempeño de los alumnos. Para los centros educativos es importante entender la diferencia entre lo que está prescrito en los documentos sobre el currículo y lo que en realidad se enseña y aprende, de no hacerlo existe el riesgo de que asuman de acuerdo la prescripción curricular que todas y todos pueden aprender y que el sistema educativo tiene el imperativo ético de asegurar que eso ocurra, mientras que el supuesto implícito en muchas prácticas es que este objetivo no está al alcance de todos debido a las condiciones del entorno y/o sus propias capacidades con base en el origen cultural, étnico y social del alumnado (Santamaría & Manzanarez, 2015).

Lo anterior se debe a que falta una gran dosis de amor a la profesión, responsabilidad en ella con énfasis especial en una ética para propiciar la generación de hombres y mujeres para un futuro posible capaz de enfrentar los grandes retos que se avecinan. Ello requiere de que las escuelas se centren no en el discurso del currículo, sino en la “educación” en el que “todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera en muchos casos como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad (Tedesco, et.al, 2015). Con la cual se pretende que la escuela transforme los impedimentos en oportunidades, sustituyendo las deficiencias y capacidades de los alumnos y comenzar a dar forma a una Educación Inclusiva.

Con relación a la formación integral y el proceso de aprendizaje del sujeto beneficiado por el currículo, McMormick y Murphy (como se citó en Green, 2015) advierten que el currículo vivido por los estudiantes tradicionalmente no ha sido un tema prioritario en los debates y las políticas curriculares, en donde se ha dejado como legado entenderlo básicamente desde las expectativas y prescripciones de las ofertas educativas, minimizado al sujeto que aprende como un receptor pasivo de conocimientos que se transmiten y que deben ser asimilados. Descuidado la comprensión de cada alumna/o como un ser especial que aprende y se expresa de maneras singulares, quedando

relegado el cómo descubrir y motivar el potencial de aprendizaje de cada estudiante, focalizándose más en los contenidos (conocimientos) que en los procesos.

Por ejemplo, en un informe de la UNESCO se muestra que en las últimas décadas las propuestas educativas se han enfocado progresivamente no en el proceso de enseñar, más bien al proceso de aprender colocando al alumno en el centro de las preocupaciones curriculares como sujeto protagonista y regulador de sus aprendizajes (UNESCO), 2008) como sucede en el mapa curricular en México propuesto por la reforma educativa 2016 para su implementación en educación básica, currículo que pone el acento “en la dirección del aprendizaje en las escuelas”, en “los recursos y entornos de aprendizaje”, en “los docentes como profesionales del aprendizaje”, “en las pruebas y en los exámenes como evaluaciones para el aprendizaje”, y en “las tecnologías como medio para liberar a los alumnos.

Sin embargo, los sistemas educativos no logran sólo legitimarse y sustentar buenos resultados por el volumen de inversión y gasto que realizan para mejorar los entornos de aprendizaje y las condiciones de trabajo docente. Más bien, los que parecen ser más efectivos muestran una permanente preocupación por dar a todas y todos, una oportunidad real de aprender, de identificar y apoyar el potencial de aprendizaje de cada estudiante promoviendo el desarrollo individual y colectivo. En el caso de los sistemas educativos más exitosos, por ejemplo, Finlandia o Singapur radican en que las propuestas educativas y curriculares motivan, provocan y permiten desarrollar competencias para la vida y el ejercicio de la ciudadanía. En estos sistemas no hay “no educables”, así como no se puede justificar que los estudiantes no aprendan debido a la precariedad de los contextos culturales, sociales y económicos.

2.6. Contextos sociales de la escuela en México

El éxito en la trayectoria escolar de los niños, niñas y adolescentes depende en esencia del grado de articulación que se pueda establecer entre el desempeño en la escuela y el de los docentes. Una relación que se desarrolla día a día, y en la cual se da el proceso de construcción de conocimiento, objetivo primordial de las prácticas educativas. Pero esa relación es, además, la relación entre dos instituciones: familia y la escuela. El alumno, al ingresar a la escuela, es portador de todos los atributos que le dio y le da la familia de origen, es decir, “pertenencia social”, que implica el modo

de vestir, lengua materna, inquietudes y comportamiento, que son la expresión de la familia a la cual pertenece. Al mismo tiempo, el docente es parte de una compleja institucionalidad cuya expresión más visible es la escuela, pero que trasciende a ella.

Por consiguiente, el docente representa la puesta en práctica de normas y misiones definidas por la escuela, pero especialmente por los sistemas educativos a los que estas escuelas pertenecen. El horario de las clases, los contenidos curriculares, las normas de disciplina o el modo de enseñar en cada una de las aulas es la expresión de políticas, normas institucionales y desarrollos pedagógicos que enmarcan la tarea de cada docente. La relación entre el docente y el alumno es, entonces, una relación entre dos instituciones centrales para la educación: la escuela y la familia. Pero esta relación va más allá aún. Es además una de las múltiples formas en que se manifiesta esa compleja articulación entre lo educativo y lo social, entre los sistemas educativos y las sociedades en que ellos están inscritos (López et.al, 2008).

Por lo que garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes en México implica lograr una fluida articulación entre dos grandes dimensiones, la educativa y la social. Pero ahora surge la interrogante ¿Qué significa, para una sociedad, ser inclusiva, si esta pretende tener una articulación fluida con la dimensión educativa? Según Grossman (2008) la “inclusión social es considerada como un término relativamente reciente que formula un importante concepto político generado en Europa en los años ochenta, como respuesta a las crecientes disparidades sociales derivadas de las cambiantes condiciones del mercado laboral y de las cambiantes necesidades de poblaciones cada vez más diversificadas”. Por lo que debemos asumir que la noción de inclusión social es una noción compleja, por la falta de consenso sobre su significado y sobre las condiciones en las cuales puede ser alcanzada. Un ejemplo que ilustra esta dispersión es el hecho de que los gobiernos tratan a menudo la diversidad de raza, etnia, religión, lengua, género y capacidad bajo rúbricas legales, administrativas y educacionales diferentes.

Por un lado, las sociedades están atravesando profundos cambios en la estructura, dinámica, cultura y en dimensiones políticas. Hay familias que viven un presente en el que se sienten más vulnerables, con mayores incertidumbres, más inseguras, niños y adolescentes que poco tienen que ver con aquellos para quienes fueron pensadas las escuelas, o formados los docentes. Hoy en las aulas ingresan niños nuevos, con características diferentes. Igualmente, los sistemas educativos

están en proceso de grandes reformas, con escuelas cada vez más aisladas y docentes que enfrentan el día a día con una creciente debilidad de recursos. La formación, experiencia, y la institución no les garantizan lo necesario para que, frente a los nuevos alumnos, logren generar un proceso educativo exitoso. Ambas partes de esta relación están en proceso de mutación, moviéndose en trayectorias que no necesariamente convergen, y a velocidades diferentes. El desafío que tiene hoy el sistema educativo mexicano es, reducir la brecha que va distanciando a la escuela de su contexto.

Con base en la Cumbre sobre Desarrollo Social (ONU, 1995), en Copenhague, las Naciones Unidas adoptaron la siguiente definición global de una sociedad socialmente inclusiva:

El propósito de la integración social es la creación de “una sociedad para todos”, en la que cada persona, con sus propios derechos y responsabilidades, tenga una función activa que desempeñar. Una sociedad tan integrada como esa debe basarse en el respeto de todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales, la diversidad cultural y religiosa, la justicia social y las necesidades especiales de los sectores vulnerables y desfavorecidos, la participación democrática y el imperio de la ley (p.6).

Al respecto la teoría política democrática moderna de Gutman (como se citó en Grossman, 2008) hace hincapié en la igualdad del valor moral de todas las personas y aboga por su inclusión en la plena ciudadanía bajo una igual protección de la ley. Young (1998) afirma que una norma de inclusión social constituye un aspecto esencial del proceso democrático, una condición de la legitimidad democrática. Desde su muy particular punto de vista, las diferencias de perspectivas culturales y sociales deberían ser consideradas como un recurso del discurso político democrático. Young (1998) por su parte también se inquieta ante una concepción simplista de la ciudadanía que busca trascender las particularidades y las diferencias. Si entendemos igualdad y semejanza por sinónimos, podemos generar leyes ciegas frente a las diferencias de los grupos y los individuos. Y esto sería un error, ya que la inclusión y la participación de todos y cada uno en las instituciones políticas y sociales requieren a veces derechos especiales que reconozcan las diferencias grupales, con el fin de impedir la continuidad de la opresión y la desventaja.

Para el caso de México y su gran diversidad social, en un plano contextual nos permite hablar de las desventajas que presenta lograr una Educación Inclusiva, además es fácil citar múltiples ejemplos de la vida cotidiana del docente y el alumno dentro de sus propios contextos cuando intentan exponer sus principales dificultades en el ejercicio de la docencia, por ejemplo:

Alumnos que no traen los útiles escolares por falta de recurso económicos, padres ausentes que no acompañan a sus hijos en su educación, niños con problemas recurrentes de alimentación y salud que dificultan el aprendizaje, alumnos que no pueden asistir a clases porque deben colaborar en actividades familiares como el cuidar a sus hermanos menores, participar en actividades económicas para vivir el día a día, jóvenes que no muestran interés en general en las clases, casos de adolescentes que dejan de estudiar por estar embarazadas, jóvenes con “malos modales”, niños con atención dispersa pues su familia está en crisis a los que comúnmente se les cataloga como niños con TDAH, etc.”

Por añadidura, en todos los casos, los docentes dan cuenta de aspectos de los alumnos que entran en conflicto con las prácticas escolares y de indicio y características de los alumnos difíciles en términos de que traen aspecto diferente. ¿Diferente en qué sentido o a qué? Diferente en que los alumnos, para los que fueron entrenados, aquellos a los que saben educar; esas niñas, niños y adolescentes para quienes fueron pensadas las escuelas y sus propuestas educativas. Los niños que ingresan a las aulas son cada vez más diferentes con aquellos alumnos para los cuales las escuelas normales u otras instituciones están pensadas. El alumno real, aquel que asiste día a día a la escuela, difiere cada vez más del alumno ideal que se espera encontrar en ella. Se puede citar por ejemplo el caso de Finlandia el cual reconoce las diferencias de cada uno de sus alumnos para desarrollar programas internos por parte de cada escuela y regulados por el currículo que les permita no solo integrar a los alumnos con características diferentes o necesidades específicas a las escuelas regulares o como les llaman polivalentes siendo esta desde la perspectiva de Young (1998) la mejor manera de realizar la inclusión y la participación de todos.

CAPÍTULO 3
MARCO METODOLÓGICO

Presentación

La metodología representa la riqueza del trabajo de campo, es una forma de poder acercarse al lector a su objeto de estudio, es utilizada, como un pretexto para explicar cómo conceptualizan los docentes de escuelas secundarias regulares el tema de la Educación Inclusiva y cómo se esbozan estos conceptos en el discurso oficial de las políticas educativas del país, esto como derivado del objetivo de crear una Escuela para Todos.

En este marco, la investigación se desarrolló desde los planteamientos de la metodología con un enfoque cualitativo, el cual se utilizó aquí como un medio para acercarse al conocimiento de la realidad educativa de los docentes pertenecientes a escuelas secundarias regulares, quienes están frente a una nueva realidad social y educativa, con alumnos con discapacidad o capacidades diferentes, Necesidades Educativas Especiales, Barreras para el Aprendizaje y Participación o Vulnerabilidad, a través de la observación de los hechos y el estudio de los discursos oficiales que regulan la educación básica. El objetivo no es centrarse únicamente en el acto de conocer sino que el centro de interés se desplaza con esta metodología a las formas de interpretación o sentido que le otorgan los docentes al discurso de la inclusión desde el marco de las políticas educativas en el campo laboral.

Sin embargo, considerando que la complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, se toma como la característica fundamental del diseño cualitativo su *flexibilidad*, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Hecho que nos permitió “planificar siendo flexibles” (Creswell, 2007) no perdiendo de vista desde luego los rasgos peculiares del diseño cualitativo. Además, la metodología cualitativa es un recurso valioso que brinda la posibilidad de producir datos descriptivos; es decir, recuperar las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable desde la observación no participante, como elementos que explican la realidad del objeto de conocimiento. Es una forma de encarar el mundo empírico, es estar allí con las personas, conocerlas en lo personal y experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad, con un más humano al tratar de convivir y penetrar en sus formas de pensar y sentir.

Anteriormente los estudios sobre la conducta humana, así como de las ciencias sociales se enmarcaban dentro de una corriente cuantitativa de la investigación, actualmente sabemos que los hechos que constituyen la realidad social son analizables, observables, descriptivos y objeto de investigación, de tal forma que hoy se pueden estudiar infinidad de aspectos derivados de la educación, la política, la cultura y la historia, entre otras, de manera diferente, haciendo uso de una metodología con un enfoque *cualitativo*. En nuestros días, son intensos los trabajos que se han venido realizando bajo este enfoque cualitativo (Taylor & Bogdan, 1987).

Una razón es que la investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento. Por ejemplo: Denzin y Lincoln (1994, p. 2), destacan que “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando interpretar o sacar sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. En esencia la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales – entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes que describen la rutina y las situaciones problemáticas de quienes viven el fenómeno y los significados en la vida de las personas. Esto es una nueva forma de construir la teoría de la realidad que es estudiada, misma, que permite explicar los sucesos que percibimos, los eventos sociales de las personas, la construcción de conceptos, la toma de acuerdos, el establecimiento de reglas y normas, etc.

Así mismo, la metodología cualitativa permite estudiar la esencia de la humanidad, basados en los datos obtenidos de las experiencias vividas, por lo que juega un papel primordial, donde el investigador se vincula con la acción de las personas, además se caracteriza por su flexibilidad en el diseño de la investigación, permitiendo estudiar a las personas en el contexto en que se desenvuelven, derivado de ello, los investigadores se relacionan de forma natural con esas personas, incluso “la entrevista se realiza de manera sencilla como una conversación normal, es decir, la realidad se experimenta en tiempo real”. (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999, p. 32).

Es así como los métodos cualitativos nos acercan al mundo empírico, a través de observar la vida cotidiana de los actores, escuchándolos y estudiando los documentos producidos por los mismos,

agregando que podemos obtener un conocimiento de la vida social de los mismos actores. En este sentido, conocer el cómo conceptualizan o, qué entienden por Educación Inclusiva en las escuelas de educación básica tanto los docentes frente a grupo, administrativos, alumnos, padres de familia y la comunidad en general, expresando lo que piensan, sienten y conocen sobre la Educación Inclusiva, es una forma de estar en el entorno social, observando y preguntando lo que allí acontece, y recuperar los datos que parten de la doxa, mismos que explican la realidad de nuestro entorno.

De la misma forma, Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2006) definen el enfoque cualitativo como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista, porque estudia a los objetos y a los seres vivos en sus contextos o ambientes naturales; e interpretativo pues intenta encontrar a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen. La metodología cualitativa opera de manera inductiva, pues primero se explican los datos, para luego hacer generalizaciones, para lo cual se examinan los datos, se generan conceptos y comprensiones de ellos, para luego determinar el axioma que comprende todos los casos; de allí que en el presente proyecto de investigación, esta metodología fue la mejor herramienta para profundizar en el conocimiento y comprensión en torno al tipo de inclusión que se está manejando desde el marco del discurso oficial presentado por el Plan General de Educación y los documentos que del mismo se derivan y la Educación Inclusiva que se vive o no, dentro de las escuelas secundarias regulares de Educación Básica.

La presente investigación posee una perspectiva teórica-empírica de corte descriptivo-analítico, descriptiva; porque se describe cuál es el tipo de Educación Inclusiva que se ejerce actualmente, si es que se puede decir que existe realmente en las escuelas o aulas regulares de Educación Básica; es analítica, en cuanto a que se analizan e interpretan los datos que se recuperarán del trabajo de campo, a través de la observación directa en prácticas cotidianas y la relación directa con las personas, así como aquellos ejes de análisis que sustentan la investigación, principalmente a lo que se refiere a las concepciones que se tienen de Educación Inclusiva en las secundarias regulares, basado en el estudio de casos de dos secundarias regulares, de las cuales una tiene como característica que cuenta con el apoyo del USAER, y la otra en turno vespertino que no tiene el mismo apoyo de USAER, que finalmente permitió hacer un análisis de corte cualitativo.

Para la metodología cuantitativa, los escenarios pueden ser similares, es decir, pueden existir diferentes ambientes en los que se pueden encontrar los mismos procesos y únicos, además en cada situación se puede estudiar algún aspecto en especial o el cómo se desarrollan los procesos de manera particular (desarrollo, aplicación, resultados, etc., de forma específica en cada uno de los escenarios). Es por lo que algunos métodos cualitativos permiten las narraciones de investigación, así como las descripciones. Asimismo, se presentaron preguntas que en cierta forma guiaron el proceso de la investigación; de la misma manera, se presentaron las categorías de análisis, los sujetos de estudio, los escenarios, el diseño y los procedimientos que se aplicaron para dar forma y seguimiento a la investigación.

En el presente proyecto de investigación los métodos que se utilizaron fueron: el fenomenológico y el estudio de caso, los cuales se realizaron en una escuela secundaria con maestros de educación regular que tienen alumnos con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad o alumnos con Barreras para el Aprendizaje y Participación y cuentan con el apoyo de USAER, así como de una segunda escuela secundaria regular que no cuenta con el apoyo de un USAER, el cual tiene como objetivo orientar a los docentes sobre cómo debe ser el trabajo con alumnos que presentan características que los coloquen en una situación de riesgo o vulnerabilidad. Escuelas que se encuentran en un contexto similar que permitió identificar las concepciones que tiene con relación a cómo debe funcionar una escuela con una Educación Inclusiva.

Además, se realizaron entrevistas y observaciones sistemáticas que nos permitieron observar y analizar las interpretaciones que se hacen a los discursos oficiales sobre la Educación Inclusiva y cómo la viven en la escuela secundaria regular en la actualidad; por lo que fue necesario realizar entrevistas para obtener la información a los docentes con funciones administrativas dentro de la institución, docentes frente a grupo, alumnos, y padres de familia, con la finalidad de tener un referente empírico del concepto que se tiene sobre una Educación Inclusiva, así como identificar el sentido que se otorga a la Educación Inclusiva dentro de las escuelas de educación básica regulares seleccionadas.

Por último, se aplican las técnicas e instrumentos de investigación de campo; tales como la entrevista a profundidad, que a través del guion de entrevista abierta se aplicó a los docentes frente a grupo, a los directivos, orientadores, alumnos y padres de familia. Así es, como por medio de

este instrumento, los datos se obtuvieron de manera natural mediante diferentes encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, estos encuentros estuvieron dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Para ello se diseñó una relación de preguntas cuidadosamente elaboradas y planificadas para conversar con el entrevistado en la misma secuencia y hacer preguntas con sus mismas palabras. Progresivamente se irá focalizando hacia una información mucho más específica. Por su parte, los sujetos que forman parte del escenario también estuvieron definiendo su papel según el grado en que proporcionan información. Para tener una idea más clara sobre cómo se desarrolló la investigación desde una metodología con un enfoque cualitativo veamos los procesos que se tomaron en cuenta para el estudio de la investigación.

3.1. Contexto Geográfico – social

Una de las instituciones, objeto de estudio, se encuentra ubicada en San Cristóbal Tecolotitlán, perteneciente al municipio de Zinacantan, uno de los 125 municipios del Estado de México, el nombre del municipio "Zinacantan" es de origen náhuatl y significa "junto al cerro de los murciélagos". De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía cuenta con una población total de 167,638. San Cristóbal Tecolotitlán, es una de las comunidades más cercanas a la cabecera municipal de Zinacantan, que es el lugar en donde se encuentra ubicada la escuela secundaria oficial No. 433 "Manuel Bernal Mejía"; siendo ésta, una de las instituciones objeto de estudio para la investigación que se llevará a cabo sobre la interpretación del discurso de la inclusión en el marco de las políticas educativas.

Es importante mencionar que esta zona en la última década ha vivido una constante en cuanto al movimiento de migración por la llegada de personas procedentes de otros estados y en especial del Estado de Michoacán por cuestiones laborales o parentescos familiares. Las principales actividades económicas de la población son el comercio, trabajo de obreros en fábricas, conserjería, maestros, así como profesionistas con estudios técnicos y universitarios.

Una segunda escuela que se ha seleccionado como estudio de caso es la escuela secundaria oficial No. 0022 “José María Morelos y Pavón”, esta se encuentra ubicada en Capultitlán de Abasolo, perteneciente al municipio de Toluca que significa "En donde está el dios Tolo", "Cerro del dios Tolo" o "Lugar del dios Tolo. Con respecto a Capultitlán de Abasolo, a pesar de su cercanía a la ciudad de Toluca es considerada como una localidad y delegación, que dentro de la categoría política se le considera un pueblo, además cuenta con una población de 5,565 habitantes, es considerado como una población urbana y la principal actividad económica es el comercio, otras de las actividades económicas son la industria, la agricultura y trabajadores independientes: una de sus principales características es que la mayoría de las familias de los alumnos que asisten a la escuela secundaria presentan una gran movilidad de familias a diferentes regiones o municipios, y algunas otras emigran a los Estados Unidos de Norte América, derivado de la inestabilidad económica que presentan.

3.2. Contexto escolar

La investigación se plantea desde la realidad que presenta la Escuela Secundaria Of. No 433 “Manuel Bernal Mejía” perteneciente a la Zona Escolar S080, con C.C.T 15EE0673D, localizada en el municipio de Zinacantepec, Estado de México, con dirección en Pastor Velázquez No. 102, código postal 51367.

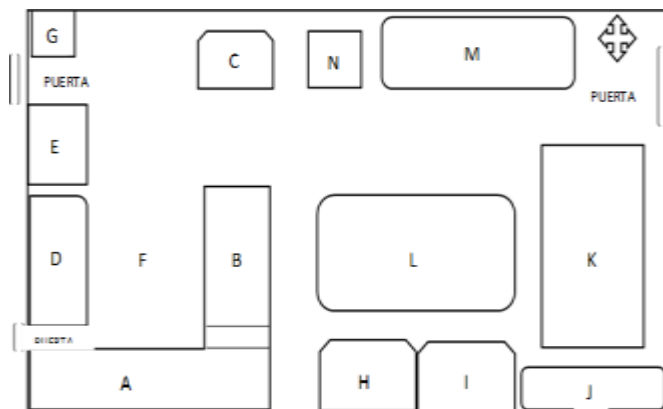
Ahora bien, la escuela secundaria cuenta con dos turnos; matutino y vespertino, es la única secundaria general estatal de la comunidad por lo que tiene la característica de que los alumnos de las comunidades cercanas como San Pedro Tejalpa, San Juan de la Huertas, la Colonia Flores Magón e incluso alumnos procedentes de la cabecera municipal de Zinacantepec asisten por preferencia a la Secundaria 433 Manuel Bernal Mejía, considerada como una escuela mediana. Con relación a su infraestructura cuenta con un total de 12 grupos, 4 de cada grado, los cuales albergan aproximadamente a 43 estudiantes cada uno, dándonos un total de 522 alumnos en el turno matutino con edades de entre 11 a 15 años.

Para albergar a toda la comunidad escolar y poder cumplir con las demandas de la sociedad, la escuela cuenta con dos edificios de dos plantas, un edificio cuenta con 6 salones acondicionados para los alumnos, junto a este edificio en las escaleras esta acondicionado un espacio para la dirección escolar.

El segundo edificio cuenta con 5 salones para los alumnos, una biblioteca pequeña, una sala de usos múltiples, y en la planta baja del edificio se encuentran los baños para niños y niñas, por cierto muy pequeños y con servicio para solo tres personas cada uno. En este mismo edificio se ubica un salón pequeño para las funciones de USAER¹⁸, el cual tiene como función atender alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En ésta misma área se ubica la oficina del secretario escolar en donde los docentes acceden para el registro y firma de asistencia, así mismo en la parte final del edificio se dispuso un espacio para la cocina escolar.

Así pues, el área de orientación educativa es un edificio de dos pisos, en la planta baja se colocaron 6 cubículos, uno para cada orientador y en la planta alta se encuentra ubicada la Subdirección Escolar y 3 secretarías. La escuela cuenta con espacios que son utilizados para las actividades académicas como son: un aula adicional de un nivel, auditorio, biblioteca, sala de usos múltiples, sala de cómputo. Otras áreas con las que se cuenta son: una cancha pequeña que se usa para jugar fútbol rápido, cancha de básquetbol y laboratorio. Además de anexos como la tienda escolar, papelería, una bodega, un archivero, tres nuevos salones en construcción y un huerto escolar.

Croquis interno de la Esc. Se. Of. 0433 Manuel Bernal Mejía



Fuente: Elaboración propia.

¹⁸ Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Para atender a la comunidad estudiantil la escuela cuenta con una plantilla de 20 docentes horas clase indeterminadas y 4 docentes horas determinadas, además de contar con personal administrativo como es una directora, subdirectora, secretario escolar, 6 orientadores, 3 secretarias y personal manual de limpieza integrado por 3 intendentes y un velador. La escuela secundaria cuenta con todos los servicios de urbanidad que brinda el municipio (agua, luz, drenaje, recolección de basura) y por seguridad de la escuela y de los estudiantes cuenta con vigilancia policiaca a la hora de entrada y salida de clases.

El perfil profesional y preparación académica de los docentes en la institución es variada, existen solo dos docentes con estudios de carrera técnica, docentes que egresaron de escuelas normales hasta los que cuentan con estudios universitarios, así como algunos que han realizado estudios de posgrado. Otro aspecto importante a mencionar es que existen docentes que tienen toda su jornada laboral (Turno matutino y turno vespertino) en la misma escuela, y algunos tienen distribuidas sus horas laborales entre dos o más escuelas. Otra característica de los docentes que se encuentran laborando en la institución es la variedad de años de servicio ya que se cuenta con profesores que tienen apenas un año de egresados, hasta los que rebasan los treinta años de servicio.

La etapa de vida en la que se encuentran los alumnos es la adolescencia de los 11 a 15 años de edad, los adolescentes que asisten a la institución provienen de la misma comunidad de San Cristóbal Tecolotlán o de comunidades cercanas, de los cuales la minoría presentan características culturales de la etnia a la que pertenecen (otomí) por lo que son objeto de discriminación, bullying o exclusión por parte de algunos alumnos. Con relación a sus conocimientos sobre su legado cultural la mayoría desconoce sus raíces derivado de la influencia tecnológica o de la modernidad, por lo que en algunos alumnos ya se puede ver una marcada influencia de la Ciudad de Toluca y de los municipios colindantes, lo que ha ocasionado que en las aulas los estudiantes presenten diversidad en características como es: identidad, formas de pensar, personalidad, gustos, preferencias e intereses dentro y fuera de la escuela.

Otra característica de esta escuela por lo que se le eligió como estudio de caso es que ha recibido alumnos con Necesidades Educativas Especiales, como: hipoacusia, sordera, alumnos en silla de ruedas, asperger, con Trastornos de Déficit de Atención, Trastornos de Déficit de Atención combinado, entre otros, además de ser una escuela que si cuenta con la Unidad de Servicio de

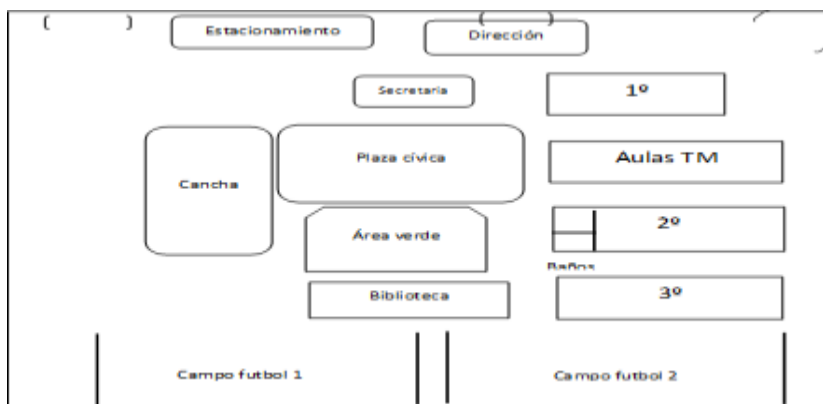
Apoyo a la Educación Regular (USAER) con psicólogo de tiempo completo dentro de la escuela, situación que permitirá dentro de la investigación recopilar información más contundente sobre el sentido que le otorgan los docentes a la Educación Inclusiva con relación al discurso político que norma la educación en secundarias regulares. Finalmente se puede agregar que familias de los estudiantes que asisten a la institución son de diferentes niveles socioeconómicos que van desde la más baja y que coloca a algunos alumnos en una situación de vulnerabilidad, a la media o media-baja, razón por la que en la mayoría de los casos ambos padres trabajan dejando a sus hijos solos o encargados con un familiar todo el día.

Como segundo estudio de caso para esta investigación se ha seleccionado a la Escuela Secundaria Of. No 0022 “José María Morelos y Pavón” perteneciente a la Zona Escolar S070, con C.C.T 15EE0100Q, localizada en el municipio de Toluca, Estado de México, con dirección en Av. Insurgentes No. 229, esquina con el Palmar, código postal 50260.

La escuela secundaria cuenta con dos turnos; matutino y vespertino, en este caso nos centraremos en el Turno Vespertino. Gran parte de la población estudiantil proviene de las localidades vecinas como: Tlacotepec, Ocho Cedros, Bosques de Colón, colonia el Seminario, colonia del Parque, colonia la Moderna y San Juan Tilapa, es considerada como una escuela mediana a pesar de que territorialmente tiene una extensión grande.

Con relación a su infraestructura cuenta con un total de 12 salones de los cuales solo se utilizan 6, 2 salones para cada grado, los cuales albergan aproximadamente a 30 estudiantes cada uno, dándonos un total de 214 alumnos en el turno vespertino con edades de entre 11 a 16 años. Además, cuenta con un laboratorio escolar, sala de cómputo con 12 computadoras en uso, biblioteca con una variedad de libros razonable, 2 canchas de basquetbol; de las cuales una se utiliza como plaza cívica, dos campos de futbol de tamaño regular, estacionamiento para autos, 2 baños con capacidad para 6 personas cada uno, agua, luz, drenaje, también se cuenta con telefonía, e internet solo para personal administrativo y 2 áreas verdes. Tomando en cuenta que la investigación se centra en el sentido que se imparte a la Educación Inclusiva, es pertinente mencionar que la escuela secundaria no cuenta con rampas, baños acondicionados para alumnos con discapacidad motriz (en silla de ruedas) tengan acceso a todas las áreas de la escuela, o más grave ingresar al mismo plantel, ya que para acceder al mismo hay que subir escaleras.

Croquis Esc. Sec. Of. 0022 “José María Morelos y Pavón”



Fuente: Elaboración propia.

Para atender a la comunidad estudiantil la escuela cuenta con una plantilla de 10 docentes horas clase indeterminadas y 3 docentes horas determinadas, además de contar con personal administrativo como es una directora, subdirector, 3 orientadores, 1 secretaria, solo un personal manual de limpieza y un velador.

Con relación al perfil profesional y preparación académica de los docentes en la institución es buena, pues el total de los docentes tiene estudios de licenciatura, algunos egresaron de escuelas normales y la minoría de las universidades autónomas. Otro aspecto importante a mencionar es que el 90% de la planta docente tiene doble turno o plaza (Turno matutino y turno vespertino) en diferentes escuelas, en algunos casos las plazas distribuidas entre dos o más escuelas. Otra característica de los docentes que se encuentran laborando en la institución es la variedad de años de servicio ya que se cuenta con profesores que tienen apenas un año de egresados, hasta los que rebasan los treinta años de servicio.

Referente a las características por la que fue elegida esta escuela es que un porcentaje considerable de alumnos se encuentra en una situación de vulnerabilidad, o con Barreras para el aprendizaje y la Participación, derivado de grandes problemas familiares entre los que están inmersos, por ejemplo: familias disfuncionales, divorcios, separaciones, abandono de los niños por parte de los padres, niños viviendo con familiares (tíos, tías, abuelos, primos) y en los peores de los casos, niños viviendo con familiares de los padrastros o madrastras y que también han sido abandonados por su padre o madre. La pobreza de algunos niños también ha causado que exista un gran rezago escolar

o deserción, tan solo en el ciclo escolar 2018 – 2019 se reportaron un total de 36 bajas de alumnos, en su mayoría porque los padres los sacaron de la escuela para que los alumnos los acompañen a trabajar y en algunos otros casos por problemas familiares, alejando a los niños de la oportunidad de terminar sus estudios.

Otras de las características que presenta la población estudiantil es; en cada grupo de cada 30 alumnos hay un aproximado de 4 alumnos con problemas de déficit de atención o alguna otra Barrera para el Aprendizaje y Participación, y a pesar de todas estas características no cuentan con el apoyo de USAER, lo que hace más difícil para los docentes evitar la deserción o el rezago escolar. Considerando todas estas características es propicia la escuela para poder desarrollar a una investigación con un enfoque cualitativo, el cual a través de la observación y la entrevista como técnica de investigación, permitirán analizar cuál es el sentido que le otorgan los docentes a la Educación Inclusiva con relación al discurso político oficial en la educación básica, en específico en la escuela secundaria regular.

3.3. Paradigma de investigación

El paradigma para fundamentar esta investigación es el “*constructivista*”. El cual busca contrastar las disciplinas naturales o exactas con las de tipo social; “aplicando métodos investigativos y abordando acontecimientos históricos en donde el saber no se considera como absoluto y acumulado, ya que en lo social, los fenómenos se encuentran en constante evolución” (Creswell, 2007).

Desde el punto de vista de W. Creswell (2014), el paradigma constructivista es utilizado para “comprender y entender a los individuos, estudiándolos desde el mundo en que viven y trabajan.” Es ahí en donde se desarrollan los significados subjetivos de sus experiencias, significados dirigidos hacia ciertos objetos o cosas. Asimismo, estos significados son variados y múltiples, llevando al investigador a buscar la complejidad de los puntos de vista, en lugar de significados estrechos en unas cuantas categorías o ideas.

Con relación a este paradigma: Gergen (2007) cita:

El constructivismo brinda gran interés al cómo se producen los significados y su utilización mediada por las convenciones lingüísticas de diversos contextos sociales o culturales, donde los individuos otorgan significados dentro de marcos de referencia interpretativos, basados en la historicidad y en lo cultural. (pp. 99 – 115).

Adicionalmente, desde la investigación cualitativa el constructivismo muestra como principales aportaciones las siguientes afirmaciones:

- a) La realidad se construye socialmente desde diversas formas de percibirla,
- b) El saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo,
- c) La investigación no es ajena a los valores del investigador, y
- d) Los resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y el tiempo. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

En consecuencia, y considerando que el *objetivo* del constructivismo en la investigación es “identificar cómo los individuos otorgan significados o sentidos a un fenómeno, objeto o cosa dentro de un contexto social o cultural, a partir de sus experiencias”; ésta investigación se apoyará del *paradigma constructivista*, tomando en cuenta que el objetivo de estudio es “*analizar el sentido que le otorgan los docentes a la Educación Inclusiva con relación al discurso político oficial en la educación secundaria*”. Para alcanzar dicho objetivo, dentro del paradigma constructivista, Crotty (1998) menciona que los seres humanos construyen significados subjetivos mediante la interacción con otros a medida que se comprometen con el mundo que interpretan. Por lo que los investigadores cualitativos tienden a utilizar preguntas abiertas para que los participantes puedan compartir sus puntos de vista.

Por lo tanto, la intención del investigador es “*dar sentido*” (o interpretar) los significados que otros tienen sobre el mundo, que en este caso es el “*sentido que le otorgan los docentes a la Educación Inclusiva con relación al discurso político oficial en la educación secundaria*”, mediante el interaccionismo simbólico de los sujetos que conforman un grupo social, que en este caso son los sujetos escolares de las escuelas secundarias regulares.

3.4. Enfoque de la investigación

La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014 a). Por lo tanto, es una forma de poder acercar al lector al objeto de estudio; el cual pretende *explicar* ¿Cuál es el *sentido* que los docentes de escuelas secundarias regulares de educación básica, le otorgan a la Educación Inclusiva? y ¿cómo se esbozan estos conceptos en el discurso oficial de las políticas educativas del país?, educación que presenta como objetivo crear una *Escuela para Todos*.

En este marco, la presente investigación se desarrolla con un *enfoque* de carácter *cualitativo*, en el que, tomando como referencia a Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez (1999), señalan que el investigador a partir del propósito elegido realiza determinadas acciones de las que se desprenden ciertos resultados, así como el estudio que se centra en la realidad dentro de su contexto natural, tal y como suceden las cosas, intentando dar sentido o de interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

La finalidad de utilizar el enfoque cualitativo es acercarse al conocimiento de la realidad educativa que viven los docentes de las escuelas secundarias regulares, quienes están frente a un fenómeno de realidad social y educativa, sí, con documentos que norman y regulan la Educación Inclusiva, y que pretende dar no solo acceso a alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, discapacidad, Barreras para el Aprendizaje y la Participación o vulnerabilidad, sino incluirlos en todo el ámbito educativo. Sin embargo, el objetivo no es centrarse únicamente en el acto de conocer, el interés también se desplaza con esta metodología a identificar las formas que el docente encuentra para impartir o no una Educación Inclusiva en el aula.

El enfoque cualitativo tiene como característica que dentro de la investigación, el investigador va al escenario, o los escenarios y a los grupos, porque son considerados como un todo, y trata de comprender a las personas. Además, el enfoque cualitativo no busca la réplica, se conduce básicamente en ambientes naturales buscando *significados*, los cuales son extraídos de los datos, sin fundamentarse en la estadística (Rodríguez et.al, 1999). Algunas de sus bondades son la profundidad de ideas, amplitud, riqueza interpretativa y contextualización del fenómeno. Otra

bondad del diseño de este enfoque es que considera la complejidad de un estudio cualitativo, la cual hace difícil predecir con gran precisión lo que va a suceder, de tal modo que otra de sus características fundamentales es su *flexibilidad*, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Por lo tanto, desde la investigación cualitativa es preciso “planificar siendo flexible” (Creswell, 2007).

El enfoque cualitativo es flexible porque sus significados diferentes en cada momento, y “es multimetódica, ya que también implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (Denzin & Lincoln, 1994). Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, en este caso: analizar el sentido que le otorgan los docentes a la Educación Inclusiva con relación al discurso político oficial, en la educación secundaria regular. De la misma forma, Hernández Sampieri, et.al, (2006) definen el enfoque cualitativo como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Y desde su carácter interpretativo, intenta encontrar a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen.

Al respecto, el enfoque cualitativo también opera de manera inductiva, pues primero se explican los datos, para luego hacer generalizaciones, en el cual se examinan los datos, se generan conceptos y comprensiones de ellos, permitiendo determinar el axioma que comprende todos los casos; en este sentido, conocer el cómo conceptualizan o, qué entienden por Educación Inclusiva en las escuelas de educación básica regular, tanto los docentes frente a grupo, como: administrativos, alumnos, y padres de familia, expresando lo que piensan, sienten y conocen sobre la Educación Inclusiva, es una forma de estar en el entorno social, observando y preguntando lo que allí acontece, y recuperar los datos que parten de la doxa, mismos que explican la realidad de nuestro entorno. Por tal razón es que para esta investigación, el enfoque cualitativo es la mejor herramienta para profundizar en el conocimiento y comprensión en torno al tipo de inclusión que se está manejando desde el marco del discurso oficial presentado por los documentos oficiales que norman la Educación Inclusiva en las escuelas secundarias regulares, y cómo viven en la práctica la Educación Inclusiva los docentes frente a grupo.

3.5. Metodología de la investigación

En la presente investigación los métodos que se van a utilizar son: el *método fenomenológico* combinado con el *estudio de casos*. Con relación al método fenomenológico no solo se busca contemplar al fenómeno mismo, sino la forma en que es captado por el sujeto desde su propia experiencia de vida, enfocando su atención en cómo describen el fenómeno todos los participantes y qué tienen en común desde una perspectiva espacio – temporal. Con relación al estudio de casos se pretende encontrar la mejor manera de capturar la realidad educativa desde la experiencia de los docentes y alumnos en sus contextos cotidianos a través de sus prístinas esencias, aportando una mejor comprensión del tema objeto de estudio.

3.5.1. Método fenomenológico

Un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por varias personas respecto a un concepto o un fenómeno. Los fenomenólogos se centran en la descripción de lo que todos los participantes tienen en común a medida que experimentan un fenómeno; por ejemplo, “el dolor que es universalmente experimentado. La fenomenología tiene como propósito básico reducir las experiencias individuales a la descripción de la esencia universal de un fenómeno (Van Manen, 1990, p. 177, como se citó en Creswell, 2007). Para hacer dicha descripción, los investigadores cualitativos identifican un fenómeno, o un "objeto" de la experiencia humana. Esta experiencia humana puede ser: fenómenos tales como insomnio, ser excluido, la ira, o el dolor (Moustakas, 1994). El investigador luego recoge los datos de las personas que han experimentado el fenómeno, y se desarrolla una descripción compuesta de la esencia de la experiencia para todos los individuos. Esta descripción consiste en "lo que" ellos experimentaron y "cómo" lo experimentaron (Moustakas, 1994).

De tal manera que, si un investigador al describir un fenómeno no incluyera alguna discusión sobre los presupuestos filosóficos de la fenomenología, junto con los métodos de este tipo de investigación, sería negligente. Con objeto de clarificar las características que se deben considerar al describir un fenómeno se presenta en la tabla No. 1:

Tabla No. 1. Tipos de Fenomenología

ENFOQUE	DESCRIPCIÓN	CARACTERÍSTICAS
Fenomenología Hermenéutica y Empírica (Van Manen, 1990).	Describe la investigación como orientada hacia la experiencia vivida (fenomenología) y la interpretación de los "textos" de la vida (hermenéutica) (van Manen, 1990, p. 4).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los investigadores primero vuelven a un fenómeno, una "preocupación permanente", la que les interesa seriamente. 2. En el proceso, se reflexiona sobre temas esenciales, lo que constituye la naturaleza de esta experiencia vivida. 3. Se escribe una descripción del fenómeno, manteniendo de una fuerte relación con el tema de investigación y equilibrando las partes del escrito a la totalidad. 4. Es un proceso interpretativo en el que el investigador hace una interpretación (es decir, el investigador "media" entre diferentes significados; Van Manen, 1990, p 26) del significado de las experiencias de vida.
Fenomenología Empírica, Trascendental o la fenomenología psicológica (Moustakas, 1994).	Se centra más en una descripción de las experiencias de los participantes. En el que los investigadores ponen de lado sus experiencias. Por lo tanto, "trascendental" significa "todo lo que se percibe fresco, como si fuera la primera vez". Además la fenomenología agrupada, empírica, trascendental se basa en los estudios de Duquesne en Psicología fenomenológica el cual consisten en la identificación de un fenómeno de estudio, agrupando las experiencias de uno, y la recolección de datos de varias personas que han experimentado el fenómeno.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El investigador analiza los datos mediante la reducción de la información de las declaraciones o citas importantes y combina las afirmaciones en temas. 2. El investigador desarrolla una descripción textural de las experiencias de las personas. 3. Se realiza una descripción estructural de sus experiencias. 4. Se elabora una combinación de las descripciones texturales y estructurales para transmitir una esencia general de la experiencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Creswell W., J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. California: Sage, publications, 57 – 66.

Con relación a la tabla No. 1, Creswell (2007) señala los procedimientos para la realización de la investigación fenomenológica desde un enfoque psicológico, los procedimientos son los siguientes:

- El investigador determina si el problema de investigación se examina mejor con un enfoque fenomenológico. El tipo de problema más adecuado para esta forma de investigación es uno en el que es importante *comprender* las experiencias comunes o compartidas entre varios individuos sobre un fenómeno. Sería importante comprender estas experiencias comunes con el fin de desarrollar prácticas o políticas, o para desarrollar una comprensión más profunda acerca de los rasgos del fenómeno.

- Un fenómeno de interés para el estudio. Se deben tener presentes ejemplos de fenómenos que han sido estudiados.
- El investigador reconoce y especifica las amplias asunciones filosóficas de la fenomenología. Por ejemplo, se podría escribir acerca de la combinación de la realidad objetiva y experiencias individuales. Estas vivencias son, además, "conscientes" y dirigidas hacia un objeto.
- Se recogen datos de los individuos que han experimentado el fenómeno. La recopilación de datos a menudo, en los estudios fenomenológicos, consta de entrevistas a profundidad y múltiples entrevistas con los participantes. Polkinghorne (como se citó en Creswell, 2007) recomienda que los investigadores entrevisten de 5 a 25 personas quienes han experimentado el fenómeno.
- Los pasos para el análisis de datos fenomenológicos son generalmente similares para todos los psicólogos fenomenológicos que discuten los métodos (Moustakas, 1994). Basándose en los datos de la primera y segunda preguntas de investigación, los analistas de datos examinan los datos (por ejemplo, entrevista transcripciones) y destacan "*afirmaciones significativas*", frases, o citas que proporcionan una comprensión de *cómo* los participantes experimentaron el fenómeno. Moustakas (1994) llama a este paso *horizontalidad*. A continuación, el investigador desarrolla grupos de significado a partir de estas declaraciones significativas en temas.
- *Las declaraciones significativas* se utilizan entonces para escribir una descripción de lo que los participantes experimentaron (descripción de texto). También se utilizan para escribir una descripción del contexto o escenario que influyeron en la forma en que los participantes experimentaron el fenómeno, llamado *variación imaginativa* o *descripción estructural*. Moustakas (1994) añade un paso más allá: Los investigadores también escriben sobre sus propias experiencias y el contexto y las situaciones que han influido en sus experiencias.
- De las descripciones estructurales y textuales, el investigador a continuación, escribe una descripción compuesta que presenta la "esencia" del fenómeno, se llama la estructura esencial, invariable (o esencia). Principalmente este pasaje se centra en las experiencias comunes de los participantes.

En lo que respecta a Creswell (2007), la fenomenología puede implicar de forma simplificada la recopilación de datos incluyendo entrevistas individuales o múltiples con los participantes. Por lo

tanto, la investigación fenomenológica requiere por lo menos una cierta comprensión de los supuestos filosóficos más amplios, y éstos deben ser identificados por el investigador. Los participantes en el estudio deben ser cuidadosamente elegidos para ser las personas que hayan experimentado el fenómeno en cuestión, por lo que el investigador, al final, puede forjar un entendimiento común. De este modo, el investigador tiene que decidir cómo y de qué manera el entendimiento de su personal será introducido al estudio.

Por consiguiente, en el campo de investigación educativa la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, en el cual lo importante es aprehender los procesos de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. Desde esta perspectiva el investigador trata de ver las cosas desde la óptica de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando (Rodríguez Gómez, et.al, 1999). Por lo que el método fenomenológico permitirá en esta investigación ver: ¿Cómo viven los docentes de secundaria la Educación Inclusiva? ¿Qué documentos oficiales que norman y regulan la Educación Inclusiva conocen?, ¿Cuál es el sentido o interpretación que le dan a los documentos oficiales que sustentan la Educación Inclusiva?, interrogantes que definen su forma de proceder en el salón de clase; y no solo eso, situaciones que nos permitan vislumbrar si éste tipo de educación, finalmente se está desarrollando como se expresa desde el marco del discurso político oficial, hechos que nos permitirán describir como interpretan los docentes de secundaria la Educación Inclusiva desde su contexto natural.

3.5.2. Método de estudio de caso

En la investigación, el estudio de caso implica el estudio de un tema explorado a través de uno o más casos en un sistema delimitado (un ajuste, un contexto), (Creswell., 2007, p. 73). Aunque Stake (como se citó en Creswell, 2007) afirma que la investigación de estudio de casos no es una metodología sino una elección de lo que va a ser estudiado (un caso en un sistema acotado), otros lo presentan como una estrategia de investigación, una metodología o una estrategia de investigación comprensiva (Denzin & Lincoln, 1994).

Creswell decide ver al estudio de casos como una metodología, un tipo de diseño en la investigación cualitativa, o bien como un producto de la investigación. Por lo que desde esta perspectiva, la

investigación de estudios de casos es de un enfoque cualitativo, en el cual el investigador explora un sistema acotado (un caso) o múltiples sistemas delimitados (casos) con el tiempo, a través de la recopilación de datos detallados a profundidad, que implica múltiples fuentes de información (por ejemplo, observaciones, entrevistas, audiovisuales materiales, documentos e informes), se informa una descripción de casos y temas basados en casos reales que pueden ser seleccionados para el estudio.

Stake (1995), considera al estudio de casos como un “método que implica la recogida y registro de datos sobre un caso o casos, y la preparación de un informe o una presentación del caso. Por lo tanto, un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple documento. En dicho estudio de casos la única exigencia es que posea un límite físico o social que le confiera entidad. Por lo que en el ámbito educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor o una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objetos de estudio, como lo es el caso de investigación de este trabajo (Rodríguez, et.al, 1999).

Dentro de un enfoque cualitativo el estudio de caso permite estudiar la esencia de la humanidad, basados en los datos obtenidos de las experiencias vividas, por lo que juega un papel primordial, donde el investigador se vincula con la acción de las personas, además se caracteriza por su flexibilidad en el diseño de la investigación, permitiendo estudiar a las personas en el contexto en que se desenvuelven, derivado de ello, los investigadores se relacionan de forma natural con esas personas, a través de observar la vida cotidiana de los actores, escuchándolos y estudiando los documentos producidos por los mismos, agregando que podemos obtener un conocimiento de la vida social partiendo de lo empírico.

Como se ha mencionado antes y a través de varios autores, el estudio de casos tiene las siguientes características: es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, centrándose en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad. Como producto final de un estudio de caso nos encontramos con una rica descripción del objeto de estudio para describir y analizar las situaciones (Stake, 1995).

3.5.3. Tipos de estudio de caso

Los tipos de estudios de casos cualitativos se distinguen por el tamaño que delimita el caso, por ejemplo: si el caso involucra a un individuo, varios individuos, un grupo, un programa completo, o una actividad. También se pueden diferenciar en cuanto a la intención del análisis de casos.

Entre las distintas clasificaciones de estudio de casos existen tres variaciones en términos de intenciones: 1) el estudio de caso instrumental, 2) el estudio de caso colectivo o múltiple, y 3) el estudio de caso intrínseco (Stake, 1995).

En el *estudio de caso instrumental*, un caso se examina para profundizar un tema o afinar una teoría. Este tipo de caso es secundario debido a que juega un papel de apoyo, facilitando nuestra comprensión de algo. Dicho caso puede ser característico de otros, o no serlo

El *estudio de caso colectivo o múltiple*: Se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El interés se centra, no en un caso concreto, sino en un determinado número de casos conjuntamente. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos. A menudo, el investigador selecciona a propósito múltiples casos para mostrar diferentes perspectivas sobre el tema.

Al respecto Creswell (2007) sugiere que el diseño de estudio de caso múltiple utiliza la lógica para obtener una respuesta, en la que el investigador replica los procedimientos para cada caso. Como regla general, los investigadores cualitativos son reacios a generalizar a partir de un caso a otro, porque los contextos de los casos difieren. Por lo que, el investigador tiene que seleccionar los casos representativos para su inclusión en el estudio cualitativo.

Con relación al *estudio de caso intrínseco* lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión del caso concreto. De hecho, no se trata de elegir un caso determinado porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema, sino porque el caso en sí mismo es de interés. El propósito no se centra en comprender algún constructo abstracto o fenómeno genérico, tampoco es la construcción de una teoría, más bien, está comprometido por el interés intrínseco del caso. Por lo que podemos determinar que un caso se elige en la medida en que aporte algo a nuestra comprensión del tema objeto de estudio.

Por lo tanto, en esta investigación se optó por trabajar un estudio de casos instrumental, el cual se llevará a cabo en una escuela secundaria con maestros de educación regular que tengan alumnos con Necesidades Educativas Especiales, discapacidad, con Barreras para el Aprendizaje y Participación o vulnerabilidad, cuya característica principal es que cuenta con el apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)¹⁹, la cual se espera brinde orientación, asesoría y acompañamiento, en corresponsabilidad, a docentes y directivos, además de asesoría a padres de familia. Dichos servicios de apoyo están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

Por lo que en el marco de la Educación Inclusiva, se espera que proporcione los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población escolar y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y que se encuentran en riesgo de exclusión, también considera a la población con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquéllos que en los diferentes contextos, se les dificulta acceder o participar en las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación. Así, también se tomará como estudio de caso otra escuela secundaria regular que no cuenta con el apoyo de USAER, y que sin embargo, desde las políticas educativas tiene que trabajar la Educación Inclusiva con alumnos que están en riesgo de exclusión. Una de las características de las escuelas es que se encuentren en un contexto similar, lo cual nos permite identificar el sentido que le otorgan los actores involucrados a la Educación Inclusiva tomando como referente sus contextos y el discurso oficial de las políticas educativas.

3.5.4. Técnicas de investigación

En esencia la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como: la entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez Gómez, et.al, 1999).

¹⁹ Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular

Considerando lo anterior, se utilizarán como técnicas de investigación: la *entrevista a profundidad* y la *observación no participante*, técnicas que se implementarán con docentes frente a grupo, directivos, orientadores, alumnos y padres de familia y describiremos, en este trabajo, qué es y en qué consiste la entrevista a profundidad, así como la observación no participante; las cuales se utilizaran como técnicas de investigación en el presente trabajo.

3.6. Entrevista a profundidad

Dentro del campo de la educación, la entrevista a profundidad como técnica de investigación cualitativa, se presenta como una alternativa para acceder a elementos que van más allá de las primeras manifestaciones conscientes de los sujetos entrevistados. Otorgando la posibilidad de acceder a contenidos latentes en el sujeto, en cuanto a expresiones de su inconsciente, que dejan de ver el fenómeno para trascender a su esencia como producto psicosocial (Kosik, 1967). En términos de Jardón (2015) en la entrevista a profundidad, por su cualidad de encontrarse en la frontera entre la ciencia y el arte, cada entrevistador realiza una entrevista diferente según sea su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema, además del contexto temporal, espacial o social en el que se encuentra. Por lo que esta técnica se constituye como un medio de interpretación de la información presentada por el entrevistado, buscando trasponer el sentido superficial y acceder al sentido profundo.

Por lo tanto, la entrevista a profundidad es una técnica de investigación cualitativa que consiste en entrevistas individuales intensivas con un número pequeño de encuestados para explorar sus perspectivas en una idea particular, programa o situación, por lo que es útil cuando se desea información detallada acerca de pensamientos y comportamientos de una persona, o para explorar nuevas cuestiones a profundidad (Boyce, 2006). Es en este sentido, en que se pretende utilizar la entrevista a profundidad, con la intención de que ésta proporcione un contexto a través de otros datos (como los datos de resultado), los cuales ofrezcan una imagen más completa de lo que sucede en una escuela que trabaja o pretende trabajar bajo los esquemas de una Educación Inclusiva marcada por el programa de educación básica del sistema educativo mexicano. Por lo tanto, es importante mencionar también, que la entrevista a profundidad es de gran utilidad cuando los

participantes potenciales no pueden ser incluidos en un grupo focal debido a que no se sienten cómodos hablando abiertamente en un grupo, o cuando se desea distinguir las opiniones individuales en comparación con el grupo.

Para utilizar la entrevista a profundidad como instrumento de investigación es importante conocer cuáles son las ventajas y limitaciones de este tipo de instrumentos. Al respecto, Boyce (2006) menciona que la principal ventaja de las entrevistas a profundidad es que, proporcionan información mucho más detallada que lo que está disponible a través de otros métodos de recopilación de datos, tales como las encuestas. También pueden proporcionar un ambiente más relajado en el cual, al recoger información, la gente puede sentirse más cómoda si tiene una conversación con el encuestador sobre el tema a investigar en lugar de llenar una encuesta.

Cabe señalar que la regla general en el tamaño de la muestra para las entrevistas es que cuando las mismas historias, temas, cuestiones y temas surgen de los entrevistados, entonces un tamaño de muestra suficiente se ha alcanzado.

Para llevar a cabo la entrevista a profundidad como técnica de investigación es necesario identificar el proceso que se debe realizar, al respecto Boyce (2006, p. 4) señala que el proceso para la realización de la entrevista a profundidad sigue el mismo proceso general seguido para otras investigaciones: planificar, desarrollar instrumentos, recoger datos, analizar datos y difundir los resultados como a continuación se detalla:

Primer paso: elaborar un Plan.

- Identificar los actores que estarán involucrados.
- Identificar qué información es necesaria y a quién va dirigida.
- Lista de los actores que serán entrevistados.
- Identificar grupos de partes interesadas nacionales, facilidades y niveles de beneficiarios y entonces identificar a individuos de esos grupos, adicionalmente los entrevistados pueden identificarse durante la recolección de datos.
- Determinar la muestra si es necesario.
- Asegurarse de que la investigación siga las normas éticas nacionales e internacionales de investigación, incluye la revisión ética por los comités de investigación (Boyce, 2006).

Desarrollar un protocolo de entrevista (reglas que guían la administración y aplicación de las entrevistas) o instrucciones que han de guiar cada entrevista, para garantizar la coherencia entre las

entrevistas y aumentar así la confiabilidad de los resultados. Las siguientes instrucciones para el entrevistador deben incluirse en el protocolo:

Segundo paso: desarrollo de instrumentos

- Qué decir a los entrevistados cuando se configura la entrevista.
- Qué decir de los entrevistados al concluir la entrevista;
- Qué decir a los entrevistados al inicio de la entrevista, incluyendo garantizar el consentimiento informado y confidencial del entrevistado.
- Qué hacer durante la entrevista (ejemplo: ¿tomar notas?, ¿Grabar audio?, ¿Ambos?)
- Qué hacer después de la entrevista (ejemplo: ¿llenado de notas?, ¿Comprobar grabación para mayor claridad?, ¿Resumir la información clave para cada uno?, ¿Presentar conclusiones escritas?) (Boyce, 2006).

Seguido del protocolo es recomendable desarrollar una guía de entrevista que enumere las preguntas o temas para ser exploradas durante la entrevista e incluye un formulario de consentimiento informado. Debe ser no más de 15 preguntas principales para guiar la entrevista. Boyce (2006) cita algunos consejos para hacer preguntas en una entrevista, los cuales se mencionarán algunos:

- Las preguntas deberían ser abiertas y no cerradas. Por ejemplo, en lugar de preguntar "¿Sabe usted acerca de los servicios de la clínica?" pregunte "Describa los servicios de la clínica"
- Deben ser preguntas fácticas antes de las preguntas de opinión. Por ejemplo, pregunte, "¿Qué actividades se realizaron?" antes de preguntar, "¿Qué pensaste de las actividades?"
- Haga sondeos según sea necesario. Estos incluyen:
 - ¿Me darías un ejemplo?
 - ¿Puede usted profundizar en esa idea?
 - ¿Explicar qué más?
 - No estoy seguro de que entiendo lo que estás diciendo.
 - ¿Algo más? (Boyce, 2006).

A través de esta técnica e instrumento, los datos se obtienen de manera natural mediante diferentes encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, estos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Para ello se diseñará una relación de preguntas cuidadosamente elaboradas y planificadas en la que se intentará conversar con el entrevistado de forma secuenciada y hacer preguntas con sus mismas palabras. Progresivamente se

irá focalizando hacia una información mucho más específica. Por su parte, los sujetos que forman parte del escenario también estarán definiendo su papel según el grado en que proporcionan información.

Asimismo, se presentarán aquellas preguntas que en cierta forma guían el proceso de la investigación; de la misma manera, se presentarán las categorías de análisis, los sujetos de estudio, los escenarios, el diseño y los procedimientos que se aplicarán para dar forma y seguimiento a la investigación. Dichas entrevistas permitirán encontrar las interpretaciones que se hace a los discursos oficiales sobre la Educación Inclusiva y cómo la viven los actores de la escuela en la actualidad; y por otro lado, se solicitará la información a los docentes con funciones administrativas dentro de la institución, docentes frente a grupo, alumnos, padres de familia y en caso de ser necesario a algunos miembros de la comunidad, con la finalidad de tener un referente empírico del concepto que se tiene sobre una Educación Inclusiva, así como identificar desde la mirada de estos autores una política de Educación Inclusiva dentro de las escuelas secundarias de educación básica regulares seleccionadas.

3.7. Observación no participante

Como complemento del método de estudio de casos se utilizará la técnica de la observación no participante, que de acuerdo con Woods (2005) es la primera obligación del investigador, el permanecer donde la acción tiene lugar, de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción. La técnica de la observación, “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas de los docentes en su ejercicio. En la presente investigación se consideran las aportaciones de Stake (1995) en relación a las observaciones resaltando que:

- a) Las observaciones conduzcan a una mejor comprensión del estudio de caso.
- b) Las observaciones sean pertinentes.
- c) El plan de observación se perfile gradualmente mediante los temas.
- d) Los significados de los datos cualitativos o interpretativos sean los que directamente reconozca el investigador.
- e) Durante la observación el investigador registra los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable, para posteriores análisis y el informe final.
- f) Las observaciones de carácter cualitativo se planifican con detalle resaltando las categorías o el tipo de actividades que son representativas de los temas objeto de estudio (Stake, 1995).

La observación, constituirá el sistema tradicional del estudio de casos para registrar los datos resultantes de la misma. De acuerdo con la investigación se realizarán observaciones descriptivas, cuya intención es capturar los procesos y contextos íntegramente. En la observación no participante el investigador es ajeno al grupo, por lo que solicita autorización para permanecer en él y observar los hechos que requiere (Woods, 2005). En el caso de la observación simple, los instrumentos más comunes son: Fichas de campo, Diario, Registros, Tarjetas, Notas, Mapas, Diagramas, Cámaras y Grabadoras. Las notas también podrán ser utilizadas para registrar datos de las entrevistas, considerando que el entrevistado se niegue a que se grabe la entrevista por que aumentaría el nerviosismo del mismo.

El hacer uso de la observación no participante, permite al investigador hacer un registro de modo objetivo sobre los hechos, tal y como acontecen. Es importante tener presente que en este tipo de observación se requiere un cierto distanciamiento entre el investigador y el objeto investigado. En este distanciamiento el investigador reduce al mínimo su interacción con los sujetos y simplemente se limita a registrar los hechos. Requiere, por tanto, un registro completo y exacto de los datos, que se vería afectado por el contacto o intercambio social con los sujetos observados. Aplicando la observación no participante se pueden rescatar aquellos aspectos empíricos que nos permitirán comprender los sentidos y significados que le dan los docentes a la Educación Inclusiva en sus prácticas diarias. Para que dicha observación sea exitosa dentro del salón de clase o en el contexto en que se desarrolle la información, el investigador debe ser idealmente como una mosca en la

pared para observar cómo suceden las cosas de forma natural, procurando que su presencia no distraiga la atención al momento de observar (Woods, 2005, p. 36).

La observación no participante se utiliza como un método que complementará el conocimiento a elaborar sobre el sentido que le dan los docentes al concepto de Educación Inclusiva desde el marco de las políticas educativas. También, el conocimiento derivado de esta estrategia ayudará a cruzar información y así, identificar las coincidencias o discrepancias respecto a los resultados derivados del análisis documental y las entrevistas. Sin embargo, lograr una buena observación etnográfica implica necesariamente cierto orden, por lo que los investigadores deberían habituarse a tomar notas de campo organizadas, las cuales serán utilizadas como técnica para la realización de esta investigación. Las notas de campo por lo tanto incluyen:

- Descripción del entorno observado para ubicar al lector.
- Descripciones de los participantes, comportamientos, interacciones y verbalizaciones lo más objetivas posibles (características personales, sexo, edad, vestimenta, ubicación, relación consigo mismo, con los demás y con los objetos).
- Descripción cronológica de los acontecimientos.

Asimismo, el investigador debe ser lo más meticoloso posible en el registro de datos, realizar observaciones estructuradas para comparar y contrastar comportamientos e interacciones que parecían depender de factores que no estaban sometidos al control de los sujetos observados (Sánchez Fernández, 2013). Finalmente las notas de campo deben incluir la fecha, el lugar y el momento de la observación, nombre o pseudónimo del participante, tiempo invertido en cada una de las acciones, descripción detallada de las personas, acciones, objetos, evitando juicios de valor o asignación de etiquetas.

CAPÍTULO 4
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Presentación

Cuando se habla de observación, hay que pensar en la propia acción de observar casi como con una lupa, conscientes de que la investigación requiere de un análisis preciso, metódico y sistemático para plantear y organizar la información con un sentido lógico y con base en los hechos para entenderlos, explicarlos y plantear propuestas o soluciones al problema, tema de la observación. De ser necesario "mezclarse con el paisaje", hay que hacerlo, cuidadosamente dado que resulta inevitable no perturbarse en el momento de la acción al tratar de comprender con interés las realidades particulares, en especial si hablamos de observar salones de clases saturados de alumnos, y que resulta imposible estar al tanto de todas las acciones dentro del salón, por lo que se recomienda situarse en una esquina en la parte posterior, y parecer lo más invisible posible (Woods, 2005). Por lo anterior se dará a conocer de manera detallada cómo la parte teórica o el fundamento de este trabajo ha sido un instrumento que, de un modo lógico y disciplinado permitió arrojar resultados que pueden mejorar con la práctica docente o bien podrán ser útiles en próximas investigaciones, tal y como se muestra en los anexos.

4.1. Análisis descriptivo de observaciones mediante software MAXQDA 2020

En este caso, se trata de una investigación educativa con un enfoque cualitativo, en el cual se utiliza como técnica de investigación la "observación no participante" por lo que se considera que el material primario más importante es lo que en realidad se dice y hace en el salón de clase con el maestro. En tal sentido, la presente investigación busca observar si existe una interacción significativa entre maestros y alumnos que permita identificar: sucesos, situaciones, conflictos o actitudes poco comunes de los alumnos o docentes frente a las necesidades de alumnos que presenten alguna discapacidad, si la planeación de clase por parte de los docentes esta adecuada a las necesidades de los alumnos, así como las formas de presentar la clase, entre otras acciones, que permitan distinguir si existe un Educación Inclusiva.

Consecuentemente, para hacer un análisis más preciso sobre lo observado en la práctica de campo, se hace uso del software MAXQDA. Es un software profesional para el análisis de datos cualitativos y mixtos, diseñado para ayudar con el análisis e interpretación de múltiples datos como entrevistas, artículos de periódico, grupos focales, imágenes, videos, audios, bibliografía, tweets y en este caso datos de campo como observaciones de clase. Es una poderosa herramienta para desarrollar teorías y probar las conclusiones teóricas del análisis. Para el análisis de datos obtenido de observaciones no participantes primero se llevó a cabo una revisión de los antecedentes de la investigación junto con el objetivo general de la misma. Véase mapa de categorías y códigos para guiar las observaciones en el trabajo de campo. Véase el anexo 1.

Posteriormente, se reunieron y organizaron las notas de campo en documentos para exportarlos al programa y así realizar una interfaz de usuario que permitiera abordar y analizar los datos cualitativos de forma hermenéutica o interpretativa, lo que implica leer el texto cuidadosamente intentando entenderlo. Crear las categorías y códigos bajo los cuales serán analizados cada uno de los documentos. Véase el anexo 2. Respecto a las cuatro ventanas superiores constituyen la estructura básica de MAXQDA. Están organizadas de forma lógica en pestañas o fichas (Inicio, Variables, Análisis, Métodos mixtos, Reportes Importar, Códigos). Cada una de las pestañas contiene una serie de grupos de herramientas que están asociados a las funciones que cumplen. Véase el anexo 3.

Una vez, exportados los documentos y creadas las categorías y códigos, comienza el proceso de codificación, que consiste en seleccionar parte de un dato, como por ejemplo un párrafo o una parte de una imagen, y asignar un código correspondiente. Se trata básicamente de destacar un contenido relevante, según el criterio del investigador. Dentro del análisis se pueden asignar “Memos” para crear notas y adjuntarlas a textos, partes de textos, grupos de documentos o incluso códigos. Véase los anexos 4 y 5. Para visualizar los resultados de la codificación, se realizó un retrato de códigos, mediante la función “Matriz de documentos x códigos” herramienta que permiten mostrar el vínculo entre datos de forma comprensible. Por ejemplo: las columnas enumeran diferentes documentos; en este caso, cada documento corresponde a una observación de clase en una escuela secundaria regular. Los documentos están relacionados con cada una de las categorías y códigos que arrojan información sobre el objetivo general de la investigación. Véase el anexo 6.

El análisis de datos mediante el uso de MAXQDA permite visualizar la relación o frecuencia de los resultados mediante la función MAXmaps, para cuantificar los resultados del análisis cualitativo categorías y códigos. Véase el anexo 7. Finalmente, el software MAXQDA brinda acceso a los resultados de los datos analizados mediante la herramienta “Nube de Palabras”, con el objetivo de hacer diagnóstico previo sobre el tema de la inclusión y tener un referente sobre cómo perciben los docentes la Educación Inclusiva en las escuelas secundarias regulares y la idea de ponerla en práctica desde su propia perspectiva. Véase el anexo 8.

La representación gráfica nube de palabras, permite observar de manera general el comportamiento de los docentes ante las situaciones de los alumnos, sea n alumnos regulares o alumnos con BAPS. Además se observa que no existe claridad en las estrategias y métodos utilizados por los docentes al momento de realizar sus planeaciones de clase, las cuales se tienen que diversificar para atender la diversidad de alumnos que se encuentran en el salón de clase, y lograr así una Educación Inclusiva. Véase el anexo 9. Para el seguimiento al análisis de las observaciones realizadas en salones de clase en la secundaria regular, se analizarán cada una de las categorías con sus códigos, comenzando con el concepto de inclusión y el sentido que le otorgan los docentes.

4.1.1. Categoría 1: Docentes y la idea de inclusión

En ésta categoría se presenta el análisis e interpretación de tipo descriptivo de los códigos a partir de lo que los docentes miran o perciben la realidad su campo de acción; de este modo su práctica docente está enfocada en atender cuestiones de forma y no de fondo, al grado que su idea de inclusión es muy vaga y en ocasiones hasta nula por lo que la información arrojada por los resultados es que: existe un desconocimiento de conceptos y de técnicas, además de la falta de claridad en estrategias y métodos, los cuales se encuentran representados en el mapa número y la gráfica número . Véase el anexo 10.

Código 1: Desconocimiento de conceptos

El tema de la inclusión en las escuelas secundarias regulares tiene grandes carencias, pues por lo observado, los docentes aún no tienen claro qué es la Educación Inclusiva y de manera particular,

con cuáles métodos o estrategias tienen que trabajar; más bien, se deciden o elige actividades que no están bien documentadas, por lo que se puede inferir que el problema es que los docentes aunque han visto en los planes no han escuchado sobre el tema, aun no tienen claridad en el concepto de la Educación Inclusiva, y por lo tanto, también desconocen o ignoran el uso de estrategias, técnicas y métodos que les permitan trabajar correctamente con alumnos que presentan alguna discapacidad, vulnerabilidad, BAPS o NEE. Derivado de las observaciones se obtuvo, entre otros, el siguiente testimonio:

Al concluir la sesión y revisar lo trabajado durante el consejo técnico puedo observar que los docentes no manejaron los términos de Educación Inclusiva ni de inclusión, sin embargo si se están esforzando por apoyar a los alumnos que están presentando barreras para el aprendizaje y la participación sobre todo a los que están presentando vulnerabilidad, con la intención de que los chicos continúen con sus estudios dentro de la escuela, terminando así la sesión a las 19 hrs. con 10 minutos (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

Al parecer los maestros terminan con este tema y comienzan a hablar sobre la diferencia entre cooperación y colaboración en donde los docentes en su mayoría tienen la idea sobre conceptos como BAPS y NEE, pero desconocen la posibilidad de conformar un grupo multidisciplinario para atender esta problemática de inclusión o para comprender lo que implican dichos conceptos. Reduciendo sus probabilidades de conocer nuevas formas de realizar su práctica docente de manera inclusiva como colectivo docente a través de un trabajo coordinado.

Código 2: No claridad en estrategias y métodos

De acuerdo a las observaciones se encontró que los maestros por lo general tratan de trabajar el tema de la inclusión desde el ámbito de lectura, producción de textos y cálculo mental, sin embargo, no logran desarrollar una Educación Inclusiva porque al final se centran en los resultados que les envían de las pruebas del SisAT (Sistema de Alerta Temprana) de ahí que tengan varios alumnos reprobados, desviando luego su atención para generar estrategias para mejorar los resultados, colocando de lado a los niños que tienen condiciones diferentes de aprendizaje. Una de las afirmaciones fue: *Los maestros comentan que varios de los resultados de „no aprobados, “no hacen la aclaración en SisAT de que sus niños tienen condiciones diferentes de aprendizaje (Obs. CTE Sec. Of. 433 04/10/19).*

Al mismo tiempo los docentes comienzan a definir algunas estrategias que les permitan alcanzar los aprendizajes esperados partiendo de las fichas “Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana” sugiriendo trabajar cálculo mental o Desarrollo de una Comprensión Global, en donde definieron trabajar con la ficha Desarrollo de una Comprensión Global. De hecho, *Algunos maestros comentaron que de las fichas tendrían que elegir la más sencilla porque tienen que hacer un proyecto y no quieren conflictuarse la existencia* (Obs. CTE Sec. Of. 433, 04/10/19).

Sin embargo en el consejo técnico a pesar de que se presentó una ficha para las mejores prácticas con el tema de la Educación Inclusiva como una alternativa para trabajar como proyecto para las buenas prácticas, no se eligió. También es importante mencionar que en el momento de seleccionar la ficha, las maestras psicólogas encargadas de la USAER tampoco ofrecieron o sugirieron trabajar con la ficha sobre la Educación Inclusiva. Hasta el momento los docentes no muestran interés en tema de inclusión, y luego como consecuencia que los resultados el análisis del SisAT por lo que le dan prioridad al tema de cálculo mental, comprensión de textos y escritura y prefieren evadir la responsabilidad sobre los procesos didácticos, así como prefieren ayudarse de otros especialistas:

Los docentes comentan que como estrategia para poder apoyar a estos jóvenes han optado por programar conferencias con profesionales de la salud o de la seguridad, presentado una conferencia en la que participaron oficiales federales sobre la prevención del delito, para orientar a los alumnos y evitar caer en uno de ellos es decir en un delito (Obs. Sec. Of. 0022 CTE, 04/10/19).

Incluso, la parte directiva está consciente de estas carencias didácticas al decir que: *Al respecto la directora comenta que los docentes carecen de los elementos para lidiar con las condiciones de cada uno de sus alumnos y por lo tanto le resulta difícil encontrar también estrategias dentro del salón de clase para poder orientarlo sin descuidar a los demás* (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19). Sin embargo, los maestros manifiestan que no queda en ellos, más bien tiene que ver con la problemática de los estudiantes, generando cierto debate como el que a continuación se describe:

Al hacer este comentario una maestra que es licenciada en leyes hace un comentario de que sus alumnos no tienen capital cultural y que además son alumnos que no tiene remedio, situación con la que la directora se incomoda un poco, por lo tanto trata de argumentar cuál es la situación de algunos alumnos y que está lejos de sus manos el arreglar la vida de los chicos, especialmente si hablan de estrategias para enseñarles aprender a leer escribir, o conozcan de historia; es decir, darles conocimientos que les permitan ser exitosos como estudiantes (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

Los mismos maestros socializan cuáles son las problemáticas que en esos momentos se tiene con estos niños:

Padres divorciados (ejemplo, una alumna que proviene de una familia disfuncional dividida y que además ha vivido situaciones de abuso con la familia. El abuso que vive, de acuerdo a lo que los maestros expresan, es acoso y violencia sexual, por lo que la niña de la escuela muestra interés hacia el sexo opuesto en condiciones no sanas). Otras de las problemáticas son: alumnos accidentados, alumnos adoptados, alumnos abandonados por sus padres, alumnos que trabajan, etcétera (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

La directora insiste en dejar claro cuáles serían los objetivos concretos a lograr con estos niños:

Ante esto la directora les dice, que lo que más quieren ellos como maestros es dejar en la secundaria en el caso de estos chicos el mejor de los recuerdos y que ellos hayan vivido felices, porque conocimientos o capital cultural, es difícil debido a las condiciones de violencia que viven en sus casas por lo que su mejor opción como maestro sería tratar de mejorar el ambiente escolar (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

Código 3: Desconocimiento de técnicas

Por lo que al mismo tiempo la directora enfatiza la necesidad de que estos alumnos sean involucrados en las actividades de la escuela, insistiéndoles en su responsabilidad pedagógica, manifestando como primera estrategia usar su propia imaginación dado que: *La directora invita a los docentes para que ellos echen a volar su imaginación en la búsqueda de nuevas estrategias para la mejora escolar (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).* Sin embargo, no se trata solo de imaginación sino de contar con los conocimientos precisos, la metodología adecuada o, los enfoques pertinentes para lograr el objetivo de inclusión y evitar una percepción equivocada sobre cómo solucionar la problemática, como se muestra en el testimonio siguiente:

Otra de las estrategias o técnicas de las cuales pretenden echar mano los docentes para solucionar los mayores de los problemas en su escuela con sus alumnos es el de la adopción de alumnos con problemas para apoyarlos a mejorar su rendimiento académico (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

Por lo general las estrategias hasta el momento mencionadas, son estrategias que surgen de la parte directiva, las cuales se toman como un hecho para trabajar como colectivo docente, coartando la posibilidad de que otros maestros participen proponiendo o generando estrategias colectivas que les permitan dar solución a los problemas emocionales de los alumnos con un carácter académico. De modo que a partir de lo que dice la directora se ponen en marcha acciones como las siguientes:

Las orientadores y directivos asignaron a cada maestro a un alumno con problemas difíciles de los ya mencionados para que estuvieran al tanto de ellos y le regalaran paletas le regalaron dulce preguntarán como ésta revisarán sus tareas estar al pendiente de sus actividades académicas (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

Lo anterior no está exento de problemáticas o desacuerdos; por ejemplo cuando se le asignó a una maestra un alumno que ha sufrido problemas fuertes como el de acoso y violación la docente se negó a ser su tutora, le dijo a la directora: *“Yo no puedo hacer esa actividad porque el niño con la situación en la que se encuentra podría llegar a enamorarse de mí y yo no quiero problemas”* (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19). Ante la negativa la parte directiva comento: *“No hay problema Yo adoptó este niño y te asignaremos a una niña con una situación menos difícil”* (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

Otras estrategias y técnicas que se propusieron fueron:

La directora establece como estrategia el poner o implementar música instrumental en los recesos esto con el objetivo de sensibilizar a los alumnos actividad que ya han estado desarrollando desde el inicio del ciclo escolar (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

Como estrategia decidieron implementar a reforzar esta actividad con tareas cortas o pequeñas también comenzaron a citar a padres para intervenir y comprometerse a que sus hijos entreguen tareas o hagan las tareas en casa y trabajen en clase (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

Ya para finalizar la coordinadora del Consejo Técnico retoma el programa propuesto por la parte oficial en donde una de las estrategias de mejora continua es realizar un proyecto con una de las fichas para las buenas prácticas de la nueva escuela mexicana:

Estando a punto de terminar los maestros sus actividades, comienza la parte en la que tienen que seleccionar una de las seis fichas para las buenas prácticas de la nueva escuela mexicana y la ficha que eligió el colectivo docente para el turno vespertino de esta escuela es la que lleva el tema "Escuela y familia dialogando (Obs. Sec. Of. 0022 CTE 04/10/19).

Como es posible apreciar, no se tiene clara una metodología o didáctica identificada para trabajar con niños con vulnerabilidad porque se desconoce por parte de los sujetos escolares, o la misma parte oficial los aleja al dar más importancia al tema de la lectura, escritura y cálculo mental. Por consiguiente cuando se trata de seleccionar una estrategia los docentes parten más de su doxa y van surgiendo por ocurrencia.

4.1.2. Categoría 2: Escuelas con características inclusivas

En esta categoría se muestra a través del mapa número 2, las coincidencias de los docentes con relación a la categoría de una escuela con características inclusivas y el código de la infraestructura adaptada. Así mismo, la gráfica No. 2, muestra como en el proceso de observación en las escuelas secundarias regulares, al hablar de una escuela con características inclusivas, se entiende que la escuela por ser inclusiva acepta a todos los alumnos y que dentro de su estructura debe tener rampas y baños adaptados a las necesidades de los alumnos. Véanse el anexo 11.

Con relación al tema de la escuela con características inclusivas fue posible apreciar que los docentes interpretan que una escuela inclusiva debe promover actividades que son poco comunes, por ejemplo, estrategias que estimulen la inteligencia de los alumnos mediante el uso de música clásica, dicha actividad se puede apreciar en el siguiente comentario rescatado dentro de las observaciones realizadas:

Los docentes aceptan la propuesta de la directora de establecer como estrategia el poner o implementar música instrumental en los recesos; esto con el objetivo de sensibilizar a los alumnos y así lograr hacer de su escuela un espacio inclusivo, actividad que por cierto ya se ha estado implementando desde el inicio del ciclo escolar(Obs. Sec. O0022, CTE 04/10/19).

Hasta este momento de la observación, se ha registrado que los maestros no han comentado nada con relación al tema de la Educación Inclusiva, por lo que esperaré a ver en el momento de revisar las fichas para las mejores prácticas y ver si hacen mención de cómo establecer o promover la inclusión dentro de su escuela (Obs. Sec. O0022, CTE 04/10/19).

Es necesario comentar que una vez concluidos los asuntos a tratar, sobre los diagnósticos de los resultados del SisAT y los problemas que los alumnos tienen como BAPS, los coloca en vulnerabilidad y es probable que se deba a una falta de trabajo multidisciplinario con profesionales capaces de diagnosticar estos problemas o porque los padres están ausentes al considerar que en el nivel secundaria no se requiere de estar al pendiente de sus hijos a sabiendas de sus problemas físicos, psicológicos u hasta emocionales. La realidad es que los datos arrojan una falta de información respecto a la educación inclusiva, por parte de los docentes y una extrema irresponsabilidad por parte de los padres para con los problemas de sus hijos.

Código 1: Infraestructura adaptada y limitada funcionalmente

Con lo que respecta a la infraestructura y la adaptación a la que tiene que ser sometida para adaptarla a las necesidades de los alumnos que presentan alguna discapacidad física se observó lo siguiente: *Los docentes en observaciones generales y problemáticas detectadas comentan algunos problemas de infraestructura que existen en los salones como pocos espacios y muy reducidos, así como salones no arreglados* (Obs. Sec. 433. CTE, 04/10/19). Sin embargo en la escuela se observa que sí tiene ciertas condiciones que permiten el acceso a los niños, como rampas adaptadas a dos salones en específico, lo cual nos permite ver que la escuela ha generado ciertas acciones para que los alumnos tengan acceso al salón de clase, al respecto se observó lo siguiente:

Al acudir a una observación en el primer grado, grupo D, se observan las siguientes características: el salón se encuentra separado del resto de los edificios, además se encuentra en buenas condiciones, tiene muy buena iluminación, una rampa cómoda para acceso al salón de clases en el caso de los niños que asistan en silla de ruedas (Obs. Sec. Of. 433,1”D” 16/09/19).

Con relación al salón observado, los docentes comentan que han tomado como estrategia la siguiente: *Para que el alumno que asiste en silla de ruedas tenga mejor acceso y movilidad, se decidió dejarlo cerca de la puerta y colocarle una mesa banco para que trabaje* (Obs. Sec. Of. 433,1”D” 16/09/19). No obstante, es necesario hacer notar que en este caso, la situación dentro del salón de clases no es del todo adaptada a las circunstancias de una alumna que asiste en su silla de ruedas, ya que se encuentra muy lejos del escritorio y de los maestros, además el pilar en el centro del salón le quita visibilidad, el pizarrón le queda de lado y muy incómodo para leer lo que los docentes escriben, además que el tamaño del salón produce un eco que no deja escuchar con claridad las indicaciones de los maestros. Agregando también que la alumna está sentada junto a alumnos que son considerados como “latosos” y que trabajan poco o no trabajan.

4.1.3. Categoría 3: Desarrollo de clase no diversificada

En el caso de la categoría “desarrollo de una clase no diversificada”, el mapa número 3, muestra cómo se caracterizan entre los docentes las clases que imparten, a pesar de que ellos comentan y plantean el uso de técnicas y estrategias para incluir a los alumnos con BAPS o con NEE o por

algún tipo de discapacidad. Véase el anexo 12. Asimismo, el análisis representado en la gráfica número 3, se muestra que el 80 % de las clases que se presentan, más en los salones no es diversificada, a pesar de los esfuerzos y buenas intenciones de los docentes de trabajar una clase en la que se imparta una Educación Inclusiva. Véase el anexo 12.

Código I: Desarrollo de clase no inclusiva

Para hablar de cómo se desarrolla una clase inclusiva, los docentes con el apoyo de la USAER a través de pláticas y apoyos para diversificar sus clases hacen esfuerzos por impartir una clase inclusiva. Se sabe que todos los docentes han recibido las mismas instrucciones para impartir sus clases, en especial en los salones en donde tienen alumnos con discapacidad física, o casos de niños con asperger. Al respecto, a continuación se presenta lo que se observó con respecto a la clase inclusiva: La maestra comienza saludando " buenos días chicos, comenzaremos con el tema ¿Qué significan nuestros sueños? (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19). Les entrega material, una lectura en hojas. Mientras los alumnos esperan platican entre ellos. La maestra los invita a leer diciendo:

Sale chicos ya estamos leyendo. Los alumnos comienzan a leer en silencio hasta el momento la clase se muestra ordenada y todos los niños leen con atención su hoja sobre los sueños (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19).

Después de 5 minutos los alumnos comienzan a preguntar si van a contestar las preguntas de la lectura en su libreta. Mientras tanto algunos alumnos me observan con curiosidad, y la maestra le vuelve a dar instrucciones de cómo contestar un cuestionario. Tomas su lista y les dice: "sale chicos nos vamos del 1 al 10 nos vamos con lo siguiente. "Uno" pasó lista chicos en tono agradable y bajo" (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19). Terminando de pasar lista una alumna le hace una pregunta, ¿Qué significa el mar en el sueño? La docente para contestar comenta: "¿Cómo dije? recuerden chicos las preguntas se contestan ¿Con qué? ¿Por qué? Mientras pasa por los lugares revisando los trabajos que están haciendo los chicos" (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19). La maestra coloca en el pizarrón la pregunta ¿por qué? Y según el texto ¿cuál es un sueño frecuente entre la gente? (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19).

La maestra pide a los alumnos que levante la mano quien ya haya terminado levantando la mano unos 15 alumnos, la docente les dice gracias mientras espera y sigue caminando por los lugares. Posteriormente la docente dijo:

Cuento hasta diez“ y comenzó uno, pasó lista después poco a poco fue contando 2,3,4 en espacios de 3 minutos, fue hasta el número nueve que entendí que los números eran para indicar a los alumnos que había terminado el tiempo para la actividad y así indicar que se apresuraran (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19).

La maestra comienza a revisar las preguntas con los alumnos, la primera pregunta fue: *¿Cómo se interpreta la palabra tormenta? Una alumna contesta “como un problema“, otra alumna contesta “una angustia“, e interviene inmediatamente la primer alumna en participar y agrega “Es como estimular el sueño (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19).* Los niños levantan la mano para participar hasta el momento sólo las mujeres han levantado la mano ningún alumno varón ha mostrado interés en participar en especial un niño que no entendió, trato de comunicarse con la maestro y algunos alumnos sin éxito, así que siguió platicando con otros de sus compañeros. *Al revisar la maestra las preguntas una alumna le dice las calificaciones profe y la maestra mueve la cabeza diciendo Sí, pero como no es necesario hizo más (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19).* Acto seguido se rescatan las siguientes observaciones de la clase:

A continuación el alumno que al parecer no mostraba indicios de haber entendido la actividad levantó la mano para participar leyendo una pregunta, Sin dar respuesta a la misma (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19).

En este momento se observa una alumna que desde el inicio estaba sentada hasta enfrente, en una fila pegada al muro, alumna que se ha mostrado desde el principio pensativa y sería, colocándose las manos constantemente en la cara y no ha mostrado interés en participar, como si estuviese aburrida (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19).

La maestra indica la siguiente actividad: relacionar otras lecturas anteriores y escribir en el cuaderno su opinión. Posteriormente pregunta:

¿Quién me quiere leer su lista? Y los alumnos levantan la mano para participar la mayoría de los alumnos coincidían en explicar que sueñan cosas más como Escuchar voces y sin que no esté nadie a su lado (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19).

A medida que los alumnos van haciendo su propia interpretación de los sueños que han tenido la maestra se mantiene neutral diciéndoles qué en los sueños y sus significados para cada alumno es cuestión de creencias y cada quien sabe si las cree o no. En ese momento suena el timbre y concluye la clase de la maestra (Obs. Sec. Of. 433, 2ª A, 14/06/19).

Como es posible apreciar la clase que se desarrollo fue una buena clase, sin embargo no mostro características que indicaran que estuviera diversificada o que estuviese pensada en alumnos que

tienen un bajo nivel de concentración o que tienen TDA combinado, ya que en este grupo hay dos alumnos catalogados por la USAER con estas características.

Código 2: Desarrollo de clase inclusiva

Cuando los docentes hacen su proceso de planeación, éste es apoyado por la USAER, quien revisa y confirma que la planeación de clase sea diversificada, y así los alumnos que tienen paraplejia dentro del salón de clase tengan la oportunidad de obtener una clase inclusiva y no de integración. Un caso se presenta en 1° Grupo “D”, en donde asiste un alumno con paraplejia, en donde se observa lo siguiente:

La que se inicia inmediatamente que el docente coloca sus cosas y saluda a los alumnos, con buena actitud y los alumnos en un momento se muestra participativos. Las características del salón es que éste se encuentra en excelentes condiciones tiene muy buena iluminación una rampa cómoda para acceso al salón de clases en el caso de los niños que asistan en silla de ruedas. Este salón se caracteriza porque tiene un alumno que llega en silla de ruedas, para que tengan mejor acceso y movilidad se le deja cerca de la puerta con su silla de ruedas y le colocan una mesa banco para que trabaje (Obs. Sec. Of. 433. 1°D. 30/08/19).

Al empezar a ver que sus alumnos estén trabajando, la maestra, se da cuenta de que hay 3 alumnos nuevos y les pide se junten para darles indicaciones de las actividades que tienen que realizar e identificar si existe alguna manera de que obtengan los materiales. Por lo observado hasta el momento las instrucciones y el desarrollo de la clase muestran ser una clase convencional, sin ninguna característica o estrategia que de indicios de ser una clase inclusiva. Veamos el siguiente comentario de las observaciones realizadas: *La docente aún no se acerca a ver el trabajo del niño en silla de ruedas, de hecho está absorta en las actividades de los demás alumnos y de los tres chicos que van llegando al salón (Obs. Sec. Of. 433. 1°D. 30/08/19).*

Se observa que el niño hasta el momento sigue trabajando solo, se ve que si hay un avance pequeño con respecto a los recortes que llevaba por lo menos unos tres recortes. Después se observa toma un resistol de su mochila y empieza a pegar en su cuaderno los recortes con dificultades al momento de colocar el resistol en sus recortes y posteriormente al pegarlos en el cuaderno. Al continuar observando el desarrollo de la clase se hace el siguiente comentario de observación: *Hasta este momento no se ha notado la presencia de la maestra para tratar de ver cómo está trabajando el*

chico o si sus compañeros están auxiliándolo para llevar a cabo su trabajo (Obs. Sec. Of. 433. 1“D”. 30/08/19). Pronto interviene la maestra solicitando una ficha de presentación trabajada en la clase anterior, se movieron a buscar la ficha preguntando si la entregaría con el nombre de cada uno de ellos.

Ya para finalizar la clase se observa lo siguiente: *La maestra señala que ya está al terminar la clase y pide a todos los alumnos que guarden sus trabajos (Obs. Sec. Of. 433. 1“D“. 30/08/19).* Como se puede apreciar, en la clase no hay indicios que indiquen la existencia de una clase fuese pensada para impartirse de forma inclusiva, pues no se observó que la maestra adaptara la clase en donde el alumno con discapacidad interactuara con sus compañeros y que además la clase girara en torno a las habilidades y capacidades que el alumno si puede hacer, o que los alumnos trabajaran junto con el alumno con discapacidad, tampoco se observaron estrategias o dinámicas que le permitieran involucrarse en la clase, en pocas palabras no fue pensada la clase como una clase inclusiva.

4.1.4. Categoría 4: Actitudes e inclusión

En la categoría actitudes e inclusión, el mapa número 4, indica cuáles han sido las actitudes más frecuentes de los docentes de escuelas regulares, las cuales nos permitirán identificar si estas actitudes nos muestran una escuela con una actitud de Educación Inclusiva, o más bien con buenas intenciones sin ser inclusiva. Véase el anexo 13. Con relación al índice de participación para fomentar una Educación Inclusiva, la gráfica número 4, muestra que el código “actitud docente” es el más sobresaliente, seguido de la actitud que muestran los directivos hacia las actividades planeadas o sugeridas por los docentes, así también en el caso de la secundaria con el apoyo de la USAER se nota su presencia en las actividades a desarrollar dentro de la escuela, no obstante la participación de los padres de familia para trabajar en colegiado muestra un índice muy bajo de participación en especial para trabajar con alumnos que presentan BAPS. Véase el anexo 13.

Una de las características más notorias es el gran interés de los docentes, directivos y la psicóloga de la USAER en mejorar sus prácticas educativas en la escuela y sobre todo dentro de su salón de

clase, mostrando una actitud positiva o podríamos decir humanismo el cual muestran al tratar con alumnos que presentan alguna discapacidad, vulnerabilidad o barrera para el aprendizaje y participación, como lo muestra el siguiente comentario que se realizó en una reunión de Consejo Técnico Escolar: *"Los docentes debemos esforzarnos por involucra a todos los alumnos en las actividades de la escuela"* (Obs. CTE. Sec. 0022, 04/10/19). Como se observa, existe una actitud loable, sin embargo como hemos analizado anteriormente, los docentes carecen de los elementos necesarios para lograr que se incluya a todos los alumnos con las características específicas que muestra cada alumno, por lo tanto no se logra apreciar una Educación Inclusiva.

Código 1: Actitud de docentes

Durante la intervención con respecto a los diagnósticos de evaluación de los alumnos, los maestros expresaron que muchos de sus alumnos presentan circunstancias terribles por ejemplo: las orientadoras presentan fichas descriptivas en las que explican las condiciones en las que se encuentran la mayoría de sus alumnos en especial los que están identificados con problemas severos, y citan: *Tenemos niños que trabajan por las mañanas, por lo tanto presentan dificultades de aprendizaje y atención porque llegan muy cansados a clases, por lo tanto no pueden prestar atención a lo que el maestro les enseña pues sólo quieren dormir o descansar* (Obs. Sec.Of. 0022. CTE, 4/Oct./2019).

Con relación al comentario, algunos compañeros maestros y orientadoras acuerdan que serán más tolerantes con los niños. Sin embargo, no se deja claro en qué sentido pretenden ser más tolerantes. Al respecto y tratando de conciliar las cosas la directora comenta a los maestros que su trabajo es tratar de cuidar a los niños ya que tiene la ventaja de que en su escuela tienen una matrícula pequeña alrededor de 30 a 40 alumnos al máximo, expresando lo siguiente: *Recuerden compañeros que nos interesa la calidad humana y la práctica de valores para motivar a nuestros alumnos, para que estos también los practiquen* (Obs. Sec.Of. 0022. CTE, 4/Oct./2019).

Hasta este momento los maestros tratan de llevar una actitud unánime en cuanto al trabajo, después de la resolución que hicieron de continuarla con la música como estrategia. Pero la falta de comprensión respecto a lo que implica el concepto de inclusión, la metodología y el enfoque adecuado para poner en marcha estas estrategias, termina en una percepción equivocada en los diagnósticos de evaluación como se deduce en el comentario siguiente: *Los alumnos se muestran*

indolentes y se niegan a contestar los ejercicios que a los niños no les interesa contestar ni siquiera los exámenes de diagnóstico además agrega que estos también se muestran muy resistentes o se resisten a entregar trabajos en clase o llevar las tareas (Obs. Sec.Of. 0022. CTE, 4/Oct./2019).

Cuando se le asignó a una maestra un alumno que ha sufrido problemas fuertes como el de acoso y violación se negó a ser su tutora y contestó a la directora: *"Yo no puede hacer esa actividad porque el niño con la situación en la que se encontraba podría llegar a enamorarse de ella, y la verdad no quiero problemas"* (Obs. Sec.Of. 0022. CTE, 4/Oct./2019). Ante la negativa de la maestra, la directora dijo: *"No hay problema, Yo adoptó este niño y te asignaremos a una niña con una situación menos difícil "* (Obs. Sec.Of. 0022. CTE, 4/Oct./2019). En otro de los casos, los docentes no ponen atención y no entienden el compromiso que implica cada ficha para las buenas prácticas en la escuela, terminan la sesión y se comienzan a despedir sin dejar concluido el trabajo.

Se observa que la mayoría de los docentes presenta actitudes positivas y dispuestas al trabajo, sin embargo se encuentran con las limitante de no saber con más precisión qué hacer con las situaciones que viven cada día en las escuelas secundarias regulares, por lo que es importante para el docente detectar dónde se encuentran las barreras que impiden tener claro cómo debe ser una Educación Inclusiva. En otras palabras, huir de impresiones u opiniones no fundamentadas que impidan ver el principio básico de justicia distributiva en aquellos grupos de alumnos o alumnas que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar. Por lo que es imprescindible encontrar evidencias que permitan identificar dónde y cómo emergen los diferentes elementos que conforman la vida de una escuela, esto es, en las culturas y las políticas de los centros escolares y, finalmente, las prácticas de sus aulas (Booth y Ainscow, 2016).

Lo anterior evidentemente implica la necesidad de una visión integradora con profesionales específicos para conformar un grupo multidisciplinario que detecte la problemática escolar y en el aula, pero sobre todo, porque se convierte en un nuevo reto en la práctica cotidiana para los maestros de educación básica y, desde luego, la necesidad individual de actualizarse tanto de formación científica, pedagógica, así como de una didáctica continua, con el propósito de obtener estrategias formativas, que permitan al docente frente a grupo y a los administrativos desarrollar estructuras organizativas congruentes, que los lleve a lograr una Educación Inclusiva.

Código 2: Actitudes de directivos ante actividades de los docentes

Con relación a la actitud que han mostrado los directivos ante el tema de la inclusión, se puede decir que es una actitud positiva, de querer apoyar a los alumnos con discapacidad, vulnerabilidad o Barreras para el Aprendizaje y Participación, sin embargo como se ha mencionado anteriormente, el hecho de desconocer realmente lo que implica el concepto de Educación Inclusiva y sobre todo el tener referentes más precisos sobre cómo desarrollar técnicas o estrategias para atender una población estudiantil inclusiva ha generado las siguientes situaciones observadas:

Una maestra que es licenciada en leyes hace un comentario de que sus alumnos no tienen capital cultural y que además son alumnos que no tiene remedio su situación, está lejos de nuestras manos el arreglar la vida de los chicos especialmente si hablamos de estrategias para enseñarles aprender a leer escribir o conozcan de historia es decir darles conocimientos como herramientas que les permitan ser exitosos como estudiantes (Obs. Sec.Of. 0022. CTE, 4/Oct./2019).

La directora se incomoda un poco por lo tanto trata de comentar a la maestra Cuál es la situación que enfrentan ellos como maestros y Cuál es la situación de los alumnos. Les dice que lo que más quieren ellos como maestros es dejar en la secundaria en el caso de estos chicos es el mejor de los recuerdos y que ellos hayan vivido felices, por qué conocimientos o capital cultural es difícil debido a las condiciones de violencia que viven en sus casas por lo que su mejor opción como maestro sería tratar de mejorar el ambiente escolar (Obs. Sec.Of. 0022. CTE, 4/Oct./2019).

La observación anterior permite ver que las actitudes de salir adelante con el alumnado y el deseo de apoyar es grande y bueno, sin embargo, también reconocen como directivos que están rebasados por las circunstancias que viven sus alumnos y que se ven reflejadas en las aulas, se reconoce que no tienen conocimientos suficientes para atender la gran diversidad cultural condicionada por los mismos problemas sociales en que está inmerso el contexto escolar, como lo muestra el siguiente comentario: *Compañeros, su trabajo es tratar de cuidar a los niños y sacar ventaja de que en nuestra escuela tenemos una matrícula pequeña de alrededor de 30 a 40 alumnos máximo (Obs. Sec.Of. 0022. CTE, 4/Oct./2019).* Este comentario muestra que el objetivo de los maestros es el de aceptar, integrar y como dicen ellos mismos, incluir a los alumnos, o en palabras de los directivos cuidar a los niños que están en situación de vulnerabilidad, como lo señala la siguiente nota una vez que los docentes comienzan a analizar de nuevo los resultados del diagnóstico del SisAT y la evaluación diagnóstica la directora comenta:

Compañeritos recuerden que los números son muy fríos, por lo que a nosotros como maestros nos deben interesar dos cosas especialmente: la calidad humana y la práctica de valores para motivar a los alumnos para que estos también los practiquen (Obs. Sec.Of. 0022. CTE, 4/Oct./2019).

Otro caso, en la escuela Sec. Of. 433, la cual cuenta con el apoyo de la USAER se puede ver de nuevo la misma actitud y disposición de tratar de apoyar a los niños más desfavorecidos que ingresan a escuelas de educación regular, sea por discapacidad física, motora, cognitiva, o bien vulnerabilidad o BAPS, en donde vemos lo siguiente registrado durante un Consejo Técnico Escolar en donde la directora enfatizó lo siguiente:

El Consejo Técnico da inicio a las 7 de la mañana, comienza con la bienvenida en el que la directora muestra entusiasmo, comenta brevemente el mensaje del secretario de educación básica Esteban Moctezuma hablando con respecto a la nueva escuela mexicana, en donde la directora enfatizó que los maestros deben ser felices para tener alumnos felices, posteriormente la directora solicita tomar su guía del Consejo técnico escolar para hacer una revisión de quienes incumplieron (Obs. Sec. Of. 433. CTE. TM. 04/Oct/ 2019).

Con relación a la actitud y postura de la directora en el momento de analizar los resultados de los exámenes diagnósticos y el SisAT la directora asegura que: *La falta de conocimientos en los alumnos está relacionado con los resultados de los diagnósticos y de SisAT en el cual los chicos resultaron bajos en matemáticas, sin embargo en estos resultados no toman en cuenta que en esos resultados que ellos adquieren, también forman parte de los niños con dificultades de aprendizaje o barreras para el aprendizaje (Obs. Sec. Of. 433. CTE. TM. 04/Oct/ 2019).* Lo anterior refleja una falta de interés para propiciar enfoques o formas de canalizar estas deficiencias, en los alumnos, para generar espacios de trabajo armónicos en la diversidad tanto de contextos, como de aprendizajes, a partir la comprensión del concepto de inclusión educativa.

La postura de la directora es contraria a el mensaje que se transmitió en un principio de tener maestros felices para tener alumnos felices, cuando se enfrentan a la realidad y que efectivamente todo se reduce a números fríos, y que en las estadísticas no se está contemplando una evaluación equitativa e incluyente para los alumnos con discapacidad, vulnerabilidad o BAPS, a todos al momento de evaluar se les considera exactamente igual, lo cual no garantiza que se tengan maestros felices en la escuelas regulares como consecuencia de las actividades administrativas relacionadas a el tema de evaluación y resultados.

Para tratar de dar una solución a la situación que viven los maestros, también se generó el siguiente comentario por parte de la directora: *La maestra de la USAER (psicóloga) les está otorgando estrategias a ustedes como docentes aunque no siempre las llevan a cabo* (Obs. Sec. Of. 433. CTE. TM. 04/Oct/ 2019). En correspondencia al comentario que realizó la directora, una docente conocida por el buen desempeño en su trabajo argumento la razón por la que las estrategias no están funcionando: *Pasa que los alumnos están acostumbrados a no hacer nada sólo quieren copias y copiar en el cuaderno* (Obs. Sec. Of. 433. CTE. TM. 04/Oct/ 2019). Ante el comentario varios docentes o la mayoría de los mismos están de acuerdo con el comentario de la maestra; en que los alumnos no tienen la disposición de trabajar. Una vez dados los comentarios de los otros maestros la directora propone solicitar los desayunos escolares y otorgar a los alumnos un tiempo específico para comer.

Código 3: Actitud de los padres de familia

En cuanto a la actitud y apoyo de los padres de familia dentro de las escuelas secundarias regulares y en especial de los padres que tienen hijos con discapacidad o BAPS se observó lo siguiente en una de las escuelas objeto de estudio al finalizar una clase de orientación:

Al finalizar la clase la orientadora dice a los alumnos que pueden salir al receso y los niños salen del salón, de pronto llega la mamá de una alumna que está sentada en silla de ruedas por paraplejía. La mamá de la niña aparenta tener una cara muy seria, al parecer molesta y comienza a regañar bruscamente a su hija, la mueve violentamente de la silla, la jalonea de la mano y la niña desconcertada se le queda viendo a la orientadora, la orientadora ve a la mamá y tampoco sabe porque la mamá actúa de esa manera (Obs. Sec. Of. 433. 1ªA.13/06/2019).

La mamá de la niña voltea a ver a la orientadora, baja la voz, molesta jalonea la silla, le da la vuelta y se lleva a su hija de la escuela con todo y sus cosas. La niña se mostraba con angustia, dolor y lágrimas en sus ojos (Obs. Sec. Of. 433. 1ªA.13/06/2019).

Después de dicha situación la orientadora comenta que eso es prácticamente la mayoría de los días de clase, además comento que la niña le tiene miedo a su mamá, y cuando la orientadora se acercó a la niña, notó que la misma se había hecho del baño por la impresión que le causó su mamá. También comento que seguido la mamá violenta mucho a su hija, finalmente la orientadora me comenta lo siguiente: *En el caso de esta alumna la mamá se ha convertido en una barrera para que la niña crezca emocional y mentalmente e incluso que le impide desarrollarse plenamente.*

Ante dicha situación, la orientadora puede mencionar también que además a la niña le da miedo irse con su papá (Obs. Se. Of. 433. 1ªA.13/06/2019).

Asimismo, la orientadora comenta que en este caso y no solo en el caso de la niña con paraplejia, que la situación es similar en varios casos de alumnos con BAPS, los padres son los que en cierto momento se convierten en una barrera para los propios alumnos, situación que provoca inestabilidad en los alumnos y por tanto no permite a los docentes avanzar en aprendizaje de los niños a pesar de los esfuerzos que realicen, tales como búsqueda de estrategias, diversificación de planeación o métodos que pudiera facilitarles el enseñar a los alumnos en situación de riesgo. En una segunda observación cuando la misma alumna ya estaba cursando el segundo grado de secundaria se observó lo siguiente:

Faltando unos cinco minutos para dar inicio el receso llega la mamá de la alumna con paraplejia, entra al salón sin pedir permiso o autorización, no dice absolutamente nada, en cuanto llega con la niña comienza a regañarla con maltrato físico (jaloneo en los brazos), toma la silla y se lleva a la niña, mientras tanto la alumna se veía frustrada, se observaba molesta y también desconcertada. La mamá no le dio tiempo a la niña de guardar sus cosas, fue la mamá quien metió las cosas a la mochila con una actitud no tan propia, aventó al interior de la mochila la libreta, un libro y los lápices que estaba usando su hija en clase, colocó la mochila a un lado del pupitre de un alumno y se llevó a su hija fuera del salón (Obs. Sec. 433. 2ªA 13/09/2019).

Con respecto a la actitud de las maestras, al respecto se observó que no les incomodó el que la mamá de la alumna entrara sin avisar, ya que las maestras continuaron en sus actividades sin prestar la más mínima atención a lo que estaba sucediendo. También es importante mencionar que en ningún momento las maestras se acercaron a comentar algo a la mamá de la alumna, es decir no existe una comunicación cercana sobre las necesidades de la alumna. Una vez iniciado el receso salgo a observar qué actividades hace la alumna con BAPS durante el receso a donde la llevó la mamá caminando hacia la tienda escolar observó lo siguiente: *La mamá dejó a la alumna en una orilla donde no hay sol, además hacía bastante frío, el aire estaba congelante y dejó a su hija en su silla de ruedas en ese lugar. La alumna se veía entumida, no se movía, no había nadie quien la auxiliara, la niña sólo se dedica a observar cómo compraban los demás niños mientras ella sostenía un refrigerio que le dejó su mamá. Terminó el receso, regresa la mamá y de nuevo la ingresó al salón y se retiró (Obs. Sec. 433. 2ªA 13/09/2019).*

Como es posible contemplar, en este caso en particular lección del padre de familia, se podría tornar en una posible barrera para el aprendizaje de su hija, así como representar un obstáculo para la participación social plena de su hija. Dejando un indicio de lo importante que resulta el que los padres conozcan más a plenitud lo que implica una Educación Inclusiva dentro de las escuelas secundarias regulares.

Código 4: Maestros de USAER

Referente al apoyo que muestran los responsables de atender la USAER en la Escuela Secundaria Oficial No. 433, en la Observación en un Consejo Técnico Escolar su pueden apreciar las siguientes observaciones, al destacar: *Las maestras de la usaer presentaron a los docentes en forma de informe una carta mural sobre barreras para el aprendizaje y participación, así como los tipos de alumnos a quienes está ayudando en la escuela* (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019). Comentaron sobre un apoyo en una fase intensiva sin embargo no se especificó ni se precisó en qué consistió dicho apoyo, tampoco se precisó si el apoyo fue a los docentes, alumnos con BAPS o se trató de un trabajo coordinado. Entre otras cosas también informaron lo siguiente:

Se comentó que un seguimiento sobre hábitos e higiene como el dormir 8 horas de compromiso de comer zanahoria y jícama, dictaron alumnos con diabetes infantil.

Se tomó la resolución del uso de la Tablet que ya no la usen los niños en las madrugadas pues no les permite rendir en clase (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019).

Finalmente realizamos un collage para hacer conciencia sobre la alimentación. Aunque al parecer no han tenido buenos resultados (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019).

Una vez realizados dichos informes algunos docentes comentaron que sería bueno que ellos conozcan los resultados y los orientaran sobre cómo tratar con los alumnos que les llegaran en el próximo ciclo escolar, esto en el caso de los alumnos de primer grado y segundo grado, acto seguido la responsable de la USAER de la zona escolar comento lo siguiente: *La coordinadora de la usaer toma nota y le dice que le dará esos resultados o esas sugerencias a partir del día 7 de octubre. La psicóloga asignada de la USAER comenta que organizaría dichas estrategias junto con los orientadores así es que quedó un tema pendiente en el que sugiere que los maestros aporten ¿Qué actividades pueden desarrollar con los alumnos?* (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019).

Como es posible apreciar el apoyo de la USAER sí se presenta en la escuela como unidad de ayuda, sin embargo, aún existen barreras que no permiten que se dé una conexión más precisa en cuanto a las funciones que debe desempeñar dicha unidad y el trabajo colaborativo entre docentes y la unidad de apoyo. Al observar las actitudes de los docentes, se destaca una falta de comunicación efectiva por parte de la unidad y los docentes, pese a que, tanto ellos como la USAER tienen las mejores de las intenciones de colaborar juntos, aunque no logran definir los roles de cada uno. En el caso de los docentes aún permanecen con dudas sobre cómo trabajar con los alumnos con BAPS y en la forma de realizar una planificación diversificada. Al respecto la actitud de las docentes de la USAER sí tienen elementos para guiar a los docentes y buena disponibilidad, sin embargo si concuerdan en que los docentes no logran entender cómo realizar su planeación diversificada y en especial la manera de llevarla a la práctica dentro del salón de clase con sus alumnos con BAPS.

Código 5: Actitudes de directivos ante USAER

Respecto a la actitud de los directivos ante USAER, se muestra que aunque existe un interés y entusiasmo en apoyar al alumnado y a los profesores, para trabajar mano a mano con los integrantes de la USAER, los directivos desconocen también el concepto de inclusión para metodología o los enfoques para implementar estrategias de inclusión en el sentido general del concepto y carecen de visión para propiciar la creación de grupos multidisciplinarios que favorezcan los objetivos y refuercen el trabajo en beneficio de la comunidad, es decir, los educandos, los profesores, los padres de familia y los responsables de USAER; el comentario siguiente deja ver la vaga idea que algunos directivos tienen sobre el tema de inclusión.

Se observa que la directora voltea brevemente a ver a las representantes de la USAER y el maestro observado y empieza a comentar de la inclusión es decir que buscan que estas tres dimensiones forman parte de la inclusión en la que trata de incluir a todos incluso a los que tienen barreras para el aprendizaje y participación (Obs. Sec. Of. 433. CTE, 04/10/2019).

Al terminar de exponer los maestros sus trabajos el director hace una reflexión:

Compañeros maestros si los invito a pensar en una estrategia que les permita ver qué se puede hacer con un niño con dificultades. Seguido la subdirectora referencia hacia la inclusión haciendo la pregunta ¿cómo sería una estrategia para tomar a los niños que los oriente para una Educación Inclusiva y equitativa? (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019).

Ante dichas invitaciones la representante de la USAER comenta: *La equidad es dar a cada quien lo que necesita para hacerlo participe en este caso el alumno con sus condiciones específicas y hablo específicamente de motivaciones, participaciones tomarlos en cuenta, los alumnos son estigmatizados en casa, por eso es importante tomarlos en cuenta para que participen en la escuela como ceremonias o alguna otra actividad con los profesores y finalmente encaminarlos a la enseñanza* (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019). Como se ha podido observar, la inclusión que pretenden promover desde la USAER es que la educación inclusiva parta de la participación de los alumnos en ceremonias cívicas o alguna otra actividad que les permita integrarse y motivarlos para que mejoren en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo tendríamos que considerar algunos aspectos que nos permitan entender mejor el concepto de inclusión y precisar cuál debería ser el rol de los docentes para desempeñarse y enfrentar el reto de la Educación Inclusiva.

Es en este apartado en donde cobra relevancia el proceso de atención de la USAER el cual implica promover la interdisciplinariedad, donde el trabajo colegiado construye significados comunes y compartidos para planear, organizar, implantar, dar seguimiento, sistematizar y evaluar los apoyos que permitan dar solución a los retos de la inclusión en las escuelas secundarias regulares. Es durante el proceso de atención que la función del director o la directora de la Unidad adquiere un papel trascendental, de ejercer su liderazgo y ofrecer a su personal las orientaciones, el acompañamiento y la asesoría necesaria y adecuada para llevar a cabo el proceso con apego a los principios de la Educación Inclusiva (USAER, 2011).

Dicha responsabilidad, le implica facilitar y animar la participación activa, crítica y reflexiva de cada uno de los profesionales de la USAER, los cuales la compartirán y trabajarán con los docentes que están frente a grupo y así establecer vínculos de comunicación con los directores de las escuelas regulares y, en general, con todos los actores de la comunidad educativa con la intención de avanzar en la construcción de escuelas y aulas inclusivas (USAER, 2011).

Código 6: Actitud de docentes ante USAER

Una de las actividades observadas durante un CTE de los docentes de la Secundaria oficial número 433 fue la siguiente: los maestros tenían que hacer un dibujo de un alumno y en éste se colocarían las tres esferas, cognitiva, emocional y física, dibujan un niño grande en 3 pliegos de papel en donde colocan en un globo dibujado en la cabeza del dibujo la parte cognitiva cerca del pecho en

la parte emocional y colocan un círculo alrededor de todo el dibujo como parte de la Esfera física. Los docentes comienzan a explicar su dibujo de la siguiente manera:

La esfera física está representada con un resplandor alrededor del niño lo cual implica el cuidado de su cuerpo. Con relación a la Esfera meta cognitiva, ésta está representada con un globo de texto sobre la cabeza del niño donde el niño toma decisiones con el razonamiento (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019).

La Esfera emocional colocan un corazón en el centro del niño para dar entender la felicidad tanto del docente para motivar la felicidad del niño que es un reto comentaron difícil para el docente (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019).

Como notamos en la parte final, los docentes expresan que es difícil, o que implica un gran reto hacer que el alumno sea feliz pues no todas las acciones o decisiones dependen de ellos, en especial cuando se trata de niños con discapacidad que son limitados por las propias acciones de los padres, quienes están en desconocimiento sobre cómo actuar y construir un trabajo de inclusión o del sistema mismo. Dichos comentarios da origen a lo siguiente que se observó:

Abriéndose estos comentarios una maestra comienza a expresar los nombres de casos de algunos alumnos, posteriormente otro docente de formación cívica y ética comenta que es importante no tenerle lastima a los alumnos, para que no nos hundan más en su situación. En el caso de tercer año comentaron que es importante tener en consideración las condiciones emocionales incluso del mismo docente que trata con estos alumnos (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019).

Después de los comentarios realizados por los docentes, la psicóloga encargada de la USAER expresó lo siguiente: *"Maestros como ustedes saben, nosotras les otorgamos estrategias, sin embargo los docentes no siempre las llevan a cabo"* (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019). La reacción de un docente al comentario fue la siguiente: *"Los alumnos están acostumbrados a no hacer nada sólo quieren copias y copiar en el cuaderno"* (Obs. CTE, Sec. Of. 433, 04/10/2019). Al finalizar el comentario fue apoyado por varios docentes o la mayoría en el que manifestaban estar de acuerdo en dicho comentario en que los alumnos no tienen la disposición de trabajar. Sin embargo, es notorio que existe un compromiso ético por parte de los docentes y un deseo de mejorar las condiciones de sus alumnos mediante la búsqueda de nuevas y mejores alternativas mediante estrategias, dinámicas, técnicas o proyectos escolares que coadyuven a la mejora de la enseñanza y desde luego mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos, con mayor énfasis en los que viven en condiciones de vulnerabilidad.

4.1.5. Categoría 5: planeación

La planeación es una de las partes vitales de las actividades que debe realizar el maestro para poder impartir clases que llevan a una enseñanza efectiva y produzcan una educación de calidad y por lo tanto una Educación Inclusiva, partiendo de esta perspectiva se muestra el mapa número 5 muestra que los docentes no logran diversificar sus planeaciones. Véase el anexo 14. Al respecto, en la gráfica número 5 se observa que a pesar de las buenas intenciones de los docentes, su trabajo arduo, dedicación y deseos de promover una Educación Inclusiva, así como tomar a todos encuentra sin dejar a nadie atrás, aun en sus planeaciones muestran dificultades a la hora de realizar una planeación diversificada que considere las características específicas de cada alumno. Véase el anexo 14. Con relación a la planeación que se debe llevar a cabo dentro al interior de un salón con alumnos con BAPS o NEE, en las escuelas objeto de estudio se observó que: *Los maestros no podemos estar regresando constantemente para que los otros reciban el tema. Por lo tanto, resulta difícil continuar con el programa como ellos quisieran; teniendo así dificultades para poder avanzar en los contenidos* (Obs. CTE. Sec. 0022, 4/11/19).

Considerando lo anterior es casi imposible ver con claridad que exista una planeación diversificada que permita atender las necesidades de los alumnos que no están dentro del margen de lo considerado como regular, hechos que sugieren que persiste un desconocimiento por parte de los docentes sobre cómo debería realizarse dicha planeación. Por lo tanto veamos ahora desde la práctica educativa qué se entiende por planeación diversificada y si esta existe en los salones de clase de los casos observados.

Código I: La planeación de clase no diversificada

Con relación a la planeación no diversificada, se han comentado algunos aspectos de la actitud de los docentes y la relación con los docentes de la USAER, que a pesar de las estrategias y los esfuerzos que han realizado por modificar la forma de planear la clase los maestros, para adaptarla a las circunstancias específicas de los alumnos con discapacidad o BAPS o que son vulnerables al momento de incluirlos con la mayoría de los alumnos considerados regulares, ha sido, y sigue siendo todo un reto para los maestros de secundarias regulares. La afirmación anterior se puede

corroborar con la siguiente observación de un Consejo Técnico Escolar que efectuaron los docentes de una escuela secundaria regular, al decir:

Como estrategia, reforzaremos nuestras actividades con tareas cortas o pequeñas, también comenzaremos a citar a los padres para intervenir y comprometerse a que sus hijos entreguen tareas o hagan las tareas en casa y trabajen en clase (Obs. CTE. Sec. Of. 0022 04/10/2019).

Como se puede apreciar, en las estrategias planteadas por los docentes solo se cuenta con los recursos básicos y estrategias comunes para cualquier escuela de nivel básico, y por lo tanto en estas observaciones de una escuela secundaria regular que no tiene el apoyo de una USAER, los maestros no toman en cuenta el hecho de hacer una planificación diversificada, al parecer los docentes no tienen nociones de que tienen que realizar una planeación diversificada. Sin embargo dentro de los estudios de caso, uno en particular es la escuela secundaria que sí tiene el apoyo de la USAER y que durante las interpretaciones realizadas, se observó que los integrantes han compartido información con los docentes sobre lo que implica una planeación diversificada, en qué consiste, cuáles son los criterios a considerar y cómo desarrollarla en clase. A pesar de los datos anteriores se captaron las siguientes observaciones cuya característica es que tiene una alumna en silla de ruedas:

La clase comienza normal y sigue desarrollándose normal, las actividades siguen fluyendo y de pronto la maestra en su actividad solicita a los alumnos salir del salón para realizar una actividad en donde los niños tienen que moverse y correr y buscar diferentes lugares de la escuela que les gusten y escribir por qué. Salen los niños y la alumna en silla de ruedas permanece en su lugar. Hasta el momento ningún alumno presenta las intenciones de querer ayudarla o que salga al patio con ellos (Obs. Se. Of. 433. 1º “A”. 13/06/2019).

Hasta el momento no hay indicios de una clase pensada en las necesidades de la alumna con paraplejia y problemas en el sistema respiratorio, estando los niños fuera del salón sucede lo siguiente: *Posterior a ello la orientadora se acerca a la alumna que está sentada en silla de ruedas y le pregunta si quiere salir al patio (por la actitud de la maestra le parece indicar que lo hizo porque estaba yo presente) en cuanto terminó, le indicó que siguiera haciendo sus ejercicios de caligrafía (Obs. Se. Of. 433. 1º “A”. 13/06/2019).*

Posteriormente la orientadora hace el comentario: *Mi alumna no salió porque presenta problemas pulmonares y que aprovecha cada oportunidad durante el día para enseñarle a leer y escribir, porque llegó a la escuela secundaria sin saber leer y escribir* (Obs. Se. Of. 433. 1º “A“. 13/06/2019). Queda claro que no existe una planeación diversificada pensando en las necesidades de la alumna con discapacidad y algunos otros alumnos del mismo salón que están considerados como alumnos con BAPS. En una segunda clase con el mismo grupo y diferente maestra se observa el siguiente: *Llega la maestra y comienza a dar instrucciones y controlar a los chicos, sentándolos en su lugar comienza comentándoles tomen su tarea para trabajarla en clase mientras iba revisando por cada fila. Unos niños le gritaban a la maestra que uno de sus compañeros les estaba agarrando sus pechos. La maestra no le tomó importancia y les indica que sacaran la tarea y las preguntas que tenían que contestar junto con sus papás* (Obs. Se. Of. 433. 1º “A“. 13/06/2019).

Es necesario comentar que durante esta clase la maestra no hizo ninguna alusión con respecto a su alumna con discapacidad y sus compañeros también actuaban sin tomarla en cuenta, tampoco se observan muestras de querer incluir en las actividades a la niña, todo era como si estuvieran acostumbrados a no convivir con ella". Otro caso se presenta en el salón de segundo grado, grupo “B” con un alumno con discapacidad por presentar paraplejia degenerativa, en donde se observaron las siguientes actividades de clase:

Hasta el momento no se ha notado la presencia de una clase diversificada, ni un interés por parte de la maestra para tratar de ver cómo está trabajando el chico con discapacidad o si sus compañeros están auxiliándolo para llevar a cabo su trabajo (Obs. Sec. OF. 433 1ºD, 30/08/2019).

Pronto interviene la maestra solicitando una ficha de presentación trabajada en la clase anterior, se movieron a buscar la ficha, preguntan si la entregarían con el nombre de cada uno de ellos. En el caso del alumno con discapacidad, él sigue trabajando con sus recortes sin que se observe que saque su ficha (Obs. Sec. OF. 433 1ºD, 30/08/2019).

Continuando con la observación de la clase se observan otros puntos que llevan a analizar si realmente existe una planeación diversificada: *El niño sigue trabajando solo y no busca nada. La maestra pasa por los lugares a solicitar las tarjetas de cada alumno hasta que llega con el niño con discapacidad y le pregunta por su tarjeta, se observa que el chico le comenta que no la trajo porque es un movimiento negativo con la cabeza señalando que no había hecho la ficha. La maestra señala que ya está por terminar la clase y les pide que guarden sus trabajos* (Obs. Sec. OF. 433 1ºD, 30/08/2019). Se puede observar que no se ha diversificado ninguna planeación y no

existen actividades adicionales que implicara la participación de los niños considerados no regulares y además la clase se presentó en cierta forma como si todos fueran alumnos regulares, al mantener una atención generalizada y por igual para todos, sin reparar en la atención específica o con indicios de una Educación Inclusiva.

4.1.6. Categoría 6: Acciones y actividades de inclusión

Con relación a las acciones a realizar en la escuela secundaria regular para desarrollar una Educación Inclusiva, la gráfica número 6. Acciones y actividades de inclusión, muestra que un 80 % de las acciones se realizan con buenas intenciones de apoyar a los alumnos con BAPS y que buscan alternativas para reducir la exclusión dentro de la escuela. Véase el anexo 15. Sin embargo, cuando se trata de entender cómo se deben de desarrollar dichas acciones en el salón de clase, en especial con los alumnos considerados con BAPS, es necesario identificar como se presentan las mismas tanto en la escuela como en el aula, por lo que se presentan los siguientes códigos:

Código 1: Acciones inclusivas en la escuela.

Uno de los aspectos principales de esta investigación es el hecho de identificar cómo las escuelas secundarias regulares están interpretando el discurso de la inclusión desde el marco de las políticas educativas, y la manera en que están desarrollando dicha interpretación que les lleve realmente a practicar una Educación Inclusiva, la cual implica implementar actividades diseñadas para trabajar con alumnos regulares a la par con alumnos que presentan alguna discapacidad o BAPS. Por lo tanto se realizaron observaciones a fin de poder conocer las acciones de los docentes para diversificar sus clases, cómo las han integrado, qué efectos han tenido y si ha resultado práctico para poder realmente establecer una Educación Inclusiva en la general con la escuela, así como en el salón de clase. Véase el anexo 30.

Código 2: Acciones inclusivas en clase

Con relación a las acciones inclusivas que deben de desarrollarse en las clases de las escuelas secundarias regulares, en especial las que cuentan con el apoyo de la USAER, se observaron

algunas clases en donde asiste una alumna que presenta discapacidad física, dentro del proceso de observación se esperaba ver como los docentes incluían a la alumna dentro del desarrollo de clase, para así identificar como se realizó las características que debe poseer una planeación diversificada que permita desarrollar una clase con un ambiente inclusivo, sin embargo no se observaron dichos procesos. Para profundizar en los detalles de la observación Véase el anexo 30.

Con relación a las acciones inclusivas en clase se puede ver que realmente no existen o no son claramente perceptibles, estas acciones, en el desarrollo de actividades adicionales y se desconoce si son adecuadas para los alumnos de educación básica, en este caso secundaria para incluir plenamente a alumnos con discapacidad, BAPS.

4.1.7. Categoría 7: Comportamientos e inclusión

Cuando se habla de comportamientos para lograr una Educación Inclusiva en educación básica, lo primero que se piensa es en el docente, es decir, en su actuar frente al grupo. Al respecto, en el mapa número 7. Comportamientos e inclusión, y la gráfica número 7, se puede apreciar que los comportamientos de los docentes están cargados de buenas intenciones por ayudar a los alumnos vulnerables, desafortunadamente las actividades adicionales presentadas por los maestros aún carecen de bases para atender adecuadamente a los alumnos con BAPS. Véanse el anexo 16.

Como consecuencia, se visualiza a un docente cualificado para laborar en una escuela secundaria regular, en donde los alumnos presentan en su mayoría las mismas características. Sin embargo se tendrían que analizar otras características, como se muestran en los siguientes códigos:

Código I: Actividades adicionales no adecuadas para alumnos BAPS

Con relación a las actividades que se pretende sean adecuadas para los alumnos con discapacidad, NEE o BAPS, se observó durante una clase lo siguiente:

Después de un rato de clase una de las maestras tratando de generar que los niños trabajen y estén en orden, camina por todos los pasillos sin tener éxito posterior a eso, regresa y le pregunta a una alumna que está en silla de ruedas si necesita ayuda. Sin que la alumna conteste, le solicita: “dibuja tu mano” mientras le da instrucciones de que hacer. La niña no hace lo que solicita la maestra. Por lo tanto la maestra coloca su propia mano en la libreta de la alumna y comienza a dibujarla. La volteo a verla y se observa que trata de expresarle que no puede mover la mano y por lo tanto no hizo ninguna actividad. La maestra se percató de que a la niña le costaba trabajo sujetar el lápiz, así que se le quedo viendo sin hacer nada más y se retira (Obs. Sec. 433. T.M 30/10/2019).

Dicha observación, muestra la importancia de que los sujetos escolares cuenten con un amplio abanico de estrategias que les permitan apoyar e incluir adecuadamente a los alumnos vulnerables que se encuentren en el salón de clase. Lo mismo se podría decir de los comportamientos que los alumnos con BAPS desarrollan en clase, y la actitud que asumen sus compañeros en clase para apoyarlos a formar parte de las actividades escolares. De dichos comportamientos se rescató lo siguiente:

Código 2: Comportamiento de alumnos BAPS en clase

El comportamiento que muestran los niños con BAPS en el salón de clase es un comportamiento estable de acuerdo a sus circunstancias y favorable para estimular su aprendizaje, aunque dadas las circunstancias observadas, no se podría decir que el aprendizaje adquirido sea significativo, o que les esté desarrollando necesariamente una competencia para la vida como lo estipula el Plan y Programa de Estudios 2011 de educación básica. Véase el anexo 30.

Código 3: Comportamiento diversificado entre alumnos

Los alumnos, deben asumirse como sujetos activos en permanente contacto de forma organizada, con una cultura de igualdad y con responsabilidad social, que les permita aprender participando en situaciones concretas o cotidianas a pesar de las características particulares de cada alumno (SEP, 2011a). En consecuencia, las observaciones realizadas dan evidencia de la actitud y comportamiento de los alumnos en escuelas regulares con alumnos con NEE o BAPS. Véase el anexo 30.

Es interesante observar que el colectivo de los alumnos en los salones de clase muestra respeto por sus compañeros con BAPS, y en ciertas circunstancias se refleja el deseo de algún compañero de apoyarles para que en situaciones específicas logren tener movilidad en la escuela.

En general se podría decir que los comportamientos y acciones tomadas no han logrado del todo su propósito, a pesar de que se han implementado medidas, dinámicas o estrategias que guían el comportamiento de los docentes, dichas estrategias no han mostrado ser de carácter diversificado. Asimismo no se observan propuestas metodológicas claras, o las formas de interacción y organizativas así como los espacios, para enriquecer las experiencias pedagógicas que favorezcan el desarrollo y adquisición de competencias en los diferentes campos de formación del currículo de Educación Básica.

Es importante enfatizar que las estrategias diversificadas no solo implican organizar y ajustar de forma flexible la enseñanza, también implica asumir que se trata de un grupo en el que se desarrolla una experiencia didáctica para el aprendizaje de un contenido específico, por lo que es conveniente y necesario reconocer los diferentes niveles de competencias de los alumnos de acuerdo a sus circunstancias personales, y así evitar que pasen desapercibidos o que resulten invisibles, no en el salón, sino en la planeación de la clase.

4.1.8. Categoría 8: Conflictos e inclusión

La regularidad con la que se presentan situaciones o conflictos que atentan o impiden un clima de inclusión, dentro y fuera del salón de clase se presentan en la gráfica número. 8. Conflictos e inclusión, en donde se puede ver que existe un 54.5% más de conflictos entre alumnos de carácter cotidiano, con ciertos indicios de exclusión involuntaria hacia los alumnos con BAPS, por parte de los alumnos como de los docentes, situación que se presenta por el hecho de no conocer los elementos necesarios para realizar una clase realmente diversificada que permita tener una idea clara de cómo incluir en los procesos de enseñanza y aprendizaje a los alumnos que están en el aula y que presentan cierta discapacidad, hechos que evidentemente crean conflictos al estar desorientados tanto los alumnos como los docentes. Véase el anexo 17.

Derivado de las observaciones se aprecia que los conflictos que presentan los alumnos en general, son de carácter disciplinario, los cuales generan problemas de salud que disminuye su rendimiento escolar, y ante tales circunstancias la planeación pedagógica que realizan los docentes se enfrenta

a un obstáculo que no depende de que este bien realizada o no, porque finalmente lo que afecta es el bajo rendimiento de los alumnos por sus malos hábitos, alimenticios, de sueño o por falta de actividades para promover una buena salud mental, emocional o física. Véase el anexo 30.

Código 1: Conflictos de alumnos con BAPS

En esencia, los conflictos que más se presentan y que prevalece en este caso, son los conflictos que se presenta en los hogares de los alumnos, detonados por diversos factores, por ejemplo familias fragmentadas, familias de muy bajos recursos o familias totalmente disfuncionales. Por ejemplo, en los CTE los docentes hablaban de una extendida desintegración familiar, mujeres solas que son jefas de familia, violencia familiar y trabajo infantil, entre otras problemáticas sociales que obstaculizan en muchos casos los procesos para dar forma a una Educación Inclusiva, para ilustrar lo anterior, Véase el anexo 30.

4.1.9. Categoría 9: Situaciones e inclusión

La situación de los alumnos considerados normales, alumnos con discapacidad, vulnerabilidad o BAPS al igual que los docentes, presentan situaciones originadas por el mismo contexto social, cultural y económico que les dificulta la tarea de enseñanza – aprendizaje, coartando la posibilidad de diversificar una clase para que esta responda a las necesidades de cada alumno. Véase mapa número 9 y el anexo número. 18. El desconocimiento, la falta de sensibilidad frente a estas situaciones, la gráfica número 9, con datos sobre “conflictos e inclusión”, deja claro que sí existen conflictos dentro de las escuelas secundarias regulares, pero no solo con los alumnos con discapacidad, sino también con alumnos considerados regulares y que en algunos casos no se les considera como alumnos que presentan vulnerabilidad o BAPS. Véase el anexo 18.

De las situaciones que se identificaron son: matrimonios disfuncionales, alumnos que llegan al nivel secundaria sin saber leer o escribir, problemas de acoso dentro del contexto familiar, abuso sexual, violencia familiar, entre otras agravantes que imposibilitan la oportunidad de ejercer su derecho a una Educación Inclusiva. Véase el anexo 30. Al analizar los casos de los alumnos, los

docentes agregaron que los alumnos tienen dificultad en el seguimiento y comprensión de instrucciones, concluyendo en su análisis que los alumnos no saben leer por no usar o entender los signos de puntuación, también sugirieron trabajar primero con los alumnos más bajos, actividad que fue propuesta por los directivos. Finalmente decidir sobre las acciones a ejecutar una vez que identificaron de las listas de SisAT a los alumnos con problemas de lectura escritura y matemáticas, los maestros muestran dificultad y desacuerdos sobre cómo hacer el registro de dichos alumnos por grado.

Derivado de las observaciones anteriores, es posible apreciar que los docentes desviaron su atención de los problemas que están dificultando los procesos de enseñanza – aprendizaje e inclusión por tratar de responder al problema de los indicadores del SisAT con relación a la lectura, escritura y matemáticas, dejando de lado el verdadero problema, los niños que se encuentran en vulnerabilidad, concentrándose en los que consideran alumnos con BAPS por haber resultado bajos según estos indicadores. Además, las situaciones se agravan cada vez más y continuarán así, si consideramos las circunstancias adicionales en las que laboran los docentes de las escuelas secundarias regulares. Otros retos a los que se enfrentan es que en estas escuelas trabajan con más de un grupo (en algunos casos va de 3 a 6 grupos diferentes) de 40 o más alumnos en un salón de clase, impartiendo diferentes asignaturas, hechos que conflictúan las dediciones de cómo deberían trabajar las clases.

Código 1: Situaciones de alumnos BAPS

En las políticas educativas para la educación básica, la noción de inclusión está centrada en la educación especial y desde luego enfocada en las necesidades educativas especiales. Constituida desde una noción polisémica y ampliada que no está asociada solo a la educación para personas con discapacidad (Mendoza Zuany, 2017). Por consiguiente, si centramos nuestra atención en dichas políticas aplicadas en una escuela secundaria de educación regular encontramos los siguientes casos:

Caso 1

Alumno con TDA/ que está trabajando sólo trata de integrarse al equipo de los tres chicos que habían tratado de conseguir material, sin embargo el material que estos chicos consiguieron lo desperdiciaron lo rompieron y lo tiraron a la basura no lo usaron terminando por trabajar con hojas de tus cuadernos aun así los chicos no hicieron nada. El alumno se acerca de nuevo a la maestra y titubeando trata de hablar y decirle que no entendió nada sin embargo la maestra no le entendió e hizo que entendía y le pidió que se pusiera a trabajar sin embargo chico se regresó a su cuaderno y trató de seguir trabajando, al observar discretamente hacia su cuaderno el chico sólo había hecho tres líneas y había escrito en una parte la palabra amistad sin tener más resultados (Obs. Sec. 0022. T.V. 06/jun./2019).

Caso 2

Al lado del escritorio hay una alumna con paraplejia, por lo tanto se encuentra en silla de ruedas, tiene unos cuadernos en su mesa, no tiene pupitre, escribe el cuestionario y está en cierta forma aparte del grupo, está en el aula pero su ubicación no es junto a los alumnos, es a un lado del escritorio (Obs. Sec. 433. T.M. 13/jun./2019).

Hasta el momento consideró necesario mencionar que cuando la niña abre su cuaderno muestra ciertas dificultades en sus brazos y manos. Sin embargo la niña verbalmente se desenvuelve muy bien y no presenta dificultades para hablar cuando interactúa con sus compañeros. Continuando con la observación se registra lo siguiente:

La alumna con paraplejia presta atención a cada actividad que hace la orientadora, al mismo tiempo hace sus ejercicios de caligrafía. Los ejercicios de caligrafía los hace muy lento con calma y con manos torpes. Lo orientadora comenta que la alumna no puede mover correctamente la mano izquierda y la derecha la mueve con mucha dificultad (Obs. Sec. 433. T.M. 13/jun./2019).

Llega la mamá dela alumna, voltea a ver hacia la orientadora, baja la voz, con apariencia molesta jalonea la Silla de su hija, le da la vuelta y se lleva a la alumna de la escuela. (Con dicha acción la alumna se retira mostrando dolor y con lágrimas en sus ojos) (Obs. Sec. 433. T.M. 13/jun./2019).

Después de dicha situación la orientadora comenta que eso es prácticamente la mayoría de los días de clase, por lo que la niña tiene miedo a su mamá y agrega que se acercó a la alumna con paraplejia y notó que la niña se había hecho del baño por la impresión que le causó la mamá y expresó: *Seguido la mamá violenta mucho a su hija. La mamá se ha convertido en una barrera para que la niña crezca emocional y mentalmente e incluso que le impide desarrollarse plenamente (Obs. Sec. 433. T.M. 13/jun./2019).* Estos casos, muestran cómo las políticas de inclusión, vistas desde los discursos oficiales, es en su mayoría de la veces, totalmente diferente a lo que se vive en la realidad.

Por ejemplo, la Unesco (2009) plantea que la inclusión tiene como destinatario en todos los sistemas educativos a alumnos vulnerables, pero pone especial interés en la diversidad socioeconómica y, en menor medida, el aspecto sexual, religioso, lingüístico, étnico, entre otras características, con el objetivo de que todos aprendan en una misma escuela y en un mismo salón de clases.

Usando como argumento la tolerancia, la no discriminación, la convivencia en la diversidad, la atención de las formas de aprendizaje diferenciadas de cada individuo, entre otras (Mendoza Zuany, 2017). Sin embargo, considerando la primera razón, es decir, la socioeconómica, se puede entender que con esta idea, hay una intención de reducir costos, mantener y establecer escuelas en las que se enseñe a todos los niños juntos, diluyendo así la posibilidad de otorgar a los que presentan discapacidades o BAPS de recibir una educación que se especialice en sus diferentes necesidades (Unesco, 2009, p. 9). Otro caso que comprueba lo planteado es el siguiente:

Caso 3

Este salón se caracteriza porque tiene un alumno que llega en silla de ruedas por tener paraplejia degenerativa. Para que el alumno tenga mejor acceso y movilidad se le deja cerca de la puerta con su silla de ruedas y le colocan una mesa banco para que trabaje. Después se observa toma un resistol de su mochila y empieza a pegar en su cuaderno los recortes, la clase continua, el alumno sigue muy bien las instrucciones guarda sus recortes revista que no tenga basura cerca de su silla y sigue observando a sus compañeros, finalmente la maestra se retira. (Obs. Sec. 433. T.M. 1º D. 30/ago./2019).

Por lo anterior y ante el gran reto que enfrentan los docentes de educación secundaria, frente a la diversidad social, económica, cultural y familiar y las NEE, que manifiestan algunos alumnos al ingresar a las escuelas regulares, es urgente asumir y reorientar la formación docente, desde y por la Educación Inclusiva, formación que hasta el momento es un desafío permanente, ya que esto implica apropiarse de un currículo como campo de estudio, de investigación constante y dinámico, de permanente realimentación con la realidad educativa de poner en marcha un currículo y modelo de formación con la intención de incidir en la realidad circundante para lograr realmente una educación para todos en escuelas secundarias regulares.

Código 2: Situaciones de alumnos

El tema de inclusión ha sido adoptado de forma contundente por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para su inserción en políticas y acciones de la Reforma Educativa desde instancias internacionales. La cual, plantea como alternativa de educación para la niñez en educación básica, el incluir no solo alumnos con discapacidades o BAPS, sino que también incluye a otros grupos vulnerables a través de un postulado básico: las escuelas de la modalidad general, que se perciben a futuro como las únicas que atenderán a todos los niños, sin subsistemas paralelos como el indígena o las escuelas de educación especial. Sin embargo la prioridad de los maestros se distrae hacia otros rubros como consecuencia de las mismas políticas del sistema educativa, como lo muestran las siguientes situaciones:

Situación 1:

En diagnóstico de SisAT en donde se tratan los temas de lectura, escritura y matemáticas los docentes muestran resultados y empiezan a ver situaciones en las que se encuentran bastantes alumnos reprobados (Obs. CTE. Sec. 0022. T.V. 4/oct./2019).

Situación 2:

Con relación a las matemáticas un maestro expresó que el resultado fue muy bajo de hecho así aparece en el diagrama que presentan frente a los docentes en una proyección con Power Point y argumenta que el resultado salió bajo porque los alumnos son visuales (Obs. CTE. Sec. 0022. T.V. 4/oct./2019).

Para esclarecer la problemática vivida por los docentes se comenta lo siguiente:

En sus estadísticas los maestros hacen referencia con relación a los índices muy bajos y aluden que la mayoría de los alumnos salieron bajos porque estos son kinestésicos y visuales (Obs. CTE. Sec. 0022. T.V. 4/oct./2019).

Es un hecho que hasta el momento el tema principal no es atender la gran diversidad que presentan los alumnos que asisten a la escuela, está más dirigida a el análisis y entrega de resultados solicitados por las políticas educativas impuestas a nivel internacional, haciendo referencia a los resultados que se buscan a partir de las pruebas estandarizadas como SisAT, o PLANEA, pruebas que se enfocan en la búsqueda de competencias para la mejora económica de los países. Hablando de mejora, posteriormente los docentes se enfocaron en los problemas que no les permiten alcanzar los aprendizajes esperados, los cuales se buscan solícitamente encontrar en las pruebas estandarizadas, y los puntos tratados fueron los siguientes:

Situación 3:

Otro de los temas que salió a relucir fue el hecho de que los alumnos faltan mucho a clases porque tienen que trabajar, viven solos, tienen problemas familiares que provocan abandono, algunos otros tienen situaciones de adicción a los celulares y se desvelan y por lo tanto no rinden en la escuela, y así resulta difícil para los maestros avanzar en su programa con este problema (Obs. CTE. Sec. 0022. T.V. 4/oct./2019).

En este sentido, el problema que existe detrás de cada alumno tiene que verse desde un punto de vista particular y tratarse a partir de este grupo multidisciplinario de expertos profesionales, incluyendo a los padres o tutores, para canalizar de manera específica el problema, de no hacerlo así, hablar de una “Educación Inclusiva” tenderá solamente a simples comentarios sobre las problemáticas con relación a la diversidad socio-cultural vigente, para tratar de rescatar lo que la sociedad ha perdido, colocando así el tema de la inclusión como una utopía que pretende instalarse dentro de las escuelas secundarias regulares.

4.2 Análisis descriptivo de entrevistas mediante software Atlas ti 8.

El reto de realizar y analizar entrevistas en una investigación, es entender los procesos por los que los docentes de educación regular pasan para articular dentro de sus funciones educativas el discurso político educativo, con las realidades que les impone el sistema educativo al momento de tratar de implementar una Educación Inclusiva. Conscientes de que una entrevista también goza de niveles de subjetividad y que resulta en cierta forma un poco complicado reconocer a primera vista lo que habitualmente se considera un fenómeno o problema social, y sobre todo, cómo es que llega a construirse en un proceso social (Díaz Barriga A. , 1991), conduce a buscar herramientas que permitan analizar lo más objetivamente posible dicho fenómeno. El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular inferencias validas partiendo de ciertos datos que puedan aplicarse a un contexto. De esta manera es una técnica apropiada para realizar una descripción objetiva, sistémica y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos, como las entrevistas (Varguillas , 2012, p. 75).

Derivado del interés por analizar la información objetivamente pero sin perder de vista los aspectos subjetivos de esta investigación, acudimos al apoyo del enfoque cualitativo usando un software profesional QDA (software para el análisis cualitativo de Datos). ATLAS. Ti 8, mismo que ofrece

los instrumentos necesarios para analizar, evaluar a fondo, buscar y consultar datos, para capturar, visualizar y compartir los hallazgos en el trabajo de campo, realizado con la técnica de investigación de la entrevista a profundidad. El objetivo es que a partir de la teoría se llegue a un análisis de los documentos para que el sustento teórico permita identificar que las acciones en la práctica docente para la inclusión, las formas de sentir, las valoraciones, los pensamientos y las interpretaciones que los maestros hacen de los documentos oficiales con relación a la Educación Inclusiva, así como de los programas, subprogramas y actividades propias de la práctica educativa en la escuela secundaria regular.

El proceso se realizó en diferentes etapas como la codificación de la información (datos); categorización; estructuración o creación de redes, nube de palabras entre las categorías y análisis e interpretación de hallazgos. El análisis cualitativo se efectuó a partir de la clasificación y organización de la información mediante la transcripción de entrevistas, previamente gravadas en audio. Una vez preparados los documentos se asignaron al programa ATLAS. Ti 8. Comenzando de esta forma la interpretación analítica de las categorías y códigos. Véanse Ilustraciones en anexos 19 – 24. A continuación se muestran las categorías y códigos que servirán para realizar un análisis de las diferentes concepciones que se tienen sobre la inclusión y la Educación Inclusiva, tanto de los documentos oficiales, como de los diferentes significados que les otorgan los docentes desde su práctica educativa en su contexto escolar. La primera categoría a analizar corresponde a docentes y los conceptos de inclusión, el cual está relacionado con el conocimiento o desconocimiento de los documentos oficiales referentes a la Educación Inclusiva, que son emitidos por las autoridades educativas oficiales.

4.2.1. Categoría 1: Docentes y conceptos de inclusión

En este apartado se presenta la categoría de docentes y conceptos de inclusión para entender cómo los docentes conciben el concepto de inclusión y cuál es su percepción de la Educación Inclusiva, así como el conocimiento de documentos que los lleva a dar sentido a estos conceptos, en las escuelas secundarias regulares y de qué manera aparece la puesta en práctica en el aula, en la escuela y fuera de ella, con énfasis en la diversidad. Además surge una inquietud sobre cómo entre

profesores y directivos, el concepto de inclusión alcanza un nivel de aprendizaje continuo y su grado de responsabilidad para aplicar estos conocimientos en los distintos espacios en los que se desenvuelven para realizar su práctica educativa. Véase la ilustración 2 y anexo 25.

● Código 1: Conceptos de inclusión

Para tener claro como conciben la inclusión los docentes de secundarias regulares, se presenta en primer instancia la definición que se le otorga a partir del Sistema Educativo Nacional, el cual señala: “la inclusión busca responder a las necesidades y demandas de la globalización, situándose en el derecho a una educación básica de calidad para todos, que se preocupa por diversificar las oportunidades de formación para la vida, avanzando hacia un modelo de escuela diferente que tenga dentro de sus objetivos atender a la diversidad”. (SEP, 2010). Una vez señalado lo anterior, se presentan algunos conceptos que otorgan los docentes al término de inclusión, partiendo de la pregunta ¿Cómo docente, qué entiende por inclusión? Arrojando los siguientes resultados: los Docentes 1 y 2 dijeron que era incluir y tomar en cuenta a personas con algún obstáculo:

Es, Incluir o poner y colocar a algo dentro de un todo algo que es diferente a eso (Docente 1). Tomar en cuenta a las personas, no ver que tengan alguna, algún obstáculo mental, ni físico, hacerlos parte de, participes del trabajo del aula (Docente 2).

Continuando con la misma idea el Docente 3 y Docente 4 contestaron que era unir a todos los alumnos, es decir formar una educación integral:

Pues unificar, unirnos, hacer un grupo entre todo el colectivo, alumnos y docentes (Docente 3).

Bueno el término inclusión como tal es integrar hablando de Educación integral en la educación regular o a la escuela regular a los alumnos que presentan alguna Barrera para el aprendizaje que antes eran conocidas como discapacidades específicamente es eso. Tratar de integrar los de la mejor forma a un grupo que esté en educación regular (Docente 4).

Al revisar los conceptos anteriores sobre el término de inclusión, se observa que los docentes frente a grupo concuerdan en que consiste en una integración de personas con algún tipo de obstáculo, barrera para el aprendizaje o discapacidad, mediante unificar el trabajo del colectivo docente con los alumnos que presente algún tipo de obstáculo físico o mental. Otro concepto que llama la atención es el presentado por un miembro activo de las USAER, como parte de apoyo a la educación regular:

Inclusión es que todos los alumnos que tengan alguna discapacidad y / o condición o barrera para el aprendizaje y participación, tengan la misma igualdad, la misma oportunidad de condición, la misma oportunidad para trabajar o para que pueda acceder a aquellos contenidos, situaciones que presenten para poder trabajar igual que todos los alumnos que, si tiene algún diagnóstico, alguna discapacidad no se le segregue, no se le separe de, sino que esa barrera “si”, se elimine por completo, o por lo menos se subsane para que acceda a los contenidos del grado para favorecer los aprendizajes del alumno (Docente 5).

La descripción anterior del Docente 5, corresponde con lo que cita el MASEE (SEP, 2011a), como resultado de ser parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Después de aportar qué es lo que entiende por el término inclusión se agregó lo siguiente:

La integración es nada más tener al alumno ahí presente sin tomarle en cuenta, sin que tenga las mismas oportunidades. Y la inclusión es cuando ya todos lo aceptaron, cuando ya todos tienen las mismas oportunidades, cuando el alumno que presenta alguna barrera para el aprendizaje y participación que es el nuevo termino que educación especial nos ha mandado este, últimamente en la nueva documentación, es el alumno que ya participa que ya todos aceptan, que ya está incluido, que ya está en la práctica inclusiva porque una cosa es la práctica inclusiva y otra es ya la cultura inclusiva y hasta ahorita podríamos decir que estamos en un proceso. La inclusión es un proceso (Docente 5).

Al analizar las respuestas de los docentes al tratar de definir el término “inclusión”, se percibe que aún existe confusión en el concepto de lo que debería ser dicha inclusión, sin embargo dentro de este campo surge cierta confusión, al menos en parte, como bien lo señala Echeita Sarrionandía y Ainscow (2011) “la idea de una Educación Inclusiva puede ser definida de muchas maneras”. Estas variantes son consecuencia de que tanto los administrativos, como los docentes dependen de las concepciones ideológicas que sustenta el quehacer político, manifestada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Secretaria de Educación Pública y el Gobierno del Estado, entre otros documentos oficiales, como una forma de proteger otros derechos, tales como: una educación de “Excelencia”, descrita por el DOF: 29/12/2019²⁰ como un “criterio de la educación que se orienta al mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre

²⁰ ACUERDO número 25/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583047&fecha=29/12/2019

escuela y comunidad”. A continuación se analizará el sentido que han otorgado los docentes de educación secundaria regular al concepto de Educación Inclusiva.

● Código 2: Educación Inclusiva

El tema de la inclusión como de la Educación Inclusiva ha generado un conjunto de equívocos por su falta de claridad en el sistema educativo, o de interpretación sobre la comprensión del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, enfatizando en el adjetivo ‘inclusivo’. En el caso del Sistema Educativo Mexicano, a través de las Secretaria de Educación Pública, toma como referente internacional a la UNESCO para definir a la Educación Inclusiva como un: “Proceso que permite abordar y responder a la diversidad y necesidades de todos los educandos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (UNESCO, 2008, p. 8).

Partiendo de esta definición se analizan las concepciones que dan los docentes al término de Educación Inclusiva, mediante la pregunta: ¿Qué entiende por Educación Inclusiva? al respecto el Docente 1, señala que consisten en incluir a los niños con necesidades diferentes: *Es una manera en que los alumnos que tienen alguna característica diferente o una discapacidad, o vulnerabilidad, se puedan incluir con los alumnos que se considera tienen un aprendizaje normal (Docente 1)*. Con relación a la Educación Inclusiva, el Docente 2, narra su experiencia en la escuela al trabajar con alumnos con discapacidad, haciendo alusión a los alumnos con limitantes físicas, vistas desde sí mismo y alude a lo siguiente:

Tengo a tres alumnos con estas características de limitantes físicas, sobretudo barreras de aprendizaje “parece ser que así se llama. También ellos participan muy activamente a la mejor no trabajan igual que todos los demás pero, hacerlos parte y estar conviviendo con niños de su edad. Se impregnan de ese sentido en toda esa vivencia que tuvo uno. Yo me acuerdo cuando era joven cuando estuve en la secundaria es muy importante ser parte de un grupo. Antes yo me acuerdo que a los niños con esas características los encerraron en una habitación y no los dejaban salir, los papás rara vez lo sacaban. Yo me acuerdo alguna vez algunos vecinitos, estaban pegados en la ventana viendo la calle no participaban en ningún evento, ni social, ni deportivo, nada y ahora esos niños con estas características los tenemos en nuestras aulas, y ellos participan; no participan activamente de una clase pero “sí” participan con sus compañeritos de clase. Hay algunos casos muy especiales, muy señalados en donde los niños que no participan en las actividades académicas al 100%, pero de alguna forma ellos despertaran algún día (Docente 2).

El Docente 3, asocia la Educación Inclusiva con el hecho de favorecer a los niños y unificar el trabajo para: *Favorecer, no catalogar a ciertos alumnos, sino simplemente unificar el trabajo correspondiente para cada uno de ellos (Docente 3)* Por su parte el Docente 4, hace referencia a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje, que al mismo tiempo los asocia con alumnos con capacidades diferentes y la integración de los mismos al resto del grupo en clase:

La Educación Inclusiva creo o percibo que es: lograr que las personas con barreras de aprendizaje o capacidades diferentes logren asimilar la mayor cantidad de conocimientos posibles en una escuela secundaria. Pero sobre todo, que puedan integrarse a una vida social y relacionarse con las demás personas que supuestamente son normales, normales entrecomillado, sí, y que les permitan ser independientes, que puedan elevar su autoestima y que no vean su barrera como un obstáculo, sino como una oportunidad de poder ser útiles. La intención es que podamos precisamente integrar a esos alumnos a un ritmo no igual pero sí muy parecido al que van a llevar los demás alumnos dentro del aula, con los mismos contenidos los mismos conocimientos, y casi con las mismas actividades Básicamente (Docente 4).

En el análisis se observa que los docentes tienen cierta semejanza en cuanto al sentido que le otorgan al término de Educación Inclusiva. Lo cual lleva a la pregunta ¿cuál es la razón por la que tienen cierta semejanza las descripciones los docentes? Por consiguiente, se analizó el sentido que le otorga la docente responsable de la USAER y se encontró que existe injerencia por parte de la psicóloga, originada por la comunicación que existe entre esta unidad de apoyo y los docentes. A continuación se presenta la definición de Educación Inclusiva de la Docente 5, responsable de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y que afirma:

La Educación Inclusiva es cuando no hay una barrera actitudinal, cuando ya no hay una barrera en cuestión de accesibilidad, cuando ya no hay una barrera en cuanto a la actitud de los docentes, cuando ya no hay una barrera pedagógica, cuando ya no hay una barrera en cuanto a los ajustes metodológicos, cuando ya no hay una barrera en los directivos, pero no se puede hablar todavía de una inclusión educativa cuando no hay una inclusión en el manejo de señas mexicanas (Docente 5).

La inclusión es cuando ya en su totalidad hay una aceptación en todo. La misma actitud de los estudiantes cuando agreden al alumno con sus palabras, con sus actitudes con una, discapacidad y/o condición (Docente 5).

Posteriormente, el Docente 5 agrega que la Educación Inclusiva tendería que ser también una cuestión cultural, al comentar lo siguiente:

Por ejemplo en esta escuela la Manuel Bernal Mejía podríamos decir que estamos en una práctica inclusiva, ¿por qué? Porque hablamos de una co-planeación, de una co-enseñanza y estamos en el proceso para lograr una cultura inclusiva pero estamos todavía en una práctica inclusiva. Inclusiva, porque todavía seguimos sufriendo de aquellos estudiantes que no están en una aceptación total, porque hemos llegado a pasar procesos de que le dicen al alumno discapacitado. Entonces con los alumnos que están en atención a la USAER se trabaja ese proceso, a ver qué paso y ya es cuando subsanamos estas situaciones porque estamos en una práctica inclusiva para lograr una cultura inclusiva (Docente 5).

Finalmente, en el análisis de las entrevistas se puede apreciar que los docentes coinciden en que se trata de integrar a alumnos con necesidades educativas diferentes con alumnos considerados regulares y que a través de los conocimientos o enseñanzas impartidos por los docentes y las relaciones sociales que compartan con sus compañeros, puedan integrarse a una vida social como sujetos independientes eliminando cualquier obstáculo que les permita ser independientes.

● Código 3: Documentos oficiales

Dentro del proceso de elaboración en el marco teórico de esta investigación, se identificó la importancia que tiene el conocer los documentos oficiales con los que se dio origen a la nueva teoría de la inclusión, que implica impartir una Educación Inclusiva en escuelas secundarias regulares. Por tanto, se entrevistó a un grupo de docentes para saber qué documentos oficiales conocían con respecto a la inclusión o Educación Inclusiva, los hallazgos son los siguientes: Docente 1, hace referencia a la constitución política, sin especificar el artículo; Docente 2, menciona las leyes e indicando que, es por ley o norma oficial:

Pues es que creo que conozco nada más es la constitución política, dice que todos deben recibir una educación, sin considerar sus características personales (Docente 1).

He, pues yo estoy, bueno sé que ya está escrito en las leyes, es por ley, por norma oficial en donde tenemos que absorberlos, de asimilarlos, aceptarlos, e tienen que formar parte nuestro proceso, pero exactamente un artículo no lo conozco (Docente 2).

El Docente 3, desconoce documentos referentes a la inclusión o Educación Inclusiva, bajo la misma postura, el Docente 4 señala que llegan documentos, sin embargo no los ha leído:

No. No ninguno. No, no yo no voy a los consejos (Risas del docente) si no yo ahorita no he ido (Docente 3).

“Pues documentos como tal, nos llegan, nos llega y nos llegan, pero que los ubique, no la verdad no, no los conozco aún. Así específicamente (Docente 4).

La siguiente respuesta del Docente 5, sí hace referencia de algunos documentos oficiales, porque el docente está involucrado en campos de la educación especial por ser parte de la USAER:

Pues se pueden hablar pues de las normas de control, este pues aquellas también que nos abalan como son el específicamente, este, he, el de actitudes sobresalientes, las de específicamente tenemos, el de he, se puede mencionar que lo tengo a la mano, los Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial y es cuando nos vamos directamente tanto de CAM como de la USAER, sí, este es nuestro básicamente como nuestra Biblia, los estándares curriculares de aprendizaje, también nos vamos directamente a aquellas este, hay nos vamos al, bueno son como que prácticamente estas (Docente 5).

Posteriormente se realizó la siguiente pregunta ¿Qué es lo que más le ha llamado la atención del documento que mencionó con relación a la Educación Inclusiva y por qué considera que es importante conocer la información de dichos documentos? El Docente 1, comentó que es la educación integral; Docente 7, señala que sirve para tener bases para defender a los niños con discapacidad:

Creo que el que reciban una educación integral que se pretende eso sin embargo creo que es un poquito difícil para todos” (Docente 1).

Pues sí para poder para poder tener bases en un momento dado donde tengamos que defenderlos contra los otros alumnos, no son muy aceptados a veces por sus compañeritos en algunos casos, he tenemos argumentos hasta con padres de familia no para poder detener a este tipo de alumnos con esas características. Así es, que se beneficien ellos (Docente 7).

Siguiendo con las respuestas el Docente 4, quien había manifestado un desconocimiento, argumenta que sería bueno trabajarlos en los Consejos Técnicos Escolares señalando: *Si es importante, pero no nos los hacen llegar, ni siquiera se trabajan dentro del Consejo Técnico Escolar, o a veces se entregan las copias y se acabó. Tú búscale por tu cuenta, sí, esa es la otra cuestión (Docente 4).* Como es posible apreciar, en el contexto de las escuelas secundarias regulares los docentes desconocen la mayoría de documentos oficiales que hablan, promueven, definen y explican el propósito de la inclusión. Sin embargo, no solo es cuestión de tener el concepto que se otorga a la Educación Inclusiva desde el ámbito internacional, nacional o local, sino entender y tener claro a que se refieren con la Educación Inclusiva, y de mayor importancia aun ¿cómo se pretende implementar la Educación Inclusiva dentro de las escuelas de educación básica regular? Y sobre todo, ¿cuál es o debería ser el rol del docente, ante la iniciativa de impartir una Educación

Inclusiva? La siguiente categoría muestra que piensan los docentes con relación a su práctica educativa y el rol que desempeñan como docentes de escuelas secundarias regulares.

4.2.2. Categoría 2: Rol del docente

La ilustración número 3 muestra la relación que existe entre el rol del docente al tratar de implementar una Educación Inclusiva en la escuela, el aula y la diversificación de planes de clase de los docentes con la colaboración de la Unidad de Servicio y Apoyo a Escuelas Regulares para que estas sean inclusivas. Véase el anexo 26. Con relación al rol y evolución que supone el papel del docente, en las escuelas secundarias regulares, que parten del principio de establecer una Educación Inclusiva Gardner (1993) señala:

El docente debe repensar su práctica y apostarle al diseño, planeación y desarrollo de prácticas educativas inclusivas que superen las barreras del tiempo, los recursos, los espacios y que tengan en cuenta a todos los niños y niñas, intentando responder a sus estilos de aprendizaje(p.243).

Por lo anterior resulta pertinente preguntarse: ¿Cómo piensan los docentes su práctica educativa dentro de la escuela secundaria regular para favorecer una Educación Inclusiva? El siguiente código permite hacer un análisis sobre cómo se trata de implementar una Educación Inclusiva, cómo se está trabajando en las aulas y la relación de los docentes con la USAER en el trabajo de implementación de la inclusión.

● Código 1: Implementación de la Educación Inclusiva

Hablar de la implementación de una Educación Inclusiva en las escuelas secundarias regulares, implica necesariamente abordar la cuestión de la cohesión social o el ideal de “aprender a vivir juntos” (Gvirtz & Beech, 2014), o en este caso lo que el sistema educativo nacional a través del Nuevo Modelo Educativo 2017, adoptó la idea de una “Escuela para Todos” en el sentido de que en el ámbito global se relaciona con el fomento al respeto por otras culturas y con un mayor énfasis en la diversidad y contexto que atañe a cada región del país para actuar en concordancia con la propuesta de inclusión y así evitar la exclusión.

Por lo tanto, se pretende a través de las entrevistas realizadas a docentes frente a grupo analizar cómo han interpretado la Educación Inclusiva al momento de tratar de aplicarla en la escuela y aulas. Las respuestas a las entrevistas responden a la pregunta ¿Como docente, consideras que en tu escuela se está practicando una Educación Inclusiva? En este sentido, se encontró que la mayoría de los docentes hablan a partir de su experiencia, en la cual han intentado integrar a los estudiantes con BAPS al resto del grupo, no así en la planeación para recibir una educación más adecuada a las circunstancias de cada uno de sus alumnos, asumiendo que la escuela secundaria en que laboran, es “un espacio en el que todos se dan la oportunidad de aprender a convivir con los otros, y en que cada uno tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje”. Véase el anexo 31.

En otras palabras, esto no significa tratar a todos los alumnos o personal de la escuela de la misma manera, más bien, ofrecer las ayudas y oportunidades que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales. Por lo tanto, implica proveer los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para que los alumnos con BAPS, NEE, discapacidad o vulnerabilidad cuenten con las ayudas necesarias que faciliten su proceso de inclusión y aprendizaje para favorecer su autonomía personal.

- **Código 2: Clases inclusivas: escuela y aula**

Hablar de una escuela o clase inclusiva implica más que insertar o integrar a un alumno con características diferentes, porque esto sugiere que los estudiantes siguen estando excluidos a pesar de estar inmersos en un contexto escolar. Por lo tanto, se requiere de un análisis de la propia práctica docente y comenzar a plantearse la posibilidad de resignificar la práctica pedagógica que cada docente ejerce en su salón de clase. Por consiguiente, los docentes requieren de concientizar que en una escuela inclusiva todos los alumnos se deben beneficiar de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan NEE, sino por su derecho a la educación. Por ello y con base en las respuestas de los docentes: “una escuela que imparte clases inclusivas en el aula es aquella que reconoce el valor del otro y le da acogida en términos generales”. Sin embargo, existe la necesidad de actualización constante para el manejo de conceptos relacionados con la inclusión como respeto, monitoreo, trabajo en equipo, limitantes, capacidades, entre otras, como parte de procesos, además del reconocimiento de la población estudiantil en el tema de la diversidad. Véase el anexo 31.

En esencia, se observa que los docentes aceptan la diversidad y proponen una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todos los alumnos y alumnas sin que éstas necesariamente sean realmente inclusivas. También aceptan las carencia que aún tienen, como lo señalo la docente responsable de USAER argumentando que apenas se está formando un grupo colaborativo en el cual se requiere tiempo para dar forma al proceso de inclusión.

- **Código 3: Docentes y USAER**

Uno de los campos que tendería que considerarse con mayor importancia, es el trabajo y la relación que existe entre los docentes horas clases, los directivos y la USAER. Por lo tanto, en este código de los docentes y la USAER se presenta la postura de los docentes con relación a la asistencia que ofrece la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, apoyo que tiene como objetivo formar escuela inclusiva. Véase el anexo 31. En éste análisis es visible que los docentes se sienten apoyados por la USAER con relación a la forma de trabajo que se tiene que impartir a los alumnos con NEE o BAPS. Se aprecia que los docentes comentan sobre las planeaciones, adecuaciones y estrategias sugeridas por los de USAER para trabajar con sus alumnos. Sin embargo, no existe claridad en el tipo de estrategias o adecuaciones que se tienen que implementar. También se lee que se aplican exclusivamente en alumnos con problemas de aprendizaje derivados de una discapacidad física o cognitiva, los que propiamente son considerados con NEE o discapacidad.

Desde esta perspectiva, se concluye que aún persisten en los maestros, imaginarios en los que asocian la diversidad solo con necesidades educativas especiales, al percibir que la Educación Inclusiva la interpretan como educación especial, desconociendo todo lo que en su esencia implica el concepto de la misma. Es evidente que a pesar de los esfuerzos de los docentes y el apoyo de la USAER, su práctica pedagógica, aún sigue siendo homogénea y basada en cierta forma en un estilo tradicionalista que sigue creado un campo de invisibilidad para detectar con claridad las diferencias individuales entre los alumnos regulares, con BAPS, NEE, discapacidad o vulnerabilidad, rompiendo con la intención de que la educación sea individualizada para aquellos que tienen una discapacidad o necesidad educativa específica. En otras palabras, lograr una educación que proporcione competencias para la vida, pero sobre todo como lo dice el discurso político educativo una “Educación para Todos” más no una “Educación Inclusiva.”

En esencia, las entrevistas permitieron inquirir “cómo conciben y perciben la inclusión educativa en la práctica pedagógica los docentes”. Algunos aspectos que no se observaron con claridad fueron por ejemplo: a) la planeación: si está debidamente estructurada para atender a los diferentes alumnos y de acuerdo a su contexto; b) el tipo de recurso usado; c) las temáticas: ¿responden a los intereses y necesidades de los estudiantes?; d) la preparación del ambiente escolar; e) la evaluación como proceso para aprender, entre otros factores. Identificando que existe un desfase entre el discurso y la práctica, colocando a los docentes en una incómoda disyuntiva. Es decir, los docentes se preocupan por cómo articular lo que se debe enseñar, con los intereses de los alumnos; y por el otro lado, desafortunadamente tienen que privilegiar los contenidos preestablecidos en los planes programas de clase por cuestiones de normatividad. Acciones que conducen a analizar la siguiente categoría.

4.2.3. Categoría 3: Docentes y desigualdad

Esta categoría tiene como objetivo identificar desde el punto de vista de los docentes en la práctica educativa, cuáles han sido algunos beneficios encontrados al tratar de implementar una Educación Inclusiva en el aula, así como los retos y limitantes que emanan de la desigualdad social, así como de la falta de conocimientos por parte de los docentes, padres de familia o tutores y alumnos con relación al tema de la Educación Inclusiva. Por consiguiente, se comienza analizando el código que muestra desde la perspectiva de los docentes, que beneficios tiene el tratar de desarrollar una Educación Inclusiva:

- **Código 1: Beneficios de promover una Educación Inclusiva**

Desde la mirada de Ainscow (2017) los beneficios que se esperan de impartir una Educación Inclusiva en las escuelas regulares es en esencia, tratar de cambiar la sociedad. Es decir, la escuela busca preparar a chicos que han sido excluidos por tener cierta discapacidad o NEE, o como se le llama actualmente a partir de Índice de Inclusión (2000), BAPS para que estos estén preparados para vivir juntos, “para valorar al otro y aprender de él”. En donde Ainscow señala la importancia del trabajo de los docentes, el cual no es solamente enseñarles a leer o a aprender matemática, sino a vivir juntos, sin olvidar que educar implica crear una sociedad más justa (Ainscow, 2017).

Después de preguntar a los docentes sobre la inclusión, la Educación Inclusiva y el papel que tiene la Unidad de Servicios de Apoyo para Escuelas Regulares en el logro de este tipo de educación, se buscó saber si ellos consideran que existe algún beneficio en el aprendizaje de los alumnos que presentan alguna BAPS, de lo cual se identificó que si consideran que existan beneficios, algunos de los mencionados es que les permite tener una base sobre que trabajar a partir del humanismo, es decir les despierta el sentido humano acompañado de valores como la solidaridad, tolerancia, empatía, valores que les ayudan a evitar la discriminación y les permita valorar al otro, aunque no necesariamente aprendiendo del otro. Otro rasgo a recatar es que los docentes se esfuerzan por apoyar a sus alumnos para que éstos sean productivos en la sociedad, sin que esto signifique que la sociedad sea más justa, como lo señala Ainscow en el objetivo de la Educación Inclusiva Véase el anexo 31.

- **Código 2: Limitantes en las secundarias regulares**

Hablar de las posibles limitantes del sistema educativo regular ante la política de una Educación Inclusiva, lleva a meditar en primer instancia sobre la tendencia de la inclusión, expresada en la construcción de un sistema educativo general y único; través de un currículo único en educación básica, expresado en el nuevo modelo educativo propuesto en diferentes periodos, 2011, 2016, 2017 y en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana 2019; así como en los perfiles docentes y formación inicial y continua generalizado en el marco del Servicio Profesional Docente; y no solo eso, también con un prototipo de gestión escolar basado en escuelas ciudadinas y escuelas de tiempo completo promovido por la estrategia llamada “Escuela para Todos”.

Partiendo de lo anterior se presentan los puntos de vista de docentes que han vivido el proceso para desarrollar una escuela inclusiva. Considerando que los docentes en su mayoría, aún desconocen los documentos que norman o regulan la Educación Inclusiva, los cuales representan en sí mismos una barrera para el aprendizaje de los alumnos y la integración de una Educación Inclusiva, se presenta que piensan los docentes al respecto. Por ejemplo, algunos docentes comentaron que la incorporación de una Educación Inclusiva debe de realizarse mediante darle a los alumnos con discapacidad un espacio, y aceptándolos como son. También señalan el hecho de que se ignore la normatividad con relación a los alumnos BAPS, la cual obstaculiza el avance hacia una Educación

Inclusiva, generando que no todos los actores educativos se involucren activamente. Véase el anexo 31.

Por consiguiente, fortalecer la profesionalización de los docentes para abatir las limitantes que se observan en los mismos, es de vital importancia. Además de esta profesionalización se derivan prácticas docentes que pueden propiciar espacios con mayores oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes, permitiendo propiciar una interacción cuidadosa entre todos los actores de la comunidad estudiantil, con sus múltiples expresiones concretas que les permitan descubrir los rasgos que en sus prácticas concretas ofrecen indicios de un determinado rostro de inclusión, o como lo expreso Ainscow “estar preparados para vivir juntos”, aunque no necesariamente con justicia social. Partiendo de las palabras citadas por Ainscow en el párrafo anterior, se presenta la categoría “sentido de inclusión en el marco de las políticas educativas” desde la mirada de los docentes de escuelas secundarias regulares.

4.2.4. Categoría 4: Sentido de inclusión en el marco de las políticas educativas

El objetivo de cada país en el ámbito educativo es ofrecer calidad en la educación. Sin embargo desde los años 90 se ha emprendido una carrera por ofrecer una educación de calidad en donde se incluya a todos a pesar de la lacerante situación que presentan los países más pobres. Ante estos restos existe un creciente interés en las políticas educativas del país por la idea de una “Educación Inclusiva. Por consiguiente, se analizan los comentarios de algunos docentes con relación al sentido que le otorgan a la inclusión desde el marco de las políticas educativas, de educación básica, específicamente en la escuela secundaria regular:

- **Código 1: Discurso de autoridades oficiales**

Con la entrevista como técnica de investigación, se identificó el punto de vista que tienen los docentes con relación al concepto de inclusión y el sentido que le otorgan a la Educación Inclusiva, así como la forma en que les llega la información para poder desarrollarla. Con relación a los discursos oficiales sobre Educación Inclusiva, y la realidad educativa que se vive en cada contexto los docentes aportaron lo siguiente:

No se enfoca, no es nada real de lo que nos dice el secretario a lo que se presenta en el programa, muy distinto lo primero es que ni nosotros mismos tenemos la capacitación necesaria para interpretar el programa que se nos maneja, nos los manejan de cierta manera y ya en la realidad va haciendo otra, no tiene ninguna relación no se entienden ese aspecto (Docente 7).

Continuando bajo la misma lógica un docente expresa la falta de congruencia con la realidad:

Lo que me llama la atención es la incongruencia, porque te piden que se incluya a este tipo de alumnos pero, docentes que estamos frente a grupo no tenemos la preparación adecuada para poder atenderlos, no tenemos preparación, habilidades, ni actitudes, las condiciones físicas y materiales de las instituciones no están en condiciones para ellos, desafortunadamente están completamente fuera de lugar (Docente 4).

Otra mirada con relación a los discursos oficiales, es presentada por un docente que considera importante es la siguiente:

Se tendría que incluir el lenguaje a señas, cuando tengo oportunidad con los alumnos les recalco la necesidad de que tengan por ejemplo del himno nacional en lenguaje de señas, igual trato de llevar a cabo las señales que se hacen con las manos, tratamos de que los niños también se interesen, les recalamos seguido cada vez que tenemos oportunidad de que, incluyamos esto en nuestras actividades diarias y que no lo tomen a broma. Y esto es sumamente importante para ellos y para la institución. es un ejemplo, es un ejemplo (Docente 2).

Es palpable como los maestros expresan que existen confusiones y falta de coherencia ente el discurso que presentan las autoridades oficiales y la realidad que viven en su práctica educativa al intentar cumplir con lo que dictan los planes y programas con relación al tema de la inclusión. Expresando que a los docentes les falta capacitación para interpretar el programa, agregando que se encuentran frente al salón sin tener la capacitación necesaria o adecuada para atender alumnos con BAPS, en específico los que presentan trastorno de espectro autista, síndrome de asperger, síndrome de Down, paraplejía o cuadriplejía aguda causado por factores traumáticos o físicos de otra índole y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, siendo éste último el más común, entre otros.

De acuerdo al análisis realizado, es claro que el término “Educación Inclusiva” o “inclusión educativa” continúa siendo confuso y no solo el termino, también hacia donde van realmente encaminadas las políticas educativas plasmadas a través de sus discursos, que siguen siendo en algunos casos desconocidos o confusos para varios docentes. Por lo tanto, la idea de integrar una

Educación Inclusiva con relación a las políticas educativas propuestas y la realidad que viven los docentes aún se muestra distante. Por lo tanto, hablar de un proyecto político, educativo, económico, social y cultural consolidado, orientado a la Educación Inclusiva, sugiere atender a las necesidades desde un punto de vista analítico-metodológico (Ocampo González, 2018), que permita entender el concepto de inclusión, especialmente, el concepto de Educación Inclusiva desde la filosofía política, sin que estos sean estudiados en términos individualistas, más bien democratizados desde términos educativos, sociales y culturales. A continuación se analizará la categoría V que trata sobre el sentido de la Educación Inclusiva desde la mirada de los docentes dentro de la práctica educativa.

4.2.5. Categoría 5: Sentido de Educación Inclusiva en la práctica docente

El mapa de la ilustración No. 4, muestra la relación que existe entre las experiencias que los docentes han tenido en su práctica educativa al momento de tratar de implementar una Educación Inclusiva, y el sentido que le otorgan después de dichas experiencias, las cuales se expresan desde una perspectiva más empírica que teórica, metodológica o epistemológica. Véase el anexo 27.

- **Código I: Experiencia laboral en la implementación de una Educación Inclusiva**

El reto en el sistema educativo sigue siendo ¿Cómo incluir (no insertar, no integrar) a los alumnos con BAPS en la escuela secundaria regular sin afectar el aprendizaje de los alumnos considerados como regulares? Esta es la interrogante que se enfatiza al momento de analizar las experiencias de los docentes frente a un Nuevo Modelo Educativo o Nueva Escuela Mexicana, que pretenden una Educación Inclusiva. Por tanto, se analizaron los comentarios de varios docentes que arrojan información sobre el sentido que realmente se le otorga a la Educación Inclusiva desde la práctica de los docentes.

Con base en los comentarios de las entrevistas, se observa que algunos docentes lo ven como una experiencia satisfactoria, como algo bonito el poder recibir alumnos con BAPS, porque desde la perspectiva de los docentes, dicha acción despierta el sentido humano. Sin embargo, agregan que los reciben sin tener información específica sobre la situación en que están, lo cual dificulta el hecho de tener una estrategia clara de que hacer para regularizarlo y alcanzar los aprendizajes esperados, sin afectar a los alumnos considerados como regulares. Por lo tanto solicitan el apoyo

de los orientadores y la USAER, para realizar un análisis de la situación de los niños y tratar de generar alguna estrategia para integrarlos; y se observa que algunos otros intentan hacer una Educación Inclusiva, dando apertura a los niños BAPS al tratar de diseñar algunas estrategias que les permitan integrar a los alumnos BAPS, agregando que desafortunadamente no existe un reconocimiento real por parte de las autoridades inmediatas al tratar de hacer algo diferente que les permita integrar a los alumnos BAPS en el proceso educativo regular. Véase el anexo 31.

Por otro lado, hablar del sentido que le otorgan los docentes a la Educación Inclusiva desde su experiencia con alumnos BAPS, implica entender que se requiere de una resignificación del espacio escolar, la cual se vislumbra cuando algunos docentes expresaron que los esfuerzos por resignificar la práctica educativa y el espacio escolar son loables, sin embargo Levit (como se citó en Randi (2000) señala: “el docente es visto como un trabajador en una línea de montaje, como un técnico o como un consumidor pasivo que tiene como función no necesariamente como innovar en el ámbito educativo, más bien convertirse en un imitador creativo.” (p. 168- 237). En consecuencia el docente tendría que ser un actor activo en el proceso de elaboración del currículo, para manifestarse como parte de una resignificación escolar y no quedarse solo como un “imitador creativo.” Dichas estrategias se han abordado con la intención de mejorar la práctica educativa e incluso tratar de resignificar el espacio escolar, a partir de la propia doxa de los docentes y la experiencia psicopedagógica por parte de la USAER.

Al respecto, Comboni (2000) señala: los cambios dependen de sus fuentes internas – externas, políticas – Culturales (Comboni Salinas & Juárez Núñez, 2000, p. 244). Situación que expone aún más a los docentes para otorgar un sentido metodológico o epistemológico al concepto de Educación Inclusiva. Esto es porque las escuelas se han convertido en receptáculos políticos, en los que se deposita lo no resuelto en la sociedad, problemas insolubles que desde el marco de la integración económica global se pretende que la escuela y los profesores contribuyan a reconstruir las culturas. En otras palabras, ser los principales responsables de resolver dichos problemas, reconstruyendo las culturas e identidades nacionales mediante un currículum nacional, que se aleja de la realidad educativa (Comboni Salinas & Juárez Núñez, 2000).

● **Código II: Sentido que dan los docentes a la Educación Inclusiva en la práctica escolar**

Para comenzar el análisis de este apartado es importante revisar cuál es el sentido que se le otorga al término “inclusión desde diversas perspectivas, desde el internacional hasta el local, en otras palabras; el que es determinado por la propia experiencia en la práctica educativa.

Conceptos de Educación Inclusiva:

1. Índice de Inclusión: Conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. (Vaughan, 2000).
2. UNESCO: Proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2008, p. 8).
3. Tony Booth y Mel Ainscow: Conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos (Blanco Guijarro, 2006).
4. Nueva Escuela Mexicana: Un proceso educativo que parte del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad y que, en consecuencia, propicia que todas las personas, especialmente de los sectores sociales en desventaja, desarrollen al máximo sus potencialidades, mediante una acción pedagógica diferenciada y el establecimiento de condiciones adecuadas a tal diversidad, lo que implica la eliminación o minimización de todo aquello que constituya una barrera al desarrollo, aprendizaje y a la participación en la comunidad escolar (ACUERDO número 25/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020).

Los diferentes conceptos mencionados anteriormente permitirán analizar el sentido que los docentes le otorgan a la Educación Inclusiva desde su práctica educativa y hacer una comparación entre lo que dictan las políticas educativas a través del discurso oficial. A continuación se presenta el sentido que los docentes expresan con relación a la Educación Inclusiva partiendo de su práctica docente:

Docente 3: aceptación.

Como tal no bueno sé que va encaminado entonces pues yo creo que para mí las palabras serían aceptación para todo, sería acoplar (Docente 3).

Docente 5: un apoyo itinerante a la institución.

Yo creo que es el trabajo no solamente de una persona, no de educación especial, no de USAER, que se entienda que el trabajo de educación especial es de manera itinerante, intermitente que no solo hacemos un monitoreo, nosotros somos solo un apoyo y que en cualquier momento podemos irnos de la institución (Docente 5).

Así mismo agrega que el mismo docente en la inclusión se puede convertir en una barrera.

Pudiéramos tener maestros con barreras, por ejemplo ahorita yo ya no paso tanto a grupo con el alumno, porque en ocasiones el alumno se cohibía, y yo ya era la barrera, en lugar de ayudarlo la barrera era yo. Si entonces pasa lo que usted dice: cuando el maestro se convierte en la barrera. Si por ejemplo yo le pido su planificación para hacer una adecuación razonable, si no me la entrega ¿quién es la barrera? El docente es la barrera para que yo haga el ajuste y favorezca el aprendizaje del alumno (Docente 5).

Uno de los aspectos que es importante mencionar es que para un docente el sentido que necesariamente se le tendría que otorgar a la Educación Inclusiva tiene que ver con un proceso de cultura:

Yo me refiero a que si hablamos ya de una cultura, se espera que estos niños que salen con estas barreras logren el éxito y tengan la capacidad de entrar al campo laboral, significa que una escuela está obligada a aceptar a un maestro con estas condiciones, ¿cierto? Entonces tendríamos a maestros en silla de ruedas, sordomudos y podríamos tener una variedad de maestros con diferentes características. De no ser así quiere decir que no se ha logrado el proceso de tener una Educación Inclusiva (Docente 5).

Nuestra labor nada más es venir, preparar, enseñar, colaborar, capacitar e irnos a otra institución. Para que funcione como una escuela inclusiva es que cada uno tome su papel de compromiso, de leer, de tomarnos la camiseta y cada uno hacer lo que le corresponde, para que cada uno logre esa inclusión, porque si yo vengo y no me tomo en serio el papel, entonces nunca se va a lograr, pero si cada quien de verdad lee y se compromete si se va a lograr una Educación Inclusiva, pero otra, no ser indiferente, apático, eso si la actitud cuenta mucho la disponibilidad y la voluntad (Docente 5).

Con relación a la experiencia de los docentes en su práctica educativa, se visualiza que no han logrado trascender la barrera de la resignificación de la práctica educativa que permita desarrollar una Educación Inclusiva. Al respecto Kosik (1967) afirma:

Una práctica educativa está conformada por acciones que intencionalmente propician la transformación de los sujetos que intervienen. Estas acciones se mantienen en permanente movimiento y cambio, nunca permanecen porque sólo la dialéctica del propio movimiento de las cosas transforma el futuro (p. 242).

Por consiguiente, el sentido que le otorgan a la Educación Inclusiva desde su práctica es lograr integrar a los alumnos con BAPS, mediante el diseño de estrategias que surgen de su creatividad y cesibilidad humana para lograr propiciar una transformación en los alumnos y docentes, los cuales son parte de un proceso de inclusión. Con relación a la Educación Inclusiva desde el marco político educativo, se ha pensado e interpretado desde una estructura metodológica, teórica, y en algunos casos desde una postura epistemológica, situación que la coloca en un terreno complejo, hecho que afecta la manera en que el docente se aproxima a la Educación Inclusiva.

De este modo, se aprecia que el docente le otorga un sentido ético y reflexiona permanentemente en torno a su práctica educativa, para promover una transformación escolar con base en sus contextos culturales, sociales y educativos, mediante el trabajo colaborativo con el objetivo de lograr los aprendizajes esperados en todo el alumnado, sin distinción alguna. En esencia y de acuerdo con Morin:

[...] el conocimiento comporta relaciones de incertidumbre, y en su ejercicio, un riesgo de error. Es cierto que puede adquirir certezas innumerables, pero jamás podrá eliminar el problema de las incertidumbres. La incertidumbre es a la vez riesgo y posibilidad para el conocimiento, pero no se convierte de inmediato en posibilidad, sino cuando a través de éste aquella es reconocida. La complejización del conocimiento es justamente lo que lleva a este reconocimiento; es lo que permite detectar mejor estas incertidumbres y corregir mejor los errores” (Morin, 1994).

Finalmente este riesgo coloca al docente, “investigador”, en un proceso de conocimiento a través de la sistematización de elementos que lo encaminan a entender y contrastar, a través de este reconocimiento y resignificación, los indicios que sobresalen en su práctica docente para visualizar el salón de clase como un espacio de investigación -acción que lo lleve a identificar las potencialidades o fortalezas del grupo, los obstáculos, las debilidades y las amenazas, casi como si se tratara de construir un medio para corregir y afianzar de manera teórica su práctica educativa con una EPT con base en la inclusión en y para la diversidad en su más amplio sentido para el bienestar de la comunidad.

4.3. Interpretación Teórica

Esta investigación se realizó con base en la revisión de categorías y sustentos teóricos, para identificar el sentido de la Educación Inclusiva en la práctica institucional que le otorgan los sujetos escolares dentro del marco de la política educativa actual. Como resultado del análisis de la categoría “docentes y la idea de inclusión”, se observó que existen ciertas creencias por parte de los sujetos escolares que tienen su origen en lo que escuchan entre pares o medios de comunicación común. Creencias que colocan a la “**inclusión**” bajo el concepto de recibir en la escuela regular a alumnos con diversas discapacidades o Necesidades Educativas Especiales, por ejemplo; física, motriz o mental.

Sin embargo, en el Índice de Inclusión se describe que el término “inclusión” implica mucho más que lo señalado por los sujetos escolares, al indicar que se trata de un conjunto de procesos que están orientados a eliminar, o en el mejor de los casos, minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de “todo el alumnado” (Vaughan, 2000). Al respecto, la UNESCO describe a la inclusión como “un proceso que permitirá a los sujetos escolares abordar y responder a la “diversidad de las necesidades de todos los alumnos” a través de una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias, acciones que conlleven a reducir la exclusión dentro y fuera de la escuela. (UNESCO, 2008, p. 8).

Dichas descripciones permiten al docente orientar su actuar en la escuela y en el aula, alejándolo de la simple percepción de recibir o integrar a los alumnos dentro del sistema educativo regular, permitiendo ver que se requieren de procesos específicos dentro y fuera del aula para minimizar las barreras que podrían limitar el aprendizaje de los alumnos con BAPS, pero que aun así incorporan en la educación regular dentro del nivel secundaria, porque además están en su derecho de recibir la educación básica.

Para lograr dicha participación, desde el marco de las políticas educativas que son las que guían el sentido que se le debe otorgar a la inclusión en la educación básica, la Nueva Escuela Mexicana (2020), cambia el sentido de la inclusión; de un proceso pasa a la categoría de un “valor y una actitud de aprecio y respeto por la diversidad” el cual se busca adaptar en el sistema educativo, para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Por consiguiente deja de ser un proceso y se vierte en la práctica de valores que buscan asegurar la equidad y la calidad en la educación. Considerando a “todos los alumnos sin importar sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje”, eliminando todo tipo de prácticas discriminatorias, exclusión y segregación, permitiendo el acceso, permanencia, participación y aprendizaje dentro de la escuela a todo el alumnado” (Secretaría de Gobernación; Diario Oficial de la Federación; ACUERDO número 25/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020.DO).

Desde esta perspectiva, los docentes entrevistados si ven a la inclusión como un valor, en el que parten del respeto por todos los alumnos sin importar su condición física o de salud. Sin embargo,

los docentes de las escuelas secundarias regulares tendrían que considerar a Ainscow quien señala que la inclusión es una “búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad”. (Ainscow, 2003, p. 12). En otras palabras, los sujetos escolares deben de tratar de aprender a convivir con las diferencias de sus alumnos y de aprender a aprender de esas diferencias, las cuales deben traducirse en estímulos para el aprendizaje de los educandos. (Estímulos que implican conocimientos didácticos, teóricos y psicopedagógicos. Una vez entendido el término de inclusión desde dichas perspectivas, los docentes podrán hacer un análisis de sus concepciones y su realidad que impera en su contexto escolar para dar sentido al concepto de “Inclusión” de acuerdo a las necesidades específicas de cada institución.

Una vez que los sujetos escolares logren tener claridad en el concepto de inclusión y sus implicaciones en el campo de lo educativo, tendrán elementos para analizar y comprender en que consiste la Educación Inclusiva. Al respecto desde la categoría de **“Educación Inclusiva”** se observó que los docentes asumen que es lo mismo que la inclusión, es decir, aceptar a alumnos con NEE, en la escuela y los tomarlos en cuenta para realizar algunas actividades, dentro del salón de clase, con la intención de que convivan con alumnos considerados como regulares, resumiendo al final que se integran a la clase pero sin la atención de un grupo multidisciplinario para su óptimo desarrollo ni con el trabajo integral de las autoridades escolares. Para que el sujeto escolar logre claridad en los conceptos es necesario considerar las siguientes posturas:

Marco internacional como la base de una Educación Inclusiva: el cual comienza desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que la concibe por principio de cuentas como un “derecho de todas las personas a recibir educación, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 2019).

Reforzando este planteamiento, la Declaración de Salamanca (1994) especifica que “Las escuelas (regulares y privadas) deben *“integrar”* a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Enfatizando que, *se debe acoger* a niños y niñas discapacitados y bien dotados, a niños y niñas que viven en la calle y que trabajan, niños y niñas de poblaciones remotas o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas, para así lograr una “Educación Para Todos”. (Ludeña, 2014).

Existen posturas que muestran con claridad que el concepto o idea de que la Educación Inclusiva solo se trata de alumnos con Necesidades Educativas Especiales es errónea. Desde esta postura, la Declaración de Incheon (2015) enfatiza en que uno de los objetivos para el 2030 es: “garantizar una Educación Inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje; enfatizando, que se trata de una educación “permanente para todos”. Haciendo frente a todo tipo de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso a la educación, así como la participación en ella, su continuidad y su finalización con un aprendizaje permanente (UNESCO), 2015, p. 30).

En consecuencia, el concepto que se le da a la “Educación Inclusiva” desde los términos de la UNESCO está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela denominada como escuela común. Por lo que, desde esta perspectiva, la Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una comunidad determinada o no, aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales, económicas o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (UNESCO, 2009) Es decir, un modelo de Educación Inclusiva como el que señala Blanco (1999) en el que no existen barreras o mecanismos de selección para el ingreso a la escuela y al mismo tiempo tener derecho a recibir una educación, evitando así cualquier tipo de discriminación. (Blanco, 1999, p. 62).

La segunda postura es la que se asume desde las políticas educativas en México; por ejemplo, en la Nueva Escuela Mexicana, se concibe a la “**Educación Inclusiva**”²¹ como un “*proceso educativo que parte del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad*”; y que, en consecuencia, propicia que todas las personas, especialmente de los sectores sociales en desventaja, desarrollen al máximo sus potencialidades, *mediante una acción pedagógica diferenciada*, con el establecimiento de condiciones adecuadas a tal diversidad, lo que implica la eliminación o minimización de todo aquello que constituya una BAPS en la comunidad escolar (Secretaría de Gobernación; Diario Oficial de la Federación; ACUERDO número 25/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020). Sin embargo es importante señalar que no existen

²¹ En el Acuerdo Educativo Nacional; estrategia nacional inclusiva, se define a la Educación Inclusiva como “principio que defiende la incorporación plena de todas las personas a la comunidad educativa, en particular de aquellas que, por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra condición, permanecen excluidos del sistema educativo” (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2020).

documentos claros que guíen a los docentes con relación a la implementación de una acción pedagógica diferenciada o por lo menos a que se refieren desde el marco de la práctica educativa.

Desde el análisis y reflexión de las diferentes concepciones respecto a lo que implica la Educación Inclusiva, que se plantea en el ámbito internacional, y su relación con lo establecido en los planes y programas que regulan la educación básica, en México, específicamente el nivel secundaria, es posible formar un concepto que se oriente en principios éticos y profesionales para guiar y fortalecer los procesos de implementación de una Educación Inclusiva con la finalidad de encontrar formas didácticas que se ajusten a las circunstancias de la mayoría de los educandos, con o sin NEE o BAPS. Como consecuencia del análisis, en términos de Inclusión y Educación Inclusiva es natural que durante la ejecución surjan cuestionamientos como el siguiente, ¿Cuáles deberían ser las características de una escuela que se pretende inclusiva? Al respecto y derivado del análisis, los docentes concluyeron que una escuela con características inclusivas consiste en promover acciones que son poco comunes, como actividades que estimulen la inteligencia de los alumnos mediante el uso de la música clásica. Con relación a la infraestructura solo comentan el hecho de tener rampas y salones adecuados para los alumnos que presentan discapacidad.

No obstante, desde la agenda 2030, en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) se habla de una escuela que tenga las condiciones para hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, disparidades y desigualdades en el acceso, una escuela con apoyo de políticas educativas, planes y contextos de aprendizaje que consideren el género, los planes y programas de estudios, la eliminación de los obstáculos financieros mediante, programas de transferencia de efectivo; comidas en las escuelas y servicios de nutrición y salud; servicios de transporte materiales de aprendizaje y enseñanza; programas de segunda oportunidad y reinserción; instalaciones escolares, así como la formación de docentes, con la meta de eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas para acabar con la exclusión.

La Declaración de Incheon 2015, que forma parte de la agenda educativa para América Latina y el Caribe, la cual tiene como objetivo mejorar el desarrollo económico mediante la Educación Inclusiva con un aprendizaje permanente; en México también se han creado organismos para apoyar desde esta perspectiva al desarrollo de escuelas con características inclusivas, mediante el otorgamiento de recursos al sistema educativo, dichos recursos se encuentran plasmados en el Plan

Sectorial y Proyecto de Nación, en el que se otorga a la Secretaría de Educación Pública la responsabilidad de gestionar dichos recursos económicos a través de las Unidades de Programas Compensatorios y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado encargado de generar nuevos modelos educativos, con la meta de hacer realidad el derecho a la educación de los niños que habitan en localidades marginadas.

La Reforma Integral de la Educación Básica que impulsa la SEP, asume que los recursos otorgados a la educación básica, en este caso el nivel secundaria, son clave para elevar la calidad educativa, y así ampliar las oportunidades para el aprendizaje y ofrecer una educación integral, a partir de diversas transformaciones del sistema educativo, por ejemplo, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) de la SEP, plantea líneas estratégicas que posicionan a la escuela como el centro de acciones educativas y de la mejora de su gestión escolar y pedagógica, de las prácticas educativas y las políticas escolares que permitan no solo el acceso, sino el logro educativo de los grupos en riesgo de ser excluidos o de abandonar la escuela, como es el caso de los alumnos y las alumnas con discapacidad que enfrentan retos especiales en el acceso en este caso a la misma institución por las características que aun presentan en su infraestructura, situación que hace de la equidad y la Educación Inclusiva en las secundarias regulares todo un reto (SEP, 2011a).

Respecto a la infraestructura, el MASEE 2011 señala la importancia de hacer ajustes razonables en función de las necesidades individuales, entendidos estos como “ las modificaciones y adaptaciones” de las instituciones necesarios para garantizar una Educación Inclusiva. Al respecto la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el documento **Equidad e Inclusión (EI)** como parte del Modelo Educativo (ME) para la educación obligatoria, en dicho documento se muestra las desigualdades dentro del sistema educativo mexicano mediante algunos indicadores, y con ello busca responder a la pregunta ¿Qué procesos se requieren para eliminar las desigualdades en las escuelas regulares de educación básica? Desde mi punto de vista la desigualdad es un problema que no surge en la escuela sino que tiene sus orígenes en distintas esferas de la sociedad pero que se encuentra remarcado en el ámbito escolar al sumar factores por BAPS y NEE, además de la vulnerabilidad por diversos componentes y la poca atención de los hacedores de las políticas educativas.

El mismo documento de Equidad e Inclusión (SEP, 2017, p. 161) responde, entre otras cosas, que el alumnado más pobre presenta desventajas educativas por varios factores, y uno de los principales es: la inadecuada infraestructura de los planteles, es decir escuelas incompletas y con insuficientes servicios, además, agregando que sus docentes son los menos calificados, para tratar con alumnos con discapacidad o BAPS, remarcando que la asignación de recursos al alumnado más pobre es inequitativa. Sin embargo, no es suficiente se requiere además de dotar de infraestructura o adecuarla en el mejor de los casos, que los docentes comprendan y logre diversificar sus clases con didácticas y estrategias adecuadas, así como de conocimientos psicopedagógicos que les permitan atender la diversidad de alumnos que están incorporándose a la escuela secundaria regular.

Con respecto a la “planeación diversificada”, existe la intención de implicar con mayor responsabilidad a los docentes hacia la implementación de estrategias y recursos de apoyo que les permitan enfrentar con éxito los cambios que involucra su práctica educativa dentro del salón de clase, es decir, que los docentes estén preparados para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica de sus alumnos, situación que no hasta el momento no es palpable en la práctica escolar dentro del aula entre los docentes de las escuelas secundarias regulares. Por consiguiente, es necesario que el docente comprenda que la idea de una clase inclusiva es un proceso continuo, ya que se debe ir asentando el camino progresivamente derribando las diversas barreras que se presentan en toda institución y que pueden ser de tipo, social, cultural, económico, humano o incluso administrativo. Por lo que la inclusión escolar supone la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa: alumnos, padres, docentes frente a grupo o especialistas en psicología, pedagogía, salud, entre otros, directores, administrativos y profesionales de apoyo con un fin común.

Para Ainscow y Miles, esta perspectiva exigiría desafiar hábitos profundamente arraigados sobre las prácticas educativas y las formas de ver la clase, entendido las características individuales de los niños y de sus familias, e intentar cambiar sus paradigmas sobre lo que implica lograr los aprendizajes esperados en todo el alumnado, incluidos los alumnos con discapacidad, BAPS o vulnerabilidad. A demás, si no existe un esfuerzo por parte de todos los actores implicados dentro y entre las escuelas, sin vínculos estrechos entre escuelas y las comunidades, sin redes transversales entre los diferentes contextos y sin la recolección y la utilización de los datos contextuales pertinentes, resultara más difícil desarrollar clases con características que aporten a una clase inclusiva. (Acedo, 2008a).

Sin embargo, debido a las dificultades, que se tienen para comprender el concepto de inclusión y por los vacíos sobre la viabilidad para realizar una clase acorde a las necesidades del grupo, el MASEE (SEP, 2011) señala que el docente debe tener claro que las escuelas y las aulas inclusivas, no tiene un “ideal o prototipo de alumno” ni un sólo molde donde todos tienen que encajar. Por consiguiente, todos los actores involucrados en la escuela secundaria deben tener presente que la planeación de una clase diversificada implica, planear para todos los que acuden a ella, adaptándose para atender adecuadamente a cada uno de los estudiantes, eliminando así todo tipo de barreras que permitan lograr lo que se llama en el Modelo Educativo del Sistema Nacional de Educación “una educación para todos”. Esta situación permite ver que se requiere de mayor atención en la planeación de actividades didácticas en concordancia con los enfoques, porque a pesar de que el MASEE (SEP, 2011) y el Plan de Estudios 2011, señalan que el docente sería objeto de capacitación, desafortunadamente, tal capacitación no se ve presente en las escuelas secundarias regulares, por lo menos no en las escuelas observadas en esta investigación.

Por lo anterior, surgen una serie de dudas y desconocimiento sobre cómo trabajar los contenidos con alumnos con capacidades diferentes, realizando así una planeación que trata de ajustarse mediante estrategias sencillas a las circunstancias de la mayoría de los alumnos. Por lo anterior, surgen una serie de dudas y desconocimiento sobre cómo trabajar los contenidos con alumnos con capacidades diferentes, realizando así una planeación que trata de ajustarse mediante estrategias sencillas a las circunstancias de la mayoría de los alumnos (Ramírez Hernández, 2016). En esencia es imprimir mayor accesibilidad a la enseñanza, lo cual implica el despliegue de imaginación, creatividad, curiosidad y pasión, como fuerzas motoras de la enseñanza para lograr el aprendizaje. Comprender que el docente como el alumno nunca dejamos de aprender y que estamos frente a continuos desafíos para propiciar en los estudiantes la flexibilidad y los recursos que muevan las fibras más sensibles de cada integrante del aula y de la comunidad escolar para salir de la rigidez y caminar en la dirección de un movimiento de inclusión con miras a lograr la EPT y el bienestar común.

Al respecto el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER (SEP, 2011a) señala que: En lo que respecta a los procesos educativos que se desarrollaran en las escuelas públicas (en este caso regulares), se debe hacer énfasis en la construcción de un Plan Estratégico de Transformación Escolar y de un Programa Anual de Trabajo (PETE/PAT), los cuales

“constituyen el eje vertebral de la gestión escolar y pedagógica con los que se pretende dar coherencia a los procesos de planeación, de enseñanza, de evaluación y en específico del aprendizaje, procesos que se asumen desde la perspectiva de la educación por competencias plasmados en el Acuerdo N° 592 para la Articulación de la Educación Básica, (Secretaría de Educación Pública, 2011) en el marco de la RIEB, procesos en los que no se especifican, e incluso ni señalan como deben llevarse con alumnos con discapacidad , Necesidades Educativas Especiales, Barreras para el Aprendizaje y la Participación o Vulnerabilidad en escuelas secundarias regulares.

El documento incluye las consideraciones relativas a la rendición de cuentas, solo como un elemento necesario para lo que llaman “transparencia del uso de los recursos económicos del Programa Escuelas de Calidad (PEC).” Dejando claro que no hay un instrumento que permita ver si los procesos realizados en las escuelas secundarias regulares sobre la planeación diversificada están realizándose correctamente. Asumir que implementar una Educación Inclusiva es un reto, implica también tener y fomentar una “actitud positiva” ante las incertidumbre y carencias en cuanto a cómo se debe trabajar una Educación Inclusiva entro de la escuela secundaria regular. Luego de analizar las clases observadas y los Consejos Técnicos Escolares de las escuelas secundarias objetos de estudio se puede rescatar y apuntar la importancia que tiene el que exista un liderazgo inclusivo por parte del director o directivos en general, liderazgo que debe motivar también los docentes, los cuales tienen la tarea de movilizar a los padres de familia y alumnos con discapacidad, BAPS, NEE o Vulnerabilidad, movilización que implica instalar una filosofía de inclusión, liderar procesos de gestión de la diversidad y promover un sentido de comunidad escolar cohesionada. En esencia hablamos de un liderazgo impulsado por todo el equipo directivo. (Valdés Morales, 2018).

Dicha importancia por tanto radica en fomentar y crear una cultura de inclusión, de hecho Ainscow señala que el afán de relacionar el liderazgo escolar con el desarrollo de culturas inclusivas es coherente tanto con las necesidades como con los desafíos de la inclusión escolar a nivel nacional e internacional (Ainscow et al, 2000) Este tipo de liderazgo implica dejar de apostar al virtuosismo de los directores y empezar a pensar el liderazgo como un tema de equipos como comunidad escolar. Al respecto Carbone (como se citó en Valdés Morales, 2018) sostiene que “los cargos directivos, independientemente de la forma de ejercer el liderazgo, se llevan a cabo de forma

rutinaria y con un marcado énfasis administrativo, sin direccionar decisiones hacia la transformación de una cultura escolar inclusiva.

Por consiguiente, se hace necesario y urgente consolidar, en las escuelas, equipos de directivos que trabajen de la mano con docentes, y un grupo multidisciplinario de profesionales de la USAER y padres de familia, bajo un contexto de inclusión en escuelas secundarias regulares que ejerzan un liderazgo educativo para contribuir en la transformación de las comunidades escolares y no solamente enfocarse en el rezago escolar o resultados de exámenes como PLANEA o PISA (Valdés Morales 2018), desarrollando así, de forma progresiva una cultura de la inclusión, teniendo como propósito de fondo la construcción de una escuela inclusiva. Sin olvidar que una cultura inclusiva es y sería el motor principal de arranque en las escuelas secundarias regulares que ejercen un liderazgo para el cambio, una actitud positiva y de liderazgo junto con conocimientos pertinentes con respecto a las condiciones que se requieren para formar una Educación Inclusiva, que asuman los directivos, docentes, profesionales de la USAER y los padres de familia les permitirá desarrollar una cultura de inclusión y por lo tanto una escuela inclusiva.

De acuerdo con Beneke y Cheatham (como se citó en Castillo, 2016), la escuela debe hacer suyo un punto de vista inclusivo y abordarlo desde la cultura, permitirá a los docentes estar mejor preparados para responder a la diversidad de necesidades escolares en la escuela y en el aula. Sin embargo, como se puede visualizar en las observaciones realizadas en las escuelas secundarias regulares objeto de estudio, desarrollar una cultura de inclusión con alumnos con discapacidad o BAPS, no es tarea fácil, porque el docente tienen que ver a sus grupos de manera integral, pero sin olvidar sus características individuales y entender que entre ellos se pueden apoyar los unos a los otros, es decir, no ser un docente que maneje una Educación Inclusiva de palabra, o teoría o simplemente porque lo dice un documento de reforma, más bien que se observe y palpe una enseñanza colaborativa, que trabaje de manera global los contenidos temáticos, a través de proyectos didácticos u otras metodologías que favorezcan la inclusión (Castillo Escareño, 2016).

Es aquí en donde surge la necesidad de apuntar a la construcción de escuelas que incluyan equipos directivos comprometidos con el desarrollo de culturas escolares más inclusivas, como ya se ha dicho, una cultura inclusiva es tanto impulso como elemento de comprensión de una educación más justa y equitativa (Valdés Morales 2018). El reto es conjunto, padres de familia, autoridades escolares, gobierno y sociedad civil, somos responsables de formar generaciones de ciudadanos

comprometidos en su bienestar presente y sentar las bases para una EPT con futuro posible. Las acciones de los docentes y su práctica pedagógica, aquí y ahora, pueden hacer la diferencia y despertar en los educandos una actitud crítica, de reflexión y diálogo para crear comunidades sanas en armonía con el entorno donde se encuentren.

Comportamientos, conflictos y situaciones e inclusión

En esta categoría es importante señalar que los conflictos surgen cuando el término de inclusión educativa se asocia con muchas incertidumbres, disputas y contradicciones aunque parezca existir un consenso acerca de cómo debe ser. Esto es a razón de que la mayoría de veces la noción de Educación Inclusiva se generaliza presentando como resultado ausencia de estrategias contextuales de implementación. Por ello, es fundamental partir de la misma base epistemológica. Es decir, los principios en los que se basa la inclusión, que permitan desarrollar una Educación Inclusiva. (Moreno Rodríguez & Tejada Cruz, 2018).

Con respecto a los principios que sustentan la aplicación de una Educación Inclusiva en una escuela secundaria regular, Burnett (como se citó en UNESCO, 2009) considera que la “Educación Inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas” (p. 4), proceso que implica comportamientos, situaciones y conflictos que pudieran presentarse al integrar a alumnos con discapacidad o dificultades de aprendizaje como el TDAH siendo éste el más frecuente en escuelas secundarias regulares de estudio, también a alumnos que presentan hipoacusia, sordera o situaciones similares, así como a alumnos que pertenecen a un determinado grupo étnico y lingüístico minoritario, así como a aquellos afectados por el VIH y el SIDA, para brindarles oportunidades de aprendizaje con una visión de atender a todas y todos los alumnos.

Con relación a la educación secundaria regular, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria señala como principio que “*la escuela debe estar orientada al aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes*”, integrada fundamentalmente por maestros, directivos, estudiantes y padres de familia. Sujetos escolares que deberían poseer el conocimiento y la capacidad para lograr que el sistema educativo se oriente al aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes”. (SEP, 2017, pp. 95-96). La realidad es que existen vacíos en los que se debe puntualizar para el cumplimiento del objetivo de este modelo, toda vez que hace falta una preparación más comprometida, con docentes mejor preparados y el tiempo y la coordinación de todos para lograrlo.

Conforme al análisis del estudio de caso realizado en esta investigación, se aprecia que sigue siendo necesario, en el caso de los docentes, tener conocimientos más significativos en relación a los principios que guían los procesos de una inclusión, conocimientos que les darán elementos para solicitar las herramientas que les permitan contar con un amplio abanico de estrategias y recursos para lograr incluir adecuadamente en los procesos de aprendizaje a los alumnos con BAPS, que se están integrado en el salón de clase. De esta forma se puede lograr guiar y modificar, no solo el comportamiento de los alumnos con BAPS en clase, sino también la de los padres de familia, que aún desconocen los derechos que tienen sus hijos con respecto a la educación que se les debe brindar, no solo por parte de los docentes, también por parte del estado mediante la incorporación de programas ya sea o dentro de la escuela que garanticen una mejor atención y educación en sus hijos, que está por demás decirlo, también contribuirá a que los docentes asuman con más compromiso, calidad y equidad a los alumnos dentro de las actividades escolares.

Es urgente la existencia de una comunidad educativa, que asuma el hecho de aceptar al otro como igual, considerando las situaciones y comportamientos que promuevan las mismas oportunidades en el proceso de aprendizaje en todos los alumnos. Para tal efecto es necesario comprender, ¿qué es una comunidad educativa? ¿Cuándo y cómo se produce dicha comunidad?, entendiéndola como un “grupo de individuos que se comunican con sinceridad, sin apariencias y sobre todo, que han establecido un compromiso significativo” para aprender juntos, convivir juntos, compartir situaciones, respetar comportamientos y buscar una solución a los conflictos que se deriven de la integración de alumnos con BAPS.

Por otro lado, si bien es cierto que con una comunidad educativa comprometida con la meta de impartir una educación para todos, puede hacer un cambio significativo en la forma de ver la educación de sus alumnos, también es cierto que otra dificultad que afrontan es que no todos los alumnos ven el aprendizaje bajo las mismas condiciones de igualdad o equidad, por la misma naturaleza de su situación, física o cognitiva. Es decir, su realidad es diferente, por lo que su forma de ver la vida es diferente, situación que escapa del discurso y de las manos del docente que trata de brindar una educación de calidad con equidad e inclusiva.

Otra dificultad que se tiene que superar, es el hecho de que trabajar con niños que presentan alguna discapacidad requiere de más tiempo y atención, especialmente en escuelas de educación regular que cuentan con grupos demasiado concurridos con un total de 40 a 50 alumnos por aula, en donde los docentes se ven rebasados por las circunstancias, por lo que hablar de equidad desde esta perspectiva resultaría controversial. Si se considera que la Educación Inclusiva, de acuerdo al

Índice para la Inclusión (2000) fue pensada para escuelas que cuentan con una audiencia baja de alumnos por clase, alumnos que cuenta con el apoyo de sus familias, con dos docentes por clase, además de una comunidad de especialistas al servicio de las necesidades de la escuela, un Estado o gobierno con capital económico para cubrir las necesidades de la escuela y la actualización constante y óptima de los docentes en los países para quienes se pensó en sus orígenes el índice de inclusión es un tema de gran interés, características que hacen que el alumno con BASP no sea un alumno invisible en el salón de clase.

El papel del docente y su responsabilidad frente al grupo, así como la pasión que le ponga a su trabajo en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la escuela secundaria regular, es un pilar fundamental para que se logren los objetivos. A su vez el docente tiene que ser reconocido y considerado en la creación de políticas educativas, desde su ámbito laboral, porque es el docente quien conoce las fortalezas y las debilidades de su grupo. Los directivos tienen que buscar la coordinación con el Estado para hablar en concordancia a lo que se plantea en las políticas de inclusión, porque por largo tiempo el docente ha sido también excluido de la toma de decisiones y se le ha negado el papel de líder. Por lo que analizar el papel que comúnmente se le ha otorgado a los docentes con las recientes reformas educativas y la situación en la que se encuentran laborando permite entender por qué a pesar de que se bosqueja en el discurso una educación de equidad e inclusiva no se visualiza en la realidad educativa.

4.4. Discusión de Resultados

Con base en el análisis de las observaciones y entrevistas realizado a docentes de dos escuelas secundarias regulares, en este caso la Esc. Sec. Of. 0433 Manuel Bernal Mejía turno matutino, la cual cuenta con el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y a la Esc. Sec. Of. 0022 “José María Morelos y Pavón” turno vespertino sin apoyo de la USAER, se encontraron similitudes en los sujetos escolares con relación al sentido que le otorgan tanto en discurso como en práctica a la Educación Inclusiva, comenzando desde la concepción que tienen del término inclusión y en especial del sentido que se le otorga a la Educación Inclusiva, considerando que una de las escuelas trabaja con una unidad de apoyo, y que se espera se tengan más conocimientos con relación a la Educación Inclusiva, presente en los planes y programas de

educación básica a partir de 2011, con el tema de “Nuevo Modelo Educativo; inclusión y equidad. Por consiguiente, los resultados encontrados son los siguientes:

Con relación al concepto de inclusión y las implicaciones que éste conlleva en su práctica educativa, los docentes de escuelas secundarias regulares, aún tienen limitantes en cuanto al significado de la inclusión, y sobre todo de - Educación Inclusiva-, sus diferencias entre: discapacidad, educación especial, Barreras para el Aprendizaje y Participación, vulnerabilidad y Necesidades Educativas Especiales, entre las cuales aún existe confusión. Situación que dificulta el logro de una Educación Inclusiva en la escuela secundaria, y por lo tanto, sigue existiendo número considerable de alumnos que están integrados en la escuela regular, pero que aún están excluidos en los procesos de enseñanza aprendizaje, o reciben una educación de menor calidad o en el mejor de los casos asistencialista.

Dichos resultados pueden ser resultado de la concepción que otorga la Organización de la Naciones Unidas a la “Educación Inclusiva”, quienes la refieren como un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos”. Por lo tanto, se resume en - la búsqueda de una estrategia política clave- con la pretensión de ofrecer una Educación Para Todos. Situación que hace del mismo discurso un elemento de confusión, en relación a cómo se desarrolla dicho proceso en las escuelas secundarias, al no ofrecer al docente elementos claros que les permitan identificar nítidamente cuál es la función de la parte política, administrativa, y cuál es la parte que le corresponde en su rol como docente en el sistema educativo de educación secundaria.

Otra situación que se deriva del análisis, es que dentro de las políticas educativas no hay claridad en cuanto a los procesos de apoyo para la formación de escuelas inclusivas. De dichos procesos, la parte directiva, como los docentes frente a grupo, tienen el entendido de que se fortalecerá a las escuelas económicamente, mediante el otorgamiento de recursos. En este sentido, los docentes desconocen cómo llegan a sus escuelas tales recursos, en las entrevistas realizadas, el Docente 2, comentó sobre las adaptaciones que deberían hacerse a las escuelas. Sin embargo, pero no tienen noción de que existe una Unidad de Programas Compensatorios como responsable de otorgar los apoyos económico a las escuelas, y que finalmente no benefician en la formación, actualización y preparación de los docentes, que son quienes tienen el reto o se les deja el peso y la responsabilidad social de impartir una Educación Inclusiva en las escuelas a las que pertenecen.

Considerando que desde el marco de las políticas educativas, lo que se considera como característico de una Educación Inclusiva es la parte de la infraestructura adecuada de los planteles, situación con la que los docentes concuerdan, aunque no necesariamente es así, es preciso mencionar que el gobierno federal mediante las Unidades Compensatorias y el CONAFE creó programas que contribuyan a alcanzar las metas de la Reforma Educativa, a través del programa compensatorio “Escuelas al CIEN” (Certificados de Infraestructura Educativa Nacional) para rehabilitar las escuelas con mayor rezago en las instalaciones, a partir de lo que llamaron la potenciación del Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), con lo cual se habrá dispuesto un monto de millones de pesos para ejercer en las escuelas de educación básica (INIFED, 2015).

Dichos recursos se han estado aplicado con la intención de mejorar todas o algunas de las siguientes prioridades, respetando el orden en que se presentan:

1. **Seguridad Estructural y condiciones generales de funcionamiento.** Atención a daños en muros, pisos, techos, ventanas, pintura, impermeabilización, escaleras, barandales, instalación eléctrica y barda o cerco perimetral.
2. **Servicios Sanitarios.** Rehabilitación de instalaciones hidráulicas y sanitarias, mejoramiento de muebles sanitarios.
3. **Mobiliario y equipo.** Proveer de pupitres, mesas, pizarrón, estantería, escritorio, silla y armario para maestro.
4. **Sistema de bebederos.** Instalación y mantenimiento de sistemas de bebederos con agua potable para el consumo humano.
5. **Accesibilidad.** Dotar de las condiciones pertinentes para asegurar la inclusión de personas con discapacidad a las instalaciones educativas al menos en servicios sanitarios y sistema de bebederos.
6. **Áreas de servicios administrativos.** Desarrollo de mejores espacios para maestros y personal directivo y administrativo.
7. **Infraestructura para la conectividad.** Construcción y/o rehabilitación del aula de medios y/o servicios administrativos (techos y muros firmes). Esto se atiende mediante el componente 1. Así como protectores para ventanas.
8. **Espacios de Usos Múltiples.** Infraestructura de arco techo o techumbre para un mejor desarrollo de actividades cívicas y deportivas. Asimismo, instalar comedores para escuelas de tiempo completo“ (Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa (INIFED), 2015).

Sin embargo, de acuerdo a informes por parte del Director General del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED), Héctor Gutiérrez de la Garza informó que la eficiencia de ejecución de Escuelas al CIEN a nivel nacional es de un 86.95% con base en los proyectos

aprobados y lo contratado por las entidades federativas. Recursos que brindan atención integral a las necesidades básicas de las escuelas, mas no las convierten en inclusivas con el hecho de mejorar muros, pisos, techos, ventanas, pintura, impermeabilización, rehabilitación de instalaciones hidráulicas, eléctricas y servicios de accesibilidad, principalmente (INIFED, 2018).

Otro hecho desafortunado, es que de los ocho recursos provistos dentro del programa de escuelas al CIEN para la mejora educativa, la que más se ha aplicado en las escuelas secundarias, es el recurso número 5, que tienen que ver con la accesibilidad. Es decir, dotar de las condiciones pertinentes a las escuelas para asegurar la inclusión de personas con discapacidad al menos en - *servicios sanitarios y sistema de bebederos*- de los cuales se ha mencionado, -no hacen a la escuela inclusiva- por sí mismos. Dado que no contribuyen como tal, a garantizar en los alumnos con BAPS una educación de calidad, equitativa y mucho menos inclusiva, cuando lo que se requiere es capacitación para los docentes, incorporación de profesionales de la salud que contribuyan a atender las necesidades prioritarias en los alumnos en armonía con el trabajo de los docentes frente a grupo.

Desafortunadamente se cree que con solo colocar techumbres o bebederos de agua, se concibe a la escuela como un centro inclusivo, hechos que no muestran un verdadero beneficio para el aprendizaje y participación de los alumnos, para aquellos que son considerados con BAPS. Por otro lado, también es de importancia mencionar que en los últimos años se ha visto una disminución significativa al presupuesto de los programas para la inclusión y la equidad educativa, presupuesto que se redujo un 40% de 2016 a la fecha. Véase infografías 1 y 2 (gob.mx, 2013) Véase anexo 28.

Además de los factores mencionados y de acuerdo al documento de Equidad e Inclusión (2017), las respuestas para dar seguimiento a tales procesos recaen solo en el criterio de los directivos. Al respecto los directivos comentaron que están sujetos a una lista que les otorgan las autoridades administrativas superiores para la adquisición de recursos, sin opción de buscar otras alternativas que cubran las demandas reales de su centro escolar. Entre tanto, si lo que se busca es atender la inclusión y la equidad en las escuelas a través de la mejora de la infraestructura, entonces se requiere de principios de justicia social que se traduzcan en acciones efectivas que permita a los docentes hacer un uso efectivo de los recursos otorgados por la federación para la mejora educativa, en cuanto a infraestructura se refiera.

No obstante, si lo que se busca es lograr una Educación Inclusiva que impacte en los procesos de aprendizaje para que este sea permanente, entonces se está hablando de fortalecer la formación y actualización docente. Entonces lo que se requiere de dichos programas es destinar recursos que permitan a los docentes recibir una capacitación adecuada en cuanto a las implicaciones de una Educación Inclusiva, en la que estén preparados no solo en lo pedagógico o metodológico, en esencia se requiere una capacitación que abarque en la pedagogía, la didáctica y lo metodológico el ámbito social, cultural, político, psicológico y más, que es lo que realmente se requiere para atender a la diversidad social, cultural, racial y económica que caracteriza a las escuelas de educación secundaria regular.

La actualización docente permitirá a los docentes proyectar clases que contengan los criterios necesarios para atender las necesidades tanto de los alumnos considerados regulares, como a los alumnos que se consideran con Necesidades Educativas Especiales, logrando así la diversificación de sus clases, en las que se implementen estrategias y recursos de apoyo dentro del salón de clase que considere la diversidad como condición básica de sus alumnos. Y ¿por qué es urgente y necesaria una capacitación docente? Porque cuando se habla de diversificar una clase para ejercer prácticas inclusivas, tanto la parte política institucional como los docentes, siguen creyendo que son los sujetos escolares quienes tienen que adaptarse a la infraestructura de la institución educativa. Cuando la situación debería ser al revés, la infraestructura y políticas mediáticas como los subprogramas son los que deben adaptarse a las necesidades de los docentes y alumnos. Desafortunadamente la visión política administrativa que se tiene, distrae y entorpece las estrategias de por sí ya limitadas que desarrollan los docentes para intentar responder a las características de sus estudiantes, con el fin de garantizarles aprendizajes significativos.

En esencia, lo que se requiere es desarrollar una metodología que permita crear un tipo de vínculo entre administrativos, directivos, docentes y estudiantes, en el que se tenga claro que las escuelas y las aulas inclusivas, no tiene un “ideal o prototipo de alumno” ni un sólo molde donde todos tienen que encajar dentro de los contenidos curriculares homogenizados debido a las diversas necesidades específicas de ciertos alumnos. Siendo esta una de las claves para la diversificación de una clase que se basa en el reconocimiento y la no discriminación. Otro de los hallazgos en el análisis, es que los docentes entrevistados reconocen que no están del todo preparados para asumir los retos que enfrentan hoy en día con la gran diversidad de alumnos que ingresan a la secundaria,

además del número tan elevado de alumnos en un mismo salón (45 – 55, en un espacio de 4mts por 4mts.), situación que corrobora que - no son los alumnos y maestros quienes tienen que adaptarse a la infraestructura escolar- haciendo más difícil la tarea de diversificar la clase para que todos los alumnos reciban una educación de calidad.

Con relación a la planeación y la diversificación como estrategia para atender las necesidades de cada alumno dentro del salón de clase, se debe analizar lo que se concibe como planeación diversificada, la cual tiene como objetivo beneficiar el desarrollo de competencias en todos los alumnos y las alumnas. En esencia se requiere que el docente identifique que tipo de competencia quiere desarrollar en sus educandos, sin olvidar que cada alumno es diferente y que para lograr una movilización de saberes que permita el desarrollo de una competencia se requiere de un amplio conocimiento del contexto, situaciones de aprendizaje, materiales educativos, actividades didácticas en concordancia con los enfoques de cada asignatura, y los contenidos programáticos del currículo, que por cierto es demasiado amplio.

Po lo que se requiere de un docente que sea capaz de asumir su planeación desde una perspectiva no solo pedagógica, metodológica y didáctica, tendría que tener conocimientos y una perspectiva psicológica, clínica, lingüística, social, cultural y desde luego metodológica. Por lo tanto hacer de la escuela un espacio para la Educación Inclusiva desde estos términos, es complicado y probablemente utópico si se espera lograr solo con el accionar de un docente frente a grupo con conocimientos de didáctica, estrategias y metodologías pensadas en alumnos considerados regulares. La postura anterior, permite escribir sobre las actitudes y acciones asumidas por los docentes y directivos de las escuelas secundarias objeto de estudio, conscientes de que aunque hablar de sus actitudes y acciones nos coloca en un campo de subjetividad, considerando que se tendría que tener un antecedente muchos más amplio que nos permita entender con claridad el porqué de su actuar en el contexto escolar.

En el análisis realizado de las observaciones de clase y las entrevistas en profundidad se arrojan evidencias del profundo interés que existe por los sujetos escolares en mejorar las condiciones de los alumnos por lo menos dentro de la escuela. Para lograr dicho efecto los docentes mostraron actitudes positivas y dispuestas al trabajo, algunas como las que Castillo (2015, p. 6) afirmó que se necesitan para lograr una Educación Inclusiva; un profesorado implicado, comprometido, actitudes

que son más realistas, a diferencia de lo que señala Forteza (2010) que refiere a un docente competente, con herramientas que le permitan que todo el alumnado del aula sea capaz de aprender al máximo independientemente de las características que presente en suma, un profesorado capacitado para gestionar el éxito en las aulas. (Forteza, 2010, p. 8).

Por lo anterior es prácticamente imposible si hablamos de alumnos con BAPS y las implicaciones que estos tienen. Claro también sin el afán de obstaculizar posibilidades para el logro de una Educación Inclusiva, Forteza (2010) plantea que “la Educación Inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias se educan a todos los alumnos” de una comunidad escolar. Bajo la postura de abrir posibilidades, se tiene que analizar otro factor, el – currículo- educativo, que busca proporcionar aprendizajes significativos mediante un conjunto desproporcionado de contenidos temáticos desvinculados uno del otro, y que desde la óptica administrativa, los docentes se ven obligados a terminarlos al finalizar el ciclo escolar. Situación que distrae y modifica la actitud de los docentes que tratan de dar atención a la situación personal de cada uno de sus alumnos.

En el caso de la educación secundaria el plan curricular se divide en asignaturas, cada asignatura está dividido en contenidos programáticos, dichos contenidos no tienen una relación significativa que permita trabajarlos desde una perspectiva transversal como se plantea en los planes y programas educativo, agregando que para los alumnos considerados regulares y en especial para los alumnos con NEE, tienen que trabajar cada asignatura con diferentes docentes. Docentes con personalidades diferentes, forma de enseñar diferente y que cada uno demanda trabajos para terminar los contenidos que marca el currículo, provocando que el currículo deje de ser flexible para los alumnos y se convierta en un proceso riguroso de cumplir con actividades y tareas diferentes y en algunos casos excesivas. Agregando las presiones administrativas de dar prioridad a los resultados internacionales del SisAT, en cuanto a lectura, escritura y matemáticas.

Por consiguiente, a pesar del esfuerzo, trabajo y compromiso de algunos docentes para trabajar con alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, para ayudarlos a mejorar su situación educativa, aceptando la diversidad, proponiendo intervenciones educativas que les permita alcanzar el desarrollo óptimo de sus alumnos, sin que estas necesariamente sean inclusivas, aun presentan dificultades para lograr cubrir las necesidades de cada uno de sus alumnos, alejándolos de lograr una Educación Inclusiva, dejándolos solo en la integración de alumnos con NEE. Por lo

que persiste el imaginario de que la inclusión sigue siendo la integración de alumnos con NEE a la escuela secundaria regular, en las que se trabaja una clase homogénea con intenciones de diversificación, orillando a los sujetos escolares en términos generales a mostrar solo un sentimiento de humanidad basado en el “reconocimiento del valor del otro y de acogida”, para con los más vulnerables.

Otro factor que no puede pasar por desapercibido y que determina en gran manera el actuar de los docentes y alumnos con BAPS en la escuela secundaria regular, es la -actitud de los padres de familia- en el caso de la Escuela Secundaria Oficial 0433, “Manuel Bernal Mejía” es claramente perceptible el agotamiento emocional de los progenitores en los casos observados, considerando así mismo que no es un caso aislado, pues desde la perspectiva de la Escuela Secundaria Oficial 0022 “ José María Morelos y Pavón, los docentes en uno de sus consejos Técnicos Escolares manifestaron que el apoyo por parte de los padres para atender las situaciones personales de sus alumnos considerados con Barreras para el Aprendizaje y Participación, ha sido precaria y condicionada por las circunstancias particulares en que viven, haciendo a referencia a familias disfuncionales, por lo que se puede inferir que el agotamiento emocional de los padres fue un problema común.

Por lo tanto, y para dar un aliento de optimismo ante las circunstancias desfavorables como resultado de una desigualdad social, y hacer frente al reto que los docentes de las escuelas secundarias regulares tienen de hacer de la escuela un espacio que fomente la Educación Inclusiva en donde se ofrezca como lo subraya Acedo (2008a) una educación eficaz y de alta calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales. Para lograr una escuela como la que sugiere Acedo, se requiere de una visión de formación docente prospectiva, como plantea Castillo (2015), una formación que gire en torno a principios básicos congruentes, con modelos democráticos relacionados con la autonomía personal de un docente investigador y comprometido. Enfatizando las siguientes características; un docente que “analiza, cuestiona y redefine su rol, indaga con otros agentes, identifica problemas educativos en relación con otros ámbitos, analiza en comunidad causas, discute soluciones y se compromete en el cambio de actitudes y conductas poco o nada solidarias”.

En otros términos, concebirse como un docente profesional, autodidacta y comprometido socialmente, que entiende de una manera distinta la educación para hacer frente a los retos que tiene que enfrentar como consecuencia de las políticas educativas sobre equidad y Educación Inclusiva. Ante la carencia de una formación docente una visión prospectiva bien fundamentada en la teoría, didáctica y psicopedagogía, la Esc. Sec. Of. 433 Manuel Bernal Mejía”, escuela que cuenta con el apoyo de la USAER, ha optado por utilizar como estrategias de apoyo a los alumnos con TDAH, paraplejia, Asperger, Autismo y discapacidad intelectual para alcanzar las metas planteadas por los organismos de valuación internacional de lograr en los alumnos razonamiento lógico matemático, lectura y escritura, la aplicación del DECANOMIO, LA CAJA MAKINDER, en el caso de lectura y escritura el método TRONCOSO, el método MONTESORI, el método IMAGEN-PALABRA- IMAGEN, entre los más utilizados por la USAER, dependiendo de la condición del alumno. Entendiendo también la necesidad de ver si el alumno requiere del apoyo de un psicólogo, neurólogo o algún otro profesional de la salud canalizarlo con alguna institución.

Así mismo, la ventaja de ser un docente prospectivo que redefine su rol, es que le permitirá buscar herramientas que le orienten para encontrar alternativas a las situaciones como las vividas en la Escuela Secundaria Oficial 0022, quienes mostraron cierta preocupación por la falta de capacitación para trabajar con alumnos con Barreras para el Aprendizaje y Participación. Alumnos que provienen de casas disfuncionales, alumnos con situaciones de abuso sexual incluso por familiares y algunos otros con discapacidad intelectual, dicha preocupación fue más notoria en el caso de los profesores con más años de experiencia. Situaciones que hacen difícil para el docente hacer que los alumnos se interesen en la escuela y más aún incluirlos en los procesos de aprendizaje, dejando al descubierto otra dificultad muy recurrente, la ausencia de los alumnos a la escuela. Ausencia que es provocada por la pobreza en que viven los alumnos y tienen que dejar de asistir para ganar un dinero y poder alimentarse.

Si bien es cierto que las situaciones contextuales señaladas en párrafo anterior están lejos de las capacidades pedagógicas, metodológicas, didácticas y psicológicas de los docentes, por ser una situación que tiene que ser resulta desde políticas económicas, sociales, culturales y educativas, también es importante reconocer que un docente que resignifique su rol tendrá menos posibilidades de generar exclusión en su práctica escolar. Desafortunadamente, las políticas educativas en su discurso indican que la desigualdad social y pobreza se tiene que eliminar a través de la educación,

por lo que se hace un círculo vicioso en el que al único que se le hace responsable es el docente, denigrando su profesión y quitándole valor moral. Situación que hace de la exclusión una brecha más grande colocando a los alumnos y docentes como objetos o instrumentos políticos que no necesariamente permiten mejorar la situación de los alumnos detectados con BAPS, para tener una oportunidad de integración a la vida social y laboral en el futuro, durante su paso por la educación secundaria.

Finalmente, en ambas secundarias regulares se presentan situaciones similares en cuanto al tipo de alumnos que ingresan al sistema educativo, y en ambas se hizo referencia a la disminución del rendimiento de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, considerando dentro de este grupo también a los alumnos con problemas de carácter familiar, cultural, económico y social durante su paso por la escuela secundaria. Todos mencionaron el grado de frustración al que están sometidos los alumnos por el contexto social en el que viven. En la gráfica Modelo de Casos, se observa las similitudes de ambas escuelas en los códigos analizados del trabajo de campo, aun con la situación de que una de ellas goza del apoyo de las USAER para atender a alumnos con NEE. Véase el anexo 29.

En el mapa modelo de casos, se observan similitudes como: desconocimiento de conceptos con referencia a la inserción, integración, inclusión y Educación Inclusiva, falta de claridad métodos, estrategias y técnicas para trabajar una Educación Inclusiva, acciones y actividades inclusivas cargadas de buenas intenciones, situaciones contextuales de los alumnos similares. La actitud de los docentes y directivos en ambos casos es de disposición al trabajo con una característica muy peculiar, en ambos casos se aprecia la calidad humana, basada en la práctica de valores para con la comunidad escolar, lo que se consideraría un enfoque humanista, convirtiéndose como un agente moral, en la que tratan de aportar en sus clases acciones que favorezcan la integración de sus alumnos con BAPS aun con los obstáculos sociales, culturales, económicos y administrativos que son parte del mismo sistema.

Otra similitud en la que coincidieron con gran fuerza los docentes de ambas escuelas secundarias, es que su atención está más centrada en los indicadores del SisAT con relación a la lectura, escritura y matemáticas, considerados como la fuente principal y el indicativo del problema involucrado en el proceso de enseñanza aprendizaje e inclusión. Sin embargo, el problema central se deja de lado

y con ello se debilita el objetivo de inclusión, en torno a los niños que se encuentran en vulnerabilidad, porque el docente se concentra en las necesidades de niños con BAPS, por haber resultado bajos en los indicadores del sistema de alerta temprana. Mientras tanto, los niños con vulnerabilidad quedan al amparo de que, en algún momento, el docente tenga la oportunidad de retomar acciones para continuar con estos niños.

Recapacitar en las circunstancias anteriores y en el gran reto que enfrentan los docentes de educación secundaria, frente a la diversidad social, económica, cultural y familiar, para con los alumnos BAPS, que ingresan a las escuelas regulares, lleva a replantear que cada uno de los mentores, asuma la responsabilidad de una constante actualización docente, con el apoyo de un grupo multidisciplinario, para emprender una verdadera Educación Inclusiva. La interacción con antropólogos, psicólogos, nutriólogos, pedagogos, médicos, odontólogos y profesionales de las Bellas Artes, podría sentar las bases para lograr el objetivo de una Educación Inclusiva para una EPT, en escuelas secundarias regulares. Sin abandonar el desafío de apropiarse de un currículo como campo de estudio y de investigación constante y dinámica que se nutra de los conocimientos que se deriven de las acciones con otras disciplinas y poner en marcha un currículo y modelo de formación con la intención de incidir en la realidad circundante.

Dados los resultados, se puede argumentar que mientras las políticas educativas para la educación básica, se sigan asumiendo desde una perspectiva corta, en la que se hace más énfasis a las NEE y no se mire con una postura polisémica y ampliada (Mendoza Zuany, 2017), resultara difícil entender que la Educación Inclusiva va más allá de la inserción de personas con capacidades especiales; es más bien un movimiento constante que va en contra de las fuerzas que tratan de excluir a la población altamente vulnerable por su condición económica, social, de género, cultural, religiosa o por su diversidad lingüística y cultural. El ideal de inclusión que necesitamos requiere de construir una EPT realmente inclusiva tanto para los alumnos, como para los docentes y directivos que por su condición física o cultural han sido excluidos por muchas generaciones.

A manera de cierre expresamos que, luego del análisis de resultados del estudio de campo, siguiendo a Castillo (2015), podemos asegurar que no hay congruencia entre lo que plantean las políticas educativas con lo que en la realidad se lleva a la práctica. Si bien es cierto que organismos internacionales, como la UNESCO, UNICEF, OCDE, OMS, entre otros, han manifestado su interés

en la educación mundial, es imposible, que en México, se logue este objetivo dada la ceguera gubernamental y la omisión del Estado, además de la gran diversidad cultural, que ha sido excluida por diversos factores. Otro factores son los niveles de bienestar tan bajos que incrementan la vulnerabilidad de la población en edad escolar por la marginación, la desigualdad social y los problemas físicos y psicológicos que hacen de este sector de la población todavía más vulnerables por los problemas de BEED y BAPS.

Desde el punto de vista teórico seguirán presentándose rupturas entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción en los procesos de implementación de una inclusión en la práctica escolar de las secundarias regulares. La causa es la debilitada visión del Estado, incapaz de propiciar un diálogo entre los distintos sectores de la sociedad para crear políticas educativas acordes a las necesidades del siglo XXI. Más bien siguen desvirtuando y entorpeciendo la búsqueda de metodologías para la intervención docente en el contexto escolar, que lleven a diseñar, adaptar y poner en práctica estrategias colaborativas, multidisciplinarias, que permitan desarrollar una buena práctica inclusiva a partir de la realidad social y educativa de los sujetos escolares.

CONCLUSIONES

Finalmente y con base en el análisis de resultados de ésta investigación, en relación al sentido que se otorga a la educación inclusiva por parte los sujetos escolares desde el marco de las políticas educativas y la práctica docente, diremos que a partir del eje rector para precisar cómo se ha abordado la Educación Inclusiva, desde la mirada de las políticas educativas internacionales y América Latina y el Caribe, pudimos identificar una perspectiva orientada al factor económico, el cual se presenta con el título de “*Inclusión Social*” y no de inclusión educativa. Lo cual merece ser analizado con mayor detenimiento, en otro estudio, toda vez que la inclusión social es generalizada, dejando de lado el problema de la inclusión de la educación básica.

En México, el sistema educativo ha servido más como un sistema de política asistencial, que para crear verdaderas políticas educativas con objetivos claros para la creación de una Educación Inclusiva. Es más, en estas políticas no existe un concepto de inclusión que precise la clave para accionar rumbo a la inclusión en el ideal de EPT. A partir de la postura de organismos internacionales, como la UNESCO, LA UNICEF, LA OCDE, México busca lograr una Educación Inclusiva pero también con una mirada de *Inclusión Social*, casi con espíritu de asistencialismo, dejando de lado la verdadera esencia de una Educación Inclusiva que integre a los sectores de la población más vulnerables. Con una serie de equívocos pretende que los docentes aborden en su práctica educativa la inclusión, aunque cada sector interpreta el término a su modo, porque estas políticas están más orientadas a la economía y política, imponiendo como consecuencia una visión técnica de inclusión universal y totalizadora.

Desde el análisis para esta investigación, encontramos que en los planes y programas educativos, así como el Plan Sectorial, Plan Nacional, Proyecto de Nación, que son parte de la estructura de la Secretaría de Educación Pública, SEP, existe la tendencia a dar prioridad a la inclusión social, en el sentido de “incluir a todos, pero sin atender los verdaderos problemas que viven estos sectores de la población. Se dice que se busca lograr aprendizajes clave para desarrollar en los educandos las competencias y habilidades para la vida, pero la realidad es distinta. La escuela no cuenta con el apoyo ni del Estado, ni de la coordinación de la familia y las autoridades escolares para lograr que la población escolar que se integre a la sociedad con las mismas oportunidades de vida, y se incorpore al campo laboral sin importar su condición, raza, etnia o posición social, por lo que evidentemente se habla más de incluirlos socialmente.

Otro aspecto es que cuando se revisa la estrategia para lograr la inclusión por parte de la SEP, ésta se apoya de la Unidad de Programas Compensatorios y el CONAFE, organismo que tienen como objetivo otorgar recursos económicos para combatir la pobreza, conservando una tendencia a operar fundamentalmente sobre los aspectos materiales de los establecimientos y sus alumnos (infraestructura, dotación de material didáctico y útiles escolares, becas escolares, entre otros). Por consiguiente desde las políticas educativas en México, el sentido que se le otorga a la Educación Inclusiva es de carácter económico-social, con una visión técnica de distribuir justicia social sobre un grupo minoritario, llamado “alumnos con BAPS”. El objetivo aparente es reducir la brecha de la exclusión escolar desde una perspectiva homogeneizadora, que supuestamente permite el acceso a una educación con calidad, equidad e inclusión. Avalando la adopción de una ideología política educativa de los economistas neoliberales de países del primer mundo, mediante la cual, se pretende dar a todos lo mismo, haciendo de la Educación Inclusiva una exclusión en sí misma.

Como consecuencia, el sentido otorgado por los docentes a la Educación Inclusiva desde el marco de las políticas educativas es: integrar a niños y niñas con NEE a la Escuela Secundaria regular, como parte de una política establecida en los planes y programas. Dicho sentido surge de la interpretación que hacen los docentes de los planes y programas de educación 2011 y 2017, y de lo que conocen sobre el artículo 3º constitucional en alusión al derecho que tienen los niños a recibir educación, siendo estos los únicos documentos oficiales de los que se hace referencia. Los docentes de los casos analizados: Esc. Sec. Of. 0433 “Manuel Bernal Mejía”, y la Esc. Sec. Of. 0022 “José María Morelos y Pavón” refieren un sentido que “Inclusión”, desde su práctica escolar como el “el proceso de aceptar e integrar a alumnos con Necesidades Educativas Especiales o discapacidad en la escuela regular”. Con respecto a la “Educación Inclusiva” el sentido que le otorgan es “con un enfoque humanista, basado en la práctica de valores” como el respeto y tolerancia al momento de integrar a los alumnos con NEE a la escuela secundaria regular como sujetos independientes, a través de los conocimientos y enseñanzas que puedan impartirles.

Por lo tanto, en correspondencia al objetivo de conocer la interpretación de los sujetos escolares sobre el concepto de Educación Inclusiva con relación al discurso político oficial, en la educación secundaria, se concluye que “los docentes no logran identificar el sentido que se le otorga a la Educación Inclusiva desde el marco de las políticas educativas”, y cuando se contrasta con su realidad escolar, se presenta una ruptura que sofoca los intentos y buenas intenciones de los sujetos

escolares por impartir una Educación Inclusiva. En consecuencia, dicha ruptura detona otros factores que confunden más a los sujetos escolares en cuanto al rol que deben desempeñar en la construcción de una Educación Inclusiva, factores que los alejan de la posibilidad de promover una cultura de inclusión en la que se gesten las condiciones para promover una EPT, con la intención de eliminar o reducir la exclusión y abandono escolar.

Entre estos factores está el interés que, desde las políticas educativas para lograr una Educación Inclusiva, no está realmente centrado en atender las necesidades de los alumnos con BAPS, en el sentido de desarrollar estrategias, generar conocimientos y buscar herramientas que influyan en los procesos de aprendizaje a la comunidad de alumnos considerados como vulnerables. Las observaciones realizadas a los docentes en los Consejos Técnicos Escolares, dan evidencia de que el interés educativo está centrado en resolver otros problemas como de lectura, escritura y matemáticas, como resultado de las pruebas de evaluación estandarizadas solicitadas por la OCDE. Por lo tanto, los docentes dan prioridad a los resultados del SisAT por la presión que el mismo sistema administrativo educativo ejerce sobre los docentes, situación que desvía su atención del verdadero sentido de la Educación Inclusiva. Las circunstancias anteriores provocan posicionarse desde dos posturas: la primera, tiene que ver con la concepción que el docente tiene de su función dentro de su práctica escolar, y la segunda, es referente al rol que se le asigna desde las políticas educativas.

Con relación a la primera postura, el proceso de investigación arrojó evidencias del profundo interés que existe por los docentes en mejorar las condiciones de los alumnos, por lo menos -dentro de la escuela-, mostrando actitudes positivas y dispuestas al trabajo, con un sentido humanista basado en la práctica de valores y colaboración. Acciones que permitieron inferir que los docentes se consideran responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se asumen como “profesionales de la educación”, ante el Estado y la sociedad, y en consecuencia asumen roles de tutores, facilitadores, promotores, coordinadores y consejeros entre otros, como agentes directos del proceso educativo. La segunda postura, se establece desde la Ley General del Servicio Profesional Docente, en donde se especifica el tipo de docente idóneo para alcanzar las metas educativas. Dicha ley señala las funciones y el rol del docente frente a grupo en educación básica, asumiendo que el docente debe “reunir las cualidades personales y competencias profesionales, para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los alumnos...” para garantizar la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan.

Sin embargo, asumir un rol docente desde la perspectiva del Servicio Profesional Docente, sugiere poseer cualidades personales y competencias profesionales, para atender a alumnos desde una perspectiva no solo pedagógica y didáctica, sino desde multidisciplinariedad para contar con conocimientos y una perspectiva psicológica, antropológica, clínica, lingüística, social, cultural y desde luego metodológica, para promover el máximo logro de aprendizaje de los alumnos en la escuela regular con BAPS, lo que incluye a alumnos con Asperger, Autismo, Hipoacusia, Sordos, Sordomudos, con TDAH, Síndrome de Down, Debilidad Mental, Paraplejia, entre otras situaciones de salud, así como a alumnos de comunidades indígenas en su lengua materna. Tener esta perspectiva es, casi institucionalmente imposible de lograr si se busca en lo individual, pero si se plantea como parte de la actualización docente será idóneo un proyecto de formación y capacitación multidisciplinario capaz de caminar teóricamente y en la práctica desde el ámbito de la interculturalidad con los elementos necesarios para satisfacer las demandas de cada alumno como individuo para el bienestar común.

En contra parte, sí se les prepara y entrena para conocer y adquirir lo que el sistema pide a todos por igual, a través de un currículo que establezca la normalidad y la forma de normalización de todos los alumnos, argumentando que todos los alumnos tienen iguales derechos y condiciones para adquirir conocimientos. Cada uno en su lugar, en el tiempo indicado, cobrado más sentido el rol que en la actualidad desempeñan algunos docentes de educación secundaria. Un rol poco atractivo, como lo describe Randy, “un imitador creativo del currículo”, y en otros casos como un burócrata del currículo, o bien como lo señala Levit, como “un trabajador en una línea de montaje, es decir, un “técnico” de la educación, lo que transmite la idea de una educación eficientista o Taylorista. En otros términos, a través de un currículo se establecen todas las indicaciones claras y precisas (didáctica y metodología) tanto para los docentes como para los alumnos que deben ser obligatoriamente respetadas.

Para ejemplificarlo mejor; los docentes siguen paso a paso los ejes establecidos en el currículo plasmado en los planes y programas de los modelos educativos, los cuales establecen que se deben alcanzar ciertos estándares curriculares o -aprendizajes clave- en los alumnos, así como el logro de aprendizajes esperados, con la intención de desarrollar competencias para la vida, es decir la incorporación al campo laboral. Instrucción que los alumnos adquieren a través de mensajes redundantes en cada una de las clases, que finalmente serán sujetos a evaluaciones estandarizadas,

reforzando la perspectiva de una educación homogeneizadora. En esencia, una educación con una fórmula ‘de aprendizaje’ diseñada para beneficiar al capital humano crítico y con valores para propiciar una convivencia de igualdad y no un sujeto formado con la intención de generar mano de obra para el trabajo, imponiendo como consecuencia una visión técnica de inclusión universal y totalizadora alejada del verdadero sentido que el término de Inclusión sugiere.

Entonces, esta tesis se sostiene que para cambiar de paradigma de una escuela que busca estándares y aprendizajes clave homogeneizados, hacia una escuela con una Educación Inclusiva se tiene que hablar de una Escuela que sea capaz de resignificar constantemente su espacio escolar, con un modelo a seguir con posibles y múltiples estrategias de integración y colaboración. Lo anterior, requiere de maestros que se asuman como responsables de su desarrollo profesional, adoptando un papel de docentes investigadores, con una visión prospectiva, capaces de analizar y cuestionar el significado de su práctica escolar, indagando con otros agentes para resignificar y dar sentido a su práctica docente, es decir que es urgente propiciar un trabajo colaborativo a partir de la multidisciplinariedad, conformando mesas de diálogo donde se incluya a los docentes, padres de familia, tutores, especialistas de la salud y otros profesionales para fomentar realmente la Educación Inclusiva.

De ese modo, este proceso de formación, de una Educación Inclusiva, podrá generar una EPT, en donde los alumnos colaboren unos con otros, evitando subestimar el poder de los mismos alumnos para hacer la escuela más efectiva, entendiendo así la importancia del trabajo colaborativo. Sin permitir que recaiga la responsabilidad sólo sobre los hombros de los sujetos escolares la acción educativa. Con tales acciones tendrá la oportunidad de comenzar a gestar las condiciones óptimas para comenzar a dar forma a una cultura de inclusión para la construcción de la EPT.

En resumen, después de realizar una investigación sobre los documentos que bosquejan el origen del discurso de la Educación Inclusiva, y realizar observaciones en la práctica escolar de docentes que laboran en la educación básica regular -nivel secundaria-, se llega a la conclusión de que el sentido que los sujetos escolares le otorgan a la Educación Inclusiva desde el discurso es: integrar a niños y niñas con NEE a la Escuela Secundaria regular, como parte de una política establecida en los planes y programas. Refrendando que en realidad los sujetos escolares aún no han logrado identificar el verdadero sentido de la Educación Inclusiva desde la mirada de las políticas

educativas. En la práctica escolar la conciben como: “una educación basada en la convivencia de valores antagónicos que justifican y apelan a las necesidades de la sociedad actual, apostando al virtuosismo del docente para incorporar a quienes se encuentran en condiciones desfavorables en los márgenes de la escuela, consagrando prácticas de acomodación y asimilación, sin efectuar ninguna transformación educativa real en su tarea educativa.

La importancia de responder la pregunta general de investigación radica en que les permitirá entender el hecho de que la Educación Inclusiva desde la perspectiva de las políticas educativas es de carácter social-eficientista. Y que dichas políticas ven la educación como un problema técnico, y ven al aprendizaje como un ‘saber común’, para todos por igual, con rendimientos comparables y competitividad a todo nivel, evaluados y medidos por pruebas estandarizadas, diseñados para beneficiar al desarrollo económico y no a los alumnos propensos a vulnerabilidad. Otorgándoles la posibilidad de redefinir su actuar como profesionales de la educación y formar su propio concepto de Educación Inclusiva, con un sentido más real conforme a su contexto escolar, con las herramientas necesarias para responder de manera efectiva a la diversidad de alumnos con BAPS, ante una desigualdad social y educativa que se vive en las escuelas secundarias regulares.

Sin perder de vista lo que señalan Echeita y Ainscow (2011, p. 29), “la idea de una Educación Inclusiva puede ser definida de muchas maneras”, incluso desde la perspectiva de una inclusión social, aunque el resultado no necesariamente será el mismo. Por lo tanto, conscientes de que mientras exista desigualdad social, racial, étnica, pobreza, miseria, desfragmentación familiar, políticas educativas inestables, culturas de eficientísimo competitivo, y no una cultura en donde todos cuiden de todos a través de la práctica de valores, apoyada por políticas enfocadas en el desarrollo del ser humano como un ser íntegro y con valores, sentimientos, ideales, con potencial al cambio y mejora, otorgando e incorporando dentro de la escuela secundaria regular el apoyo médico, psicológico, didáctica y metodológico, con miras a fortalecer la educación especial para atender a los alumnos con BAPS, entonces solo se podrá hablar de un tipo de Educación Inclusiva desde el discurso con pretensiones de igualdad y equidad para todos.

Desde mi punto de vista la inclusión educativa es un movimiento circular, en cuyo centro se coloca la niñez para ser guiada rumbo al pleno derecho de aprender y disfrutar la escuela en su nivel básico para edificar en ella los cimientos de la integridad humana con los más altos valores para la

convivencia armónica. De ese modo se propiciarán también las bases para la construcción de un proyecto de escuela para la vida, con un futuro posible de profesionales líderes que contribuya al aprendizaje de otros, movido por el amor, (de los padres y de los profesionales de la educación), la solidaridad, (del Estado y los distintos sectores de la sociedad); la responsabilidad (de todos) y el profesionalismo (del docente, las autoridades educativas y otros profesionales para propiciar la multidisciplinariedad).

Aludiendo al epígrafe con el que iniciamos el escrito se concluye que concebimos en igualdad de circunstancias, como humanos, con necesidades y diferencias, pero al fin iguales, al fin humanos, entonces podremos decir que hemos comenzado este movimiento de inclusión y de igualdad educativa con la confianza de mirar al hombre, (hombre en sentido humano), no como un peligro cotidiano, ni con los ojos bien abiertos, por el mal que pueda hacernos, sino con la firme convicción de estar frente a seres capaces de entender y comprender al otro, a su hermano, a su especie, sin excluirlo, sin pretender dominarlo, sino guiarlo en la libertad que merece como ciudadano del mundo, sin fronteras ni limitaciones por sus diferencias, sino como igual y con los mismos derechos y obligaciones.

George Orwell, escritor británico, en su novela *Rebelión en la granja* dibuja, de manera muy precisa, el comienzo de la corrupción y muestra que siempre habrá intereses enfocados a la exclusión, de ciertos sectores, de la sociedad como se muestra en esta magistral fábula y se debe al pensamiento de que. “Todos los animales son iguales, pero algunos animales son más iguales que otros” (All animals are equal, but some animals are more equal than others), y si con esta frase se bosquejara el sentido de la Educación Inclusiva, desde las políticas educativas y la realidad que se vive, en las escuelas secundarias regulares, entonces los hacedores de las políticas educativas podrían tener la visión de que en estas escuelas “todos los alumnos son iguales; pero algunos alumnos son más iguales que otros”. Sin embargo, la Inclusión educativa tiene que enfocar una mirada de igualdad que se refleje en la práctica docente de manera cotidiana para lograr el objetivo de una EPT, con todos y con la responsabilidad de todos.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Ainscow, M., Farrel, P., & Tweddle, D. (2000).** *Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. International journal of inclusive education* (Vol. 4). doi:<https://doi.org/10.1080/13603110050059150>
- Blat Gimeno, J., & Marín Ibañez, R. (1980).** *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria : estudio comparativo internacional.* Barcelona: Teide.
- Booth y Ainscow, 2. c. (2016).** *Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial.
- Booth, T. (22 de mayo de 2013).** *Tony Booth: una mirada hacia la Educación Inclusiva.* Obtenido de Universidad de Alcalá Portal de Comunicación: <http://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/archivo/24-archivo-entrevistas-reportajes/7078-tony-booth-una-mirada-hacia-la-educacion-inclusiva.html>
- Boyce, C. (2006).** *Conducting In-Depth Interviews.* Pathfinder International.
- Comboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. M. (2000).** *Resignificando el espacio escolar: la innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica.* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente. (2019).** *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica (2019 - 2020); Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes.* Ciudad de México: SEP.
- Creswell, W. J. (2007).** *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five approaches.* Thousand Oaks, California: Sage, publications.
- Crotty, M. (1998).** *The foundations of social research; meaning and perspective in the research process.* London: Sage. Recuperado el 16 de junio de 2019
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (1994).** *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: Sage publications.
- Gardner, H. (1993).** *Inteligencias múltiples: La teoría de la práctica.* Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, K. (2007).** *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica.* (Á. M. Estrada Mesa, & S. Diazgranados Ferrás, Edits.) Bogotá: Universidad de los andes.
- Green, W. (2015).** *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines.* Rotterdam: Sense publisher. Obtenido de [https://books.google.com.mx/books?id=mmAICgAAQBAJ&pg=PA288&lpg=PA288&dq=,+McMormick+y+Murphy+\(2000\)&source=bl&ots=XPalkeXg50&sig=ACfU3U2wlUXr1aMEjgnbBEixLfUxNJ2kDQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjQvIWIqa_tAhUKCawKHbWVBNoQ6AEwCnoECAIQAg#v=onep.e&q=%2C%20McMormick%](https://books.google.com.mx/books?id=mmAICgAAQBAJ&pg=PA288&lpg=PA288&dq=,+McMormick+y+Murphy+(2000)&source=bl&ots=XPalkeXg50&sig=ACfU3U2wlUXr1aMEjgnbBEixLfUxNJ2kDQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjQvIWIqa_tAhUKCawKHbWVBNoQ6AEwCnoECAIQAg#v=onep.e&q=%2C%20McMormick%20)

- Haggis, S. M.** (1992). *Educación para Todos: finalidad y contexto*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (Vol. Monografía 1). Jomtien, Tailandia: UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>
- Hernández Sampieri, R.,** Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Hernández Sampieri, R.,** Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014 a). *Metodología de la investigación* (Sexta edición ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill education. Obtenido de https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández Sampieri, R.,** Fernández collado, F., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a edición ed.). México: McGraw Hill.
- Kosik, K.** (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- López, N.** (2008). Focalización y universalismo en la política educativa. En N. López, *Políticas de Equidad Educativa en México. Análisis y propuestas* (pp. 105 - 182). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- López, N.,** Steinberg, C., & Tenti Fantani, E. (2008). *Políticas de Equidad Educativa en México. Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado el 22 de Diciembre de 2018
- Ludeña, A. F.** (2014). *Inclusión y equidad, Una educación que multiplica oportunidades*. Madrid: Entreculturas.
- Moreno Rodríguez, R.,** & Tejada Cruz, A. (2018). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. En M. Ávila Gómez, *Políticas de Educación Inclusiva, ¿lo estamos haciendo bien?* (p. 208). Universidad Rey Juan Carlos.
- Morin, E.** (1994). *El método III: el conocimiento*. Madrid, España: Cátedra. Recuperado el 19 de 05 de 2020, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521655237002/html/index.html>
- Moustakas, C.** (1994). *Phenomenological research methods*. Thousands Oaks: Sage publications. Recuperado el 19 de Abril de 2019, de <https://www.worldcat.org/title/phenomenological-research-methods/oclc/607858427/viewport>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (UNESCO). (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión de Inclusión en la Educación*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (UNESCO). (2015). *Educación 2030; Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon: UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. (M. G. Rodríguez, Trad.) Paris, Francia: UNESCO. Recuperado el 17 de Octubre de 2018
- Ramírez Hernández, I.** (2016). *Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar*. Xalapa, Veracruz, México: Praxis Editorial.
- Randi, J., & Corno, L.** (2000). Los profesores como innovadores. En I. F Goodson, T. Good, & B. J. Biddle, *La enseñanza y los profesores* (pp. 169 - 238). España: Paidós Ibérica.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E.** (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (Segunda edición ed.). Málaga: Aljibe.
- Sánchez Regalado, N. P., Valdés Cabello, M., Díaz Chávez, E., & Trejo Arrona, J.** (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. (D. ©. ESPECIAL, Ed.) México, D.F., 03400, México, D.F., México., México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública.** (SEP). (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública.** (SEP). (2011a). *Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial, MASEE*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública; Dirección de Educación Especial. Obtenido de <https://www.academia.edu/39013082/MASEE>
- Secretaría de Educación Pública** (SEP). (2017). Modelo educativo: equidad e inclusión. En S. d. Pública, *Equidad e Inclusión* (pp. 160 - 161). México: Secretaria de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública.** (SEP). (2017a). *Modelo Educativo, Equidad e Inclusión*. Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública.** (SEP). (2017b). Modelo educativo: Equidad e Inclusión. En S. d. Pública, *Equidad e Inclusión* (pp. 160 - 161). México: Secretaria de Educación Pública.
- Secretaria de Educación Pública.** (2019). *Proyecto de Nación 2018 - 2024*. México: SEP.
- Stake, R.** (1995). *Investigación con estudio de casos* (Segunda edición ed.). Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C.** (1994). Proyecto Principal de Educación en America Latina y el Caribe. En J. C. Tedesco, *Tendencias actuales de las reformas educativas* (p. 3). Santiago, Chile: OREALC.
- Unidades de Apoyo a la Educación Regular.** (USAER). (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica*. México, D.F.: Secretaria de Educación Pública.

- Vaughan, M.** (2000). *Índice de Inclusión; Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Vols. Versión en castellano ISBN: 956-8302-21-2). (O. R. Santiago, Trad.) Bristol, UK: CSIE Organización Benéfica Registrada, 327805; Compañía Registrada, 2253521.
- W. Creswell, J.** (2014). *Research design; qualitative, cuantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California 91320: Sage Publications Ltd.
- Woods, P.** (2005). *Inside Schools "Ethnography in educational research"*. USA, New York, NY 10001 : RoutledgeFalmer is an imprint of the Taylor & Francis Group.

Hemerográficas

- Acedo, C.** (2008a). Educación Inclusiva: Revista trimestral de educación comparada. *PERSPECTIVAS*(145), 19-22.
- Acedo, C.** (2008b). Educación Inclusiva, Revista trimestral de educación comparada. *PERSPECTIVAS No. 145*, 45 -90.
- Acedo, C.** (2008c). Educación Inclusiva. Revista trimestral de educación comparada. *PERSPECTIVAS No. 145*, 81-90.
- Ainscow, M.** (26 de 10 de 2017). Mel Ainscow, experto de la UNESCO: por qué la inclusión de todos en la educación es necesaria para la sociedad. (L. Castro, Entrevistador)
- Barrio de la Puente, J. L.** (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. (U. C. Madrid, Ed.) *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 2-19. Recuperado el 11 de Enero de 2019, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Blanco Guijarro, R.** (2006). La Equidad y la Inclusión Social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7.
- Blanco, R.** (Abril de 1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Proyecto Principal de Educación*, 55 - 64.
- Blanco, R.** (2010). “El derecho de todos a una educación de calidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25 - 153.
- Castillo Briceño, C.** (2015). La Educación Inclusiva y Lineamientos Prospectivos de la Formación Docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1 - 33.
- Castillo Escareño, J. R.** (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 264-275.

- Díaz Barriga, A.** (1991). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de - significaciones de los sujetos. *Tramas (México, D.F.)*, 161 - 178.
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M.** (2011). Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *Tejuelo, n° 12*, España.
- Sánchez Fernández, M. L.** (2013). La Etnografía: alternativa en Investigación Educativa. *Educación y Futuro (29)*, 41 - 68.
- Forteza, D. F.** (2010). La formación del profesorado en y para la Educación Inclusiva desde la perspectiva de. (U. d. Facultad de Educación, Ed.) 8. Recuperado el 11 de Enero de 2019, de <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/36b7c169f84273904d06ad1eac3523b10aed83f9.pdf>
- Grossman, D. L.** (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *PERSPECTIVAS. No.145*, 45-47.
- Gvirtz, S., & Beech, J.** (2014). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas.*, 22, 1 - 24.
- Matsuura, K.** (1 de Marzo de 2008). Prefacio. (C. Acedo, Ed.) *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*(145), 1. Recuperado el 1 de Octubre de 2018
- Mendoza Zuany, R.** (2017). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica, revista electronica de educación*, 3 - 5. doi:10.31391/S2007-7033(2018)0050-009
- Muhamad, E., & Sánchez de Varela, F.** (2009). La formación docente: un proceso paradójico entre la teoría y la práctica. *Laurus*, 15(30), 166 - 186. Recuperado el 24 de Septiembre de 2018, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76120651008>
- Muñoz, V.** (2007). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. *Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de Marzo de 2006, titulada "Consejo de Derechso Humanos"*.
- Ocampo González, A.** (2018). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes iaspóricos para una epistemología heterotópica1. *Red Iberoamericana de docentes*, 8 - 14.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO).** (30 de Abril de 2008). Conferencia Internacional de Educación: "La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. (48), 8. Recuperado el 30 de AGOSTO de 2018, de www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Rochex, J.-Y.** (2011). Las tres "edades" de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea? *Propuesta Educativa* 35, 74 - 84. Obtenido de propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/24.pdf

Santamaría, J. S., & Manzanarez, A. (2015). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 - 28. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Valdés Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *E Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 2-14. doi:https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73

Varguillas, C. (2012). El uso de atlas. ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL: Instituto pedagógico rural "el mácaro". *Laurus, revista de educación*, 75.

Electrónicas

Booth, T. (22 de mayo de 2013). *Tony Booth: una mirada hacia la Educación Inclusiva*. Obtenido de Universidad de Alcalá Portal de Comunicación: <http://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/archivo/24-archivo-entrevistas-reportajes/7078-tony-booth-una-mirada-hacia-la-educacion-inclusiva.html>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (CONAFE) (05 de 2019). *Gobierno de México*. Recuperado el 12 de 06 de 2020, de Consejo Nacional de Fomento Educativo; Gobierno de México: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/consejo-nacional-de-fomento-educativo-26554>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2017). *Informe Anual 2017 UNICEF México*. Recuperado el 21 de Marzo de 2019, de Educación y Aprendizaje: <https://www.unicef.org.mx/Informe2017/educacion-y-aprendizaje/>

Gobierno de México (gob.mx). (11 de 10 de 2013). *Compromiso Social*. Recuperado el 27 de 02 de 2020, de www.comrpomiso-social.com por la calidad y la equidad de la educación: <https://compromisoporlaeducacion.mx/presupuesto-de-programas-relativos-a-la-equidad-y-la-inclusion/>

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (IIEP) (05 de 2019). *IIEP UNESCO BUENOS AIRES*. Obtenido de Sistema de información de tendencias educativas en America Latina: México: <https://www.siteal.iiep.unesco.org/pais/mexico>

Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa. (INIFED). (15 de 12 de 2015). *gob.mx*. Recuperado el 27 de 12 de 2020, de INIFED Escuelas al CIEN: <https://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/escuelas-al-cien/>

Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa. (INIFED). (29 de 06 de 2018). *gob.mx, inifed, infraestructura educativa*. Recuperado el 27 de 02 de 2020, de www.gob.mx: <https://www.inifed.gob.mx/escuelasalcien/comunicado-43-escuelas-al-cien-avanza-al-86-95-de-eficiencia-promedio-a-nivel-nacional/>

Jardón Hernández, W. S. (Abril de 2015). *Cese textos en línea*. Obtenido de www.cese.edu.mx/textosenlinea: <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/jardon-hernandez2.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (19 de Abril de 1995). Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. *"Implementación y Seguimiento de los Acuerdos de la Cumbre Social - Post Ginebra 2000"*. (ONU, Ed.) Copenhague, Dinamarca. Obtenido de Social Watch, erradicación de la pobreza y justicia de género: https://www.semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/DerechosMujeresyNinas/Cumbre_DesarrolloSocialCopenhague.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (6 de Diciembre de 2019). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Obtenido de Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (24 de Octubre de 2018). *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*. Obtenido de Sielo: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en

Secretaría de Gobernación. (5 de 7 de 1994). *SEGOB, Secretaría de Gobernación*. Obtenido de DECRETO de promulgación de la Convención de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos.: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4710963&fecha=05/07/1994

Revistas electrónicas

Aguerrondo, I. (2008). Conferencia Internacional de Educación. En UNESCO (Ed.), *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. una breve mirada a los temas de Educación Inclusiva. ED/BIE/CONFINTED 48/2*, pp. 15 - 18. Ginebra: UNESCO. Recuperado el 28 de Noviembre de 2018, de https://www.academia.edu/13089121/Distribuci%C3%B3n_limitada_ED_BIE_CONFINTED_48_Inf.2_Ginebra_11_de_agosto_de_2008_Original_Ingl%C3%A9s_y_Espa%C3%B1ol_LA_EDUCACI%C3%93N_INC_LUSIVA_EL_CAMINO_HACIA_EL_FUTURO_UNA_BREVE_MIRADA_A_LOS_TEMAS_DE_EDUCACI%C3%93N_IN

Ainscow, M. (29 al 31 de Octubre de 2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre de 2003. San Sebastian, España. Obtenido de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (30 de Abril de 2008). Conferencia Internacional de Educación; 48a; "La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. p. 8. Ginebra: UNESCO. Recuperado el 30 de AGOSTO de 2018, de www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ministerio de Educación y Ciencia España. (UNESCO). (7 - 10 de Junio de 1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España: UNESCO. Recuperado el 9 de Octubre de 2018, de <http://www.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2017/01/Declaraci%C3%B3n-de-Salamanca.pdf>

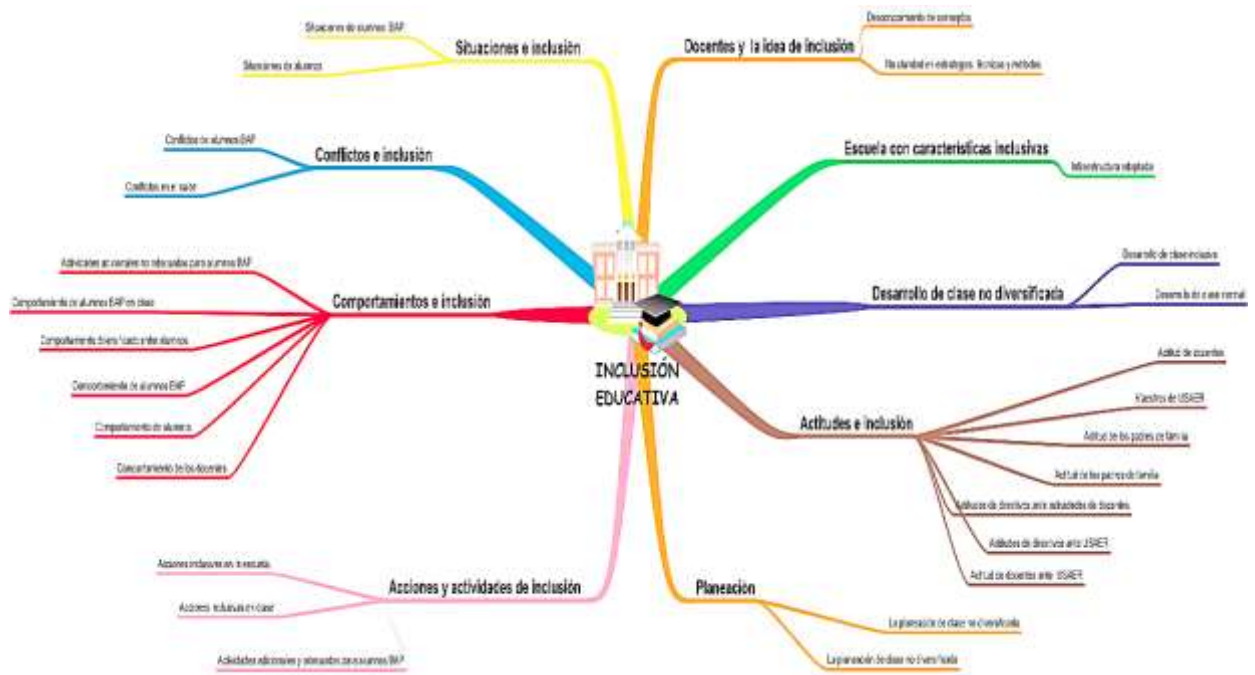
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2008). Conferencia Internacional de Educación. "*La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*". ED/BIE/CONFINTED 48/3 , p. 15. Ginebra: UNESCO. Recuperado el 5 de diciembre de 2018, de www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/.../CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Tedesco, J. C., Massimo, A., & Renato, O. (Agosto de 2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI. Ginebra, Suiza.

ANEXOS

ANEXO 1.

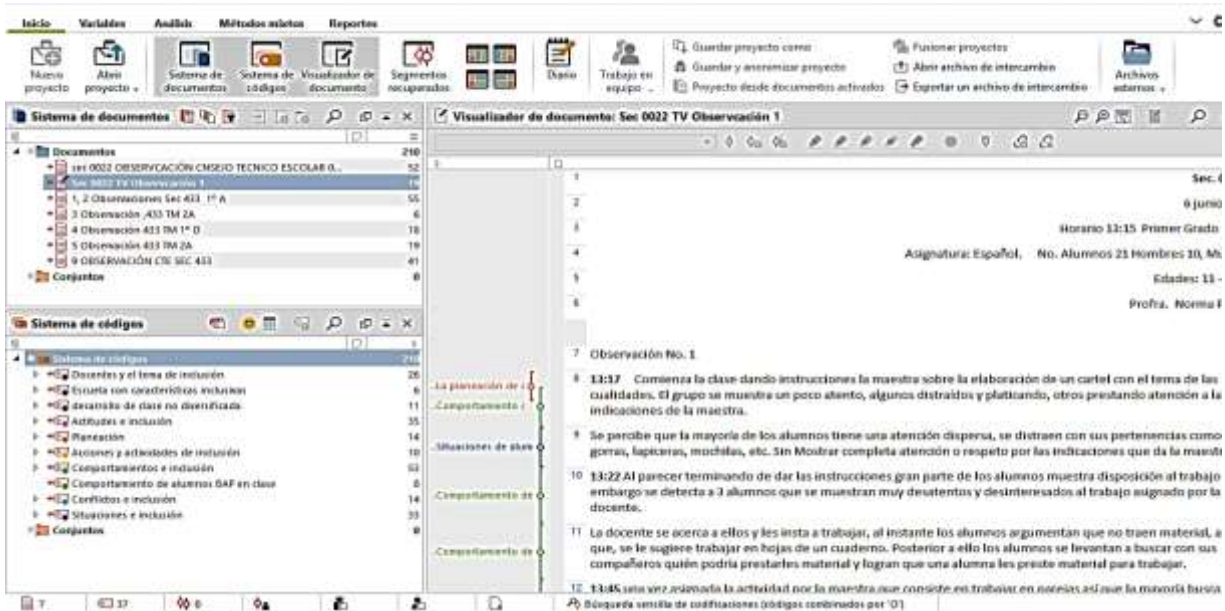
Figura No. 1. Observación no participante: Categorías y Códigos



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 2.

Figura No. 2. MAXQDA. Interfaz Categorías y Códigos.



Fuente: Elaboración propia.

La división de la interfaz se encuentra en cuatro casillas facilitando el trabajo con MAXQDA: Como se puede ver, la ventana (1) situada en la esquina superior izquierda contiene el Sistema de Documentos, debajo de ella (2) tenemos el Sistema de Categorías y Códigos, la ventana situada en la esquina superior derecha (3) es el Visor de Documento y la ventana debajo de ella es llamada Segmentos Recuperados (4). (No se preocupe si solo ve tres ventanas. La cuarta ventana está oculta al iniciar MAXQDA por primera vez, debido a que no se necesita al principio del análisis).

ANEXO 3.

Figura No. 3. Ventanas para la integración de documentos.



Fuente: Elaboración propia.

Las cuatro ventanas superiores constituyen la estructura básica de MAXQDA. Están organizadas de forma lógica en pestañas o fichas (Inicio, Variables, Análisis, Métodos mixtos, Reportes Importar, Códigos). Cada una de las pestañas contiene una serie de grupos de herramientas que están asociados a las funciones que cumplen.

ANEXO 4.

Figura No. 4. Codificación.

The screenshot shows a software interface for document coding. The main window is titled 'Sistema de documentos' and contains a tree view of documents. The central pane shows a document viewer with highlighted segments. The right pane, titled 'Vista general de códigos', displays a table of codes and segments.

Código superior	Código	Segmentos co...	Segmentos co...
Situaciones e incl.	Conflictos e inclu.	3	3 C
Situaciones e incl.	Situaciones de al.	13	13 C
Situaciones e incl.	Situaciones de al.	13	13 C
Situaciones e incl.	Situaciones e incl.	2	2 C
Comportamiento	Actividades adic.	4	4 C
Acciones y acti...	Actividades adic.	0	0 C
Acciones y acti...	Acciones y acti...	3	3 C
Comportamiento	Comportamiento	9	9 C
Comportamiento	Comportamiento	8	8 C
Comportamiento	Comportamiento	6	6 C
Comportamiento	Comportamiento	16	16 C
Comportamiento	Comportamiento	16	16 C
Actitudes e inclu.	Actitudes de div.	3	3 C
Actitudes e inclu.	Actitud de diana	4	4 C
Actitudes e inclu.	Actitudes e inclu.	1	1 C
Planación	La planeación de	11	11 C
Planación	La planeación de	1	1 C
Planación	Planación	2	2 C
Acciones y acti...	Acciones incluiv.	8	8 C
Acciones y acti...	Acciones incluiv.	2	2 C
Escuela con car...	Escuela con car...	3	3 C
desarrollo de cla.	desarrollo de cla.	1	1 C
desarrollo de cla.	desarrollo de cla.	7	7 C
desarrollo de cla.	desarrollo de cla.	3	3 C
Actitudes e inclu.	Actitud de los pa.	8	8 C
Actitudes e inclu.	Actitudes de div.	1	1 C
Actitudes e inclu.	Actitudes de div.	7	7 C
Actitudes e inclu.	Actitud de diana	4	4 C

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5.

Figura No. 5. Memos y notas de codificación

The screenshot shows a software interface for document analysis and coding. The main window is titled "Visualizador de documento: 5 Observación 433 TM 2A". It features a "Sistema de documentos" tree on the left, a "Sistema de códigos" tree on the bottom left, and a central text viewer with a timeline. A "Vista general de memos" window is overlaid on the right, displaying a table of memos.

Grupo de doc...	Documento	Código	Costo de d...	Título
	4 Observación 4...			Memo 1
	5 Observación 4...			Memo 2
	3 Observación 4...			Memo 3
	5 Observación 4...			Memo 4
	9 OBSERVACIÓN...			Memo 5

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 6.

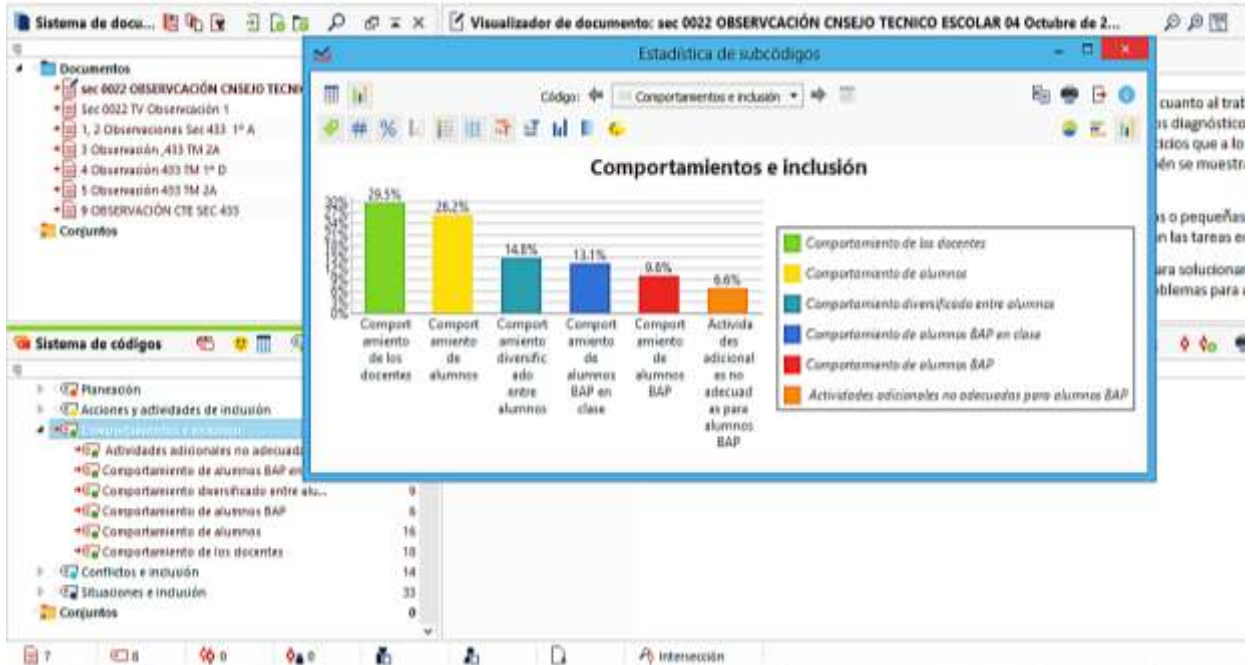
Figura No. 6. Retrato de Códigos.

Sistema de códigos	Doce...	No cl...	Dsso...	Desco...	Escue...	Infrae...	Desar...	Desar...	Desar...	Acttu...	Acttu...	Maest...	Acttu...	Acttu...	Acttu...
Docentes y el tema de inclusión		■	■	■	■			■		■	■				■
Escuela con características inclusivas	■														
Desarrollo de clase no diversificada		■					■		■				■	■	
Actitudes e inclusión		■	■	■			■				■		■	■	■
Planeación	■						■		■				■	■	
Acciones y actividades de inclusión	■					■	■						■	■	
Comportamientos e inclusión		■					■								
Conflictos e inclusión												■	■		
Situaciones e inclusión	■					■						■	■		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 7.

Figura No. 7. MAXmaps, visualizador de resultados

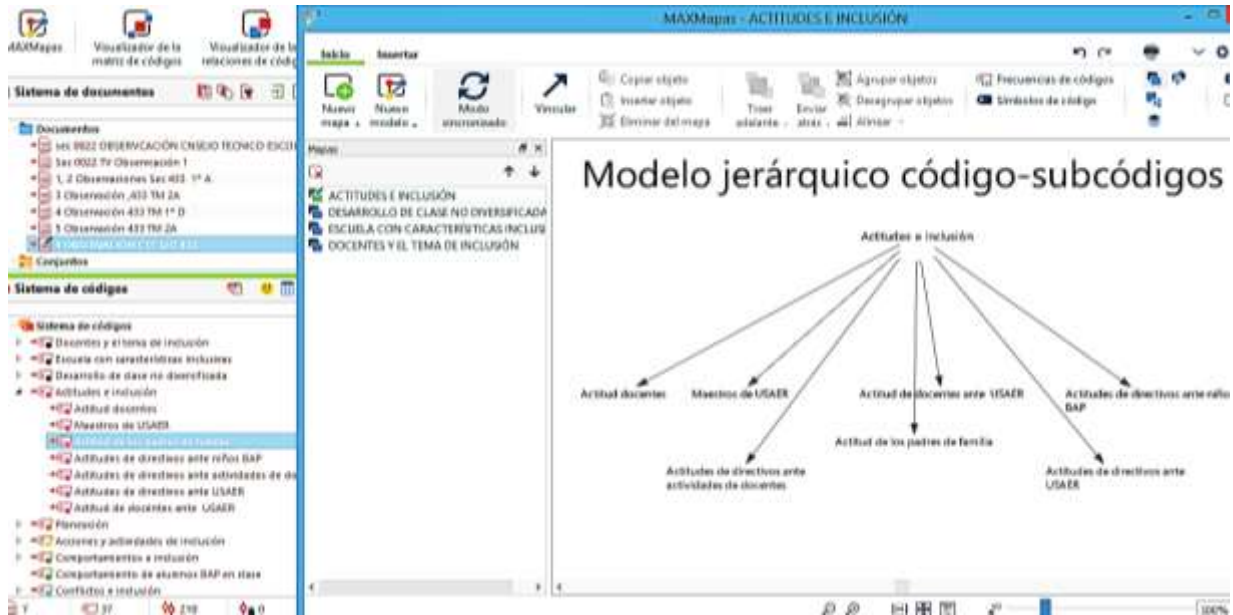


Fuente: Elaboración propia.

MAXQDA permite visualizar los vínculos y relación que existe entre las categorías, códigos y los documentos analizados de las observaciones mediante la creación de mapas conceptuales.

ANEXO 8.

Figura No. 8. Visualizador de vínculos entre categorías y códigos.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 9.

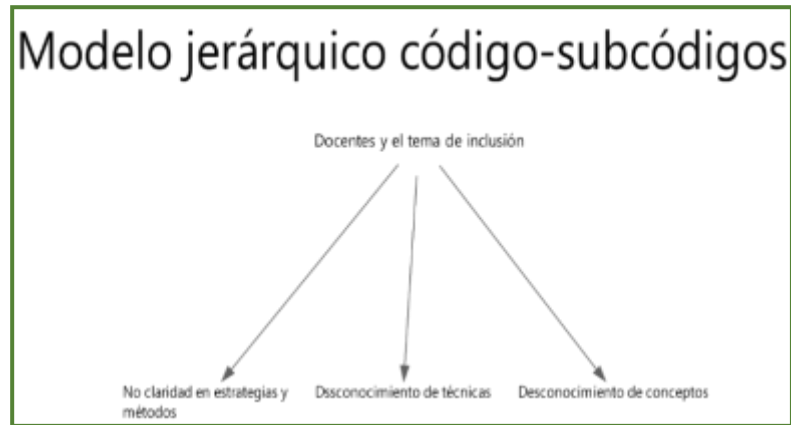
Figura No. 9. Visualizador de nube de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

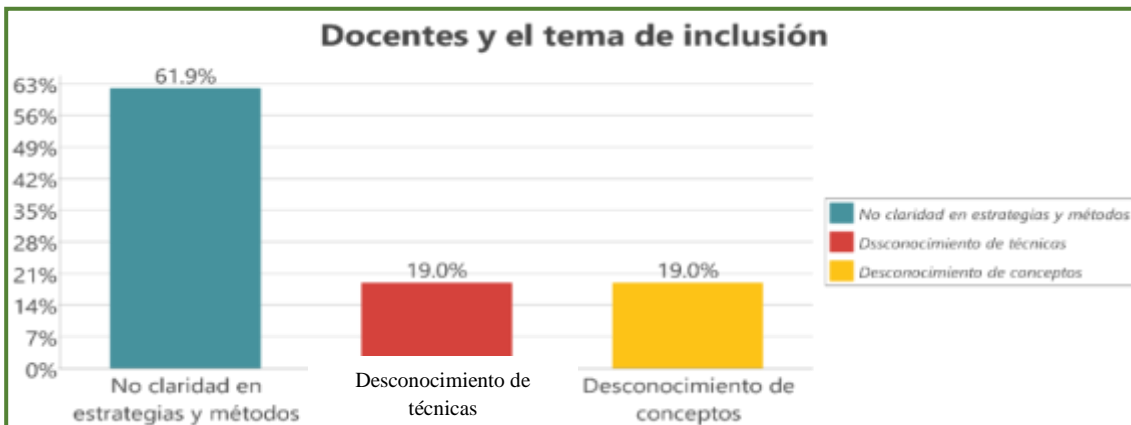
ANEXO 10.

Mapa No. 1. Docentes y el tema de inclusión.



Fuente: Elaboración propia

Gráfica No. 1. Docentes y el Tema de Inclusión.

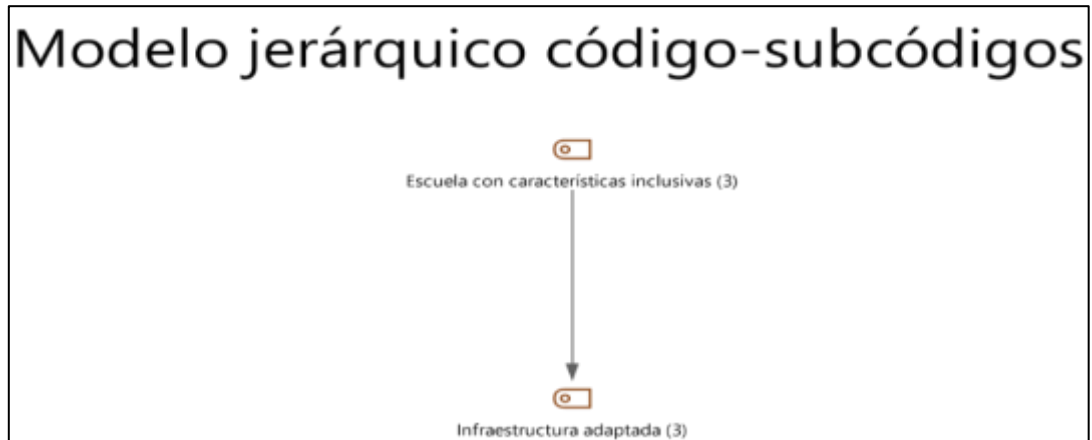


Fuente: Elaboración propia.

Porcentaje de docentes que desconocen el concepto de inclusión, así como el uso de técnicas, estrategias y métodos orientados a impartir una Educación Inclusiva.

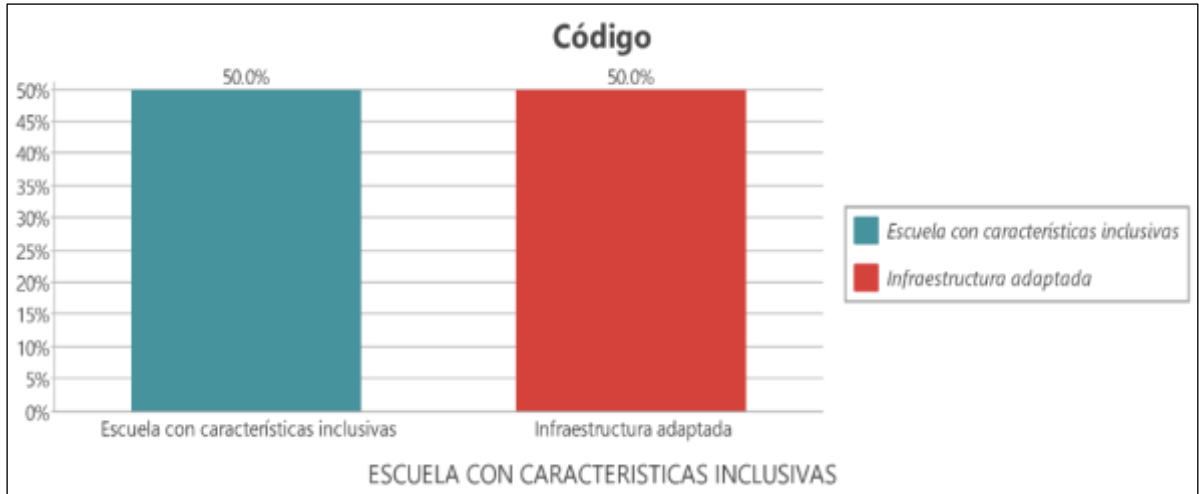
ANEXO 11.

Mapa No. 2. Escuela con características inclusivas



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 2. Escuela con características inclusivas.

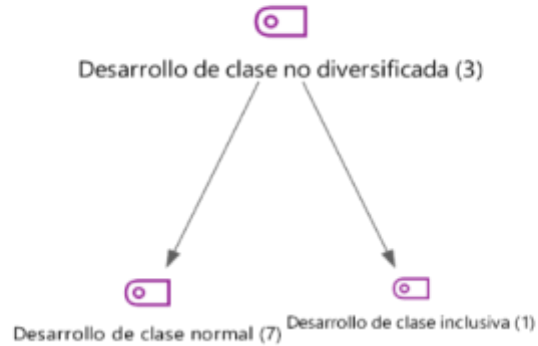


Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 12.

Mapa No. 3. Desarrollo de clase no diversificada.

DESARROLLO DE CLASE NO DIVERSIFICADA



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 3. Desarrollo de clase no diversificada.

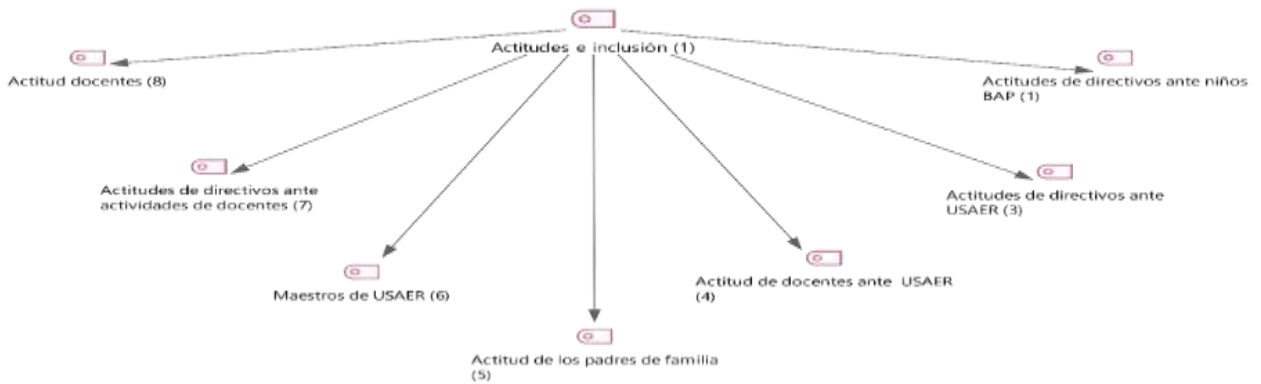


Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 13.

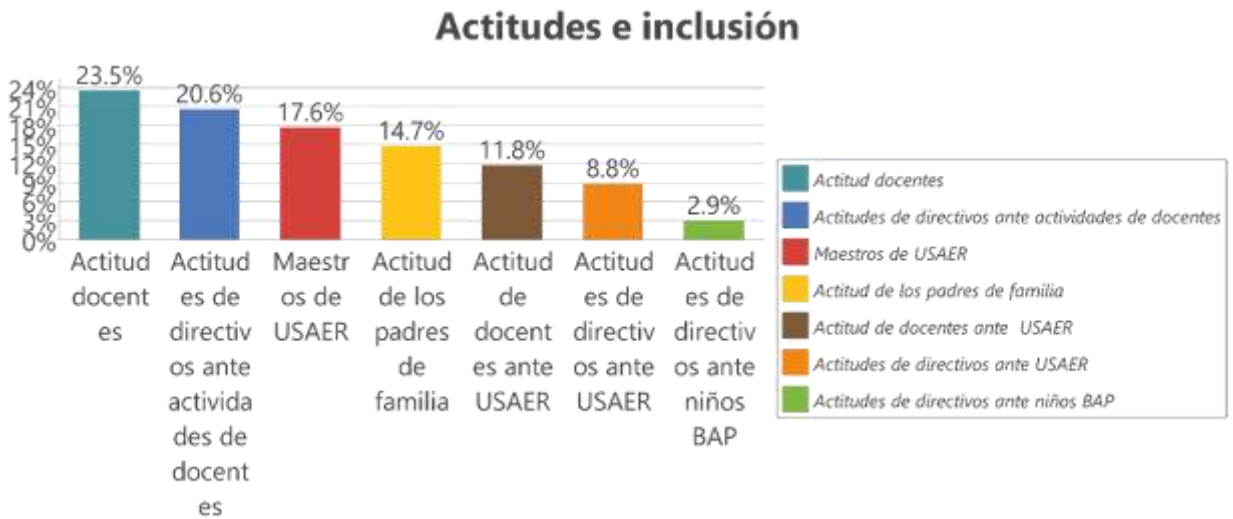
Mapa No. 4. Actitudes e inclusión.

Modelo jerárquico código-subcódigos



Fuente: Elaboración propia

Gráfica No. 4. Actitudes e inclusión.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 14.

Mapa No. 5. Planeación.

Modelo jerárquico código-subcódigos



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 5. Planeación docente.

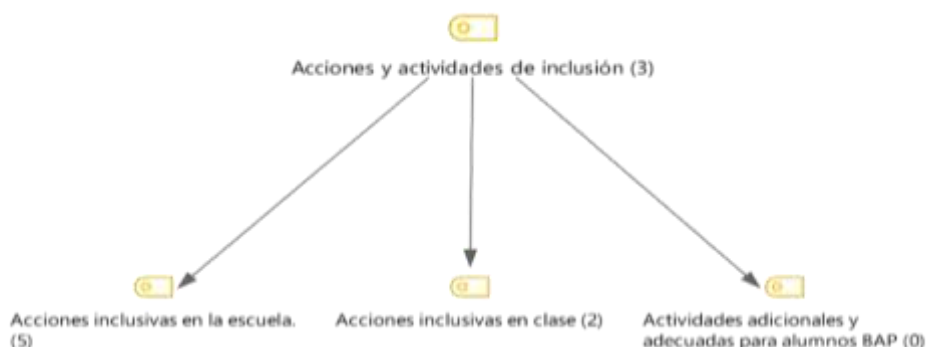


Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 15.

EL mapa No. 6 Acciones y Actividades de inclusión muestra cómo se presentan las acciones tomadas por los docentes con la intención de crear una Educación Inclusiva en la escuela o en el salón de clase tanto para alumnos regulares así como para alumnos con BAPS o discapacidad.

Mapa No. 6. Acciones y Actividades de inclusión.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 6. Acciones y actividades de inclusión.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 16.

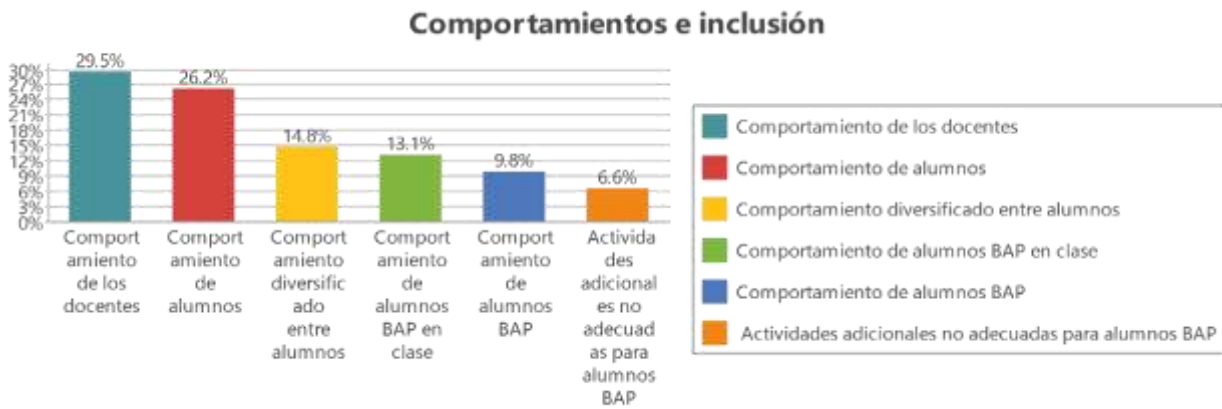
Mapa No. 7. Comportamientos e inclusión.

Modelo jerárquico código-subcódigos



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 7. Comportamientos e inclusión.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 17.

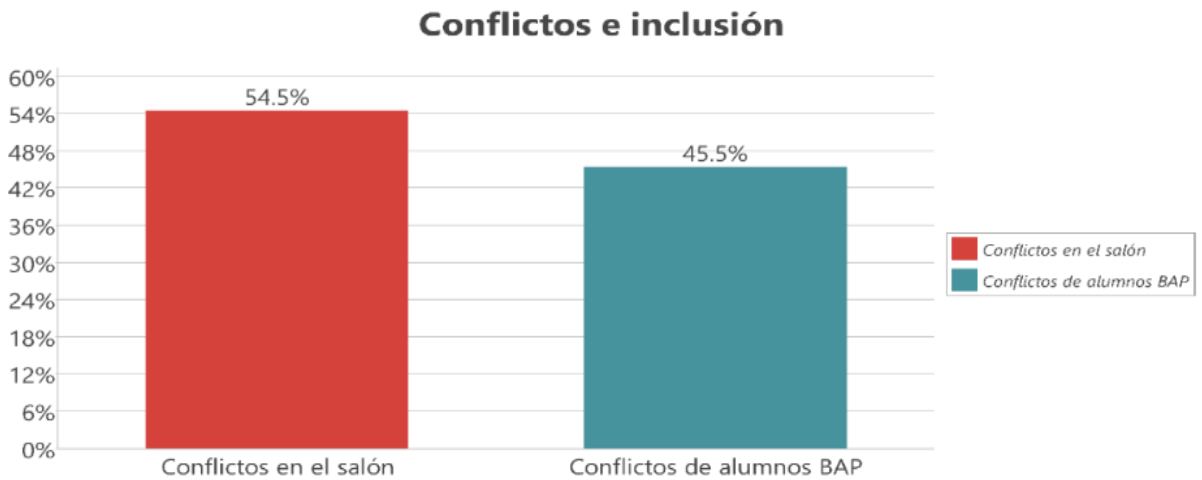
Mapa No. 8. Conflictos e inclusión.

Modelo jerárquico código-subcódigos



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 8. Conflictos e inclusión.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 18.

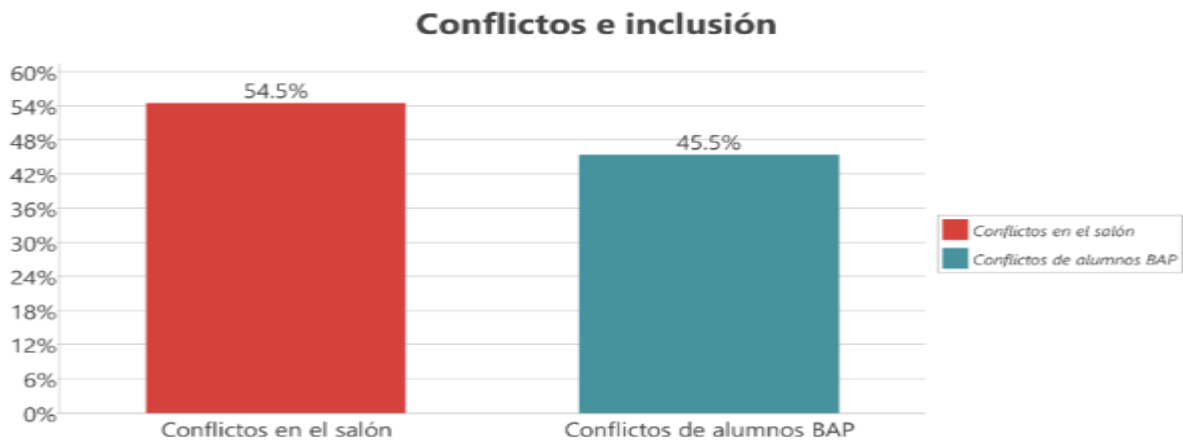
Mapa No. 9. Situaciones e inclusión.

Modelo jerárquico código-subcódigos



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 9. Situaciones e inclusión.

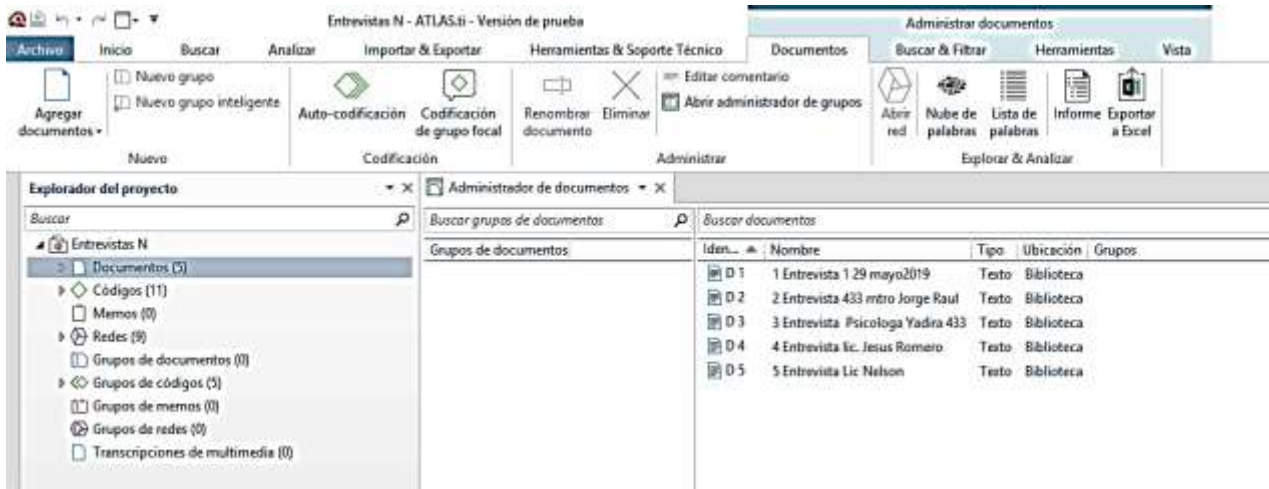


Fuente: Elaboración propia.

La gráfica No. 9 sobre conflictos e inclusión muestra lo cercana que esta la realidad para los alumnos considerados normales pero que presentan vulnerabilidad por situaciones de su propio contexto familiar como de los alumnos con discapacidad y/o BAPS.

ANEXO 19.

Figura No. 10. Entrevistas: clasificación de documentos.



Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se efectuó la categorización en ATLAS. Ti 8, que consiste en seleccionar citas o incidentes de los documentos asignados, formando una categoría y a cada una de estas otorgar códigos que identifiquen lo seleccionado:

Figura No. 11. Entrevistas; codificación.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 20.

Los códigos se van seleccionando con una opción que provee el programa, botones en la parte superior que llevan los nombres de: documentos, citas, códigos, memos, redes y vínculos.

Figura No. 12. Entrevistas: Controladores de matriz.

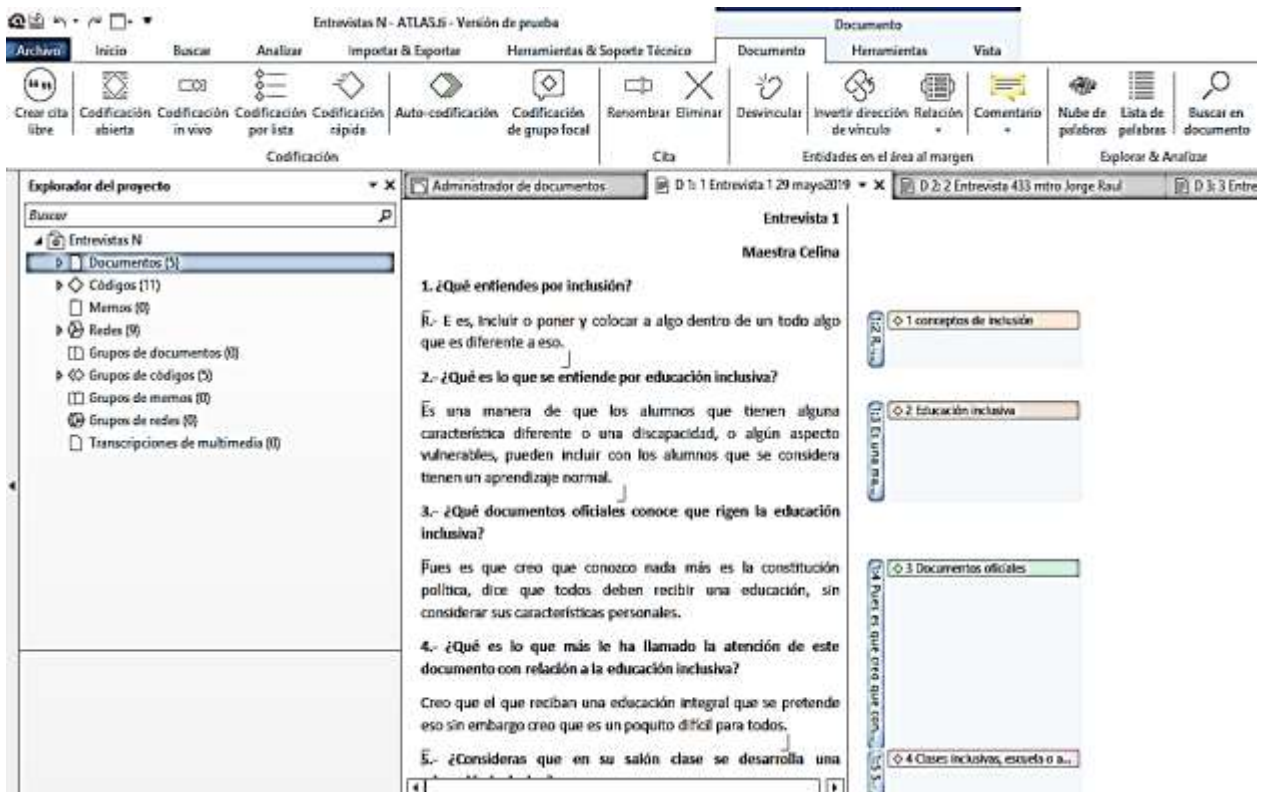
Grupos de códigos	Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos
Docentes y conceptos de inclusión (1)	1 conceptos de inclusión	6	3	
Escuela, docentes y desigualdad (2)	10 Beneficios EInclusiva	7	1	[Escuela, docentes y desigualdad]
Rol del docente (3)	11 Discurso de autoridades oficiales	3	2	[Sentido de inclusión en el discun]
Sentido de educación inclusiva en la práctica (4)	2 Educación inclusiva	8	2	[Docentes y conceptos de inclusiv]
Sentido de inclusión en el discurso (1)	3 Documentos oficiales	7	3	
	4 Clases inclusivas, escuela o aula	4	2	[Rol del docente]
	5 Implementación de la educación inclusiva	8	3	[Rol del docente]
	6 Limitantes	14	2	[Escuela, docentes y desigualdad]
	7 Experiencia Laboral implementando una EI	13	3	[Sentido de educación inclusiva i]
	8 Sentido que dan los docentes a la inclusión en la escuela	12	1	[Sentido de educación inclusiva i]
	9 Docentes y USAER	15	2	[Rol del docente]

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 21.

Se abre el apartado de documentos y se comienza el proceso de codificación para ir conformando la categoría y codificación de los documentos primarios, con la opción de configurar citas o comentarios y memos producto de la asignación de cada código e ir creando una red:

Figura No. 13. Entrevistas: codificación de documentos.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 22.

Con las categorías y códigos preparados en la primera fase, se procede con la creación de redes de relaciones entre las categorías y la estructuración de los hallazgos. Estas redes representan gráficamente posibles relaciones entre categorías y códigos:

Figura No. 14. Entrevistas: relación entre códigos y creación de redes.

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface, specifically the 'Administrar redes' (Manage networks) window. The interface is divided into several sections:

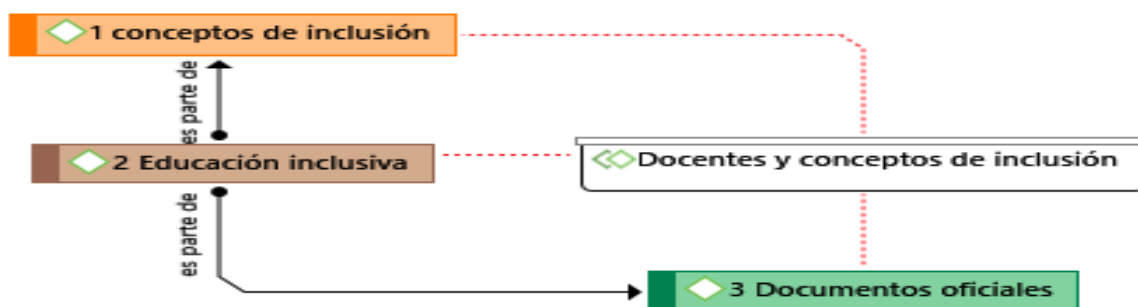
- Top Menu:** Includes 'Archivo', 'Inicio', 'Buscar', 'Analizar', 'Imponer & Exportar', 'Herramientas & Soporte Técnico', 'Redes', 'Buscar & Filtrar', and 'Vista'.
- Toolbar:** Contains icons for 'Nuevo grupo', 'Nuevo grupo inteligente', 'Duplicar', 'Renombrar red', 'Eliminar', 'Editar comentario', 'Abrir administrador de grupos', 'Abrir red', 'Exportar a Excel', 'Explor...', and 'Analizar'.
- Explorador del proyecto (Project Explorer):** Shows a tree view of the project structure, including 'Entrevistas N', 'Documentos (5)', and 'Códigos (11)'. The 'Códigos' list includes items like '1 conceptos de inclusión (6-3)', '10 Beneficios E/inclusiva (7-1)', '11 Discursos de autoridades oficiales (3-2)', '2 Educación inclusiva (8-2)', '3 Documentos oficiales (7-3)', '4 Clases inclusivas, escuela o aula (4-2)', '5 Implementación de la educación inclusiva (8-3)', '6 Limitantes (14-2)', '7 Experiencia Laboral implementando una E (13)', and '8 Sentido que dan los docentes a la inclusión en I'.
- Administrador de redes (Network Administrator):** Shows a table of network groups with columns for 'Nombre' and 'Grado'. The table lists:

Nombre	Grado
Docentes y conceptos de inclusión	25
Docentes y conceptos de inclusión 1	4
Docentes y conceptos de inclusión, Escuela, docentes y desigualdad, Rol del docente, Sentido de incl	16
- Network Diagram:** A central window displays a complex network diagram with nodes and connecting lines. The nodes are labeled with various codes and categories, such as '1 conceptos de inclusión', '10 Beneficios E/inclusiva', '11 Discursos de autoridades oficiales', '2 Educación inclusiva', '3 Documentos oficiales', '4 Clases inclusivas, escuela o aula', '5 Implementación de la educación inclusiva', '6 Limitantes', '7 Experiencia Laboral implementando una E', '8 Sentido que dan los docentes a la inclusión en I', 'Escuela, docentes y desigualdad', 'Rol del docente', 'Sentido de inclusión', 'Clases inclusivas, escuela o aula', 'Beneficios E/inclusiva', 'Discursos de autoridades oficiales', 'Educación inclusiva', 'Limitantes', 'Experiencia Laboral implementando una E', and 'Sentido que dan los docentes a la inclusión en I'. The diagram illustrates the relationships between these different elements.

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 25.

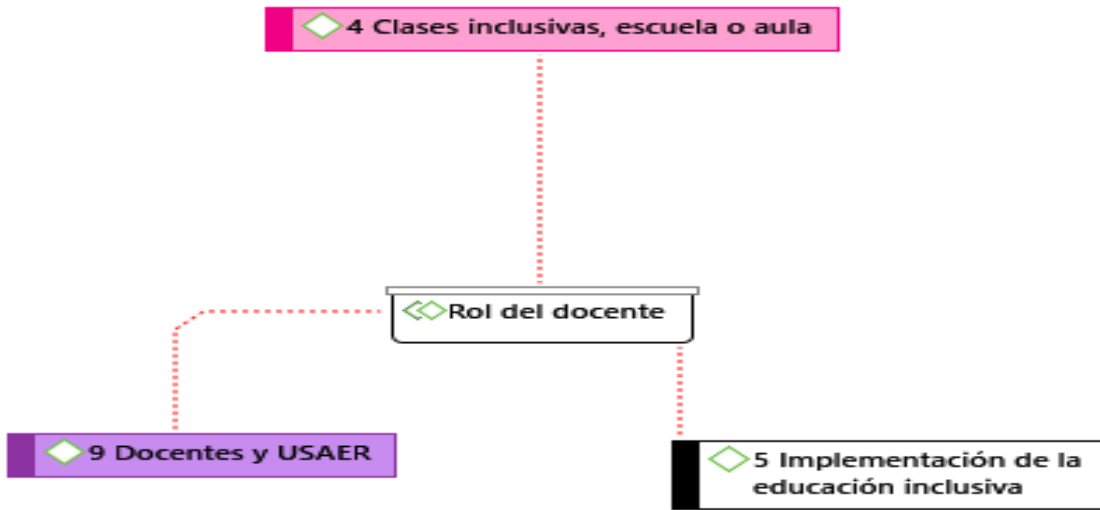
Ilustración 2. Docentes y Conceptos de Inclusión.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 26.

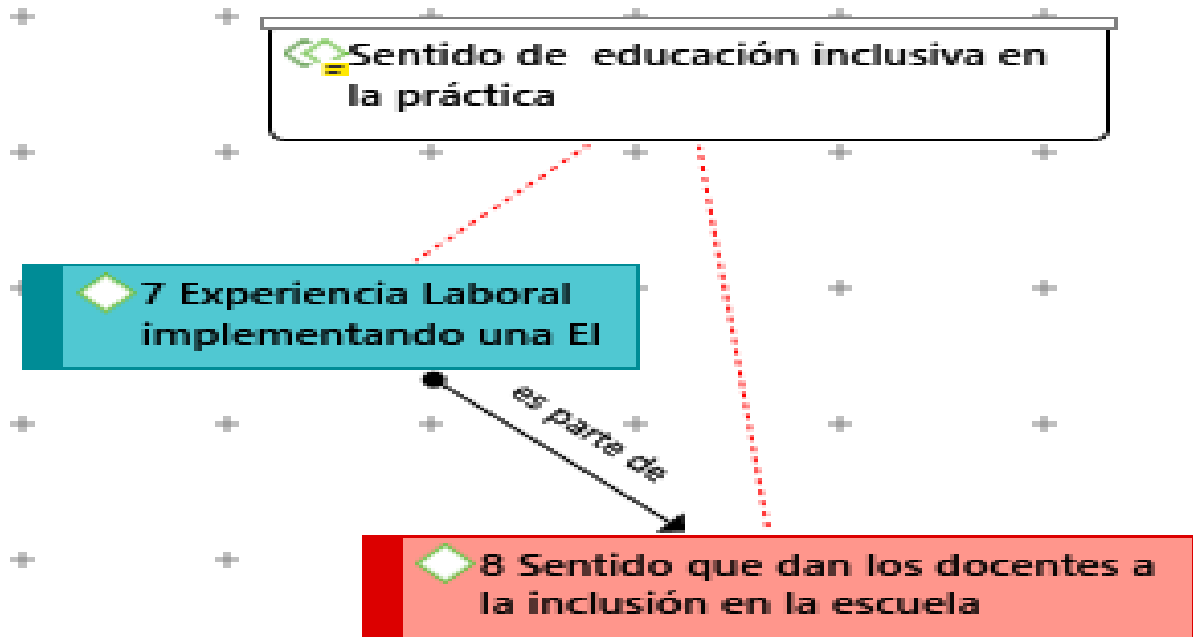
Ilustración 3. Rol docente.



Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 27.

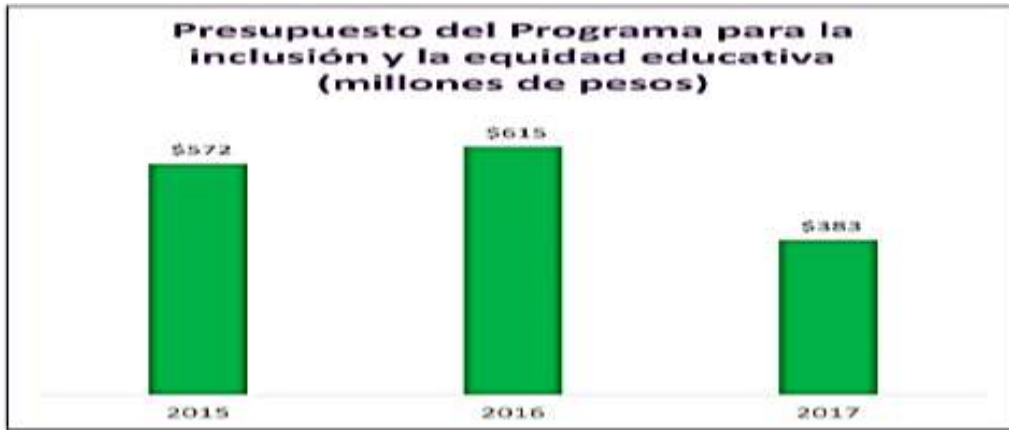
Ilustración 4. Sentido de la Educación Inclusiva en la práctica docente.



Fuente: Elaboración propia.

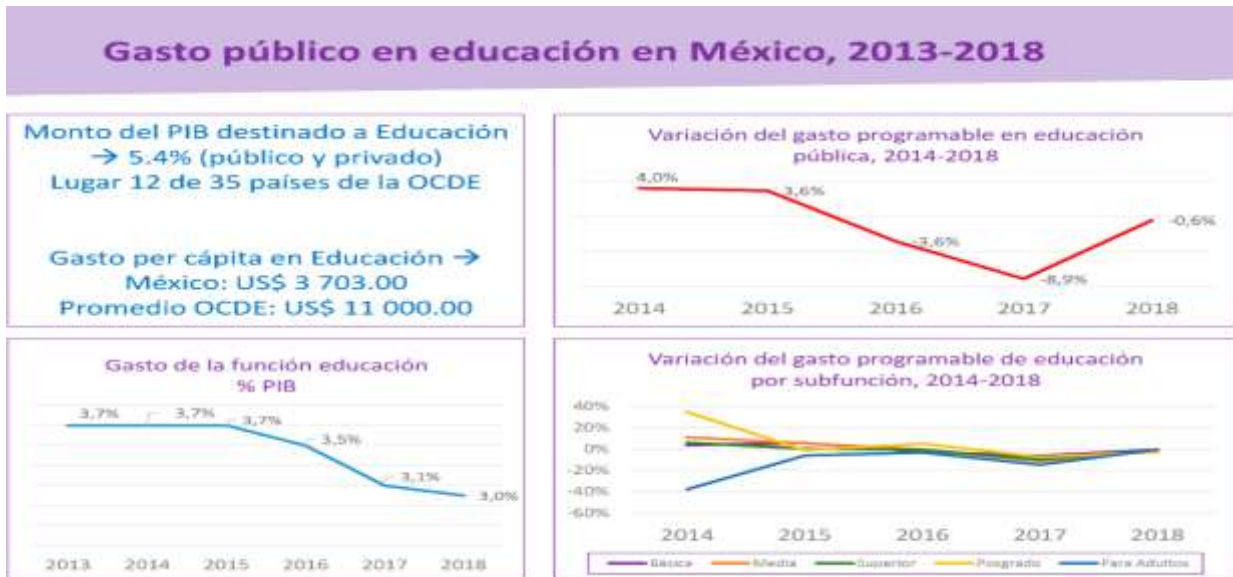
ANEXO 28

Infografía 1



Fuente: CEFPE (2018) Calidad Educativa y Evolución de los Recursos Presupuestales en Educación, 2003 – 2018. Disponible en: <https://compromisorlaeducacion.mx/presupuesto-de-programas-relativos-a-la-equidad-y-la-inclusion/>

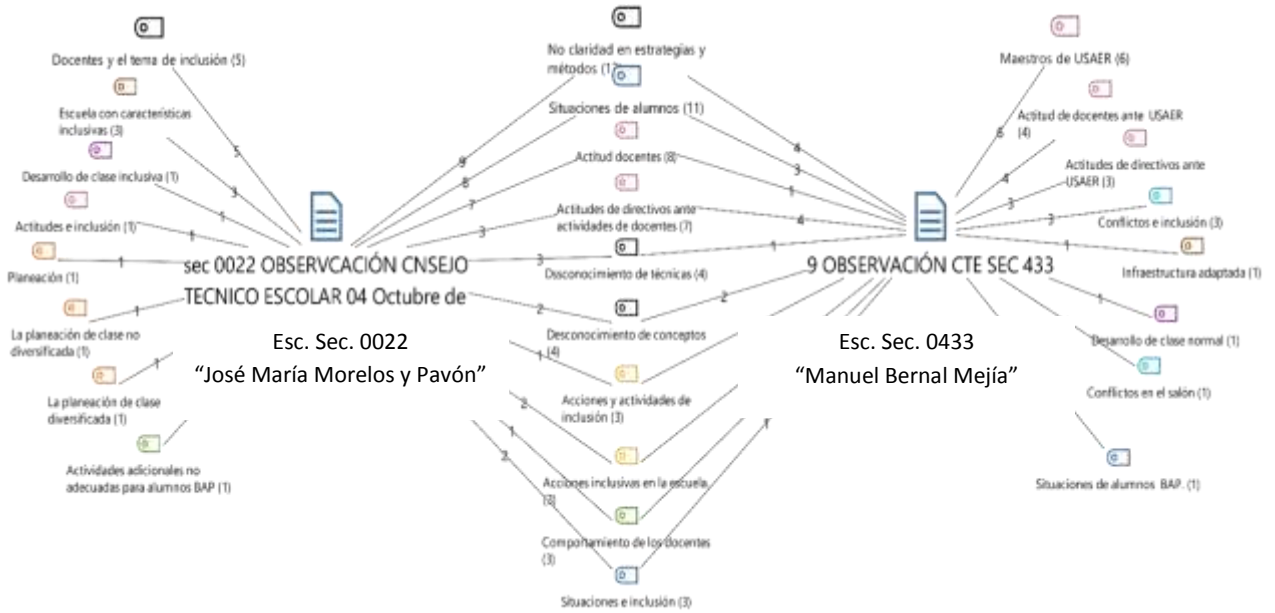
Infografía 2



Fuente: CEFPE (2018) Calidad Educativa y Evolución de los Recursos Presupuestales en Educación, 2003 – 2018. Disponible en: https://compromisorlaeducacion.mx/wp-content/uploads/2018/04/Gasto_educacion_090418

ANEXO 29.

Modelo de Casos



Fuente: Elaboración propia. 1.- Escuela Secundaria Oficial No. 0433 "Manuel Bernal Mejía". Regular con USAER
 2.- Escuela Secundaria Oficial No. 0022 "José María Morelos y Pavón". Regular.

ANEXO 30.

Análisis descriptivo de observaciones mediante software MAXQDA 2020

Categoría 6. Acciones y actividades de inclusión

Código 1: Acciones inclusivas en la escuela.

Un primer aspecto que podemos observar es el hecho de que desde la parte administrativa en el caso de la Escuela Secundaria Oficial 0433 que cuenta con el apoyo de la USAER, si se considera el tener en cuenta actividades que involucren a los alumnos con discapacidad o BAPS dentro de los temas en clase, un ejemplo es lo observado en un Consejo Técnico Escolar:

Se reanuda la actividad del CET en la sesión de la tarde, la directora toma el análisis de los datos sobre los resultados del SisAT y PLANEA y deciden hacer una resolución sobre cómo van a tratar los temas y como los van a trabajar con todos los alumnos de la escuela, incluidos los alumnos que se encuentran en vulnerabilidad o con BAPS (Obs. Esc. Sec. Of. 433. CTE. 4/10/2019).

Los temas para elaborar sus acciones o estrategias los consideraron tomando en cuenta los problemas que detectaron como escuela a partir de los resultados del SisAT y PLANEA, de los cuales los docentes señalaron: *Los problemas que detectaron fueron: Falta de compromiso, presión por la falta de tiempo y la falta de interés por parte de los alumnos en el aspecto académico (Obs. Esc. Sec. Of. 433. CTE. 4/10/2019).*

Una vez analizada su situación académica, las problemáticas y el hecho de que nadie se queda atrás, lema que utilizaron como propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, los docentes decidieron realizar o implementar las siguientes actividades:

Como estrategia decidieron implementar a reforzar esta actividad con tareas cortas o pequeñas también comenzaron a citar a padres para intervenir y comprometerse a que sus hijos entreguen tareas o hagan las tareas en casa y trabajen en clase (Obs. Esc. Sec. Of. 433. CTE. 4/10/2019)

Otro de los temas que salió a relucir fue el hecho de que los alumnos faltan mucho a clases y resulta difícil para los maestros avanzar en su programa con este problema:

Comenta que no se pueden estar regresando constantemente para que los otros reciban el tema por lo tanto les ha resultado difícil continuar con el programa como ellos quisieran teniendo así dificultades para poder avanzar en los contenidos (Obs. Esc. Sec. Of. 0022. CTE. 4/10/2019).

Desde esta perspectiva es posible apreciar que no se tienen conocimiento de acciones específicas que permitan ayudar a alumnos con discapacidad en específico, con vulnerabilidad o Barreras para

el Aprendizaje y la Participación. En esencia son más acciones de carácter general y que además no tienen como objetivo específico crear un ambiente en el que se geste una Educación Inclusiva.

Código 2: Acciones inclusivas en clase

Con relación a las acciones inclusivas que deben de desarrollarse en las clases de una escuela secundaria regular que cuenta con el apoyo de la USAER, se observó una clase en donde asiste una alumna que presenta discapacidad física, y se espera tener una planeación diversificada que permita desarrollar una clase con un ambiente inclusivo, de lo cual se observó lo siguiente:

La orientadora se voltea de repente y le pregunta a la alumna con discapacidad ¿(nombre) cuál es tu color favorito? En cuanto la maestra hace la pregunta los alumnos ponen cara de sorpresa al igual que igual la alumna, después de un ratito contesta " morado " mientras sus compañeras muestran cara de asombro, de burlas y otros más atentos interesados en la respuesta de su compañera. La alumna dice morado y le pregunta la orientadora ¿Por qué? después responde que es intenso y bonito (Obs. Sec. 433, 1° "A" 13/06/19).

Esta acción tanto de los alumnos como de la alumna me permiten inferir que no se toma en cuenta de maneja regular a esta alumna en clase; es decir, no hay una planificación pensada con actividades que realmente incluyan en los procesos de enseñanza a la alumna, y por lo tanto, no se da el proceso de una acción inclusiva en clase, solamente de integración. Un segundo caso de observación en el que se espera tener una clase con características inclusivas es en un primer grado

Este salón se caracteriza porque tiene un alumno que llega en silla de ruedas su nombre es Héctor Bruno, al niño para que tengan mejor acceso movilidad se le deja cerca de la puerta con su silla de ruedas y le colocan una mesa banco para que trabaje (Obs. Sec. 433, 1° D. 30/08/2019).

Categoría 7: Comportamientos e inclusión

Código 2: Comportamiento de alumnos BAPS en clase

Es innegable el hecho de que trabajar con niños que presentan alguna discapacidad requiere de más tiempo y atención, en especial en escuelas de educación regular, para evitar que los alumnos que presentan BAPS en la escuela regular, no se conviertan en alumnos invisibles, como se muestra en el siguiente caso:

Alumna con paraplejía en clase hace algunos ejercicios en su cuaderno de caligrafía, hace un renglón y se detiene para poner atención a sus compañeros, ya que éstos estaban dando respuestas. Posterior, continua prestando atención a cada actividad que hace la orientadora y al mismo tiempo hace sus ejercicios de caligrafía (Obs. Sec. 433. TM. 13/jun/2019).

Los ejercicios de caligrafía los hace muy lento y calma con manos torpes, la razón es que no puede mover correctamente la mano izquierda y la derecha la mueve con mucha dificultad. Seguido se escucha lo siguiente. *"Orientadora " ya es hora " haciendo alusión a que ya es hora del receso informa de asombro la orientadora dice le voy a cortar para no quedarnos a medias (Obs. Sec. 433. TM. 13/jun/2019).*

La orientadora sigue dictando sobre el color naranja, enseguida le dice a la alumna con paraplejia: con colores, usa colores en tu trabajo. Pide finalmente para la próxima clase algo personal que tenga el color que les gusta y les recuerda "teléfono no quiero" afirma la orientadora terminando la clase sin reparar en las necesidades de la alumna con BAPS

Una segunda observación se presenta con un alumno de primer grado, alumno que tiene paraplejia degenerativa, clase de la que se observaron que: *En cuanto el maestro da las instrucciones el niño se muestra atento a las instrucciones (Obs. Sec. 433. T.M, 30/ago./2019).*

El docente solicita unas revistas que había pedido de tarea y que las tuvieron a la mano para poder recortar y realizar un collage, al momento de darse la instrucción por parte del docente, el alumno toma su revista y la mira con cuidado y atención. Después de dar instrucciones un compañero de clase se acerca a su compañero para pedirle le apoye con materiales ya que el otro niño no llevaba ninguna. *La reacción de estudiante es buscar en su mochila, saca otra revista, lo deja que escoja y el niño se lleva una. El alumno se queda con otra mientras espera a las instrucciones de la maestra (Obs. Sec. 433. T.M, 30/ago./2019).* La maestra explica a los alumnos como tienen que hacer los recortes, qué tipo de recortes y si existe alguna duda con respecto al trabajo, Hasta este momento es importante mencionar que las instrucciones se dan en general a todo el grupo, terminando de dar las instrucciones el alumnos con BAPS asienta la cabeza junto con sus compañeros como indicando que había entendido las indicaciones.

Código 3: Comportamiento diversificado entre alumnos

La primera observación se centra en un alumno que desde la orientación escolar, es un alumno considerado con Trastorno de Déficit de Atención Humano (TDAH), del cual se observa lo siguiente en una clase en la que se les pide a los alumnos trabajen en equipos para entregar un trabajo sobre la amistad:

El alumno con BAPS se sienta en su lugar, suspira y continúa trabajando solo, se mueve de su lugar y hace algunos comentarios con sus compañeros que estaban a un lado de él, para al parecer ellos no le dan importancia y no le dicen nada. Así que el chico de nuevo se acomoda en su lugar se enfoca en sus propias actividades (Obs. Sec. 0022. T.V. 6/jun/2019).

Mientras continua el desarrollo de la clase, con alumnos considerados regulares trabajando en equipos, se sigue observando lo siguiente:

Hasta el momento después de intentar trabajar con alguien y que todo el tiempo permaneció solo tampoco escribe nada en su hoja sólo dejó la palabra amistad y las líneas que había trazado y en lugar de escribir y hacer la actividad dibuja un corazón y sigue molestando y defendiéndose de sus compañeros aventándose cosas o jaloneándose de repente (Obs. Sec. 0022. T.V. 6/jun/2019).

En una segunda escuela, secundaria 433 se observan los siguientes comportamientos con alumnos que tienen paraplejia y asisten en silla de ruedas cuando: *Salen los niños y la alumna en silla de ruedas permanece en su lugar sola. Hasta el momento ningún alumno presenta las intenciones de querer ayudarla o que salga al patio con ellos (Obs. Sec. 433. TM. 13/jun/2019).*

Mientras los alumnos hacían la actividad planeada por la orientadora fuera del salón de clase, la orientadora llamo a una alumna para hacerle algunas preguntas después de eso la niña se retiró e y la alumna con BAPS permaneció sola en su lugar. Cuando se continúan con la clase, la docente hace una pregunta directa a la alumna y la reacción fue la siguiente:

En cuanto la maestra hace la pregunta los alumnos ponen cara de sorpresa al igual que la alumna con BAPS, después de un ratito contesta " morado " mientras sus compañeras muestran cara de asombro, de burlas y otros más atentos interesados en la respuesta de su compañera. Ivonne dice morado y le pregunta la orientadora ¿Por qué? después responde que es intenso y bonito (Obs. Sec. 433. TM. 13/jun/2019).

El segundo caso de comportamiento entre alumnos es igual con un alumno con discapacidad por paraplejia degenerativa, y lo que se observó en clase es lo siguiente:

Mientras tanto el alumno con BAPS ojea su revista observa con cuidado, está tratando de hacer la actividad asignada por la maestra, se acerca una de sus compañeritas y le pide le deje ver su revista. Sin ningún problema se observa que Bruno la deja ver su revista, la niña le dice que si podía tomar unas dos o tres hojas para recortar y Bruno sin problema la dejó hacerlo. Después de un rato, la niña se da cuenta que no le sirve ninguna de las hojas que se llevó y las devuelve, y le pregunta que si no tiene otra revista que le preste, Bruno voltea a verla, mete su mano en la mochila y saca otra revista se la presta (Obs. Sec. 433. TM. 13/jun/2019).

Si se observa con detenimiento, en el caso de los alumnos si se presentan situaciones de respeto entre los mismos y en cierta forma hasta el deseo de apoyarse. Sin embargo, aún se requiere de trabajar más en los objetivos que pretenden las políticas educativas con relación a emprender una Educación Inclusiva.

Categoría 8: Conflictos e inclusión

En los siguientes comentarios se puede visualizar diferentes situaciones que se presentan dentro del salón de clase y cómo se tratan en los Consejos Técnicos Escolares:

El maestro de Educación Física comenta: los alumnos tienen malos hábitos de sueño y alimentación los cuales obstruyen el rendimiento académico de los niños (Obs. Sec. 433. CTE, 4 /Oct/ 2019).

Algunos maestros argumentan: los niños desde las 7 de la mañana comen Chetos con picante (Obs. Sec. 433. CTE, 4 /Oct/ 2019).

Por consiguiente, como parte de una estrategia para resolver los conflictos que presentan los alumnos, los docentes comentan lo siguiente:

A los alumnos se les debe dar seguimiento sobre hábitos e higiene como: dormir 8 horas, el compromiso de comer zanahoria y jícama, así como la identificación de problemas de salud en los alumnos, en este caso se encontraron alumnos con diabetes infantil. También se tomó la resolución del uso de la Tablet que ya no la usen los niños en las madrugadas pues no les permite rendir en clase (Obs. Sec. 433. CTE, 4 /Oct/ 2019).

Código 1: Conflictos de alumnos con BAPS

La siguiente observación muestra las dificultades a las que se enfrentan los alumnos con BAPS, dentro de un salón ordinario:

Termina la clase y la orientadora dice que pueden salir el receso y los niños salen del salón de pronto llega la mamá de la alumna con BAPS muy seria, comienza a regañar a su hija bruscamente, la mueve violentamente de la silla, le sacude la mano. La niña se desconcierta y se le queda viendo la orientadora la orientadora ve a la mamá y tampoco sabe porque la mamá actúa de esa manera (1, 2 Observaciones Sec. 433 1º A).

Después de lo sucedido la orientadora comenta que la niña le ha confiado y le dijo que a ella le da miedo irse con su papá. Otros de los asuntos tratados por los docentes en sus consejos técnicos que dejan claro los conflictos que más se presentan en los alumnos están relacionados con la familia, el contexto y la cultura de los mismos son los siguientes comentarios de los mismos docentes:

Tenemos alumnos con padres divorciados, alumnos que provienen de una familia disfuncional, dividida y que además han vivido situaciones de abuso con la familia, (abuso que vive una alumna en específico que de acuerdo a lo que los maestros expresaron es acoso sexual y violencia sexual) por lo que la alumna muestra interés hacia el sexo opuesto en condiciones no sanas (Obs. CTE. Sec. 0022, T.V. 4/10/2019).

Después de lo anterior comentaron que en sus escuelas se enfrentan a:

Alumnos accidentados, alumnos adoptados, alumnos abandonados por sus padres, alumnos que trabajan para poder sostenerse, entre otros problemas de tipo cotidiano para los alumnos, por ejemplo: llegaron 5 alumnos además de sus problemas familiares con problemas cognitivos (Obs. CTE. Sec. 0022, T.V. 4/10/2019).

Por lo que es posible apreciar los conflictos que se dan con más frecuencia que impiden desarrollar procesos de Educación Inclusiva en la escuela secundaria general tiene que ver con lo familiar.

Categoría 9: Situaciones e inclusión

A continuación se muestran algunos comentarios de los docentes con relación a las situaciones que viven sus alumnos que los imposibilitan para ejercer una Educación Inclusiva:

Un docente comento: Otro de los problemas que enfrenta la escuela es que varios alumnos vienen de matrimonios disfuncionales, que es muy marcado, y representan un porcentaje muy elevado de los alumnos de la escuela José María Morelos y Pavón aproximadamente tenemos un 60% de la población total que vive en situaciones conflictivo (Obs. Sec. 0022. CTE 4/Oct./2019).

Al comentar la situación en que viven los niños los orientadores y los maestros comenzaron a repasar algunos casos de alumnos que presentan problemas mucho más fuertes y que les afectan en su aprendizaje, por ejemplo se habló de los siguientes alumnos:

Caso 1: Alumno que tiene problemas de aprendizaje. No sabe leer, y no sabe escribir, sin embargo está cursando el tercer grado grupo B. Situación que para el docente representa un problema para avanzar en sus programas. (Obs. Sec. 0022. CTE 4/Oct./2019).

Caso 2: Alumna que no retiene la información tiene una situación de intimidación sexual y acoso por parte del novio (Obs. Sec. 0022. CTE 4/Oct./2019).

Al respecto, comentaron que se abusó de ella es decir que cometieron un acto de violación por lo que la niña vive dispersa y desconcentrada.

Caso 3: Alumno que sufre maltrato por parte de su padre lo golpea muy fuerte sobre todo cuando está borracho lo ha sangrado y le ha desfigurado partes de su rostro, en algunas ocasiones llega a la escuela muy lesionado de sus brazos, espalda y piernas. Por lo que el niño en la mayoría de los casos corre a la casa de su abuela para protegerse. La abuela ha tomado la custodia de él y pretende ganar la custodia de forma legal (Obs. Sec. 0022. CTE 4/Oct./2019).

En el siguiente caso los docentes comentan la situación de un alumno con las siguientes puntualizaciones:

Caso 4: Un orientador refirió: les comento el caso de uno de nuestros alumnos que se identifica a sí mismo como gay (homosexual). Hemos investigado y el chico sufrió una violación por parte de las personas que formaban parte de la pandilla en la cual él era integrante. Situación que lo llevó a tener un problema de identidad. Además este alumno se drogaba y tomaba en las otras secundarias de las cuales él ya fue removido, y ahora está con nosotros, sin embargo se le admitió condicionado de mantener un buen comportamiento para poder permanecer dentro de la escuela (Obs. Sec. 0022. CTE 4/Oct./2019)

ANEXO 31.

Análisis descriptivo de entrevistas mediante software Atlas ti 8.

Categoría 2: Rol del docente

Código 1: Implementación de la Educación Inclusiva

Docente 1, habla sobre su experiencia con un alumno con autismo y lo difícil que resulta trabajar con alumnos de condiciones diferentes; Docente 2, señala que se le integra, bien o mal procura introducirlo en el proceso mediante asignarles un lugar:

Este Bueno, ya tuvimos la experiencia de tener un alumno con autismo y es realmente muy difícil porque de repente como que se estresa de tanto ruido en la escuela. Entonces el que el grupo se acostumbre a no hacer tanto ruido y a trabajar es una ayuda para él y aparte son niños muy inteligentes los incluye y son muy inteligentes, aunque a la hora de expresarse oralmente existe un poco la limitante, porque no es tan fluida su expresión, sin embargo su manera de escribir te sorprende (Docente 1).

Yo creo que sí. Sí porque los estamos integrando, mal o bien procuramos que participen en el proceso, dándoles un lugar un espacio, no sobre protegiéndolos porque los niños mismos se encargan de no hacerlo, los toman como parte de su igual, son iguales a ellos. Los niños no ven sus características, al contrario esté, se acostumbran tanto que ya no lo ven extraño ni anormal los absorben completamente (Docente 2).

Complementando los comentarios anteriores, el Docente 3, enfatiza que la escuela cuenta con USAER y por tal motivo tienen alumnos con características diferentes:

Pues yo digo que sí han sido inclusiva, tanto los docentes se han enfocado a esta situación, más que nada ahorita por los chicos que también tenemos de USAER. Este, ciertos tipos de alumnos que tenemos con problemas los vamos unificando, nos vamos acoplando a su ritmo también, yo digo que sí se ha favorecido por completo (Docente 3).

Como es posible apreciar, desde la perspectiva de los docentes la escuela secundaria en que laboran, es “un espacio en el que todos se dan la oportunidad de aprender a convivir con los otros, y en que cada uno tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje”. Sin embargo el Docente 2, hace referencia a las condiciones de la escuela con relación a la infraestructura:

Conozco documentos donde tiene que haber ciertas condiciones, en los edificios no sólo para educación especial sino para todo el mundo, conozco cómo deben ser las rampas de acceso, debe de haber colores qué señal en áreas, de restricción, de paso libre, y pues nos hace falta mucho de esas características de un espacio físico (Docente 2).

En relación al comentario anterior el Docente 6, refuerza el comentario señalando lo siguiente:

Y no nada más para educación especial, para todos, no existen este no existen, a lo mejor en las escuelas existen catálogo de protección civil o sobretodo de los inmuebles, pero no los aplican (Docente 6).

La siguiente entrevista se enfocó en argumentar, ¿qué se necesitaría para que la escuela ejerza una práctica más sólida en cuanto a la implementación de la Educación Inclusiva? Ante esta interrogante, el Docente 5 señala la importancia de involucrar a todo el personal que labora en la escuela, al mencionar lo siguiente:

Que se involucren hasta... “sería maravilloso” al 100% todos los docentes, el personal de intendencia, el personal de la tienda escolar, los alumnos, los padres de familia, obviamente es una labor muy fuerte, porque es una triada colaborativa, sí, una vez que el docente se involucre, se involucre la intendencia, que se involucre también el personal porque pareciera que dijera, ¿por qué se va a involucrar el de la tienda?, porque pues el niño en atención a la USAER va y compra. Si, y si le entiende lengua de señas, pues fabuloso. Si porque el personal de intendencia está involucrado y los padres de familia e incluso hay papás que pudieran rechazar a un niño en atención a la USAER, o a un niño con barreras para el Aprendizaje y participación, entonces cuando ya, como usted me lo pregunta si se puede decir de una cultura inclusiva es cuando ya todos están inmersos en el proceso (Docente 5).

Código 2: Clases inclusivas: escuela y aula

Docente 1, pretende desarrollar una clase inclusiva, reconociendo que no la ha logrado; Docente 2 comenta que para lograrlo requiere del apoyo de un monitor y la asistencia de la USAER:

Yo lo pretendo, pretendo que esto se desarrolle, aunque en algunas ocasiones las características de los alumnos y las características de los proyectos que trabajo no se logren al 100% pero si lo pretendo. Ya tuvimos la experiencia de tener un alumno con autismo y es realmente muy difícil porque de repente como que se estresa de tanto ruido en la escuela. Entonces el que el grupo se acostumbre a no hacer tanto ruido y a trabajar es una ayuda para él y aparte son niños muy inteligentes los incluyes y son muy inteligentes, aunque a la hora de expresarse oralmente existe un poco la limitante, porque no es tan fluida su expresión, sin embargo su manera de escribir te sorprende (Docente 1).

Pues normalmente yo trabajo en equipos, y a mis alumnos que tienen este tipo de características les colocó un monitor para que les ayude, además de que me apoyó un poquito de las sugerencias que nos da nuestro equipo de USAER, cuando nos hace algunas orientaciones en nuestras planeaciones de clase (Docente 2).

Siguiendo la lógica de los docentes anteriores se observa la siguiente postura: Docente 8, marca la importancia de no señalar a los alumnos con la postura de apoyarlos respetando sus limitantes:

No señalo nunca este tipo de niños, trato de dedicarme a ellos al 100%, trato de apoyarlos cuando se puede porque tampoco puedo apoyarles al 100%, tengo que respetar sus limitantes, o sus capacidades que tienen ellos muy especiales, trato de inculcarles palabras de aliento de ánimo que ellos pueden hacer todo también igual que los demás compañeros, e sobre todo dándoles fortaleza anímica (Docente 8).

Por otro lado, y tratando de ser inclusivos en el aula otro docente argumenta la siguiente:

Trató de manejarlo tal como inclusión, es que por lo regular siempre en mis clases son más didácticas mucho más cómodo y artes entonces van siendo como más didácticas y en el caso de física me enfocó más a lo que son operaciones básicas entonces yo digo que, desde mi punto de vista lo he hecho como inclusión (Docente 3).

Como se puede apreciar en los comentarios anteriores, el sentir de los docentes con respecto a los procesos de inclusión en la escuela es, “el de reconocimiento del valor del otro y de acogida en términos generales”. Sin embargo, a pesar de que manejan algunos conceptos relacionados con la inclusión como respeto, monitoreo, trabajo en equipo, limitantes, capacidades, entre otras, como parte de procesos y reconocimiento de la población estudiantil que accede a las aulas, aun manifiestan la necesidad de recibir capacitación para atender a esa diversidad de alumnos.

Se preguntó a los docentes que señalaran específicamente uno o dos puntos de ¿cómo han tratado de implementar la Educación Inclusiva con el apoyo de la USAER en la escuela? Obteniendo las siguientes respuestas: Docente 3, señala la importancia del trabajo colaborativo:

Pues yo digo, desde mi punto de vista va haciendo este, cómo podría decirlo, pues va haciendo más que nada el equipo colaborativo que estamos haciendo tanto usa el cómo el colectivo docente, en la inclusión va haciendo de acuerdo a, cómo rechazar a los chicos, este con alguna discapacidad o por alguna buena, vamos uniendo entre todos para trabajar todos este esa expectativa (Docente 3).

Docente 4, apunta que dolo han logrado un 3% de inclusión en la escuela:

Yo creo que en una escala de 0 a 10 estamos hablando de un 3, porque en realidad los docentes nos enfocamos más a todos los demás alumnos menos aquellos alumnos que tienen Barrera de aprendizaje qué son los que nos requieren más tiempo, entonces si nos enfocamos solamente a una o dos personas en una hora todos los demás se distraen, pierde de sentido la situación de la clase como tal (Docente 4).

Siguiendo bajo la misma lógica el Docente 9, comenta que lo que se puede hacer es orientar a los alumnos, situación que se presenta de forma mínima:

Pues, digamos que te acercas un poquito más a esas personas, les revisas de vez en cuando, o tratas de platicar con ellos, puedes orientarlos o incluso ayudarlos pero es mínimamente (Docente 9).

Código 3: Docentes y USAER

Docente 1, comente que existe una buena relación y apoyo; Docente 6, afirma que existe buena comunicación y apoya en la educación de las planeaciones de los docentes:

En esta escuela es buena la relación porque el grupo de USAER nos apoya no solamente para tratar a estos niños sino para darnos para darnos sugerencias de cómo pudiéramos trabajar y además de poder modificar nuestra planeación para que no se abarque todo lo que se pretende en el programa sino que los pedacitos que les pudiesen servir a ellos (Docente 1).

Buena comunicación la psicóloga es la que normalmente pasa a los salones incluso hay ocasiones en las que está dentro del salón para observar algunos aspectos de nuestros alumnos. También el grupo de USAER se reúne los días martes y en ocasiones nos pide nuestras planeaciones para checar la adecuación, si hay más comunicación con la psicóloga (Docente 6).

Siguiendo bajo el mismo razonamiento otros docentes comentan: Docente 2, “están atentos y concentrados en su labor, trabajando con alumnos bajo su tutela”; Docente 6, de nuevo señala la atención que dan a todos los compañeros:

Están atentos, ellos muy concentrados en su labor se preocupan, se angustian, por sus alumnos que tienen en su tutela, en su cargo como están al pendiente, sus estrategias nos las comunican, tratamos de implementarlas lo más que podamos porque igual te digo que son 50 alumnos y no podemos estar atendiendo a la mayoría por uno solo, lo tratamos de llevar a cabo todas las observaciones que ellos nos hacen también y las observaciones que nosotros les hacemos si las toman en cuenta (Docente 2).

A nivel personal, este son compañeras igual que todos, el resto del profesorado, no están desintegradas, al contrario están completamente integradas al proceso escolar en esta escuela ellas (Docente 6).

Consecuentemente se observa en el Docente 3, que describe una respuesta muy favorable por parte de la USAER y el apoyo que les ha prestado:

A muy bueno, está muy bueno se han visto que tenemos muchos cambios, tenemos chicos en el que el cambio ha sido muy favorable, demasiado, entonces me ha gustado mucho trabajar con la maestra porque nos lleva de la mano nos apoya demasiado con este chico, que tenemos nos está llevando de la mano uno por uno, nos comenta qué situaciones presenta, cómo podemos ayudar, entonces para mí es muy muy bueno su trabajo (Docente 3).

Apoyando el comentario del docente anterior, el Docente 4 agrega que la disposición ha sido muy buena en cuanto a las observaciones para mejorar la planeación de clase:

La mía ha sido muy buena, la verdad si he tenido mucho apoyo por parte del servicio de usaer y de todas sí ha habido mucho apoyo hay disponibilidad de todas las personas que lo integran, si hay disposición si nos van colocando observaciones en la planeación (Docente 4).

Por otro lado, los siguientes comentarios sobre los procedimientos que se siguen entre los docentes y el apoyo que otorga la USAER permiten tener otra alternativa con relación al sentido que le otorgan los docentes al concepto de Educación Inclusiva en las escuelas secundarias regulares:

Los miembros de la USAER nos dan sugerencias de qué es lo que se pudiera abarcar dentro de los contenidos damos nuestra planeación a ellos y ellos hacen modificaciones (Docente 1).

Primero nos menciona que nos da el análisis del chico qué es lo que presenta cada uno de ellos diferentes aspectos, de ahí nos vamos manejando de acuerdo a nuestra planeación nos las va estructurando qué poder, por ejemplo una discapacidad motriz la chica que tenemos en Primero A. ¿cómo podemos trabajar? Bueno es estar pegado junto con ella que escriba, o sea lo puede ser, pero bueno su capacidad va haciendo más limitada un poco, tienen problemas no se enfoca ella de que hay ciertas actividades que con ellos podemos trabajar para que sea el trabajo, este, más mejor, y tener mejor rendimiento con ellos entonces nos lleva de la mano tanto con su trabajo con su análisis y nuestra planeación nos va llevando de la mano este para trabajar junto con ellos (Docente 3).

Como es posible apreciar, con relación al apoyo que ofrece la USAER dos maestros comentaron lo siguiente: Docente 1, indica que les dan sugerencias para abarcar algunos contenidos; Docente 3, habla sobre el análisis que se hace a los chicos con situaciones diferentes de aprendizaje y posteriormente la estrategia que siguen para trabajar con los alumnos que presentan alguna necesidad de atención para apoyar su aprendizaje.

Continuando con el apoyo que ofrece la USAER otro docente comentó:

En general como colectivo lo hemos visto bien, no hemos tenido ningún tipo de falla mucho menos comentarios negativos, al contrario creo que ha favorecido bastante el trabajo qué siento que mis compañeros también lo han expresado este hacia USAER (Docente 6).

Es notorio que los docentes sienten el apoyo que ofrece la USAER, y es manifiesto al observar los siguientes comentarios:

Traen actividades también diversificadas para cada uno de los alumnos para atender sus casos, pero realmente el avance pues es muy lento, no se pueden hacer grandes cosas dentro de la escuela, porque lo que la escuela hace aquí, desde mi perspectiva los papás lo echan a perder, ¿por qué? Porque el niño regresa al lugar que ya está viciado y no se le permite un crecimiento real, por la falta de compromiso de los padres o porque trabajan los papás, simplemente es porque no aceptan que su hijo tiene estas características (Docente 4).

Son pláticas básicamente, en este ciclo escolar se dieron tres pláticas. No son suficientes aparte no se puede profundizar porque los tiempos tampoco son muy amplios para poder atenderlos, ósea, en dos horas no puedes abarcar la diversidad de Barreras que tenemos dentro de la escuela, por las características particulares de cada niño el trabajo debe ser distinto (Docente 4).

Otra situación que permitió detectar la técnica de la entrevista, es que desde el discurso que manejan los docentes, se aprecia una actitud dispuesta a realizar una práctica educativa inclusiva; pero en la práctica, se observa que los alumnos con discapacidad, NEE o BAPS, son los que tratan y deben adaptarse al ambiente escolar, como lo muestra el siguiente aspecto de una entrevista:

¿Considera que se requiere del apoyo aparte del psicólogo de USAER de alguna otra parte para que los chicos puedan crecer mejor en el ámbito educativo a pesar de sus limitantes?

Yo creo que sí, depende del tipo de discapacidad o condición que tenga. Tendría como que estar la persona específicamente con alguna persona, no quiere decir que con todas, por ejemplo una niña en silla de ruedas que tiene alguna discapacidad motriz a lo mejor el hecho de que se le ayude con alguna terapia física y que nosotros como docentes no tenemos conocimiento, y el conocimiento de un psicólogo tampoco (Docente 1).

Categoría 3: Docentes y desigualdad

Código 1: Beneficios de promover una Educación Inclusiva

Docente 1, considera que es una buena base para cambiar como docentes:

Sí, se ve una base pero creo que todo esto depende de ellos como maestros, que estén trabajando lo que pretendemos y que no los limitemos, el de hecho, decir es que yo no puedo no lo voy a hacer. Si, que les estemos incitando para que ellos lo hagan y lo logré decirle tú puedes y si lo vas a alcanzar Claro que, con sus limitantes pero pienso que sí yo pienso que sí (Docente 1).

Docente 8, comenta que el trabajar con miras a la inclusión hace al docente más humano:

Pues yo creo que contar con esos niños que te hacen despertar ese sentido humano y que a veces se pierde y que veamos que todos tenemos capacidades diferentes independientemente de que sea niños con alguna discapacidad o con alguna barra de aprendizaje este creo que eso es lo que nos ha ayudado a ver las diferencias las capacidades diferentes de los niños (Docente 8).

Docente 2, hace hincapié en un cambio de mentalidad que conduce más a lo moral:

El cambio de tu mentalidad como él la solidaridad, se ha visto reforzada, hasta la bondad la tolerancia, hacia los demás, pues qué te puedo decir, esas características que forman parte de los valores, se fortalecen (Docente 2).

Docente 6, se enfoca en la adquisición de conocimientos que rompan la brecha de la exclusión:

Los maestros tendríamos mejores conocimientos tendríamos una actitud más abierta seríamos más empáticos. En el caso de los alumnos, su aprovechamiento se incrementaría, no se vería tanto esa ruptura (Docente 6).

Siguiendo con la misma línea de encontrar beneficios de trabajar bajo la mirada de una Educación Inclusiva otro docente comenta:

Entre educación regular y educación especial, la discriminación también se reduciría en un porcentaje pues yo considero bastante alto, los padres tendrían una visión más clara de la problemática que ellos viven pues al fin y al cabo los tienen en casa, y mucho más horas que nosotros dentro de las escuelas, y por lo tanto pudiera insertarse en la sociedad a la mayor parte de sus alumnos con oportunidades que les pudieran hacer productivos a ellos y al propio país (Docente 4).

En el siguiente comentario del Docente 4, es posible apreciar cómo se enfoca en la reducción de la discriminación mediante un enfoque humanista, en la que se ofrezca una educación con más calidad que permita a los alumnos con BAPS ser más funcionales, lo cual redundaría en un beneficio social:

Sí, es que nos hace más abiertos nos hace más humanos, con un conocimiento mayor de las cosas y por ende vamos a darles una mejor atención a los niños, ahora sí sería una educación de calidad, y los chavos pues realmente serían funcionales, primero para ellos y si ellos se valen por sí mismos digamos tal vez en un 100% no lo van a lograr, pero en un 60% o 70% eso también va a redundar en beneficio social. ¿Por qué? Porque los recursos ya no estarían destinados de la misma manera cómo están ahorita, ya podrían destinarse realmente a las personas que lo requieren de una mejor forma, o se vería el beneficio y el gobierno pudiera aplicar recursos a otras necesidades que también requieren ellos. Y tenemos que buscar todos los espacios por donde atacar (Docente 4).

Código 2: Limitantes en las secundarias regulares

Docente 1, señala que de acuerdo al Nuevo Modelo Educativo, todas las escuelas tendrían que contar con la USAER:

Ay sí un poquito, creo que no mucho sin embargo éste creo que en el nuevo modelo, plan estudio precisamente se pretende que todos los niños reciban esta atención sin que haya una diferencia y el qué gobierno pero no estoy muy segura quieren que todas las escuelas cuenten con USAER, bueno lo escuchado que no estoy segura (Docente 1).

Docente 2, infiere que la incorporación de una Educación Inclusiva se está realizando mediante darle a los alumnos con discapacidad un espacio, y aceptándolos como son:

Lo estamos haciendo, mal que bien que participen en el proceso, dándoles un lugar en un espacio, no sobre protegiéndolos porque los niños mismos se encargan de no hacerlo, los toman como parte de su igual, son iguales a ellos. Los niños no ven sus características, al contrario esté, se acostumbran tanto que ya no lo ven extraño ni anormal los absorben completamente (Docente 2).

Docente 5, enfatiza que el hecho de que se ignore la normatividad con relación a los alumnos BAPS, obstaculiza el avance hacia una Educación Inclusiva:

Indudablemente es algo que he hablado mucho, el que tu ignores la norma, no te exime de alguna sanción, porque a uno de mis alumnos le dijeron que era un discapacitado, literal, y yo le dije: el que tu ignores; sí, la normatividad no te va a librar de una sanción. ¿Por qué? Si el maestro de USAER excluye, segrega aun alumno no le va a librar de una sanción. Y si, efectivamente, si ellos ignoran, si ellos no leen, si ellos no se documentan, pues se está de alguna manera obstaculizando los avances y obstaculizando pues que se avance no (Docente 5).

Otro punto a rescatar, y que resulta en una limitante aún muy marcada para que la escuela funcione de forma inclusiva y no quede solo en un intento, es el hecho de que todos los actores educativos se involucren activamente. Al respecto un docente comento:

Que se involucren al 100% todos los docentes, el personal de intendencia, el personal de la tienda escolar, los alumnos, los padres de familia, pues obviamente pues que es una labor muy fuerte, porque es una triada colaborativa, sí, una vez que el docente se involucre, se involucre la intendencia, que se involucre también el personal porque pareciera que dijera, ¿por qué se va a involucrar el de la tienda?, porque pues el niño en atención a la USAER va y compra, si, y si le entiende lengua de señas, pues fabuloso, si porque el personal de intendencia está involucrado y los padres de familia e incluso hay papás que pudieran rechazar a un niño en atención a la USAER, o a un niño con barreras para el Aprendizaje y participación, entonces cuando ya, como usted me lo pregunta si se puede decir de una cultura inclusiva es cuando ya todos están inmersos en el proceso (Docente 5).

Continuando con el hecho de que se requiere se involucren todos, y los logros que se pudieran tener el Docente 4, comento:

Yo creo que en una escala de 0 a 10 estamos hablando de un 3%, porque en realidad los docentes nos enfocamos más a todos los demás alumnos menos aquellos alumnos que tienen Barrera de aprendizaje qué son los que nos requieren más tiempo, entonces si nos enfocamos solamente a una o dos personas en una hora todos los demás se distraen, pierde sentido la situación de la clase como tal (Docente 4).

Al respecto, un segundo docente comento que si existe un acercamiento a los alumnos con discapacidad o BAPS.

Pues, digamos que te acercas un poquito más a esas personas, les revisas de vez en cuando, o tratas de platicar con ellos, puedes orientarlos o incluso ayudarlos pero es mínimamente (Docente6).

Con relación al conocimiento que los docentes tienen con relación a la inclusión y el entendimiento que hay sobre la puesta en práctica de la Educación Inclusiva en una escuela secundaria regular, el Docente 5, expreso lo siguiente:

No, no, no. no, no la entienden al 100%, yo creo que, porque todavía incluso en el último consejo escolar una persona menciona capacidades diferentes y ese término lo uso Fox, si, y eso ya está completamente omitido. Luego se utilizó discapacidad y actualmente estamos hablando de una Barrera para el Aprendizaje y participación, ósea las BAPS, sí. Entonces no podemos saber... todos tenemos una capacidad, una función que... pero no la entienden, tan no la entienden maestro, que cuando desde el momento que tienen a un alumno con discapacidad y o, y confunden porque hablamos de un trastorno por déficit de atención, y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad solamente es una condición, no es una discapacidad, no la entienden, no la comprenden, no... porque todavía existe este... cierto rechazo hacia un alumno con discapacidad, ¿Por qué? Porque a veces cuando nos piden resultados no los hay, claro, porque no hay ese compromiso (Docente 5).

Al preguntar al responsable de la USAER si considera que se eliminarían las limitantes o barreras que se viven en la institución para impartir una Educación Inclusiva, asumiendo que si existen las limitantes, se observa lo siguiente:

Claro, aquí es lo que estábamos nosotros de alguna manera analizando, no es tanto que se eliminen, sino que se subsana, o sea, es que la idea es eliminarlos no, pero se está usando el término de a lo mejor de, este, la idea es eliminarlas, pero estamos tratando de subsanar (Docente 5).

Es claro que la intención no es eliminar, ya que el eliminar implica tener una cultura de inclusión bien definida, la cual se traduciría en planes y programas, un currículo bien definido en donde se privilegiara a la sociedad y no a los intereses económicos. Son embargo el Docente usa el término subsanar, y comenta lo siguiente:

Pues, es que hay varias, por ejemplo: se puede aplicar, dependiendo como es secundaria, si queremos para razonamiento lógico matemático, si queremos para español, podemos aplicar como el caso de un alumno con discapacidad intelectual que es muy severo su razonamiento en matemáticas, pues está el DECANOMIO, LA CAJA MAKINDER, diversas estrategias también para español, podemos utilizar también lo que es el método TRONCOSO, el método MONTESORI, este, podemos utilizar también el método IMAGEN PALABRA IMAGEN, este, dependiendo de la condición del alumno. Si estamos hablando de un alumno con actitudes sobresalientes, aquí hay que descartar que no sea un alumno estimulado, si estamos hablando de un alumno con trastorno por déficit de atención hay que buscar que sea un... primero descartar, ver que son este, atendido por su neurólogo, por su psicólogo, que tenga normas, límites, que tome su medicamento, y ya posteriormente pues tener técnicas de manejo de estrés, técnicas de manejo de ansiedad, técnicas que este favorezcan también en la familia y eso también favorece mucho para que en clase el docente tenga un, que no sea un mal manejo de disciplina y eso favorece también mucho el aprendizaje de los alumnos (Docente 5).

Categoría 5: Sentido de Educación Inclusiva en la práctica docente

● Código I: Experiencia laboral en la implementación de una Educación Inclusiva

Para el Docente 1, la experiencia de tratar de implementar una Educación Inclusiva, le ha llevado a darle un sentido humanista:

Creo que la experiencia ha sido para mí satisfactoria, llenadora y el hecho de poder ver otro parámetro, los niños que necesitan una atención diferente a los niños que se considera tienen el nivel de educación normal. Creo que es tan rico y tan bonito que estos niños que te den como que un afecto, o que expresen algo de cualquier manera habida y por haber y que tengas ese aspecto humano como profesor, de no deslindarse solamente, de llegar y dar una clase de exigir pedir, sino que se despierta ese sentido humano (Docente 1).

Por otro lado, para el Docente 2, le significa un proceso de integración, en el cual su trabajo es buscar actividades que pueda realizar el alumno, como lo expresa en el siguiente comentario:

Tratamos de integrarlos en el proceso, por ejemplo en la planeación, en la planeación si yo, un alumno por ejemplo qué, retiene mucho se aísla recortando papelitos, platicando con la maestra de USAER le hice esa observación, una de las características del alumno, maestra pues hay que implementar una actividad en donde el niño recorte, arme, por ejemplo figuras geométricas, a él le entretiene mucho estar recortando, se aísla de esa manera, él empieza a hacer papelitos toda la clase pero lo pusimos en actividad con este tipo de, bueno con este trabajo qué se hizo. Pueden incluir a los niños con ciertas características especiales en las actividades escolares (Docente 2).

Sin embargo, para el Docente 6, le significa recibir alumnos sin importar sus características, y a darle atención en la medida que les sea posible:

Pues, siempre he entendido que son pocas las secundarias que tienen USAER sin embargo a nuestra directora le llega la información, o el papá con un niño con discapacidad así que los recibimos sin pedir más información más que la que nos llega de la primaria y del sector salud (Docente 6).

Al respecto un docente corrobora el procedimiento a seguir cuando se reciben alumnos con BAPS en la secundaria regular, con base en las instrucciones que ha sugerido la USAER:

Posteriormente, los maestros somos los que dentro de nuestro diagnóstico, checamos qué es lo que pudiera hacer diferentes a nuestros niños y le sugerimos al grupo de USAER y a las orientadoras que pues se les haga un análisis o estudio para checar si efectivamente ellos son parte de este grupo (Docente 1).

Complementando lo dicho anteriormente otro docente argumenta:

Bueno para mí, se está intentando hacer una Educación Inclusiva, la apertura a que ingresen los alumnos que tienen Barreras del aprendizaje de distinta índole, si se les da

esa apertura, y disposición medianamente del cuerpo docente para poder integrarlos. Sin embargo, el exceso de trabajo qué vamos teniendo pues se nos limita o imposibilita (Docente 4).

Con relación a la importancia de resignificar el espacio escolar, se comentó lo siguiente:

En esta escuela si han asistido alumnos con Asperger, este incluso en silla de ruedas que es una discapacidad. Si tuviéramos en un salón los alumnos con síndrome de Down, con un ataque epiléptico, en otro con discapacidad intelectual, ¿cómo trabajaríamos con ellos? (Docente 1).

En el comentario anterior el Docente 2, expresa que trabajar con niños con Barreras para el Aprendizaje y Participación social, en ciertos momentos ha resultado incomodo, pero con el tiempo se hace más tolerante a las deficiencias o diferencias que presentan sus alumnos, como lo señala en el siguiente texto:

Bueno, al principio si me sentía medio incómodo ,pero todos los días está uno en contacto con este tipo de alumnos que se fue uno haciendo más más tolerante con algún conflicto interno que tú tienes, te transforma tu persona, ya transformado, hasta cuándo tengo un problema personal me acuerdo de mis alumnos que tienen esas características y siento como lo mío no es nada, y así yo pienso que muchos alumnos piensan igual que yo y cuando se enfrentan alguna situación en su entorno que es difícil a la mejor sin solución y en el futuro yo sé que van a pensar en sus compañeritos que tuvieron en clase, qué tipo de características su vida se va a resolver de mejor forma y los problemas que tengan en su vida futura no son nada en comparación con los problemas que hemos visto en clase de estos alumnos (Docente 2).

Para el Docente 4, en su experiencia alude a la falta de reconocimiento por los esfuerzos realizados para lograr en su práctica educativa la inclusión, además de las barreras que ponen desde la parte administrativa:

No hay un reconocimiento real por parte de las autoridades educativas cuando tratas de hacer algo diferente para poder integrar a esos alumnos al aprendizaje regular, usando diferentes actividades diseñadas para ellos, para que participen con los demás. Solamente estás perdiendo tu tiempo, que es relajo lo que haces en clase, te llevas regaños y por lo tanto pues también te desmotiva y tratas de no hacerlo es básicamente. Pero no se cumple (Docente 4).

En concordancia con los comentarios anteriores dos docentes expresan que se encuentran ante un gran reto, por lo siguiente:

No hay instalaciones adecuadas, primera, este la capacitación constante de los docentes con tiempo suficiente el número de horas para poder atender este tipo de problemas, pero capacitación por especialistas no por los mismos docentes de la escuela que tienen que investigar en la red o en libros, no, gente que esté involucrada o que lleve años involucrada en ello, y la siguiente, talleres de sensibilización tanto para padres de familia

como para docentes y alumnos, esa manera siento que podemos tener un mayor Impacto en ellos (Docente 9).

Sí, estamos frente a un reto y muy grande. Poder involucrar a todos, porque puedes decir, si nos llega un niño con este una discapacidad, con ANACUSIA, que no escucha completamente y ya está practicando el conserje lengua de señas, estamos hablando de una cultura inclusiva (Docente 5).

Ante tales circunstancias y desde la experiencia de los docentes, para que la escuela secundaria regular funcione como una escuela que imparte una Educación Inclusiva los docentes aportan lo siguiente:

Docente 5, fomentar talleres de sensibilización y promover la red de padres de familia:

Fomentar talleres de sensibilización, se han hecho esto, también se han hecho estrategias de sensibilización, también el en Consejo Técnico Escolar se proporcionan estrategias, este se hacen también diversas, este, boletines informativos, hay quienes se comparten este pues formas de sensibilización, atención, asesorías personalizadas, asesorías con la planta de orientadores técnicos, docentes, de cómo poder aterrizar con los alumnos, e se proporcionan estrategias diversificadas. Otro material que omití es este el DUA que es el Diseño Universal de Aprendizaje, las estrategias diversificadas que son para poder minimizar y proporcionar para que se favorezcan los aprendizajes de los alumnos (Docente 5).

Lo que sí ha funcionado bien es la comunicación constante, la Red de padres, en donde la trabajadora social planea una serie de temáticas para darlo a los padres de familia que pudieran facilitar la convivencia la comunicación, este, para que los papás convivan mejor con sus hijos.