

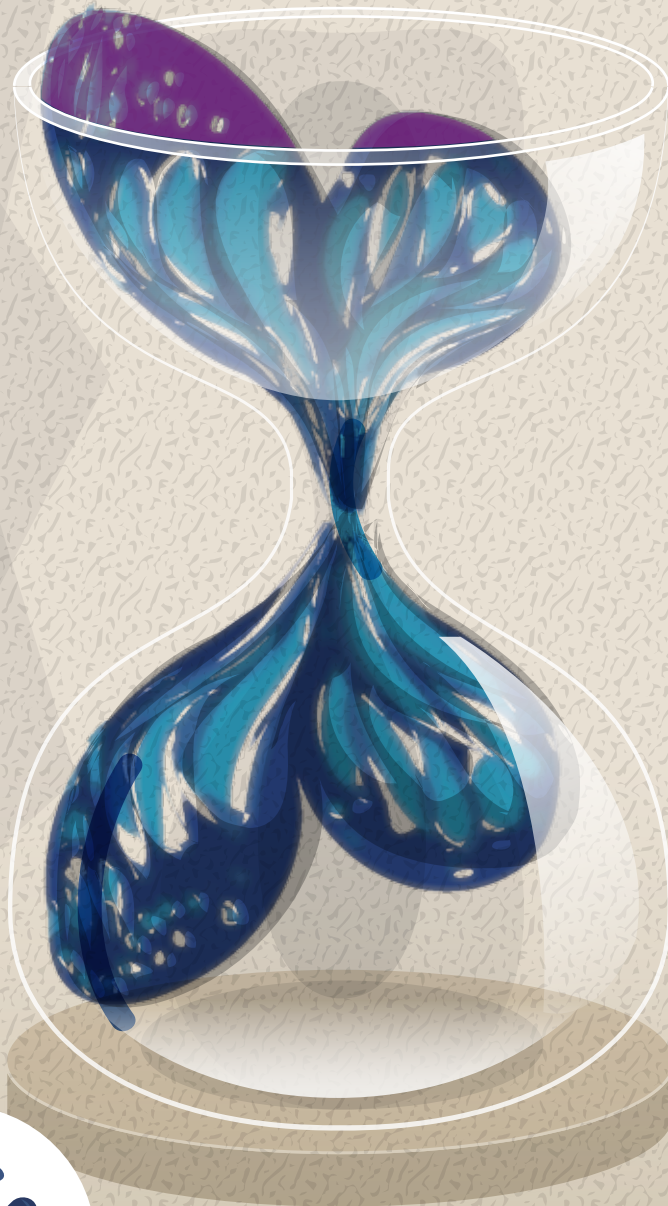
UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista
Pasajes

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



Número 16
Enero- junio de 2023

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

DIVERSIDAD DE CONCEPCIONES DOCENTES EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DE CUATRO NARRACIONES

Itzel CARTER VILLATORO¹

itzelcarterv@hotmail.com

Recibido: 28 de febrero de 2023- Aceptado 20 de abril de 2023

RESUMEN

El artículo presenta algunos resultados de una tesis doctoral donde se muestra una aproximación de lo que está sucediendo en algunas aulas y escuelas primarias de la Ciudad de México y del estado de Morelos en relación con las prácticas de la inclusión educativa del alumnado en condición de vulnerabilidad, en riesgo de deserción escolar o que enfrenta alguna barrera para el aprendizaje y la participación. El estudio se llevó a cabo considerando la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) de Yves Chevallard, por ser una metodología que permite conocer las prácticas docentes, el conocimiento que les subyace, así como su justificación y, a partir de lo anterior, poder hacer un análisis holístico de dichas prácticas. La estrategia metodológica fue cualitativa y documental, el trabajo de campo para el conjunto de la tesis tuvo lugar en la Ciudad de México y el estado de Morelos; participaron 28 profesionales de la educación con diferente función: docentes, directores y supervisores con variada antigüedad en el servicio. El análisis que aquí se presenta recupera únicamente el contenido de cuatro entrevistas y permite identificar otras tantas posturas diferentes que guían la práctica de los docentes.

¹ Doctorante en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Maestra de apoyo en la Dirección de Educación de Especial, Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México.

Palabras clave: inclusión educativa, docentes, educación especial, educación básica, discapacidad.

ABSTRATC

This article presents some results of a doctoral thesis that shows an approximation of what is happening in some classrooms and elementary schools in Mexico City and the state of Morelos about the practice of educational inclusion concerning the diversity of students who are enrolled in them. The study was carried out with the Anthropological Theory of Didactics (TAD) of Yves Chevallard, as it is a methodology that allows us to know the teaching practices, the knowledge that underlies them, as well as their justification, and from the above to make a holistic analysis of them. The methodological strategy was qualitative and documentary, the fieldwork took place in Mexico City and the state of Morelos with the participation of 28 education professionals with different functions: teachers and educational authorities (directors and supervisors) of different ages and years of service. The analysis presented here only recovers the content of four interviews and allows us to identify as many different positions that guide the practice of teachers.

Keywords: educational inclusion, teachers, special education, elementary education, disability.

INTRODUCCIÓN

Desde que la atención para personas con discapacidad² se institucionalizó, se han buscado métodos y estrategias para atenderlas, rehabilitarlas, integrarlas y actualmente incluirlas social y educativamente. Esto último significó incorporarlas a las escuelas regulares y recibir de manera conjunta con los demás estudiantes la misma educación. Pero la llamada inclusión educativa tiene antecedentes.

² “La discapacidad constituye, la restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, debido a una deficiencia. En este orden de ideas la deficiencia comprende tanto a la pérdida total, como la anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica”(ONU, 1993) Programa de Acción Mundial para los impedidos Naciones Unidas, N.Y.

En nuestro país, en 1996, después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica³, la Dirección General de Educación Especial⁴ modificó oficialmente la forma de atención para la población con discapacidad, al transitar hacia un enfoque de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (Secretaría de Educación Pública /Dirección de Educación Especial [SEP/DEE], 2010, p. 171). La integración educativa tuvo sustento en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje⁵ (1990), la Declaración de Salamanca⁶ (1994), y el artículo 41 de la Ley General de Educación⁷ (1993). Esta ley fue la primera Ley General de Educación (1993) en nuestro país y en ella se consagró la integración educativa como un derecho de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁸, con o sin discapacidad, ya que postula que no es necesario que los alumnos presenten algún diagnóstico psicopedagógico para acceder a la escuela regular.

³ “El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue firmado por tres actores [...] el Gobierno Federal, los gobiernos de cada uno de los estados de la República, y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación. [en él se consagraron] las bases de un nuevo estilo de desarrollo educativo [con tres estrategias] reorganización del sistema educativo, reformulación de contenidos y materiales educativos y revaloración de la función magisterial”(SEP/DEE, 2010, p. 180)

⁴ Merece la pena subrayar que la Dirección General de Educación Especial (DGEE) se transformó en la Dirección de Educación Especial (DEE) en el Distrito producto de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la federalización de la educación (Didriksson & Ulloa, 2008)

⁵ En la Conferencia Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje (1990) se fortaleció la universalización del acceso de todos a la educación básica retomando el concepto de educación para todos, principio que sigue vigente en nuestra política educativa (SEP/DEE, 2010, p. 174)

⁶ En la reunión internacional llevada a cabo en Salamanca, España (1994) se “formularon principios y políticas generales para impulsar la integración educativa [...]también se diseñó un marco de acción específico con recomendaciones puntuales para el Modelo de integración de los niños con necesidades educativas especiales, los cuales funcionaron como guía para las organizaciones y gobiernos comprometidos con esa tarea” (SEP/DEE, 2010, p.175)

⁷ La nueva concepción de Educación Especial estuvo sustentada en el artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) que la letra dice:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes.

Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.” (SEP/DEE, 1994^a, p. 1)

⁸ Las necesidades educativas especiales ...dan por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe de adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo” (SEP/DEE, 1994, p. 12)

La reorientación de los servicios de la entonces Dirección General de Educación Especial, como se mencionó, se realizó en 1996, lo que representó un cambio en todas las entidades del país, ya descentralizadas. La reorganización operativa de los servicios de educación especial se sustentó en los servicios que ya existían. Así las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se tomaron de la estructura de las Unidades CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) las cuales ampliaron la cobertura dentro de la escuela regular para todos los alumnos con y sin necesidades educativas especiales

En el año 2008 se estableció la Educación Inclusiva como política educativa internacional de educación especial después de la publicación de los acuerdos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006) en la reunión de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, en Ginebra.

En la Ciudad de México, la Dirección de Educación Especial, durante el año 2010, reorientó los servicios y estableció el “nuevo” modelo de atención, orientado al fortalecimiento de la escuela para todos en el marco de la Atención a la Diversidad y bajo los principios sustantivos de la Educación Inclusiva. La cual se basó en el modelo social de la discapacidad, es decir asumió el origen social de la discapacidad. Desde esta mirada las causas que originan la discapacidad se consideran sociales, por lo que las soluciones deben ser dirigidas hacia la sociedad. La Dirección de Educación Especial, entonces, replanteó la forma de trabajo de las USAER. Bajo la mirada de la inclusión educativa su labor fue la de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica por medio del trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos estaban orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante la identificación, minimización y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden estar en las culturas, prácticas y políticas de las escuelas (Booth & Ainscow, 2000).

Así mismo, en el año 2015 la Dirección de Educación Especial en la Ciudad de México desarrolló una serie de acciones con base en la reforma educativa propuesta durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) que promovió “mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013, p. 54).

La “reingeniería”, como la llamó la Dirección de Educación Especial, implicó la transformación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y del Centro de la Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Con la transformación se buscaba garantizar el ejercicio del derecho a la educación de calidad con equidad, reducir o eliminar las barreras que impidan o limiten el acceso, la permanencia y el aprendizaje al alumnado en la educación básica, particularmente a aquellos que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo (Secretaría de Educación Pública /Dirección de Educación Especial [SEP/DEE], 2015). Es necesario tener presente que las UDEEI son instancias técnico-operativas de educación especial que trabajan de manera colaborativa en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México.

La implementación del modelo de integración (1994) y el de inclusión (2000) modificaron la dinámica de las escuelas en el país, impactaron la forma de trabajar de los maestros, porque equiparar oportunidades, reducir las barreras para el aprendizaje y satisfacer las necesidades de todos los alumnos(as) es una tarea difícil de realizar. En este escrito se aborda dicho tema y se expone, desde la mirada de cuatro docentes, cómo se realiza y qué concepciones lo sustentan.

Como se dijo en el resumen, el artículo es parte un trabajo más amplio que constituye una tesis doctoral elaborada en el doctorado Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2020 a la fecha (Carter, en proceso). En ella se pretende mostrar la mirada de docentes, así como de algunas autoridades, directores y supervisores, tanto de primaria como de educación especial, con relación a cómo se concibe y se lleva a cabo la inclusión y/o integración educativa en las escuelas primarias.

Uno de los objetivos generales de la investigación fue: conocer y analizar desde la voz de directivos y docentes, tanto de educación primaria como de educación especial, las concepciones que sustentan el trabajo de atención a la educación especial. Por lo que una de las preguntas que guiaron la investigación fue ¿Cómo conceptualizan a los alumnos que son atendidos por educación especial los docentes de educación primaria, los especialistas de USAER y UDEEI y los directivos de ambas instancias?

En este artículo se pretende mostrar algunos resultados encontrados a partir del análisis de las entrevistas realizadas en la Ciudad de México, para lo cual se presentan cuatro entrevistas en las que identificas cuatro posturas distintas.

DESARROLLO

Precisiones metodológicas

Debido a que la inclusión e integración educativa son lineamientos de política educativa que se llevan a cabo dentro de las escuelas, la investigación a la que se hace mención se realizó con docentes y autoridades educativas que han participado en el proceso de inclusión e integración en las escuelas con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social, y/o alumnos en situación educativa de mayor riesgo, que pueden o no pertenecer a poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Como ya se dijo, la indagación se orientó con el sustento teórico- metodológico de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD), de Yves Chevallard⁹.

El principio fundamental de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) radica en que toda actividad humana puede describirse con un modelo único, denominado praxeología que es la unión de los términos griegos *logos* y *praxis*. Este término parte del postulado

⁹ “Se denomina así a la teorización desarrollada por Yves Chevallard a partir de 1981, la cual propugna por entender las matemáticas como una actividad humana (Gascón, 1998) y tiene como material y piedra de toque la fusión social de todo saber institucionalmente identificable, esto último según el Comité organizador del 2º Congreso de la Teoría Antropológica de la Didáctica (TAD), realizado en 2007 en Montpellier”

que toda actividad humana se puede describir como la activación de una praxeología, esto es, que toda práctica o “saber hacer” (*praxis*) aparece siempre acompañada de un discurso (que puede ser implícito), es decir de un *logos*, que es una explicación y justificación de lo que se hace, el cómo se hace y por qué se hace. Podemos decir que la praxeología es la expresión de un conocimiento que en parte está en acto y en parte está en la conceptualización, en el pensamiento.

Con base en lo anterior podemos decir que toda actividad humana puede entenderse como una praxeología, porque al saber hacer algo, cualquier actividad, se implica un conocimiento para hacerla y una técnica para llevarla a cabo, misma que se puede justificar, explicar y describir.

Mi interés en la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) radica en que la noción de praxeología me proporcionó la posibilidad de hacer un análisis holístico de las prácticas docentes y el conocimiento (explícito o implícito) que les subyace, así como su justificación. Esta teoría, que proviene de la didáctica francesa, me permitió además posicionarme teóricamente desde la escuela como el lugar donde la práctica docente se constituye como el motor de las acciones orientadas hacia la integración y la inclusión.

Estrategia de investigación

La investigación realizada es cualitativa, documental, llevada a cabo mediante entrevistas a profundidad, y se diseñó bajo el estudio de caso en dos estados del país (Ciudad de México y Morelos). En el presente artículo se hace referencia solamente de cuatro entrevistados que laboran en la Ciudad de México. El contenido y los guiones de las entrevistas se diseñaron a partir de los cuatro componentes de la TAD: tareas, técnica, tecnología y teoría lo que permitió indagar y conocer a los entrevistados desde distintos ámbitos educativos y explicarnos el porqué de sus acciones

Los entrevistados

Para el desarrollo de la investigación, en cada una de las dos entidades federativas se entrevistó a cuatro maestros de educación primaria, dos directoras y una supervisora del mismo nivel educativo; en el caso de educación especial se entrevistó a cuatro maestros

especialistas, dos directoras y una supervisora, todos pertenecientes a la UDEEI y/o USAER. Los entrevistados laboran en diferentes escuelas primarias ubicadas tanto en la Ciudad de México como en el Estado de Morelos. La nomenclatura que se empleó para la identificación de las entrevistas realizadas fue, primero asentar la ubicación del estado seleccionado, así para Ciudad de México se antepuso CDMX, y para el estado de Morelos se antepuso la letra M. Para establecer el puesto se laboral se empleó la inicial de este: P para Profesor, D para Director y S para Supervisor. Y, por último, se utilizó la letra mayúscula R de educación regular y EE para educación especial con la finalidad de diferenciar entre ambas. Así la nomenclatura CDMXPR1 se asignó al primer profesor de primaria de la Ciudad de México entrevistado. De la misma manera la nomenclatura CDMXSEE1 pertenece a una supervisora de Educación Especial que labora en la Ciudad de México.

Como ya señalé, en total se entrevistaron 28 profesores que permitieron establecer una visión de la situación actual de la inclusión educativa, también reconocer las creencias y concepciones que se encuentran presentes en las escuelas en relación con la inclusión, reconocer las prácticas con las cuales los entrevistados integran o incluyen a los alumnos, conocer el compromiso de los docentes con sus estudiantes, identificar si en las escuelas existen prácticas discriminatorias, escuchar de viva voz de los consultados la situación que se vive en relación a nuestra investigación en dichas entidades federativas.

Cabe señalar que en este artículo se presentan sólo algunos relatos de cuatro entrevistados de la Ciudad de México: dos de primaria (maestros titulares de grupo), y dos de educación especial (una maestra especialista y una supervisora).

Es importante mencionar que la unidad técnica operativa de educación especial UDEEI solamente se implementó en la Ciudad de México, en el estado de Morelos continúa el funcionamiento de la USAER

El perfil de docentes y autoridades que se buscó fue el siguiente: docentes laborando de manera activa dentro de la Secretaría de Educación Pública [SEP]. Para el caso de primaria, los docentes debían estar frente a grupo y las autoridades educativas laborando en una primaria o en conjunto de ellas que contaran con servicios de UDEEI. Así mismo en el caso de educación especial se entrevistó a maestros especialistas y autoridades educativas que se encontraban en funciones dentro de una primaria regular.

Con relación con la formación de los docentes entrevistados, el 100% cuenta con un título profesional. Solamente 4 de los entrevistados contaba con estudios de posgrado en el momento de la entrevista, habiendo cursado una especialidad o maestría. Sobre los años de servicio de los profesores entrevistados, el 85% cuenta con más de 20 años de experiencia, del 15 % restante, una docente tiene 13 años laborando y una maestra es novel con 3 años de servicio.

Resultados

Para este artículo se recuperan únicamente el contenido de cuatro entrevistas que muestran un posicionamiento diferente y que guían la práctica de sus labores. Ciertamente que cada uno de los entrevistados se posiciona desde la inclusión, sin embargo, lo hacen desde una mirada singular. Mismas que son las que se presentan en el presente artículo.

En la primera postura se identifican rasgos de una postura esencialista (Echeita, 2002); en la segunda se ubican los obstáculos fuera del ámbito escolar que no favorecen la inclusión, por lo que se puede hablar de una postura negativa (Tenorio, 2005); la tercera postura podemos ubicarla entre la integración y la inclusión educativa donde se encuentran algunos rasgos de ambos modelos; la última postura incorpora el discurso oficial aunque transformado para su quehacer profesional en su día a día.

1.- Postura esencialista

La primera postura identificada se centra en la perspectiva de educación especial llamada *esencialista*, entendiendo por tal “la creencia de que el déficit o los problemas de aprendizaje pertenecen al ámbito individual y son, por tanto, independientes del

contexto social. A efectos educativos la labor de los profesionales es la de identificar y proveer los servicios que cubran las necesidades de los individuos que tienen determinadas categorías de dificultad. Desde esa concepción los servicios y las ayudas necesarias se prestan mejor en grupos homogéneos de alumnos con similares dificultades, pues con ello es más fácil rentabilizar los esfuerzos de especialización requeridos, tanto de personal como de medios y espacios. En consecuencia, la segregación en centros o unidades especiales ha sido la tónica en la educación de la mayoría de este alumnado hasta más allá de la mitad del siglo XX". (Echeita, 2002, p. 34-35)

Un ejemplo de esta postura se encontró en la descripción que realizó una docente sobre quién es actualmente el alumno que es atendido en la UDEEI:

Son los alumnos que tienen dificultades para aprender o que tienen alguna discapacidad, [...] aquellos que están más bajitos que el resto del grupo y le digo a la maestra de UDEEI que los vea. (CDMXPR1, comunicación personal, 10 septiembre 2021)

Otra muestra de la postura señalada es la concepción de barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPS)¹⁰ que proporcionó la misma docente, la cual es vista como la causa principal por la que un alumno presenta dificultades en los procesos de aprendizaje:

Para mí las barreras para el aprendizaje es la limitante de un niño o niña para tener habilidades generales y tener conocimientos como el resto de los niños, estas barreras muchas veces son algo que ellos no quieren, que por alguna situación nacieron con cierta limitante y eso es lo que no les permite ser un niño con las capacidades normales de todos los demás. (CDMXPR1, comunicación personal, 10 septiembre 2021)

¹⁰ El término de Barreras para el aprendizaje y la participación social (BAPS) es presentado por primera vez en el Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000) hace referencia a las dificultades que experimenta o puede experimentar cualquier alumno o alumna: "Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas"(Booth & Ainscow, 2000)

En estos dos ejemplos se hace alusión a la discapacidad que hasta hace poco tiempo era considerada como un problema, ya sea de nacimiento o adquirido, que presentaban algunos sujetos, cuyo estudio y tratamiento correspondió a especialistas del área médica o psicológica por tratarse de situaciones caracterizadas por la anormalidad. Esta postura se encuentra centrada en el déficit del alumno, mismo que es considerado en desventaja con relación al resto del grupo.

En cuanto a las tareas que la docente realiza al atender los niños de UDEEI, durante el análisis de la entrevista sobresalen prácticas individuales, en las que el apoyo es personalizado, lo cual fue posible percibir cuando la maestra describe el proceso de identificación del alumno al que la UDEEI le brinda apoyo:

Yo desde el principio [...] me voy dando cuenta qué tanto pueden lograr, cuando yo veo que los niños no pueden lograr lo mismo que de sus compañeros de acuerdo con su edad entonces pongo mucho énfasis en ellos, [...] estudiándolo y ya cuando veo que [...] nomás no da, entonces ya pido apoyo de la UDEEI para que los valoren y se canalizan. (CDMXPR1, comunicación personal, 10 septiembre 2021)

A partir de la identificación del alumno, la docente determina su actuar para con el alumno de manera específica por lo cual brinda un trato especial y se apoya en estrategias y metodologías especiales, así como con adaptaciones curriculares individuales:

Con estos niños me voy a su lugar o los llevo al escritorio y ahí les vuelvo a explicar más detalladamente y las tareas que les pido a ellos son con un menor grado de dificultad y siempre a un lado de ellos apoyándolos, dándole tips para que vayan haciendo lo que considero que van a lograr hacer y cuando yo veo que se logró, van avanzando pues ya las dificultades que les voy poniendo pues van aumentando, o sea no los dejo ni en el abandono, ni que trabajen solos, si no siempre estoy a un lado de ellos, ya sea en su lugar, o en el escritorio y también con el resto del grupo platico con ellos para que no haga sentir mal a estos niños y al contrario todos podamos apoyarlos. (CDMXPR1, comunicación personal, 10 septiembre 2021)

Cuando a la docente se le preguntó sobre el porqué trabajar de esta forma, validó sus acciones en la experiencia y/o en los años de servicios, pero sobre todo en la funcionalidad de las estrategias, actividades, dinámicas que ellos ven en las que han

empleado anteriormente: “[porque] eso siento que a mí me funciona bien.” (CDMXPR1, comunicación personal, 10 septiembre 2021).

Por lo que para esta maestra su justificación es la validación de su quehacer educativo, no los modelos de atención que ha incorporado la Dirección de educación especial, o materiales propios de la SEP. Mucho menos alguna capacitación o actualización proporcionada por la Secretaría de Educación, simplemente su acción es validada por los resultados obtenidos en la práctica que ella considera positivos.

Es interesante conocer que esta maestra posiciona su trabajo en la inclusión al describir que cuenta con algunos elementos que determina como necesarios para considerarse inclusiva:

Si es posible, depende también de nosotros, [...] incluir a ese niño porque el tener un alumno con barreras es más trabajo, [...] para mí es darles un poquito más de nuestro tiempo a esos niños que lo requieren más, [...] yo pienso que en una escuela pues depende del maestro [...] que quiera ayudar. (CDMXPR1, comunicación personal, 10 septiembre 2021)

A manera de cierre se puede afirmar que la docente tiene una manera particular de ver al alumno que requiere atención de la UDEEI y sitúa su tarea docente en función de las dificultades o el déficit que el estudiante presenta. Por lo que esta problemática del alumno limita su aprendizaje y a su vez lo convierte en diferente.

2.- Limitaciones externas

En las relatorías del docente al que haremos mención en el siguiente apartado, se logran identificar algunos elementos como el pensar que la atención de la diversidad de alumnos es solamente para niños con discapacidad lo que hace referencia a la integración educativa.

Tenorio (2005) describe que, en relación con la integración escolar se reconocen dos perspectivas: una positiva y otra negativa. En esta última “se destacan los problemas que ella ha presentado al ser implementada en la escuela” (Tenorio, 2005, p. 828). En la

siguiente relatoría se hace referencia a las carencias de los requerimientos que desde la mirada de un docente son necesarios para poder trabajar de manera incluyente:

Si verdaderamente somos inclusivos lo que deberíamos tener en todas las escuelas son especialistas [...] de hipoacúsicos, de invidentes, de niños con síndrome de Down, de niños con asperger, para que estos especialistas nos orientaran y nos ayudarán para que hiciéramos un mejor trabajo [...] y ni mencionar la infraestructura no tenemos rampas, no tenemos sanitarios adaptados, para estos niños todo es complicado...no tenemos nada. (CDMXPR4, comunicación personal, 01 diciembre 2021)

En algunos docentes la diversidad del alumnado es vista como un problema que complica el proceso de enseñanza aprendizaje, porque implica carga de trabajo amplia y extenuante. Esta mirada se puede relacionar con un sistema educativo centrado en un alumno “tipo o normal”.

Sí es mucho trabajo porque tienes que estar al pendiente tanto del grupo como del especial, porque te dejan al garete a ti [...] es complicado cuando tienes un niño o varios que necesitan atención especial [porque tienes] dos grupos: el de los niños que tienen problemas y el resto de los niños. Aunque el gobierno te diga que somos inclusivos, a los docentes nadie nos ayuda, nadie nos sugiere nada en el sentido de cómo le voy a hacer con este niño con asperger o niño hipoacúsico o niño con síndrome de Down. (CDMXPR4, comunicación personal, 01 diciembre 2021)

Desde la mirada de este docente la inclusión ha respondido principalmente a una política pública y a una necesidad del Estado más que a una demanda impulsada por los propios actores del sistema escolar:

Con mis años de experiencia que son más de 30 está difícil que sea la educación integral y de inclusión porque no tenemos la infraestructura, no tenemos ni al personal, no tenemos muchas cosas que ellos quisieran que tuviéramos o ellos quieren que nosotros lo consigamos para que nosotros hagamos la integración y la inclusión pero sin tener ni la información, ni los contenidos por parte del gobierno, ni por parte de la Secretaría de Educación Pública, y así quieren que la educación sea de integración y de inclusión. (CDMXPR4, comunicación personal, 01 diciembre 2021)

Desde esta postura no existen condiciones para la integración o la inclusión, es decir se está implementando un cambio educativo cuando todavía no se ha internalizado, sin embargo, al finalizar la siguiente narración el mismo docente nos deja ver que empieza a gestar un cambio en la mirada:

Nunca jamás la escuela mexicana va a ser inclusiva porque no tenemos la infraestructura [...] no tenemos a los especialistas para cada niño, no tenemos una trabajadora social de base en cada escuela, no tenemos un médico en cada escuela, entonces eso de ser inclusivos por estar escrito en todos los tratados habidos y por haber, eso es una cosa y la realidad de nuestras escuelas es otra [...] finalmente los maestros tratamos de hacer lo que podemos, hacemos maravillas, pero está complicado. (CDMXPR4, comunicación personal, 01 diciembre 2021)

Con base en el análisis de las respuestas anteriores se puede decir que la integración y la inclusión son tareas complejas para los docentes debido a la falta de condiciones que permitan llevar a cabo su implementación. Recordemos que desde 1996 los niños con discapacidad, o con necesidades educativas especiales, o que enfrentan alguna barrera se encuentran inscritos en las escuelas por lo que los docentes han tenido que responder a este desafío, lo que en algunas ocasiones ha generado reclamos por las condiciones adversas para la realización del trabajo

Estas dos primeras posturas de docentes que laboran en primaria muestran que tienen escaso conocimiento sobre los postulados que fundamentan la inclusión, por lo que tienden a implementar una enseñanza paralela entre los alumnos considerados promedio y los especiales o diferentes.

Es importante enfatizar que estas son posturas de sólo dos profesores y que probablemente coincidan con las de otros, pero que muchos no las compartirían. A continuación, se presentan dos posturas distintas entre sí, ambas pertenecen a personal que labora en educación especial.

3. Entre la integración y la inclusión

En los últimos 25 años en nuestro país los últimos tres cambios en educación especial: modelo médico rehabilitatorio (Palacios, 2008) hacia el modelo integrador¹¹ (Secretaría de Educación Pública / Dirección de Educación Especial [SEP/DEE], 1994) y después al modelo incluyente¹² (Secretaría de Educación Pública / Dirección de Educación Especial [SEP/DEE], 2009) han transformado poco a poco la forma de trabajar de los especialistas, tanto docentes como autoridades educativas, de educación especial en las escuelas.

El siguiente ejemplo muestra el momento en que se encuentra una maestra especialista de educación especial que podemos denominar “de transición” debido a que en su narrativa habla de manera indistinta con elementos propios del modelo integrador, así como de la inclusión. Por ejemplo, al hacer mención en relación con quien es el menor atendido por la UDEEI, la maestra refiere que:

Es aquel alumno que tenga o no discapacidad, que tenga dificultades para participar para aprender para desenvolverse adecuadamente en su entorno escolar ... o que presente cuestiones como barreras para el aprendizaje en la participación que le estén impidiendo acceder al aprendizaje esperado o fundamental, o sea que tenga un impedimento importante. (CDMXPEE1, comunicación personal, 16 septiembre 2021)

Podemos identificar frases o palabras propias de la inclusión como barreras para el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2000), pero haciendo alusión a un grupo de alumnos llamados especiales por sus características más que a una diversidad de alumnado en un contexto escolar.

¹¹ “Para el Estado Mexicano la integración educativa de los alumnos con discapacidad se definió como, el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje”(SEP/DEE, 2010, p. 24).

¹² la educación inclusiva, basado en el derecho de una educación de calidad con equidad busca garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado a partir de programas y acciones de intervención en las escuelas y en las aulas

Así mismo cuando la maestra narra la forma de trabajar con estos alumnos en las escuelas, se identifican elementos tanto integradores como inclusivos, y hasta en algún momento también está presente la mira médica:

Yo les doy atención [en la escuela] hay alumnos que requieren acompañamiento directo en el salón, a veces entro al salón para hacer alguna actividad para apoyar el lenguaje de los niños, otras hago talleres para papás y les doy sugerencias para trabajar en casa... Muchos niños requieren apoyos externos por los por lo que los canalizó para que les den un diagnóstico y atención médica. (CDMXPEE1, comunicación personal, 16 septiembre 2021)

Otro momento donde se puede apreciar una dualidad de pensamiento es cuando la maestra habla sobre el compromiso hacia los niños atendidos por educación especial en las escuelas, pero pone el énfasis en las limitaciones que los alumnos presentan debido al cambio de atención que sitúa como una ausencia que afecta de manera directa a los niños:

El modelo de inclusión que se maneja implica un compromiso muy grande [por parte de los maestros de educación especial] que además debería poder cumplirse porque la institución tiene la obligación de dar educación a esos pequeños y al tener ellos dificultades para aprender, la institución contrata especialistas para dar atención a estos niños... pero ahora con el cambio de modelo se les ha dejado de dar terapia... y la mayoría de los niños con discapacidad requieren de alguna terapia, y llegan a la escuela con muchas deficiencias. (CDMXPEE1, comunicación personal, 16 septiembre 2021)

Así mismo, en la siguiente narrativa, al establecer la diferencia entre integración e inclusión en el contexto escolar la maestra lo que realmente describe es su posicionamiento:

El modelo de integración es que te aseguras con acciones que todos los niños tengan acceso al currículum regular, todos los niños incluyendo los que tienen barreras o dificultades, [esto es] las escuelas con inclusión tratan de incluir a los niños no sólo al currículum sino en todas las actividades de la escuela. (CDMXPEE1, comunicación personal, 16 septiembre 2021)

Por lo anterior podemos reconocer que el pensamiento de esta maestra continúa anclado en que los problemas son de los niños y no en las barreras que pueden enfrentar en los contextos.

Podemos hablar de un discurso híbrido que ubica a la discapacidad como un problema médico de la persona con términos y aproximaciones provenientes tanto de la integración como de la inclusión y al mismo tiempo al posicionarse desde una perspectiva de derechos e igualdad.

4.- Postura incluyente

En este último apartado se muestra la narrativa de una supervisora entrevistada que labora en educación especial quien se posiciona desde una postura incluyente. Lo cual se observa tanto en el lenguaje de su narrativa como en la explicación de los momentos de atención de educación especial en las primarias, por ejemplo, en la siguiente descripción de los procesos por el cual se determina al alumno en atención en la UDEEI:

Se determina de acuerdo con el planteamiento técnico operativo [...]al inicio de cada ciclo escolar se trabaja junto con el docente regular observando aquellos alumnos que por alguna condición o situación pudieran estar enfrentando a alguna barrera, pero sobre todo si se encuentran en una situación educativa de riesgo o de mayor riesgo, [...] y se determina aquella población educativa que requiere esta atención especializada. (CDMXSEE1, comunicación personal, 16 octubre 2021)

Esta postura es denominada por Echeita (2002) como interactiva y contextual de la educación escolar, en ella se “propone dejar de considerar culpables de sus dificultades escolares a quienes no son sino víctimas de la estructura y de las condiciones en las que se ha desarrollado.” (Echeita 2002, p. 36) Implica una transformación profunda del sistema educativo y de la escuela desde la propuesta de la inclusión educativa fundamentada en el modelo social de la discapacidad (Palacios 2018) donde la discapacidad es vista “como resultado de la interacción entre las características personales y los apoyos del entorno.” (Saad, 2011, p. 78)

Otro ejemplo se ubica en las referencias a la forma de trabajo de las maestras de UDEEI en las primarias para apoyar a los menores que enfrentan alguna barrera:

Es [por medio] del trabajo colaborativo, no es sacar al niño, no es sentarse al lado de él esa no es una tarea del maestro especialista, la tarea del maestro especialista es intervenir en esos contextos: en el contexto escolar [...] reconocer la diversidad y al tipo de condiciones que tienen sus alumnos, incluir acciones muy precisas en su programa de mejora continua, el trabajo con el docente orientarles sobre acciones [...] en cuestiones metodológicas o de actividades. ¡A veces se confunde este poner más cuidado o poner más atención a estar más pegados con el niño, no!, con quién tenemos que estar más pegados es con el maestro de grupo porque él es el responsable primordial del trabajo que se desarrolla en el aula y con todos los alumnos. (CDMXSEE1, comunicación personal, 16 octubre 2021)

Esta forma de trabajo implica atención para todos los alumnos y sobre todo atender a la diversidad de necesidades que cada alumno enfrenta en algún contexto ya sea escolar, áulico o sociofamiliar, lo que cual se vincula de manera directa con la educación inclusiva entendida como “una proclamación desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva.” (Echeita, 2002, p. 37)

De la misma manera, esta profesora establece que educación especial comparte el mismo compromiso de educación básica para lograr que los alumnos ejerzan su derecho a la educación en la escuela donde se encuentran cursando la primaria brindando los recursos y elementos especializados propios de la institución:

El mismo compromiso que tiene la educación básica, que es proporcionarles la mejor y mayor experiencia aprendizaje poniendo a su servicio todos los recursos con los que contamos como educación especial [...] somos una modalidad de educación básica y como tal la diferencia es que nosotros atendemos a las condiciones o les damos cierta certeza a los chicos que por diferentes circunstancias no han tenido una buena experiencia de aprendizaje en una escuela regular (CDMXSEE1, comunicación personal, 16 octubre 2021)

Como hemos revisado la supervisora de educación especial hace referencia a los postulados de la educación inclusiva (ONU, 2006) donde se establece que es la escuela es quien tiene que crear las condiciones apropiadas para atender a la diversidad, sin embargo, sabemos que para poder hablar de inclusión educativa es necesaria su implementación en las escuelas, lo cual no depende exclusivamente de lo normativo, como lo dicta el artículo 3° constitucional, el plan sectorial de educación 2013-2018, las guías operativas de inscripción o el plan y programas de educación. Lo anterior debido a que garantizar el derecho a la educación de todos los niños en edad escolar implica transformar las instituciones educativas, no solamente en la arquitectura propia, sino en garantizar el acceso, permanencia y participación todos los estudiantes buscando brindar una educación de calidad con equidad.

A partir de los testimonios anteriores se puede inferir que las concepciones y prácticas de la maestra no son estáticas y se encuentra en un proceso de transformación porque transitan entre la integración y la inclusión tanto de prácticas como de lenguaje en relación con la forma de atención hacia los alumnos inscritos en la primaria que enfrentan alguna barrera, por lo que es posible identificar algunas imprecisiones o ambigüedades, así como falta de un posicionamiento definido por que no todos los entrevistados se encuentran en el mismo proceso de apropiamiento e implementación.

A partir de las cuatro posturas revisadas se ha identificado que cada uno de los entrevistados se ubica en un proceso distinto de apropiación e implementación de del concepto de inclusión y la actividad que deriva de él. También se observan faltas de acuerdo entre las modalidades educativas primaria- especial, así como diversas formas de entendimiento entre ellas.

CONCLUSIONES

Se podría pensar que debido a que la inclusión es un hecho escolar regido de manera homogénea a partir de documentos normativos, los profesores y autoridades educativas llevan a cabo la inclusión educativa de forma similar. Con base en los resultados de esta investigación, hemos podido reconocer que la inclusión educativa no cuenta con una

comprensión única, ni es estimada de igual forma entre los profesores entrevistados en esta investigación. Por las relatorías recogidas es posible identificar que la inclusión educativa está influida por una serie de factores como son: el contexto escolar, la cultura y las prácticas propias de cada escuela (Booth & Ainscow, 2000), la visión y postura de cada docente, además del propio contexto de aula que se constituye por el docente, los alumnos y sus padres.

Por las respuestas analizadas de los profesores entrevistados, la inclusión en el contexto escolar sigue permeada de conceptos y modos de entender la discapacidad desde posturas que anteceden a aquélla y que evidencian las concepciones de los docentes mostrando posturas híbridas que se han conformado desde los documentos normativos que han circulado en las escuelas como: la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (2006), los cuadernillos de integración educativa (1994, 1996, 1997), el Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial (2011) la Guía operativa de la Ciudad de México (2021). También las prácticas educativas que se llevan a cabo en las aulas y el intercambio con los distintos actores educativos parecen haber contribuido a forjar las formas en que se piensa y se implementa la inclusión educativa.

En relación con el trabajo de educación especial dentro de las escuelas primarias en la Ciudad de México, es posible identificar dos trabajos en paralelo que poco convergen con relación a la integración y/o inclusión educativa, al parecer cada una de las líneas de trabajo tiene una mirada particular que se lleva a cabo desde su propia perspectiva. Efectivamente todos los entrevistados hicieron referencia a la inclusión educativa, sin embargo, cada uno la lleva a cabo en la medida de sus posibilidades o de sus limitaciones, por lo que se puede decir que existe distancia entre los modelos que se establecen desde la SEP, así como en relación con las teorías sobre necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y lo que sucede día a día en las escuelas, de manera particular en las aulas. Por lo anterior se puede afirmar que coexisten diversos modelos, enfoques, y/o miradas entre los entrevistados, incluso hay miradas híbridas que los maestros de grupo han ido constituyendo a lo largo de su experiencia profesional.

REFERENCIAS

- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). *Accessing Hidden and Hard-to-Reach Populations: Snowball Research Strategies*. *Social Update*, 33, 1-4.
- Ávila, A. (2012). Estudiar matemáticas en una primaria nocturna. Logos y praxis en un proyecto con orientación social. *Educación Matemática*, 24(2), 37–60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40525862003>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Unesco-Center for Studies on Inclusive Education CSIE.
- Castela, C. (2009). La noción de praxeología: Un instrumento de la teoría Antropológica de lo Didáctico posible útil para la socio epistemología. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 22 (p. 1195-1205) Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A.C. Recuperado 03 septiembre 2021 de <http://funes.uniandes.edu.co/5148/1/CastelaLanocionAlme2009.pdf>
- Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221–266. http://www.ing.unp.edu.ar/asignaturas/algebra/chavallard_tad.pdf
- Didriksson, A., & Ulloa, M. (Coords) (2008). *Descentralización y Reforma Educativa en la Ciudad de México*. Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Educación del Distrito Federal
- Echeita, G; & Sandoval, M. (2002). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, p. 31-48. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/668119>
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Programa de Acción Mundial para los impedidos*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas*

con Discapacidad. (1.er Ed.) Madrid: Comité Español de representantes de personas con discapacidad.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. <http://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-17277>

Secretaría de Educación Pública /Dirección de Educación Especial. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 3 Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales*.

Secretaría de Educación Pública /Dirección de Educación Especial. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. SEP.

Secretaría de Educación Pública /Dirección de Educación Especial. (2009). *Modelo de atención de los servicios de educación especial. Centro de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. Revisado en https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/17-MASEE_2011.pdf

Secretaría de Educación Pública /Dirección de Educación Especial. (2010). *Memorias y actualidad de la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. Secretaria de Educación Pública

Secretaría de Educación Pública /Dirección de Educación Especial. (2015). *UDEEI Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo*. SEP.

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823–831. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>