

**UNAM**

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

*Revista*  
**Pasajes**

**Red Internacional de Investigadores  
y Participantes sobre Integración Educativa**



Número 14  
Enero- junio de 2022



Facultad de Estudios Superiores  
**IZTACALA**



## CUERPO DIRECTIVO

### Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

### Subdirectora

Dra. Patricia Brogna  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

### Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

### Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

## CUERPO ASISTENTE

### Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### Portada para este Número

Yeshua Kaiser

## COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez  
*SEP Quintana Roo, México*

Dr. Luiz Alberto David Araujo  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

Dra. Patricia Brogna  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla  
*Universidad Mondragón-UCO, México*

Dra. Gabriela Croda Borges  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

Mg. Mabel Farfán  
*Universidad de Tolima, Colombia*

Dra. Elizabeth Guglielmino  
*Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina*

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Lic. Sandra Katz  
*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

Dra. María Noel Míguez  
*Universidad de La República, Uruguay*

Dr. Joan Jordi Montaner  
*Universitat de les Illes Balears, España*

Dra. Lyda Pérez Acevedo  
*Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Mg. Claudia Peña Testa  
*Universidad Nacional Autónoma de  
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López  
*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert  
*Universitat de les Illes Balears, España*

#### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa  
*Universidad Fluminense, Brasil*

Mg. Araceli Bechara Asesora  
*Consultora Independiente, Argentina*

Dr. Gildas Brégain  
*Université de Rennes 2, Francia*

Dr. Nicola Coumo  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

Mg. Alfredo Flores  
*METONIMIA Chiapas, México*

Ph. D. Alice Imola  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

Dr. Alfredo Jerusalinsky  
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,  
Brasil*

Mg. Juan David Lopera  
*Universidad de Antioquia, Colombia*

Dr. Benjamía Mayer  
*Estudios 17, México*

Dra. Lady Meléndez  
*Universidad Nacional de Educación a  
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani  
*INS HEA, Francia*

Dr. Pedro Ortega  
*Universidad de Murcia, España*

Lic. Wilson Rojas Arevalo  
*Independiente, Chile*

Mg. Valeria Rey  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de  
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci  
*ADDEI, Argentina*

Lic. Marcela Santos  
*Universidad de Casa Grande, Ecuador*

Dr. Carlos Skliar  
*FLACSO, Argentina*

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

Dra. Norelly Soto  
*Universidad de Medellín, Colombia*

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

# UNA MIRADA CRÍTICA A LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA VIDA ESCOLAR

## A CRITICAL VIEW TO THE INCLUSIVE PRACTICES IN THE SCHOOL LIFE

**DRA. Alejandra TORRES LEÓN<sup>1</sup>**

*Centro de Actualización del Magisterio de Juárez*

*Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico*

[aletoresleon86@gmail.com](mailto:aletoresleon86@gmail.com)

Recibido: 20/11/2021

Aceptado: 3/12/2021

### RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar las prácticas inclusivas en una escuela primaria con USAER. El trabajo de campo se realizó con el método etnográfico apoyado por las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión llevados a cabo durante más de un año en una escuela primaria pública urbano-marginal en Ciudad Juárez. La vida escolar para un niño con discapacidad oscila entre la exclusión, la discriminación y la inclusión intersticial. El ingreso y la permanencia a la escuela son obstaculizados por procesos burocráticos mediados por la obligación de reunir evidencias. Cuando se obliga a los docentes a presentar productos para demostrar que son inclusivos, la inclusión evapora. La verdadera inclusión ocurre al margen de la mirada vigilante. Cuando niños y adultos no se ven obligados a entregar una evidencia de la inclusión, emerge la escucha, la comprensión y diálogo auténtico.

Palabras clave: Inclusión, educación inclusiva, inclusión educativa, prácticas inclusivas, discapacidad.

---

<sup>1</sup> Lic. en Educación Especial, Mtra. en Pedagogía y Dra. en Ciencias Sociales. Miembro del Consejo Directivo del Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico. Docente investigadora en el Centro de Actualización del Magisterio de Juárez. Temas de investigación: inclusión educativa, pensamiento crítico.

## ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the inclusive practices in an elementary school with the Regular Education Support Services Unit (USAER by its acronym in Spanish). The field work was conducted following an ethnographic methodology, supported by observation techniques, semi-structured interviews, and focus groups. This were applied in over a year to an urban-marginalized primary school in Ciudad Juarez. The school life of a disabled child oscillates between the exclusion, discrimination, and interstitial inclusion. The enrollment and permanence in the school are hampered by bureaucratic processes mediated by the obligation to gather evidence. When teachers are required to present products to demonstrate they are inclusive, this disappears. The true inclusion occurs at the margin of a watchful gaze. When children and adults are not required to provide proof of inclusive practices, the listening, comprehension, and authentic conversation emerge.

Key words: Inclusion, inclusive education, educational inclusion, inclusive practices, disabilities.

## INTRODUCCIÓN

La Inclusión Educativa no es un tema nuevo. En el año 2000, se publicó el *Índice de inclusión*. Los autores contemplan la inclusión como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000: 8). Comúnmente los términos inclusión e integración son utilizados de manera indistinta. Sin embargo, existe una diferencia significativa. Desde el enfoque de la integración, se etiqueta a los estudiantes como niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo que supone que es al estudiante a quien se debe cambiar para integrarlo. El enfoque de la inclusión elimina el término NEE y utiliza la noción de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que supone que el contexto es el que debe cambiar. La inclusión implica identificar y eliminar las barreras, para maximizar los procesos de aprendizaje y participación.

En 2017, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), en donde se señala que la Inclusión Educativa es

Proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada integrante de la Comunidad Escolar, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todas/os las/os alumnas/os (Gobierno de México-SEP, 2017, p. 7).

La inclusión es el más reciente modelo de atención a la diversidad utilizado en México. A pesar de esto, muchos documentos oficiales son confusos con la definición de inclusión, como es el caso del Artículo 3ro de la Ley para la Atención de Personas con Discapacidad publicada por el Estado de Chihuahua en 2018, en donde se afirma que la educación inclusiva “Es la que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular” (Gobierno de Chihuahua, 2018, p. 3).

La confusión generada en los discursos se manifiesta en las prácticas educativas. Muchos de los actos pedagógicos diseñados para dar cumplimiento al enfoque inclusivo, contienen atisbos del modelo integracionista. Debido a que el modelo de la integración parte del supuesto de que el niño es objeto de intervención, las prácticas se centran en cambiar al niño y no al contexto. Esto genera actos de exclusión y discriminación en las aulas.

El objetivo de esta investigación consistió en analizar, desde una perspectiva crítica, las prácticas inclusivas en una escuela primaria pública con una Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se adscribe al paradigma de la Teoría Crítica propuesto por Guba y Lincoln, que supone que una realidad es comprensible debido a que le han dado

forma “un cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género” (Guba y Lincoln, 2002, p. 127). Además, se reconoce que la investigación es atravesada por la relación que existe entre el investigador y el objeto de estudio.

Los discursos generan prácticas, de modo que es necesario estudiar los espacios en los que se materializan estos discursos. Con la intención de reconocer la presencia de las estructuras sociales en los casos específicos se utilizó el método etnográfico. La etnografía permite comprender la forma en la que conceptos como ideología y cultura dejan de ser nociones aisladas y adquieren significación en las prácticas (Bertely, 1998). Comprender la relación entre lo específico y lo local, permite ver las prácticas locales como parte de procesos históricos y sociales mayores (Calvo, 1998).

Para el trabajo de campo se realizó observación participante por más de un año en una escuela primaria pública con USAER en una zona urbano-marginal de Ciudad Juárez. Se observaron los procesos inclusivos, los acontecimientos, conversaciones y otras interacciones en el espacio escolar. Los datos se registraron en notas de campo que fueron transcritas a un documento con más de 200 acontecimientos en más de 29,000 palabras.

Para complementar el trabajo de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y directivos. Para ello se plantearon una serie de preguntas diseñadas para obtener información específica sobre las prácticas inclusivas (Angrosino, 2012).

Por último, se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión. Esta técnica posibilita comprender los universos simbólicos y la construcción de la realidad social (Guardián-Fernández, 2007). Se realizaron dos grupos de discusión con maestros de Educación Especial (EE), un grupo de docentes de grupo y un grupo de estudiantes.

Las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión se grabaron en audio con el consentimiento de los informantes. Los audios contienen 298 minutos de grabación que fueron transcritos para ser codificados y clasificados para su análisis.

## **PRELUDIOS PARA LA ADMISIÓN**

El ingreso a la escuela jamás se cuestiona, es una decisión congénita. Madres y padres de niños con discapacidad son responsables de buscar un espacio para sus hijos. Generalmente esto no es en la escuela más cercana, sino en la que les acepta.

MEE (Maestra de EE) - Los papás buscan que los niños vayan a una escuela; desde ahí, la escuela es para unos cuantos. Desde el momento en el que el niño va a la escuela y el director pregunta: “¿Tiene algo? ¿tiene una discapacidad?” Y dice: “No, pues no hay equipo”. Entonces la mamá tiene que buscar un espacio para su hijo, cuando el Artículo 3ro dice que la educación es para todos (G-17-07.08.19).

La escuela se encarga de la educación; la escuela corrige al incorregible (Foucault, 2007). Pero en la vida cotidiana no es sencillo corregir a un anormal, pues su presencia cuestiona a todas las leyes (naturales y morales), y le recuerda al soberano (quien ocupa la posición de poder) que sus normas arbitrarias no son universales (Foucault, 2006 b; 2007).

Las madres que tienen el diagnóstico de sus hijos, traen consigo la verdad del médico, pero llevan algo más importante: el discurso médico. El diagnóstico es una sentencia. La clasificación y el diagnóstico “no son actos «científicos», «objetivos» sino postulaciones dotadas de una significación moral y política que operan al margen de la conciencia o inconciencia de quienes las efectúan” (Braunstein, 2013, p. 49). La educación está supeditada a los discursos médicos, las madres que poseen estos discursos aseguran el ingreso de sus hijos a la escuela.

E - ¿Quién decide a quienes se va a incluir?

D (Directivo) - Principalmente los niños que ya traen diagnóstico, las mamás ya se saben el camino. Vienen con los equipos de USAER y tienen una plática previa. Los demás niños los identifican los maestros de grupo; se comunican con la maestra de USAER, y la maestra de USAER los empieza a examinar (E-71-25.09.19).

La apropiación de los discursos médicos es en gran medida lo que les permite acceder a la escuela. Cuando las mamás y los papás de los niños con discapacidad aprenden a comunicarse con la escuela, las puertas se abren. Los discursos médicos son la llave de la inclusión.

### **EL INGRESO COMO OBLIGACIÓN**

La ley es la previsión que tiene el soberano sobre todo aquello que puede ocurrir (Foucault, 2006 b); es la manifestación empírica del control minucioso que el poder requiere para conservar su posición. La ley establece derechos, obligaciones y sanciones. Quien desobedezca la voluntad del soberano, será castigado. Con las intenciones de hablar por el soberano, los docentes hacen un llamado a la obligatoriedad de la educación.

E - ¿Qué tanto responde la EE a las necesidades de la escuela regular en sus procesos de inclusión?

MEE - Es una cuestión de obligatoriedad, existan servicios de EE o no existan, se tiene que llevar a cabo; la detección de barreras ya está en las normas. Las escuelas están obligadas a atender y aceptar a la diversidad, ya no sólo a las NEE, sino toda la diversidad (G-7-07.08.19).

La ley, la voluntad del soberano (el Estado), habla a través de los maestros. Los MEE son centinelas que observan y protegen el cumplimiento de la ley. El derecho a la educación de los niños con discapacidad es percibido como una condena. Los profesores son los encargados de que se cumpla la ley.

MEE – Era lo que yo te decía (se dirige a su compañera): “Ustedes como maestros de EE ¿qué están haciendo con el directivo?”. Es ahí donde se tienen que empoderar,

y decirle: "Profe, lo tiene que aceptar". A veces te tienes que plantar, aunque sea la autoridad de la escuela. Yo entiendo que, si él decide que no lo va a aceptar, OK. Pero, se tiene que hacer también la gestión (G-56-25.09.19).

El MEE se apropia de la ley, asume la palabra y la voluntad del soberano. El Estado se encarna en el maestro. Cuando el profesor habla en nombre del Estado, el director cede, porque no habla una persona, sino que habla la ley a través del profesor. Frente a la palabra del soberano, el director pierde autoridad y capacidad de decisión. La ley, un objeto inanimado, una idea en un papel, cobra vida y gobierna el espacio escolar. Marx y Engels explican la enajenación como la forma en la que un objeto producido por el hombre pasa a controlar la vida de su creador. "El obrero pone su vida en el objeto; pero ahora, su vida ya no le pertenece a él, sino al objeto" (Marx y Engels, 1982, p. 596).

Lo que para los niños es un derecho, para los profesores es una obligación. En esta situación, la vida escolar se vuelve hostil. Los docentes no saben qué hacer para cumplir la ley. Los profesores están enajenados.

E – ¿Cuál es la relación que hay entre las políticas inclusivas y las prácticas?

D – No van de la mano. Realmente las políticas dicen: "Lo tienes que hacer; lo tienes que aceptar, tienes que incluirlo", pero muy pocos sabemos cómo, de qué práctica puedo hacer, cómo los puedo incluir, cómo atender dicha discapacidad (E-73-25.09.19).

Los docentes no cuestionan la ley, sólo reconocen que no tienen elementos para cumplirla y están preocupados por las acciones que tienen que llevar a cabo. Los maestros están enajenados, la ley los juzga, los controla y toma decisiones por ellos. Los profesores toman a la ley como una referencia para juzgarse; su vida está al arbitrio de la ley. La obligatoriedad de la educación es un claro ejemplo de enajenación.

## LA EVALUACIÓN PERPETUA

Para ingresar o permanecer en la escuela generalmente se solicita un diagnóstico. Una vez que el niño cuenta con un diagnóstico, deja de ser quien es y pasa a ser lo que el diagnóstico dice. El diagnóstico

no se encuentra, se emite: es un acto performativo en donde la palabra hace a la cosa que nombra y hace al sujeto que lo recibe transformándolo en otro respecto al que era antes, a menudo estigmatizándolo. Es una sentencia (Braunstein, 2013, p. 50).

El diagnóstico se emite y, como en toda sentencia, se indica qué hacer con el inculcado: el niño. Estos estudiantes son sentenciados por los médicos o por la escuela.

En el salón de USAER:

E – ¿Me pueden compartir los nombres de los niños?

Entre ambas maestras comparten verbalmente la siguiente información:

Emiliano: autismo.

Gabriela: Down.

Diana: Down.

Mauro: sordo.

Erbey: autista.

MEE1 – Lety, pues ya sabes, la Lety...

MEE2 – Dana... pues no tiene diagnóstico pero yo digo que tiene Trastorno Generalizado del Desarrollo. Yo no puedo etiquetarla, pero a mí se me hace que sí. El profe y todos hemos pensado eso (O-35-13.08.18).

Los niños están estigmatizados. No hay otra seña que les caracterice más que su etiqueta. Aunque los profesores no estén autorizados para emitir un diagnóstico (como los médicos), asignan distintivos que probablemente acompañarán a los estudiantes el resto de su vida. El diagnóstico se vuelve el centro de atención. Poco importan los miedos del niño, sus colores, sabores u olores favoritos. El discurso docente se centra en el diagnóstico.

## CUASIMÉDICOS

La escuela exige que los MEE proporcionen información sobre los diagnósticos y los tratamientos. Los MEE que tienen conocimientos médicos, tienen legitimidad en las escuelas.

MEE – El maestro dice: “ese niño tiene autismo”. Y ni saben lo que es el autismo. Como maestro de EE, te acercas con el docente y le dices: “Mire, ese niño tiene esa condición, y esa condición implica todos esos requerimientos, el niño necesita que le hable de esta manera, que le ponga actividades de este tipo, que usted se dirija con él, que genere ciertas dinámicas con el grupo”. Cuestiones tan sencillas marcan las diferencias en el enfoque y la perspectiva que los maestros tienen de EE. A veces te tocan maestros difíciles, pero el trabajo te saca adelante. Además, si tú no llegas empoderado, los maestros agarran de su carrito (G-54-25.09.19).

Los MEE permanecen atentos a los síntomas que permiten al médico emitir un diagnóstico; ellos son una extensión de la mirada médica en la escuela. “Y como si no bastara la implantación de los médicos, se pide que la conciencia de cada individuo esté médicamente alerta; será menester que cada ciudadano esté informado de lo que es necesario y posible saber en medicina” (Foucault, 2006 a: 56). Lo que otorga ese “empoderamiento” a los MEE es el discurso médico.

E – ¿Quién o a quiénes se pretende incluir? ¿Quién decide eso?

MEE – EE atiende cinco condiciones, dando prioridad a la discapacidad y luego dificultades severas de aprendizaje, de conducta y comunicación, y aptitudes sobresalientes. Dentro de estas condiciones están los trastornos, que no son una discapacidad, pero también los debemos atender. En cuanto a inclusión y EE, debemos incluir a todas las personas con esas condiciones, sin excepción. Nosotros en USAER, cuando vemos que un niño no se puede incluir lo tenemos que remitir al CAM. Ahí tenemos que aceptar a todos sin excepción. Pero ¿Quién decide? En lo práctico, decide el director (G-56-25.09.19).

El MEE es lo más cercano que la escuela tiene a un médico, y por ello debe saber sobre discapacidades, trastornos, síndromes, dificultades severas y aptitudes. Estas nociones no corresponden al campo de la educación sino al de la medicina, la neurología, la psiquiatría y la psicología. Solé y Moyano (2017) afirman que la

educación está colonizada por otros campos (como el de la medicina y sus derivados) que imponen sus principios empiristas de verdad.

Desde esta perspectiva, una pedagogía basada en la evidencia garantiza una pedagogía del éxito, y es así como las revisiones sistemáticas de la literatura y el análisis exhaustivo de diferentes estudios en torno a este ámbito científico están ocupando un lugar cada vez más importante en la educación, en detrimento de otras formas de teorización desde las que fundamentar las prácticas educativas (Solé y Moyano, 2017, p. 109).

La cientificidad de la medicina se asocia a criterios empíricos con perspectivas positivistas. Esta es una de las razones por las que el conocimiento pedagógico ocupa un segundo plano en la educación. Los profesores emplean términos de otros campos y toman decisiones a partir de ellos, en vez de utilizar sus saberes pedagógicos.

Cuando un MEE utiliza términos médicos da la impresión de que sabe más que el resto. Con discursos y prácticas que provienen de la medicina, EE promueve la enfermedad. Braunstein afirma que, en el mundo occidental, impera una cultura de medicalización, y el especialista debe esforzarse por hacer creer a los “enfermos” que necesitan de él. “El «terapeuta» debe convencer a los usuarios de sus servicios de la existencia del mal que ellos remedian y, por lo tanto, promover la enfermedad, *disease mongering*” (Braunstein, 2013, p. 37).

Si no se nombra a la discapacidad, a los trastornos, a los síndromes, a las NEE, a los problemas de conducta y de aprendizaje, EE no tendría por qué estar en las escuelas. La existencia de EE depende de la presencia de los niños diagnosticados. Los MEE se vuelven *cuasimédicos* porque poseen mayor conocimiento médico que otros profesores. Los MEE no cumplen con el propósito de la inclusión, sino que promueven la enfermedad para asegurar su permanencia en la escuela.

## NIÑOS DE PAPEL

El dictamen médico es el punto de partida para tomar decisiones. Sin embargo, para conocer más sobre los estudiantes, los MEE realizan una Evaluación Psicopedagógica (EPP). Los documentos necesarios para este proceso deben reunirse en una carpeta o expediente.

E – ¿Y qué documentos deben tener esos expedientes?

MEE – La ficha de identificación, luego el aviso de privacidad. Nos piden la entrevista con la trabajadora social y otra con la psicóloga. El informe inicial, la hoja de observación con el maestro regular y con el maestro de apoyo. Luego tenemos que hacer los informes iniciales. También tenemos que ver si se requiere la EPP. Pero la Propuesta sí la tenemos que hacer entre todos con el maestro de grupo. Luego los documentos de los niños: el acta de nacimiento, la CURP, identificación del papá y el comprobante de domicilio. Como trece cosas, más o menos.

E – ¿Y cuánto tiempo lleva tener un expediente completo?

MEE – Por ejemplo, ahorita vino una mamá y me trajo tres cosas; el diagnóstico hasta mañana lo trae porque va a ir con la doctora porque se le perdió. Otra, que el comprobante de domicilio no, porque ya se cambió de casa y necesita otro. Y luego la CURP, que no ha sacado la nueva y me trae la vieja. Yo digo que, si nos ponemos las pilas, con el equipo y todo... Pues es que también se detiene mucho por la trabajadora social y las entrevistas, a veces las entrevistas no están y de ahí nos basamos para hacer el EPP, pero si la tuviéramos rápido pues a lo mejor en un mes y medio o dos meses, yo digo que ya tuviéramos todo con EPP, la propuesta y el plan de intervención. Mes y medio, yo digo. Yo todavía no termino. Se me hace que para octubre ya, pero es por eso que te digo que hay que esperar a las mamás y los profes y al equipo también (E-43-25.09.19).

En la EPP participan la maestra de apoyo, las mamás, la psicóloga, la trabajadora social y los profesores de grupo. Cada uno pone su parte para aportar información minuciosa sobre el niño. El diagnóstico médico es información general sobre el niño, pero se requiere información más específica. La discapacidad es para la escuela, lo

que la epidemia es para la medicina: una generalidad. “Contagiosa o no, la epidemia tiene una especie de individualidad histórica. (...) Fenómeno colectivo, exige una mirada múltiple; proceso único, es preciso describirla en lo que tiene de singular, de accidental, de inesperado” (Foucault, 2006 a, p. 46).

El MEE con más documentos es el mejor. Los *niños de papel* se conservan inertes dentro de un expediente resguardado en un archivero. Los estudiantes pasan a segundo plano. Los profesores son funcionarios educados para llenar documentos. Los MEE fabrican *niños de papel*. El conocimiento que los profesores requieren para ello es un saber técnico y administrativo, no pedagógico ni político.

## LA VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA

Mientras los MEE aplican Test y realizan evaluaciones, la vida escolar oscila entre actos de exclusión, discriminación e inclusión.

## PRÁCTICAS EXCLUYENTES

Para ser discriminado, se requiere pertenecer al grupo, en cambio, la exclusión es la negación de la participación y la pertenencia. La exclusión comúnmente se naturaliza en la escuela. El Modelo de Prescendencia de la Edad Antigua (Padilla-Muñoz, 2010), está vigente en la escuela. Los niños con discapacidad no forman parte de la vida escolar.

Le pregunté al profesor por Danna y me dijo que no había asistido porque estaban en la aplicación del examen (O-179-13.03.19).

Fui al salón de sexto grado a ver si Isabel había asistido hoy. Ocurrió lo mismo que en el otro grupo: la niña no asistió porque el profesor estaba aplicando evaluaciones escritas (O-180-13.03.19).

Pasé al grupo de quinto grado. Lety no asistió el día de hoy. Los estudiantes estaban respondiendo la evaluación escrita (O-181-13.03.19).

Aparentemente es un acuerdo institucional excluir a las niñas con discapacidad cuando es periodo de evaluaciones. De forma explícita o implícita, con la intención de proteger o afectar, la escuela excluye. La exclusión consiste en la separación y la descalificación de uno o varios individuos (Foucault, 2007). Los niños con discapacidad son excluidos, se niega su participación en procesos cotidianos de la vida escolar. Con ello se niega la existencia de estos niños, “la no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura” (De Sousa, 2011, p. 110). Los niños con discapacidad no cuentan con los saberes que la escuela considera verdaderos o importantes, entonces se les descalifica e inferioriza, se niega su existencia y no forman parte de la vida escolar.

La exclusión es parte de un mecanismo de normalización, es un asunto de poder. La exclusión exige la identificación y la corrección del anormal. El docente que identifica y corrige es considerado un buen maestro. Para no verse evidenciados por la falta de pericia para la corrección, los profesores prefieren deshacerse de los anormales.

Los MEE también participan en la exclusión de niños y niñas con discapacidad. Con la aplicación de actividades en el aula de la USAER, los niños con discapacidad salen de sus grupos en periodos de 30 a 60 minutos.

Lety entra a su salón después de haber estado en el aula de USAER.

– A ver, siéntate, Lety – indica el profe.

El grupo está en un ejercicio matemático.

– ¿Quién trae otro de estos? – pregunta el profe y muestra un bote de plástico de refresco.

Un niño levanta su mano.

– ¿De cuántos mililitros es?

– 600 –responde el niño.

– Con esto ¿estamos en condiciones de resolver el siguiente desafío matemático?

– Sí... –responden algunas voces al unísono.

Lety observa a sus compañeros y al profesor. Nadie le ha dicho en qué página están trabajando ni el tema del que hablan (O-147-18.10.18).

Los actos de exclusión quizás no son un acuerdo institucional, pero crean una escuela excluyente. Al separar a la niña de su grupo, se le niega la interacción con sus compañeros, la participación en actividades académicas, la participación en la toma de decisiones o en las reflexiones que el grupo lleva a cabo sobre temas de interés de niños de su edad. Los niños con discapacidad no son responsabilidad de USAER, puesto que las MEE sólo están con ellos un par de veces a la semana; tampoco son parte del grupo, puesto que las actividades no están planeadas para ellos; no son responsabilidad del profesor, puesto que no planifica actividades afines a los intereses, capacidades y necesidades de la niña. Aunque no sea un acuerdo institucional, la escuela los excluye.

### **PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS**

Los actos de discriminación son diversos y ocurren de forma cotidiana en las escuelas. Estas prácticas son ejercidas por docentes y estudiantes.

#### *Maestros que ignoran*

La elaboración de la planeación de los docentes contempla a los niños susceptibles de corregir, domesticar, dominar y controlar, pero aquellos estudiantes cuyas acciones cuestionan los conocimientos psicopedagógicos de los docentes, son ignorados.

Danna está de pie observando por la ventana la clase de educación física. Brinca y se ríe.

– Son más las cosas que nos unen que las que nos separan –continúa el profe con la lectura grupal.

El profesor comienza a escribir en el pizarrón.

Danna se va a su silla y se sienta, saca un cuaderno de su mochila y un color sin punta. Se levanta para pedirle un sacapuntas a una compañera. La niña niega con su cabeza y señala con su dedo la silla de Danna. Danna se va a su silla. El profesor continúa escribiendo.

Niños y niñas copian en su cuaderno lo que el profe escribe en el pizarrón.

Danna está sentada en su silla y toma su mochila para balancearla con sus manos. La mochila se le cae de las manos, la levanta y la coloca cerca de sus pies. Luego observa el dibujo que le dio el profesor desde temprano (O-79-20.09.18).

La planeación de los profesores no se pensó para las niñas con discapacidad, así que ellas pasean por el aula, juegan con sus materiales o presencian lo que ocurre fuera del salón, cosas que no hace ninguno de sus compañeros. Para los maestros, los niños con discapacidad no son parte del grupo. Si ellos asisten o no a la escuela, la clase y el grupo permanecen igual. Al igual que la élite considera que los grupos subalternos no son capaces de participar en la construcción de la historia (Gramsci, 1984), así los profesores consideran que las niñas con discapacidad no son agentes de aprendizaje.

Desde una perspectiva bancaria de la educación (Freire, 1970), los estudiantes son vistos como un recipiente en donde el maestro vierte su saber. Los niños con discapacidad ni siquiera son consideradas como depósitos de conocimiento. A estas niñas se les considera sujetos incapaces de aprender y de aportar al aprendizaje de otros. La escuela prioriza cierto tipo de saberes y, generalmente, el orden de prioridades lo encabezan temas que reproducen las contradicciones sociales, el poder y los privilegios de una clase (McLaren, 2005).

### *Maestros que evidencian*

Ya sea que las maestras de apoyo acudan personalmente a los salones o que los niños se trasladen de forma autónoma, las actividades diseñadas por las MEE son mayormente planificadas para llevarse a cabo en el aula de la USAER. Este acto exhibe a los niños con discapacidad.

Va el dictado: “Lucía quiere arreglar unas canastitas” –dice en voz alta el profesor.

Se abre la puerta del salón. Entra la maestra de USAER.

– ¡Ay...qué seriecitos! –dice la maestra, mientras se dirige con determinación al lugar de Isabel.

– Vente, Isabel. Me la voy a llevar, profe.

La maestra de USAER toma los útiles de la niña en una mano y, con la otra mano, toma la mano de Isabel. Ambas se dirigen a la puerta del salón. Isabel cubre su rostro

con su antebrazo izquierdo y se encoge de hombros mientras camina con la maestra. Ambas salen del salón.

- ¡A ver, pues! ¿en qué íbamos? “Lucía quiere arreglar unas canastitas” ... – retoma el profe. Los niños continúan escribiendo (O-42-13.09.19).

Los niños con discapacidad son exhibidos frente a sus compañeros. Este tipo de actos tales como privaciones o pequeñas humillaciones representan una sanción o castigo normalizador (Foucault, 2009 a). Aquel que no aprende a su debido tiempo y en la forma indicada “debe ser colocado, bien en evidencia, en el banco de los «ignorantes»” (Foucault, 2009 b, p. 209). Aunque este tipo de acciones se realicen con buenas intenciones, son actos que exhiben porque acentúan y reafirman las diferencias. Niños y niñas saben que sus compañeros son distintos porque sus maestros les hacen saber quiénes son los diferentes.

### *Maestros que simulan*

La simulación de la inclusión son procesos que emergen debido a la solicitud de las autoridades educativas para comprobar que se llevan a cabo acciones para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños con discapacidad. En años pasados, por cada niño con discapacidad en el aula, los maestros de grupo recibían puntos extra, que se traducían en ingresos económicos.

MG – Creo que aquí se cometió un error desde que estaba Carrera Magisterial. Los maestros, por ir buscando puntos, convirtieron a los niños de EE como moneditas de cambio: “tengo un niño con EE, me quitan cinco regulares, y eso me da puntos en Carrera Magisterial”. Entonces, los niños seguían ahí como un cero a la izquierda. Entonces, se fue normalizando esa situación. El gobierno no atendió. Los maestros no exigimos que la atendiera, porque estábamos viendo una situación económica. Esto ya es un problema, porque ahora simplemente a los niños los tenemos aislados, los discriminamos, en los hechos, los dejamos fuera de esta inclusión (G-67-26.09.19).

Los estímulos económicos provocaron que la presencia de estos niños se normalizara. No obstante, ello no garantizaba la atención educativa. Al respecto, Silva (2011) advierte: “Los efectos en la práctica del profesorado (...) no muestran

transformaciones cualitativas sustanciales, sino una inducción por alcanzar los mayores puntajes” (Silva, 2011, p. 6). En educación básica, con el Programa de Carrera Magisterial, los niños con discapacidad fueron puntos buenos para los profesores. A mayor presencia de niños con discapacidad, mayor puntaje para la obtención de estímulos económicos. El interés de los profesores no radicaba en mejorar las prácticas, sino en beneficiarse económicamente. La inclusión es una simulación, los niños están presentes, las listas de asistencia lo confirman, pero no aprenden (si no es a obedecer) y sus voces no son escuchadas.

### *Niños que ignoran*

Si bien, los actos de discriminación son mayormente practicados por parte de los docentes, los niños también discriminan.

Después de muchas dificultades, Isabel logró abrir su mochila, saca un cuaderno y su bolsa lapicera.

¡A huevo! –grita, mientras coloca la mochila en el piso y el resto de las cosas sobre la mesa– ¡Yo sola! –grita de nuevo.

Isabel se acerca con uno de los equipos. Se ha llevado su cuaderno y su lapicera. Se sienta en una de las sillas y comienza a hojear su cuaderno como buscando algo.

¡A huevo! –les dice a sus compañeros.

Sus compañeros no le responden, no la miran. Isabel hace algunos garabatos en su cuaderno mientras sus compañeros continúan trabajando en equipos (O-100-27.09.18).

Ignorar es una forma de desprecio. Frantz Fanon advierte: “el europeo no se conforma con rechazar al negro de las colonias ignorándolo, sino que repudia al que él ha construido a su propia imagen y semejanza” (Fanon, 2009, p. 264). Niñas y niños sin discapacidad han contribuido –de forma voluntaria, involuntaria, directa o indirecta– a la construcción de la identidad de las niñas con discapacidad. Estas niñas no podrán ser consideradas como parte del grupo de niños normales. Debido a esto, sus compañeros las rechazan de distintas formas. Una de las modalidades del rechazo es ignorarlas. Al ser indiferentes a su presencia, se da por entendido que las niñas con discapacidad no son parte del grupo.

### *Niños que relegan*

Otra forma de discriminación ejercida por los estudiantes consiste en segregar a las niñas con discapacidad. Esto se observa en el momento en el que se conforman equipos de trabajo o juegos.

Danna está en el club de danza. Se ve muy contenta. Brinca, aplaude y se ríe durante las actividades.

Cuando hacen actividad grupal, Danna hace lo que el resto de sus compañeros, pero cuando es actividad en pareja, la niña se queda sola. Al darse cuenta de que es la última y no tiene una pareja para realizar el ejercicio, Danna se queda inmóvil y observa a las tres maestras y a sus compañeros.

Una de las tres maestras del club la acompaña para hacer la actividad (O-151-25.10.18).

Las actividades que se realizan en equipo son académicas, por lo que la participación de los niños con discapacidad no representa un aporte para el equipo. Los niños “regulares” no incluyen a los niños con discapacidad porque el conocimiento que tienen para aportar no es válido para la escuela. Todo aquel conocimiento que no se apegue a los criterios de verdad de la cultura escolar, es desdeñado (De Sousa, 2011) tanto por docentes como por los mismos estudiantes. Lo que las niñas con discapacidad saben, no es importante para los maestros y, por lo tanto, tampoco es importante para los niños.

### *Niños reproductores*

Existe una peculiar forma de discriminar que ocurre entre los niños al interior de las escuelas. Esta consiste en infantilizarles, en tratarles como niños mucho más pequeños.

Niños y niñas escriben lo que el profesor anotó en el pizarrón.

Dos niñas y dos niños que están alrededor de Danna le piden que repita los nombres de sus compañeros.

– Di: Valeria –le indica una de ellas a Danna.

– Valela –dice Danna.

Los compañeros se ríen.

– Valeria.

– Valela.

– Dile: Moraima fea –indica Rafael.

Los compañeros se ríen. Danna también.

– Dile: Rafael gordo –le pide Moraima a Danna.

Nuevamente se ríen quienes participan en la dinámica.

– Shhhhh.... –indica el profesor a Danna.

Niños y niñas que se reían, guardan la compostura y retoman el trabajo de transcripción. Danna sonrío y se queda mirando a sus compañeros (O-130-11.10.18).

Los niños sin discapacidad adoptan una posición de adulto y adoctrinan a las niñas con discapacidad. El trato que se les da es el mismo que recibe un bebé. Las niñas con discapacidad son infantilizadas. Fanon (2009), analiza las formas de discriminación hacia los negros. Entre ellas se encuentra hablar *petit-negré*. Esto consiste en hablar desde una posición privilegiada, como quien habla con alguien a quien considera inferior o incapaz.

Hablar en *petit-negré* a un negro es ofenderlo, porque se le convierte en «el que habla *petit-negré*». Sin embargo, se nos dirá, no hay intención, no hay voluntad de ofender. Lo aceptamos, pero es justamente esa ausencia de voluntad, esa desenvoltura, esa alegría, esa facilidad con la que se le fija, con la que se le encarcela, se le primitiviza, se le anticiviliza, eso es lo ofensivo (Fanon, 2009, p. 58).

Hablar *petit-negré* es la manifestación empírica de que los niños consideran que sus compañeros con discapacidad están por debajo de ellos. La escuela promueve, favorece y alienta que los niños reproduzcan la cultura escolar. Los docentes son el ejemplo a seguir. Lo que hagan los docentes tiende a ser reproducido por los niños. Si los profesores se dirigen a las niñas con discapacidad como si le hablaran a una bebé, el resto de los niños hará lo mismo. Este tipo de acciones reproduce la cultura y la estructura social que genera desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1996). Cuando los docentes inferiorizan a las niñas con discapacidad, fomentan la discriminación entre los estudiantes.

## PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Las auténticas formas de inclusión ocurren lejos de la mirada vigilante de la autoridad.

### *Maestros que escuchan y atienden*

Las acciones inclusivas son pequeños gestos que demuestran que los niños con discapacidad son parte de la vida cotidiana. Aunque la exclusión y la discriminación son predominantes, la inclusión emerge en la escuela.

Danna estaba parada en la puerta de su salón comiendo frituras y un jugo. El calor de 40° no se prestaba, pero Danna traía botas. La bota en el pie derecho y viceversa.

El profe llega al salón.

– ¿Qué haces, Danna?

Danna sonríe. El profe saca un pañuelo desechable del bolsillo de su pantalón y se lo ofrece a la niña.

– Ten, límpiate la nariz. Mira nomás cómo traes las botas, Danna... ay, tu mamá... – dice el profe mientras niega con su cabeza. Ven, vamos a cambiártelas.

Danna sonríe mientras el profe le ayuda a cambiar sus botas.

– Vente, vamos a trabajar –indica el profesor (O-34-13.09.18).

Algunos docentes escuchan y atienden las necesidades básicas de los niños con discapacidad, procuran que estén aseados y alimentados. Sin embargo, cuando comienzan las actividades pedagógicas, estos niños son excluidos o discriminados por esos mismos docentes que les procuran el bien. Cuando la vida escolar comienza, emerge la *inclusión simulada*: hacer bolitas de papel, dibujar círculos, o pasar toda la mañana coloreando un dibujo. Los maestros escuchan y atienden las necesidades básicas de los niños con discapacidad, pero no las necesidades de aprendizaje. Cuando la clase comienza, los niños con discapacidad son un obstáculo para que los profesores lleven a cabo su plan de clase. La relación entre ellos está enajenada (Marx y Engels, 1982).

La obligación de establecer una relación pedagógica impuesta por el Estado hostiga la vida escolar y las relaciones afectivas. Esa cosa llamada educación enajena la relación entre estudiantes y docentes. Cuando esa relación no está mediada por las

obligaciones escolares, niños y maestros se escuchan, se entienden y se comunican. En el momento en el que ingresan al aula, la relación se enajena, se ve dominada por la obligación de ser.

### *Inclusión intersticial*

Los niños con discapacidad, en ocasiones son incluidos en los juegos, pero no en actividades académicas. Los niños con discapacidad no elaboran productos para ser evaluados, no producen, de modo que no existen académicamente. La monocultura del saber (De Sousa, 2011) produce la inexistencia de las niñas con discapacidad. Por ello, los niños con discapacidad son incluidos sólo cuando se trata de actividades que no impliquen un producto o una competencia.

Durante el recreo, Lety y su amiga me vieron y se acercaron a mí.

– ¿Cómo estás? –pregunto.

– Bien, bien. Aquí estamos jugando –responde Lety.

– ¿A qué juegan?

– A pintar eso (señala el libro y la lapicera que carga su compañera).

– Y tú ¿Cómo te llamas?

– Grecia.

– ¿Son amigas?

– Si –responde Lety.

– ¿Hace mucho? –pregunto.

– Si... Estábamos juntas antes, pero ya no. Y por eso somos amigas –afirma Lety.

– ¿En qué año estas?

– En tercero –responde Lety, que está en 5to grado.

Lety se sienta a mi lado. Grecia se sienta en el piso y coloca el libro en la jardinera para colorear. Mientras Lety conversa conmigo, le da indicaciones a Grecia para que pinte el dibujo (O-22-10.09.18).

Cuando la actividad no es evaluada por los profesores, los niños pueden jugar y reunirse plenamente, están en igualdad de circunstancias, hay mayor y mejor participación y, por lo tanto, más aprendizajes. La inclusión es genuina cuando no está enajenada por la escuela. La verdadera inclusión es intersticial.

Las acciones inclusivas ocurren al margen de las actividades académicas, en los intersticios a los que no llega la mirada escolástica de los docentes. La verdadera inclusión es periférica, no central. La inclusión intersticial ocurre al margen de la mirada escolástica, fuera del alcance de la mirada vigilante.

## **CONCLUSIONES**

La vida escolar oscila entre actos de exclusión, escenas de discriminación, inclusión simulada e inclusión intersticial. Para incluir, la escuela elabora medidas compensatorias que remiendan las omisiones del Sistema Educativo Nacional. Se dice que, en tiempos pasados, a los anormales se les aniquilaba, se les reformaba, se les excluía. Recientemente, a los niños con discapacidad se les incluye, pero aún persisten intenciones excluyentes y discriminatorias.

El ingreso a la escuela es un periplo para los niños con discapacidad y sus familias. La primera barrera emerge cuando los docentes no se sienten preparados. Contar con un diagnóstico médico facilita el ingreso a la escuela. Cuando las familias de los niños con discapacidad tienen un diagnóstico y además se apropian del discurso médico, la escuela abre sus puertas.

Una vez que ingresan, los niños con discapacidad son evaluados permanentemente. Cuando el docente o alguna autoridad educativa tiene necesidad de conocer a un niño, lo buscan en papeles. Los estudiantes desaparecen y se vuelven niños de papel. Lo importante radica en la evidencia que se genera para demostrar que se realizan acciones inclusivas.

Los actos de exclusión son una constante en la escuela. La participación de los niños con discapacidad se ve obstaculizada a tal grado que se niega su presencia en las actividades. Sin embargo, la discriminación es mayormente practicada en la escuela. De una u otra forma, los niños con discapacidad son señalados, evidenciados y discriminados por docentes y compañeros.

Con la emergencia del modelo incluyente, aparece la necesidad y la obligación de generar prácticas inclusivas en las escuelas. Cuando la inclusión se transforma en un producto a evaluar, los profesores comienzan a simular. La inclusión simulada incorpora actos como mantener a los niños con discapacidad insertados en la escuela realizando actividades que distan de representar aprendizajes significativos. Colorear, hacer bolitas o entregarles juguetes sin acompañarlos a hacer una reflexión sobre su uso, son algunas de las estrategias mayormente empleadas para simular la inclusión. Una escuela simuladora reúne documentos como evidencia de que los niños son tomados en cuenta durante la jornada escolar. La evidencia existe, la inclusión no.

La vida escolar es un vaivén entre la exclusión, la discriminación y la normalización. Aunque aparentemente no hay un acuerdo explícito entre los docentes, la escuela excluye y discrimina a los niños con discapacidad. Esto se observa al momento en que se impide su participación y su presencia en las actividades escolares.

La verdadera inclusión ocurre al margen de la mirada vigilante y la supervisión de las autoridades. La inclusión emerge cuando niños y adultos se escuchan, se comprenden y dialogan. La inclusión es un acto inasible para el que la escuela no tiene unidades de medida. Cuando los actos de inclusión intersticial sean evaluados, la inclusión se nos escapará de entre las manos.

## REFERENCIAS

Angrosino, Michael (2012), *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*, Madrid, Morata.

Bertely Busquets, María (1998), "Repensando la articulación émico-ética en etnografía de la educación" en Beatriz Calvo Pontón, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán, *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 483-491.

- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, UNESCO.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Fontanamara.
- Braunstein, Nestor (2013), *Clasificar en psiquiatría*, México, Siglo XXI.
- Calvo Pontón, Beatriz (1998), "Lo histórico y cotidiano de la investigación y de los textos etnográficos", en Beatriz Calvo Pontón, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán, *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 527-547.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011), "Epistemologías del sur", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 16, No. 54, pp. 17-39.
- Fanon, Frantz (2009), *Piel negra, máscaras blancas*, España, Akal.
- Foucault, Michael (2006 a), *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michael (2006 b), *Seguridad, territorio y población*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michael (2007), *Los anormales*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michael (2009 a), *El orden del discurso*, México, Tusquets Editores.
- Foucault, Michael (2009 b), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio (1984), *Cuadernos de la cárcel. Tomo 4*, México, Ediciones Era.
- Guardián-Fernández, Alicia (2007), *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*, Costa Rica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y Agencia Española de Cooperación Internacional.

- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2002), "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa" en Catalina Denman y Jesús Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Sonora, El Colegio de Sonora, pp. 113-145.
- Gobierno de Chihuahua (2018) *Ley para la inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua* (Periódico Oficial del Estado, No. 7, de 24 de enero), Chihuahua, Honorable Congreso del Estado.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018), *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, Ciudad de México, SEP.
- Marx, Carlos y Engels, Federico (1982), "Manuscritos económico-filosóficos de 1844", en Carlos Marx, & Federico Engels, *Obras fundamentales I. Marx. Escritos de juventud*, México, Fondo de Cultura Económico, pp. 555-668.
- McLaren, Peter (2005), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.
- Padilla-Muñoz, Andrea (2010), "Discapacidad: contexto, concepto y modelos" *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, No. 16, pp. 381-414.
- Silva Montes, César. (2011). *El programa de estímulos al desempeño docente: una experiencia entre el reglamento y la simulación*, México, COMIE.
- Solé Blanch, Jordi y Moyano Mangas, Segundo (2017), "La colonización Psi del discurso educativo", *Foro de Educación*, Vol. 15, pp. 101-120.