



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

**Facultad de Derecho
Facultad de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

“El derecho a la inclusión de las personas con discapacidad en educación primaria: Un análisis de barreras y facilitadores a nivel local”.

T E S I S

para obtener el grado de

MAESTRO EN DERECHOS HUMANOS

presenta

Edgar Ulises Cobos Ortiz

**Director de tesis
Dr. Nicholas Kaufmann**



Generación 2017-2019

San Luis Potosí, S.L.P., a agosto de 2019



San Luis Potosí, S.L.P. a 30 de enero de 2019

**COMITÉ ACADÉMICO DE LA
MAESTRÍA EN DERECHOS HUMANOS
P R E S E N T E**

Estimados miembros del Comité Académico,

Los suscritos, miembros del subcomité de tesis del estudiante **Edgar Ulises Cobos Ortiz**, generación 2017-2019 de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, como resultado de un proceso de acompañamiento, donde hemos evaluado el fondo, la forma y la metodología de la tesis **“El derecho a la inclusión de las personas con discapacidad en educación primaria: Un análisis de barreras y facilitadores a nivel local”**,

HACEMOS CONSTAR

Que la referida tesis realizada por **Edgar Ulises Cobos Ortiz** para obtener el grado de Maestro en Derechos Humanos cumple con los requisitos necesarios para acceder al examen de grado.

Sin más por el momento, nos despedimos.

A t e n t a m e n t e

Dr. Nicholas Kaufmann (Director de tesis)

Dra. Urenda Queletzá Navarro Sánchez (Asesora)

Dra. Guadalupe del Carmen Olvera León (Asesora)

Dedicatoria

A todas las niñas y los niños en situación de discapacidad, sobre todo a aquellos que viven situaciones de desigualdad, discriminación o violencia y ven vulnerados sus derechos.

Lista de abreviaturas más utilizadas

CAM	Centro de Atención Múltiple
DGEE	Dirección General de Educación Especial
DOF	Diario Oficial de la Federación
EI	Educación inclusiva
EPT	Educación para Todos
NEE	Necesidades educativas especiales
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAER	Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular

Índice

Introducción.....	10
Planteamiento del problema.....	10
Justificación.....	14
Preguntas de investigación.....	17
Objetivos de la investigación.....	17
Presentación del estudio.....	18
1. El derecho a la educación de las personas con discapacidad.....	21
1.1 Introducción.....	21
1.2 Discapacidad y modelos de discapacidad.....	23
1.3 Concepto contemporáneo de discapacidad.....	26
1.3.1 Discapacidad desde el modelo social.....	27
1.3.2 ¿Cómo nombrar la discapacidad? Lo políticamente correcto e incorrecto.....	29
1.3.2.1 Discriminación significativa en el término discapacidad.....	30
1.3.2.2 Rechazo del término capacidades diferentes.....	31
1.3.2.3 ¿Diversidad Funcional?.....	32
1.3.2.4 La forma correcta.....	34
1.3.3 Insuficiencia y discapacidad.....	35
1.4 Modalidades de atención educativa para las personas con discapacidad.....	36
1.4.1 Educación Especial.....	37
1.4.2 Integración educativa.....	39
1.4.3 Educación inclusiva.....	42
1.4.4 Diferencias entre integración e inclusión.....	44
1.5 Conclusiones.....	46
2. La educación inclusiva como derecho humano, por una sociedad sin barreras.....	47
2.1 Introducción.....	47
2.3 Educación inclusiva: radical vs moderada.....	50
2.4 Inclusión como derecho en los organismos internacionales.....	52
2.5 Derecho a la inclusión en México.....	54
2.6 Derecho a la inclusión desde la teoría crítica de derechos humanos.....	55
2.6.1 Pedagogía del oprimido de Paulo Freire.....	58
2.6.2 Discriminación, perspectiva de género e interseccionalidad.....	60
2.7 Ética de la inclusión educativa de las personas con discapacidad.....	63
2.8 Particularidades de la educación inclusiva.....	65
2.8.1 Claridad en la definición de la inclusión educativa.....	66
2.8.1.1 Debilidad de la definición funcional de educación inclusiva.....	68
2.8.2 Formas de evidencia de la educación inclusiva.....	68
3. Revisión bibliográfica sobre evidencias de inclusión educativa.....	70
3.1 Introducción.....	70
3.2 Método.....	71
3.3 Descripción.....	72
3.3.1 Investigaciones de corte cuantitativo.....	72
3.3.2 Investigaciones de corte cualitativo.....	74
3.3.3 Investigaciones de corte mixto.....	76
3.4 Observaciones generales.....	79
3.5 Conclusiones.....	83
4. Contexto del presente estudio.....	85
4.1 Introducción.....	85
4.2 San Luis Potosí, contexto local.....	87
4.2.1 Organización de la educación en San Luis Potosí.....	88
4.2.2 Educación Especial en San Luis Potosí.....	90

4.2.2.1	Articulación de los servicios de educación especial en San Luis Potosí.....	91
4.2.3	Normatividad sobre educación inclusiva en el estado potosino.....	93
4.3	Avances del modelo inclusivo en el estado.....	95
4.4	Retos de la educación inclusiva.....	96
4.5	Conclusiones.....	98
5.	Metodología.....	100
5.1	Introducción.....	100
5.2	Particularidades de la escuela primaria.....	101
5.3	Datos descriptivos de la muestra.....	102
5.4	Técnicas de recolección de información.....	106
5.4.1	Entrevista individual.....	106
5.4.2	Observación.....	107
5.4.3	Entrevista grupal.....	108
6.	Presentación e interpretación de resultados.....	109
6.1	Introducción.....	109
6.2	Factores que inciden en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.....	110
6.3	Análisis descriptivo.....	111
6.3.1	Conceptualización de educación inclusiva.....	111
6.3.2	Aceptación o rechazo de los compañeros.....	116
6.3.3	Actitudes frente a la inclusión.....	119
6.3.4	Adaptaciones curriculares.....	122
6.3.5	Apoyo afectivo.....	124
6.3.6	Apoyo especializado.....	126
6.3.7	Dirección y liderazgo.....	129
6.3.8	Etiquetas.....	134
6.3.9	Expectativas.....	135
6.3.10	El factor familia.....	138
6.3.11	Formación docente.....	143
6.3.12	Prácticas educativas inclusivas.....	146
6.3.13	Trabajo Colaborativo.....	148
6.3.14	Valores.....	150
6.3.15	Otros factores.....	152
6.4	Análisis interpretativo y triangulación de datos.....	155
6.4.1	Conceptualización de educación inclusiva.....	156
6.4.2	Aceptación o rechazo de los compañeros.....	156
6.4.3	Actitudes frente a la inclusión.....	158
6.4.4	Adaptaciones curriculares.....	159
6.4.5	Apoyo afectivo.....	161
6.4.6	Apoyo especializado.....	163
6.4.7	Dirección y liderazgo.....	166
6.4.8	Etiquetas.....	168
6.4.9	Expectativas.....	170
6.4.10	Familia: involucramiento y apoyo.....	172
6.4.11	Formación docente.....	174
6.4.12	Prácticas educativas inclusivas.....	176
6.4.13	Trabajo colaborativo.....	178
6.4.14	Valores.....	179
6.4.15	Otros factores identificados.....	181
6.4.15.1	Alimentación.....	181
6.4.15.2	Apoyo del Sistema Educativo.....	182
6.4.15.3	Creencias Religiosas.....	183
6.4.15.4	Diagnóstico clínico.....	184

6.4.15.5 Nivel socioeconómico.....	185
6.4.15.6 Normatividad.....	187
6.4.15.7 Saberes maternos.....	188
6.4.15.8 Tiempo familia-estudiante.....	190
6.4.16 Representaciones esquemáticas.....	192
6.5 Conclusiones.....	199
7. Conclusiones generales.....	203
Fuentes de información.....	208

Introducción

Para empezar, es necesario aclarar dos puntos sobre este trabajo de investigación.

Número uno: No existe pretención de llevar a cabo una revisión teórica exhaustiva sobre el tema de la educación inclusiva, sino más bien propiciar un espacio de reflexión en torno a algunas cuestiones a tener en cuenta al momento de analizar la situación actual sobre el modelo de educación inclusiva aplicado en las escuelas de San Luis Potosí y del país, así como señalar algunos puntos hacia los que dirigir la mirada en busca de mejores prácticas y conocimientos que generen nuevas estrategias para avanzar en el desarrollo de escuelas inclusivas.

Número dos: En lo que respecta a este documento, la voz de las familias de los estudiantes en situación de discapacidad será en primera y última instancia la más importante de las evidencias: su capacidad de percibir las incongruencias y aciertos del sistema, sus luchas por la garantía y protección de los derechos de sus hijas e hijos, sus capacidad crítica y reflexiva sobre las condiciones que permiten y dificultan los procesos inclusivos. Su libertad de elección sobre las condiciones en las cuales las y los estudiantes en situación de discapacidad deberán ser educados es para nosotros “el-lugar-que-da-verdad”¹.

Planteamiento del problema

El sistema educativo mexicano ha tenido importantes logros en materia de reformas, planes y programas estando siempre a la vanguardia en América Latina², no obstante, la educación en México aún enfrenta grandes retos. Se calcula que aproximadamente 1.7 millones de niños y 1.4 millones de niñas no asisten a la escuela (según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2007)³, de ellos, un pequeño pero significativo porcentaje de niños y niñas de seis a once años (entre uno y dos por ciento) no asisten

¹ Alejandro Rosillo, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca, 2013, p. 51.

² SEP, *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*, México, SEP, 2006, p. 7.

³ UNICEF, “Educación y aprendizaje”, recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>, consultado el 07 de marzo de 2018.

por motivos de trabajo o por algún impedimento físico⁴. La falta de equidad en la oferta educativa es uno de los principales obstáculos para el acceso universal a la educación⁵.

Entre los grupos que son discriminados y que no tienen un acceso equitativo a la educación se encuentran las personas con discapacidad⁶. En la actualidad se promueve el derecho a una educación de calidad para todos y todas, priorizando a las personas con discapacidad y a otros grupos vulnerables, a través de dos modelos educativos: la integración educativa y la educación inclusiva. La integración educativa es el primer esfuerzo por ofrecer un servicio educativo en un ambiente normalizado para las personas con discapacidad⁷.

Por otro lado, la educación inclusiva es un modelo educativo en favor no solamente de las personas con discapacidad, sino de todas las personas, especialmente aquellas que han sido marginadas o que se encuentran en situación de vulnerabilidad social⁸, esto lo convierte en el proyecto educativo a nivel internacional más ambicioso hasta el momento. Ambos modelos parten del concepto de “Educación Para Todos” (EPT)⁹, el cual tiene como fundamento la idea de que la escuela regular debe contar con los recursos necesarios para brindar una educación de calidad para todos sin importar su procedencia, sus características o su condición¹⁰.

Los objetivos de la educación inclusiva van un paso más allá respecto al modelo de integración en tanto que promueve la participación de todos los y las estudiantes en la escuela regular sin importar su condición y procura que la atención que se les ofrezca sea acorde a las especificidades de cada una de ellas. Sin embargo, como lo mencionan García y Romero, en México y en varias partes de América Latina no existe una

⁴ *Loc. cit.*

⁵ SEP, Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP, 2002, p. 9.

⁶ CONAPRED, “Grupos en situación de discriminación”, recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=133&id_opcion=46&op=46, consultado el 25 de junio de 2018.

⁷ Eliseo Guajardo Ramos, “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, p. 18.

⁸ Luis Enrique Morga Rodríguez, “La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada”, *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, núm. 1, 2017, p. 20.

⁹ *Ibid.*, p. 19.

¹⁰ Joan J. Muntaner, “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”, en P. Arnaiz et al. (coords), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Murcia, Consejería de Educación Formación y Empleo, 2010, p. 7.

diferencia clara entre las prácticas integradoras y las prácticas inclusivas dentro de los centros educativos¹¹.

La Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) menciona que el país se encuentra en un momento de transición hacia la educación inclusiva, atendiendo la normatividad nacional e internacional en materia de derechos humanos¹². En este sentido, existen diversos proyectos locales de implementación, evaluación y diagnóstico del modelo inclusivo en el país realizados por la SEP como el Informe de la Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018, el Mecanismo de Seguimiento a Aspectos Susceptibles de Mejora 2016 - 2017, el Informe final de la evaluación de diseño 2015, el Documento de posicionamiento, los Mecanismos de Seguimiento a los Aspectos Susceptibles de Mejora, entre otros¹³.

Aún cuando el discurso del Estado y de las autoridades educativas en México está abanderado por la inclusión educativa de todas y todos, incluyendo los grupos vulnerables como la población de estudiantes pertenecientes a grupos originarios, o la población estudiantil con discapacidad, los análisis más recientes realizados por expertos en el tema (mencionados a continuación) muestran que las estrategias para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad no han sido adecuadas ni suficientes.

Las modificaciones necesarias para la transformación de las escuelas en espacios inclusivos han sido escasas y muy pausadas. En correspondencia con esta realidad, García y Romero señalan:

los cambios en el Sistema Educativo Mexicano suelen ser lentos, especialmente en lo que se refiere a la educación de personas con necesidades educativas especiales, quienes desafortunadamente siguen sin formar parte de las prioridades educativas y sociales en el nivel nacional¹⁴.

¹¹ Ismael García y Silvia Romero, *Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*, México, CENEJUS, 2016, p. 40.

¹² SEP, *Buenas prácticas de educación inclusiva, 7° concurso nacional de experiencias exitosas de integración educativa convocatoria 2011*, México, SEP, 2012. p. 11.

¹³ SEP, "Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa", recuperado de <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/>, consultado el 11 de octubre de 2019.

¹⁴ I. García y S. Romero, *op. cit.*, p. 69.

Las autoridades deben reconocer la importancia de la educación inclusiva para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, atender esta demanda de forma parcial es atentar contra la integridad de las personas. Al respecto, se sabe que no todas las escuelas atienden a estudiantes con discapacidad por diversos motivos, únicamente el 13% de las escuelas¹⁵ tiene algún apoyo (que en muchas ocasiones resulta insuficiente) de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (en adelante USAER).

Frecuentemente el apoyo que reciben las y los estudiantes de los equipos USAER se realiza bajo un enfoque integrador mezclado con prácticas de la modalidad de educación especial; por ejemplo, un 78% de los maestros de apoyo y los especialistas trabajan directamente con el alumnado en vez de ofrecer servicios de orientación a las madres y padres y brindar estrategias a los docentes¹⁶, incluso muchos de ellos atienden al alumnado con discapacidad fuera de las aulas.

Caso aparte es el de las y los estudiantes con discapacidad que son atendidos en Centros de Atención Múltiple (en adelante CAM), los cuales funcionan totalmente bajo el modelo de educación especial, lo que significa que funcionan fuera del sistema educativo regular. Hay casos de alumnos y alumnas que siendo incorporados a la escuela regular, han tenido que volver al sistema de educación especial¹⁷. Un aspecto negativo a destacar es que hay evidencia de que el alumnado que estudia en los CAM obtienen resultados académicos aparentemente muy bajos¹⁸.

En ocasiones es el mismo sistema educativo el que genera barreras para el pleno desarrollo del modelo inclusivo. Las autoridades exigen que las escuelas tengan un cierto número de estudiantes, lo que provoca que los maestros se vean forzados a retener alumnos y alumnas en los CAM, incluso aceptar alumnado que no tiene discapacidad, algunas ni siquiera presentan necesidades educativas especiales. Expertos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante UNICEF) afirman que más de 62.9%

¹⁵ *Ibid.*, p. 145.

¹⁶ *Ibid.*, p. 87.

¹⁷ *Ibid.*, p. 110.

¹⁸ *Ibid.*, p. 133.

de la matrícula de educación especial (que se encuentra fuera de la educación regular) no presenta discapacidad física, mental o sensorial permanente o temporal¹⁹.

Justificación

El derecho a la educación no debe ser privativo de algunas personas, debe ser un derecho que se ha de universalizar como cualquier otro²⁰. Existe la necesidad de que las personas con discapacidad sean incluidas en el sistema educativo, en primer lugar por ser un derecho humano inherente a cualquier persona²¹, en segundo lugar, existe evidencia de los beneficios que tiene la manifestación de la diversidad en las aulas, no sólo para la población con discapacidad sino también para el resto de la población estudiantil²². “En la escuela inclusiva todos y todas las alumnas se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales”²³.

El modelo de educación inclusiva ofrece una solución efectiva para los dos puntos arriba mencionados: garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad y otros grupos vulnerables, además lo hace mediante la escolarización en espacios regulares, no segregados. La educación inclusiva es considerada como “uno de los ejes fundamentales para una transformación hacia sociedades más justas, dignas e igualitarias”²⁴.

Los expertos en temas de educación Mel Ainscow y Gerardo Echeita destacan cuatro elementos fundamentales en una definición funcional de educación inclusiva²⁵: La inclusión es un proceso; precisa la identificación y eliminación de barreras; busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes y pone particular énfasis en los

¹⁹ UNICEF, *Niños y niñas fuera de la escuela. México*, México, UNICEF, 2016, p. 54.

²⁰ Eliseo Guajardo Ramos, “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, p. 16.

²¹ Ismael García Cedillo et al., *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP, 2000, p. 10.

²² José Manue Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas, Fely Garnique Castro, “De la educación especial a la educación inclusiva”, *Nueva Época*, Núm. 62, 2010, p. 74.

²³ Convención sobre los Derechos del Niño, “Hacia el desarrollo de Escuelas Inclusivas”, recuperado de http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/MARCO_GENERAL_DE_LA_EL.pdf, consultado el 15 de octubre de 2019.

²⁴ Fabiana Vezzali, “Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)”, en UNESCO, *XIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Inclusión Educativa*, París, UNESCO, 2017, p. 41.

²⁵ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo*, núm. 12, 2011, p. 32.

alumnos en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Utilizaremos los primeros dos para justificar el presente proyecto.

1º La inclusión es un proceso: La inclusión no es un modelo unívoco ni estático, la inclusión es un proceso que debe ser entendido como “una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado”²⁶. En ese sentido, los esfuerzos por implementar el modelo inclusivo han de llevar a la creación de diversos materiales que ayuden a identificar los elementos que aporten al proceso de desarrollo hacia escuelas más inclusivas²⁷.

Aunado a lo anterior, cuando se descubren o se inventan nuevos caminos que llevan a alcanzar situaciones eficaces de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad o para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales dentro de las instituciones educativas ordinarias, también se beneficia al resto del alumnado²⁸. Dicho de otro modo, las nuevas herramientas pedagógicas utilizadas para mejorar la atención educativa de unos pueden ser utilizadas con otros propiciando un mejor contexto educativo para todo el alumnado.

2º Identificación y eliminación de barreras: Otro aspecto importante del modelo inclusivo es la identificación y la eliminación de barreras, entendidas como

aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar²⁹.

Hay que abandonar la idea romántica de las escuelas como espacios neutrales alejados de las problemáticas sociales que se presentan en el exterior, lugares donde todo

²⁶ *Loc. Cit.*

²⁷ Tony Booth & Mel Ainscow, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*, trad. Ana Luisa López, Bristol UK, UNESCO, 2000, p. 20.

²⁸ José Domínguez Alonso y Margarita R. Pino Juste, “Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 20, núm. 2, 2009, p. 125.

²⁹ G. Echeita & M. Ainscow, *op. cit.*, p. 33.

se realiza con imparcialidad y de una forma en la cual siempre se busca el beneficio de todas las y los estudiantes. La escuela también puede representar un obstáculo en la efectividad del derecho a la educación de ciertos grupos. Como menciona Asunción Lledó: “tenemos que ser conocedores de que se pueden dar una serie de factores en la organización de los centros que propician la exclusión educativa del alumnado”³⁰.

Investigaciones más actuales y dentro del marco de una apuesta por una educación inclusiva, han permitido constatar que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar en el alumnado, independientemente de sus características o necesidades personales, el mayor potencial de todos los alumnos³¹.

De aquí la importancia de ser conscientes acerca de aquello que limita o dificulta el aprendizaje y la participación en las escuelas “con el fin de determinar las prioridades de cambio y poner en práctica dichas prioridades”³².

Este proyecto pretende identificar y analizar los factores que intervienen en el proceso inclusivo a partir de la percepción y experiencia de la familia y el docente, con el objetivo de favorecer esa búsqueda constante de mejoras y ayudar a la identificación de las barreras que obstaculizan el desarrollo educativo de las y los estudiantes con discapacidad. Este es un tema que ha sido investigado con anterioridad, sin embargo, las particularidades de cada contexto educativo permiten encontrar diversos factores de incidencia en los procesos de inclusión.

Aunado a ello, el tema de la inclusión está en un momento trascendental para los grupos excluidos y las investigaciones aún no han abarcado la diversidad de posibilidades, como mencionan Echeita y Ainscow “Que tengamos conocimientos y experiencias de éxito que avalan la visión establecida no quita que se precise más investigación”³³. Un elemento clave que favorece a este estudio es que el análisis de la información obtenida se efectuará mediante una visión psicopedagógica acompañada con una perspectiva crítica de derechos humanos.

³⁰ Asunción Lledó Carreres, “Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa”, *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3, núm., 3, 2010, p. 10.

³¹ *Ibid.*, p. 9.

³² T. Booth & M. Ainscow, *op. cit.*, p. 20.

³³ G. Echeita & M. Ainscow, *op. cit.*, p. 40.

Preguntas de investigación

Pregunta general: ¿Cuáles son los factores que inciden en la inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad según la percepción y la experiencia de las madres de familia y de los docentes?

Preguntas particulares:

¿Qué dimensiones exploran las investigaciones relacionadas a los factores asociados al proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad?

¿De acuerdo a la perspectiva y la experiencia de los principales agentes que participan en la inclusión del alumnado, qué factores facilitan la inclusión educativa de las personas con discapacidad?

¿Qué factores obstaculizan la inclusión educativa del alumnado con discapacidad desde la perspectiva y la experiencia de los principales actores que participan en el proceso inclusivo?

¿Cómo se puede mejorar la experiencia de la inclusión educativa para las personas con algún tipo de discapacidad?

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este proyecto es analizar los factores que intervienen como barreras o facilitadores en la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad conforme a la percepción y la experiencia de las madres de familia y de los docentes.

Los objetivos específicos son:

1. Conocer las dimensiones que exploran las investigaciones relacionadas a los factores asociados al proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad.
2. Recuperar las experiencias, aportes y valoraciones de las madres de familia y de los docentes sobre los factores que ellos y ellas identifican como facilitadores u

obstaculizadores en la inclusión educativa de las y los estudiantes en situación de discapacidad.

3. Analizar los factores identificados como facilitadores u obstaculizadores en la inclusión educativa de las y los estudiantes en situación de discapacidad desde la perspectiva y la experiencia que tienen las madres de familia y los docentes.

4. Identificar posibles estrategias para mejorar la experiencia de inclusión de las y los estudiantes con discapacidad.

Presentación del estudio

Este proyecto pretende acercarse a la realidad que viven las familias de las personas con discapacidad en el proceso de la inclusión educativa, por este motivo, será una investigación que se desarrollará a través del enfoque cualitativo. Mediante este enfoque, las experiencias subjetivas (individuales o grupales) y las interacciones entre individuos resultan trascendentales, no así los datos estadísticos; además permite la observación del fenómeno en ambientes naturales no manipulados para su estudio en profundidad³⁴.

Se realizó una búsqueda de la literatura teórica acerca de las personas con discapacidad y la educación inclusiva con dos objetivos. El primero de ellos sería identificar conceptos y elementos clave en el tema de la inclusión con la finalidad de encontrar ideas sobre métodos de recolección de datos y también para profundizar en las interpretaciones³⁵. El segundo es contar con la posibilidad de hacer una triangulación de datos entre la información recolectada en campo y la literatura.

Durante el proceso de investigación se llevó a cabo una segunda revisión bibliográfica, esta vez sobre investigaciones empíricas relacionadas al tema de la inclusión de las personas con discapacidad y la identificación de facilitadores y barreras con el objetivo de conocer el estado de la cuestión. Esta pesquisa desembocó en la revisión de tres tipos de documentos, unos de corte cuantitativo, otros de corte cualitativo y las investigaciones de tipo mixtas.

³⁴ Roberto Hernández Sampieri, *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill Education, 6a. ed., 2014, p. 10.

³⁵ *Ibid.*, p. 365.

Por la temporalidad de la investigación, ésta se define como una investigación transversal, ya que la recolección de los datos se ejecutará en un solo momento y en un tiempo único³⁶. Se investigará el fenómeno de la inclusión educativa de personas con discapacidad en un momento único en el cual la inclusión se está implementando en combinación con el modelo integrador y con prácticas del modelo de educación especial.

Este estudio de tesis se encuadra dentro del método análisis de contenido, ya que el objetivo es recuperar la experiencia de las madres y los docentes de estudiantes de educación primaria con discapacidad para tratar de hacer una interpretación lo más rigurosa posible de sus palabras y su lenguaje corporal en general tomando en cuenta las limitaciones que surgen a partir del método.

Se ha seleccionado una escuela primaria inclusiva de la zona oriente de San Luis Potosí por ser un centro educativo que acoge a la diversidad del alumnado y por contar con un antecedente importante de atención educativa de personas con discapacidad. Ésta es una de las pocas escuelas regulares de San Luis Potosí que utiliza el modelo inclusivo y que cuenta con un gran número de estudiantes con discapacidad dentro de sus instalaciones. Los sujetos seleccionados para la presente investigación serán las madres de familia de los estudiantes con discapacidad y el profesorado encargado de su formación.

Se efectuó un muestreo estratégico de caso extremo, el cual consiste en la obtención de información de casos que por sus características son situaciones alejadas de la realidad³⁷. Este tipo de muestreo es especialmente útil cuando se pretende conocer las fronteras de la acción social³⁸. En el caso del presente proyecto, se tomaron en cuenta casos donde se presentan factores que obstaculizan y facilitan la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad.

Para la recolección de datos se realizó el diseño y aplicación de entrevistas semi-estructuradas para recuperar las vivencias de los participantes tal como fueron (o son)

³⁶ *Ibid.*, p. 154.

³⁷ *Ibid.*, p. 388.

³⁸ Carolina Martínez-Salgado, "El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias", *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 17, núm. 3, 2012, p. 616.

sentidas y experimentadas³⁹. Las entrevistas semi- estructuradas se basan en una guía de asuntos, esta guía es flexible y puede ser complementada con preguntas adicionales para enriquecer la obtención de la información⁴⁰, en este caso, la guía fue elaborada a partir de una revisión previa de la literatura relacionada al modelo inclusivo aplicado en centros educativos.

Finalmente la interpretación y análisis de los resultados se realizó desde la visión del modelo de educación inclusiva en conjunto con una óptica psicopedagógica e incluirá una perspectiva crítica de derechos humanos, ésta última ha sido poco explorada hasta ahora en el tema de la educación y las personas con discapacidad. Ofrece un nuevo punto de partida para la observación del problema y un nuevo horizonte en las investigaciones referentes al tema de la inclusión educativa de las personas con discapacidad y los factores involucrados en el proceso de inclusión.

³⁹ R. Sampieri, *op. cit.*, p. 8.

⁴⁰ *Ibid.* p. 403.

1. El derecho a la educación de las personas con discapacidad

1.1 Introducción

El presente capítulo expone de forma breve e ilustrativa los antecedentes del concepto de discapacidad, los modelos más comunes (de prescindencia, médico y social), los paradigmas sociales y las posturas que han tomado las diferentes sociedades (principalmente la occidental) en relación a la persona con discapacidad. De esta manera se puede observar que la noción de discapacidad ha evolucionado a través del tiempo, atendiendo a las necesidades y los valores sociales de momentos históricos determinados.

Después de hacer un breve repaso por los modelos de la discapacidad y sus principales características, se presentarán las modalidades de atención educativa hacia las personas con discapacidad (educación especial, integración educativa y educación inclusiva) y se relacionarán con los modelos que las han acompañado. Este ejercicio tiene la finalidad de reconocer que cada una de las modalidades de atención educativa anteriores al modelo inclusivo (ahora criticadas y menospreciadas) han contribuido a la construcción de un camino progresivo a favor de la educación de las personas con discapacidad.

La perspectiva histórica del fenómeno parece oportuna y se espera que facilite el conocimiento del panorama actual. De igual forma, se expone (a través de un esfuerzo sintético y en forma cronológica) el derecho a la educación de las personas con discapacidad en el contexto mexicano, el cual ha pasado por diferentes etapas, mismas que han evolucionado hasta la llegada de los modelos de integración educativa y educación inclusiva, ambos promovidos y utilizados en la actualidad por el sistema educativo mexicano.

Finalmente se presentan las principales diferencias entre integración educativa y educación inclusiva según la perspectiva de los expertos, estas diferencias serán fundamentales para entender el rumbo que ha tomado la presencia y participación de las y los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. Autores como Booth y

Ainscow dicen que las diferencias son sutiles a la vez que determinantes. Para otros como Gerardo Echeita, no existen diferencias significativas entre estos dos modelos, y en consonancia con la declaración de Echeita, los expertos García y Romero, aseguran que no existe una forma clara de distinguir entre un modelo y otro.

1.2 Discapacidad y modelos de discapacidad

Una de las características más enriquecedoras e interesantes de la humanidad es la diversidad: “Es un hecho empírico comprobable que, desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, los seres humanos diferimos unos de otros. Cada uno constituimos una radical individualidad al lado de otras tan singulares como la nuestra”⁴¹, parte de esa diversidad la conforman las personas con discapacidad, dichas personas ocupan aproximadamente el diez por ciento de la población mundial (650 millones de personas)⁴². Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) esta cifra aumentará a causa del crecimiento de la población, los avances de la medicina y al proceso de envejecimiento de los seres humanos⁴³.

A lo largo del tiempo han existido diversas formas de interpretar la discapacidad que han influido en la manera de percibir y de tratar a las personas que se encuentran en situación de discapacidad. Desde el modelo de prescindencia, hasta el modelo social de la discapacidad, las sociedades han tomado diversas posturas para entender a las discapacidades y han actuado según las necesidades y los valores sociales de momentos históricos determinados, guiados por su definición de lo que es socialmente bueno y malo⁴⁴.

Diversos autores, entre ellos Puig de la Bellacasa y Casado Pérez⁴⁵ han hecho diferentes clasificaciones de los modelos de la discapacidad. Una de las formas más simples, más populares y mayormente utilizadas por los estudiosos de la discapacidad es la clasificación en tres modelos que coinciden con tres períodos históricos: el modelo de prescindencia correspondiente a la antigüedad y el medioevo, el médico surgido en la

⁴¹ José Gimeno Sacristán, La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, Aula de Innovación Educativa, no. 81 y 82, 1999, p. 69.

⁴² Naciones Unidas, *Algunos datos sobre las personas con discapacidad*, recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>, consultado el 01 de mayo de 2019.

⁴³ *Loc. cit.*

⁴⁴ Antonio León Aguado Díaz, Historia de las deficiencias, Escuela Libre Editorial, Madrid, 1995, p. 20.

⁴⁵ Carlos Egea García y Alicia Sarabia Sánchez, Visión y modelos conceptuales de la discapacidad, Políbea, núm. 73, p. 29.

primera mitad del siglo XX y el modelo social, cuya creación es producto principalmente de las revoluciones sociales surgidas en los años sesenta del siglo pasado⁴⁶.

Figura 1.

Modelos de la discapacidad: paradigmas y características principales:

Modelo	Paradigma	Características
De prescindencia	Excluyente	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación mítica del origen de la discapacidad. - Nociones mítico-religiosas. - Marginación y políticas excluyentes. - En su expresión más radical, políticas eugenésicas.
Médico	Rehabilitador	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención médica profesional sobre la demanda del sujeto. - Focaliza el problema en el sujeto. - Actitud de rechazo hacia la condición de discapacidad. - Separación normalidad ≠ anormalidad.
Social	Autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> - Vida independiente de la persona como objetivo básico. - Revaloración de condición de persona (trato digno). - Inserción en todos los ámbitos de la sociedad. - Inclusión laboral y educativa.

Fuente: Elaboración propia.

El rol que tiene la persona con discapacidad dentro del modelo de prescindencia está relacionado con la idea de inferioridad del ser, un ente cuyas características no coinciden con lo que, de manera generalizada, se concibe como persona⁴⁷. Este modelo ofrece una explicación acerca de los orígenes de la discapacidad mediante nociones

⁴⁶ Valentina Velarde Lizama, Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico, Revista Empresa y Humanismo, vol. 15, núm. 1, 2012, p. 117.

⁴⁷ Valentina Velarde Lizama, Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico, Empresa y Humanismo, vol. 10, núm. 1, 2012, p. 117.

míticas/religiosas y excluye de la sociedad a las y los sujetos diferentes a través de la marginación o de políticas eugenésicas. Dos métodos comunes para liberar a niños y adultos de su “padecimiento” era el encierro y los rituales purificadores que los chamanes llevaban a cabo para liberar el alma de los desvalidos, que frecuentemente tenían éxito con la muerte de la persona⁴⁸. El modelo de prescindencia se refleja aún en la actualidad a través de la segregación y la discriminación de las personas en situación de discapacidad.

Por otro lado, el modelo médico confronta al modelo de prescindencia, cuestiona las causas de la discapacidad modificando su concepción y su tratamiento⁴⁹. El paradigma rehabilitador focaliza el problema en el sujeto, fomenta una actitud de rechazo hacia la condición de discapacidad e incita a la búsqueda de una mejor condición a través de la ayuda especializada⁵⁰. Este modelo tendrá como finalidad última la curación de la persona “discapacitada”, en caso de que la afectación de la persona no pueda ser curada o su sanación se realice de manera parcial, se buscará la manera de adaptar su funcionamiento a los requerimientos de la sociedad de tal forma que se pueda desempeñar de la forma más normal posible⁵¹.

La importancia de nombrar los dos modelos anteriores radica en que éstos y el modelo social de la discapacidad no son mutuamente excluyentes⁵², como menciona Valentina Velarde: "el devenir del hombre en el tiempo es un constante fluir en que los sucesos se van encadenando unos con otros hasta formar un continuo difícil de fragmentar"⁵³. Los viejos paradigmas continúan en el pensamiento colectivo, impidiendo la entrada de nuevas formas de entender la discapacidad más solidarias con la diferencia.

El modelo social es el modelo más aceptado en la actualidad, se origina a partir de proyectos críticos y emancipadores llevados a cabo en el Reino Unido por expertos como

⁴⁸ Margret A. Winzer, *The History of Special Education. From isolation to integration*, Washington, DC, Gallaudet University Press, 1993, p. 12.

⁴⁹ V. Velarde, op. Cit., p. 123.

⁵⁰ Mike Oliver, “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, en (coord.) Len Barton, *Discapacidad y sociedad*, España, Ediciones Morata, 1998, p. 37.

⁵¹ Andrea Padilla-Muñoz, *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*, *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, núm. 16, 2010, p. 403.

⁵² Carlos Egea García y Alicia Sarabia Sánchez, *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*, *Polibea*, núm. 73, p. 30.

⁵³ Valentina Velarde Lizama, *Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico*, *Empresa y Humanismo*, vol. 10, núm. 1, 2012, p. 116.

Paul Hunt⁵⁴, y toma gran fuerza mediante el Movimiento de Vida Independiente (encabezado por las mismas personas y nacido en Estados Unidos a finales de los años sesenta)⁵⁵. Las personas con discapacidad demandaron entre otras cosas su inserción en todos los ámbitos de la sociedad, principalmente inclusión laboral y educativa, trato digno y el reconocimiento de sus potencialidades⁵⁶. Se exigió la modificación de los espacios urbanos y una nueva forma de entender la discapacidad, no como un problema individual sino como algo que atañe a toda la sociedad.

Desde esta nueva perspectiva, la discapacidad es una cuestión relacional que tiene que ver con el ambiente; no es un factor individual que dependa únicamente de la persona y de su tratamiento, sino que las causas de la discapacidad son sociales⁵⁷. En otras palabras, la discapacidad de una persona depende de las características discapacitantes del entorno, el cual, al no adaptarse a las necesidades de la persona la coloca en una situación de discapacidad. Bajo esta perspectiva, el problema no es la persona con discapacidad, el problema es la sociedad discapacitante.

1.3 Concepto contemporáneo de discapacidad

Al escuchar la palabra discapacidad es común relacionarla con el término enfermedad, tal vez se piense en alguien que necesita ayuda, alguien que depende de los demás para desenvolverse en el día a día. Discapacidad también está relacionada con una limitación, o con la imagen de una persona ciega o sorda o en silla de ruedas. Éstas ideas forman parte del paradigma rehabilitador, conocido también como modelo médico de la discapacidad que ha dominado en las sociedades modernas hasta el siglo pasado.

El término discapacidad es creado a principios del siglo XX, a raíz de la atención médica hacia los lesionados de guerra y el auge de las leyes del trabajador. Como menciona Dolores Puga, este término indica una condición de “dificultad para

⁵⁴ Mike Oliver, ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?, en (coord.) Len Barton, *Discapacidad y sociedad*, España, Ediciones Morata, 1998, p. 41.

⁵⁵ V. Velarde, op. Cit., p. 127.

⁵⁶ Carlos Pereda et. Al., *Discapacidad y trabajo en España. Estudio de los procesos de inclusión y exclusión social de las personas con discapacidad*, Madrid, IMSERSO, 1997, pp. 22, 23.

⁵⁷ Hill Country Disabled Group, *What is a disability?*, recuperado de <http://hcdg.org/definition.htm>, consultado el 02 de mayo de 2019.

desempeñar papeles y desarrollar actividades socialmente aceptadas, habituales para personas de similar edad y condición”⁵⁸, reduce a la persona con discapacidad a un arquetipo de persona enferma supeditada a la rehabilitación⁵⁹.

Generalmente es un término utilizado para definir una deficiencia física o mental, en tal caso, se puede hablar de diversos tipos de discapacidad: discapacidad sensorial, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, etcétera⁶⁰. La discapacidad es un fenómeno cuyo significado ha evolucionado a tal grado que hoy no existe una única definición de lo que es la discapacidad, sin embargo, lo que si prevalece es el rechazo a las definiciones absolutistas, fatalistas e individualistas de paradigmas anteriores.

1.3.1 Discapacidad desde el modelo social

El modelo social concibe a la persona como sujeto autónomo con capacidad y autoridad sobre sí mismo y los asuntos relacionados a él o ella, no como un sujeto enfermo y dependiente. La psicóloga Lía Trujillo ofrece la siguiente definición basada en el nuevo modelo: “La discapacidad no es una característica propia del sujeto, sino el resultado de su individualidad en relación con las exigencias que el medio le plantea”⁶¹. El modelo social trajo consigo la reivindicación de la persona con discapacidad como sujeta de derechos, desde esta perspectiva la discapacidad no está en el individuo, sino en el contexto, el cual rechaza o acoge a la persona⁶².

Expertos como Luis Cayo prefieren definir la discapacidad privilegiando el uso de elementos propios del modelo social, sin dejar de lado las particularidades del sujeto:

la discapacidad, circunstancia personal y hecho social resultante de la interacción de un entorno inadecuado pensado para el parámetro de persona ‘normal’ con la

⁵⁸ Dolores Puga, La dependencia de las personas con discapacidad: entre lo sanitario y lo social, entre lo privado y lo público, Rev Esp Salud Pública, vol. 79, no. 3, 2005, p. 328.

⁵⁹ Valentina Velarde Lizama, Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico, Revista Empresa y Humanismo, vol. XV, no. 1, 2012, p. 124.

⁶⁰ Naciones Unidas, Día Internacional de las Personas con Discapacidad, 3 de diciembre, recuperado de <https://www.un.org/es/events/disabilitiesday/>, consultado el 06 de mayo de 2019.

⁶¹ Franco Lotito en Discapacidad y barreras arquitectónicas: Un desafío para la inclusión, Revista AUS, núm. 9, 2011, p. 10.

⁶² Jorge A. Victoria Maldonado, El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos, Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie, año XLVI, no. 138, 2013, p. 1098.

diferencia que presentan algunas personas, es una manifestación más de la diversidad humana, que una sociedad inclusiva y abierta ha de acoger como elemento enriquecedor que ensancha la humanidad y le agrega valor⁶³.

La Organización Mundial de la Salud en el año 2001 utiliza una definición de discapacidad enmarcada aún dentro del paradigma anterior. Define la discapacidad como el “término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)⁶⁴. Desde esta perspectiva, la discapacidad es asociada a lo defectuoso e imperfecto, contrarios a los ideales de progreso hacia la perfectibilidad humana de la modernidad⁶⁵.

Posteriormente la OMS utilizará un concepto mejor adaptado al modelo social de la discapacidad surgido en los años 70⁶⁶:

un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

En México, la Comisión Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos ha generado un Glosario de términos sobre discapacidad, el cual construye una definición de discapacidad retomando dos conceptos: por un lado el de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual define la discapacidad como un: “concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las

⁶³ Luis Cayo Pérez, “Las demandas de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos humanos” en Ignacio Campoy (coord.), Los derechos de las personas con discapacidad : perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas, España, Editoriales Dykinson, 2004, p. 98.

⁶⁴ OMS, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, Santander, OMS, 2001, p. 227.

⁶⁵ Isabel Balza, Crítica feminista de la discapacidad: El monstruo como figura de la vulnerabilidad y la exclusión, Dilemata, año 3, núm. 7, 2011, pp. 57 - 58.

⁶⁶ OMS, Temas de salud. Discapacidades, <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>, consultado el 16 de diciembre de 2018.

personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”⁶⁷.

Por otro lado, la Comisión también adopta la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), la cual define la discapacidad como “un término que engloba deficiencias, limitaciones a la actividad y restricciones a la participación, refiriéndose a los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y los factores contextuales de ese mismo individuo (factores personales y ambientales)”⁶⁸. Este segundo concepto, más apegado al modelo médico de la discapacidad.

La SEP por su parte, a través del glosario de educación especial define la discapacidad de la siguiente manera: “Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”⁶⁹. En las anteriores definiciones queda clara la postura del Estado mexicano: el reconocimiento de una definición basada en el modelo social sin dejar de lado el factor individual proveniente del modelo médico.

1.3.2 ¿Cómo nombrar la discapacidad? Lo políticamente correcto e incorrecto

En este apartado se habla de las diversas formas en que se relaciona el término discapacidad con la persona (en situación de discapacidad), esto es importante ya que desde un primer momento se pretende adoptar una postura fundamental y estratégica desde la cual afrontar el problema anteriormente planteado. Esta primera posición es indispensable para el desarrollo posterior de este proyecto, que como se verá, carece de un matiz único.

⁶⁷ SEGOB, Glosario de términos sobre discapacidad, recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/9638/glosario_terminos_sobre_discapacidad.pdf, consultado el 06 de febrero de 2019.

⁶⁸ *Loc. Cit.*

⁶⁹ SEP, Glosario de educación especial, recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf, consultado el 06 de febrero de 2019.

1.3.2.1 Discriminación significativa en el término discapacidad

Las personas con discapacidad son discriminadas en muchos sentidos, sufren múltiples desigualdades en su vida diaria y cuentan con pocas oportunidades para lograr su desarrollo personal; sus derechos no son garantizados⁷⁰. Incluso al referirse a este sector de la población se les discrimina cuando no se les nombra de la manera adecuada. Es un hecho que el lenguaje influye en el pensamiento y define maneras de percibir el mundo⁷¹.

Las personas con discapacidad han sido nombradas de diferentes formas a través de la historia, los términos para referirse a las personas con discapacidad han evolucionado sin que por ello se dejen de utilizar algunos de estos términos. En lo cotidiano y a través de los medios de comunicación se pueden escuchar diferentes expresiones para referirse a las personas con discapacidad: inútiles, minusválidos, inválidos, impedidos, deficientes, personas con limitaciones, discapacitados, personas con capacidades especiales, etcétera, todas ellas erróneas.

El respeto y reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad es un asunto de índole social que le compete a todas las personas, es menester que se promueva el uso correcto de la terminología correspondiente a la discapacidad. Se debe evitar el uso del término discapacitado, el cual pretende definir en su totalidad a la persona. Lo que en realidad define a la persona es su carácter y sus atributos de persona. También se deben evitar eufemismos como sordito, cieguito, enfermito, incluso el diminutivo del nombre de la persona para evitar que recaiga en la persona un sentimiento de infantilidad permanente⁷².

Así como los derechos de las personas con discapacidad han ganado terreno, también lo han hecho las expresiones para referirse a ellos, no obstante se debe hacer consciencia de que aún existe un lenguaje poco respetuoso y discriminatorio hacia ellos. La discusión acerca de la terminología sobre discapacidad es extensa y nada sencilla, lo

⁷⁰ Leidys Hurtado & María Agudelo, Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia, CES Movimiento y Salud, vol. 2, núm. 1, 2014, p. 48.

⁷¹ Rafael Echeverría, Ontología del lenguaje, Buenos Aires, Granica, 2a. reimp., 2006, p. 35.

⁷² Gobierno Chile, Recomendaciones uso de lenguaje inclusivo persona en situación de discapacidad, recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-recomendaciones-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf>, consultado el 28 de mayo de 2019.

que era políticamente correcto hace dos años no lo es en la actualidad. Recientemente, la iniciativa ha estado en manos de colectivos de personas con discapacidad quienes han sugerido la utilización de nuevas y variadas expresiones. Las expresiones mayormente utilizadas en los últimos años son: capacidades diferentes, diversidad funcional y discapacidad.

1.3.2.2 Rechazo del término capacidades diferentes

El término personas con capacidades diferentes se comenzó a popularizar a partir del año 2000 durante la campaña de la candidatura a la presidencia de Vicente Fox para resaltar las virtudes de las personas con discapacidad⁷³. Este término tuvo un gran impacto social, incluso comenzó a ser utilizado en las leyes federales y algunas leyes locales. Con el uso del término persona con capacidades diferentes se trata de establecer una igualdad entre personas, destacando que algunas tienen otras habilidades o capacidades.

En el documento del Plan Estatal de Desarrollo del Gobierno de Chihuahua del período correspondiente a 2004 - 2010 se hace uso del término personas con capacidades diferentes y se incluye una definición del mismo: “Se considera persona con capacidades diferentes a todo ser humano que presente temporal o permanentemente una limitación, pérdida o disminución de sus facultades físicas, intelectuales o sensoriales, para realizar sus actividades connaturales”⁷⁴.

Así mismo, en la Ley de Integración para las Personas con Capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave publicada en el año 2007 también se incluye una definición del término personas con capacidades diferentes: “aquellas que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas o mentales permanentes, se vean

⁷³ ASDRA, Cómo se dice: discapacitado, persona con discapacidad o con capacidades diferentes, recuperado de <https://www.asdra.org.ar/destacados/como-se-dice-discapacitado-persona-con-discapacidad-o-con-capacidades-diferentes/>, consultado el 27 de marzo de 2019.

⁷⁴ SEGOB Chihuahua, Plan Estatal de Desarrollo 2004 - 2010, recuperado de <http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/sf/uploads/indtfisc/Plan%20Estatal%20de%20Desarrollo%202004-2010/personas%20con%20capacidades%20diferentes.pdf>, consultado el 27 de marzo de 2019.

limitadas para realizar por sí mismas actividades necesarias para su desempeño físico, mental, social, ocupacional y económico”⁷⁵.

El término de capacidades diferentes fue bien recibido en esa época y tuvo la intención de reemplazar la palabra discapacidad y su contenido negativo. Los defensores del término capacidades diferentes mencionan que la palabra discapacidad hace referencia a personas con menor capacidad, mientras que el uso del nuevo término capacidades diferentes se basa en la idea de que todos los seres humanos tienen aptitudes, talentos o habilidades, tengan o no discapacidad.

Ambas definiciones citadas anteriormente, la del Plan Estatal de Desarrollo del Gobierno de Chihuahua y la Ley de Integración para las Personas con Capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, ponen el foco de atención en las limitaciones de la persona y no hace mención de la responsabilidad que la sociedad debe asumir respecto de la persona con discapacidad, algo que el modelo social de la discapacidad trata de promover.

Este término ha sido criticado desde diversas áreas y por diferentes especialistas por carecer de sustento académico. El Senado de la República avaló un dictamen que reforma la fracción VII del artículo 3 de la Ley General de Desarrollo Social, cambiando el término de capacidades diferentes por el de discapacidad. Algunos senadores, entre ellos el senador del grupo parlamentario del PRI Jesús Casillas Romero mencionaron que el término capacidades diferentes es arcaico, confuso e inapropiado, otras como Yolanda de la Torre, aseguraron que el término es un error en el lenguaje que tiende a la exclusión⁷⁶.

1.3.2.3 ¿Diversidad Funcional?

Uno de los términos más recientes se refiere a este grupo poblacional como hombres y mujeres con diversidad funcional, surge de la necesidad de eliminar los rasgos

⁷⁵ SEV, Ley de Integración para las Personas con Capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 2007, recuperado de http://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/serie_paradocencia/lipcd.pdf, consultado el 27 de marzo de 2019.

⁷⁶ Senado de la República, Coordinación de comunicación social, Boletín- 1510, recuperado de <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/27528-senado-cambia-termino-capacidades-diferentes-por-discapacidad-en-ley-general-de-desarrollo-social.html>, consultado el 27 de marzo de 2019.

negativos del término discapacidad. Ésta nueva propuesta trata de eliminar las connotaciones negativas y peyorativas hacia éstas personas, favoreciendo una perspectiva normalizadora que reconoce que todas las personas son diversas.

El diccionario de la Real Academia Española define diversidad como: “Del lat. *diversitas*, -ātis; f. Variedad, semejanza, diferencia; f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”⁷⁷. Mientras que la palabra funcional y función están definidas de la siguiente manera: Funcional: “Adj. Perteneciente o relativo a la función o a las funciones. Competencia, procedimiento funcional. Dependencia, enlace funcional. Adj. Perteneciente o relativo a las funciones biológicas o psíquicas”. Función: “Del lat. *functio*, -ōnis; f. Capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos”⁷⁸.

Lo que se quiere expresar con el término diversidad funcional es el hecho de que existe un colectivo de personas cuyos cuerpos funcionan de maneras distintas y que por ello realizan las tareas habituales de diferente manera⁷⁹. Algunas personas con discapacidad mencionan no estar de acuerdo con este concepto que concede demasiada importancia al problema de lo que puede o no puede hacer la persona y se deja a un lado lo que la persona es en realidad.

Especialistas en el tema de la discapacidad como Carlos Egea han identificado un problema con el término de diversidad funcional; esta terminología quiere resaltar que existen un grupo de hombres y mujeres que funcionan de manera diversa, no obstante, como lo menciona Egea, es evidente a todas luces que absolutamente todos los seres humanos funcionamos de manera distinta⁸⁰, lo cual, según palabras del investigador, puede conducir a la invisibilización de la problemática a tratar.

Investigadores como Silvia Romero e Ismael García prefieren evitar términos como persona con capacidades diferentes o diversidad funcional, pues señalan (coincidiendo

⁷⁷ Real Academia Española, Diccionario de la RAE, recuperado de <https://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>, consultado el 06 de febrero de 2019.

⁷⁸ *Loc. Cit.*

⁷⁹ Javier Romañach y Manuel Lobato, Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, Foro de Vida Independiente 5, 2005, pp. 1 - 8.

⁸⁰ Foro de Vida Independiente y Divertad (sic), recuperado de <http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-d-el-ser-humano/>, consultado el 06 de febrero de 2019.

con la postura de Rincón Gallardo y Carlos Egea⁸¹) que todas las personas tienen capacidades diferentes, más no todas tienen discapacidad⁸². Por lo tanto es más funcional hablar de personas con discapacidad que utilizar los términos referidos anteriormente.

Otra de las razones que mencionan Silvia Romero e Ismael García para rechazar (al menos de forma parcial) el término de personas con capacidades diferentes y optar por el de personas con discapacidad es que los documentos internacionales, la Constitución Política Mexicana y las políticas públicas a favor de este colectivo no mencionan el término personas con capacidades diferentes y sí lo hacen con el de personas con discapacidad⁸³.

1.3.2.4 La forma correcta

Persona en situación de discapacidad es el término más reciente dentro de los estudios de la discapacidad realizados por el mismo colectivo. Personas con discapacidad y personas en situación de discapacidad son los únicos dos términos considerados adecuados por la Organización de las Naciones Unidas (en adelante ONU)⁸⁴. La referencia de persona en situación de discapacidad enfatiza en el hecho de que la discapacidad proviene de una situación del entorno y no de una supuesta carencia de la persona. El Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) describe a las personas en situación de discapacidad como las “personas que, en relación a sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad”⁸⁵.

Para este proyecto se utilizarán los términos persona en situación de discapacidad (utilizado por una estudiante de la maestría en derechos humanos de la UASLP en situación de discapacidad) y persona con discapacidad, ya que como lo mencionan

⁸¹ *Loc. Cit.*

⁸² Ismael García y Silvia Romero, *Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*, México, CENEJUS, 2016, p. 27.

⁸³ *Loc. Cit.*

⁸⁴ Gobierno Chile, *Recomendaciones uso de lenguaje inclusivo persona en situación de discapacidad*, recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-recomendaciones-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf>, consultado el 28 de mayo de 2019.

⁸⁵ *Loc. Cit.*

García y Romero⁸⁶, las políticas y todos los manuales referentes a las personas con discapacidad están escritos utilizando esa terminología. El término persona en situación de discapacidad puede ser más adecuado que cualquier otro, sin embargo, una modificación en la terminología debería ir acompañada por una transformación global en favor del respeto y reconocimiento de los derechos de las personas afectadas, de nada sirve cambiar la terminología si no se asocia a una campaña de verdadera movilización en favor de las personas.

1.3.3 Insuficiencia y discapacidad

La Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) fue una organización del Reino Unido en pro de los derechos de las personas con discapacidad, una de las primeras organizaciones en establecer los principios para el desarrollo del modelo social de la discapacidad. En un artículo publicado el año de 1976, ofrecen una definición de discapacidad en la cual habla de la necesidad de diferenciar los términos insuficiencia física y discapacidad:

Así, definimos la insuficiencia como la carencia parcial o total de un miembro, o la posesión de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuosos; y discapacidad es la desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales⁸⁷.

Investigadores como Mike Oliver y Valentina Velarde también señalan la necesidad de hacer una distinción entre deficiencia y discapacidad con la finalidad de desarrollar explicaciones sociológicas más apropiadas de la discapacidad. Siguiendo esta idea, la persona con deficiencia es aquella que tiene una limitación física o psicológica y que esta

⁸⁶ Ismael García y Silvia Romero, Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México, México, CENEJUS, 2016, p. 27.

⁸⁷ Hill Country Disabled Group, what is a disability?, recuperado de <http://hcdg.org/definition.htm>, consultado el 02 de mayo de 2019.

misma se vuelve discapacitada por la negativa de la sociedad para cumplir con las necesidades individuales y colectivas de la persona⁸⁸.

Para Velarde deficiencia es la “pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo”, mientras que discapacidad hace alusión a “la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea, que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad”⁸⁹.

Podemos concluir hasta aquí que el modelo social de la discapacidad ofrece una nueva perspectiva para hacer frente a las demandas de la población en situación de discapacidad. “A partir de dicho enfoque, las políticas ofrecidas y las respuestas brindadas a los problemas que enfrentan las personas con discapacidad pasan a ser pensadas y elaboradas —desde y hacia— el respeto de los derechos humanos”⁹⁰.

1.4 Modalidades de atención educativa para las personas con discapacidad

Los modelos de la discapacidad y los paradigmas sociales que los acompañaron, orientaron las acciones enfocadas a la educación de las personas con discapacidad. El modelo de prescindencia supuso la incapacidad de la persona para aprender, antes del siglo XX, la educación para las personas con discapacidad era una imposibilidad, las niñas y los niños que presentaban alguna diferencia en relación a la mayoría eran catalogados como infancia anormal y se creía que eran incapaces de recibir cualquier tipo de instrucción, no existía el derecho ni la obligación de educarles⁹¹. El modelo médico trajo consigo la idea de una educación especializada para los “anormales” (fuera

⁸⁸ Mike Oliver, ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?, (coord.) Len Barton, *Discapacidad y sociedad*, España, Ediciones Morata, 1998, pp. 45 - 47.

⁸⁹ Valentina Velarde Lizama, *Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico*, Empresa y Humanismo, vol. 10, núm. 1, 2012, p. 130.

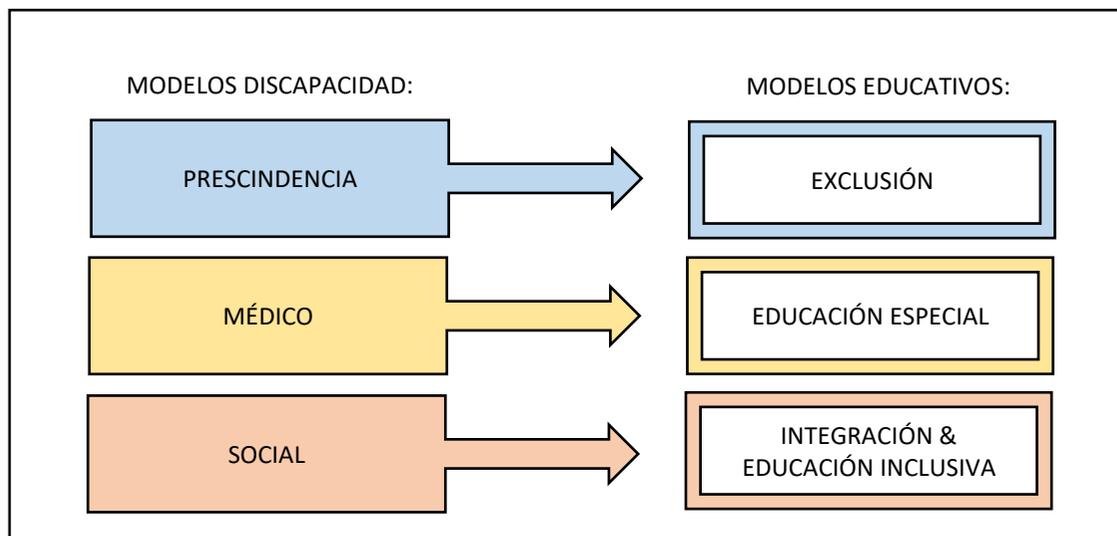
⁹⁰ Agustina Palacios y Francisco Bariffi, *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Ediciones Cinca, 2007, p. 11.

⁹¹ Carmen Soriano, et. Al., *Integración educativa en México y “enciclomedia”*, en *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 213, 2006, p. 71.

del ámbito de la educación regular); por último, el modelo social propició la educación normalizada (dentro de la escuela regular).

Figura 2.

Modelos de la discapacidad: paradigmas y características principales:



Fuente: Elaboración propia.

1.4.1 Educación Especial

A partir del año 1800 se comienza a pensar en la necesidad de una educación específica y diferenciada de la educación “normal” para las necesidades de las personas con discapacidad (pedagogía diferencial), ya que algunas de ellas mostraban una capacidad diferente, considerada inferior a la de las y los ciudadanos promedio, en ese período surgen diversos estudios sobre educación y discapacidad⁹².

⁹² En el año 1500 había especialistas en educación que abogaban por la educación de las personas que en ese momento eran consideradas anormales, entre ellos destacan el monje benedictino Pedro Ponce de León quien inventó un método de educación para los “sordomudos”, Juan de Pablo Bonet, Manuel Ramírez, Juan Miguel de Alastuey y Pedro de Castro, continuadores de su obra. En Francia y en España se crean centros y cofradías (en el caso de España) para ciegos, destinados a los soldados que regresan de combate con problemas de la vista. En 1651, George Philip Harsdorffer crea una tablilla de cera para la escritura de los invidentes. Un poco más adelante en 1784, Valentín Haüy adopta la escritura en relieve de Harsdorffer y crea la primera escuela europea para ciegos en París, la Institution des Jeunes Aveubles, desde la cual, Louis Braille inventa el sistema de lectura táctil que lleva su nombre. Sin embargo es hasta el siglo XIX que se formaliza la educación de las personas con discapacidad, surgen diversas publicaciones sobre educación y discapacidad, entre las más destacadas cabe mencionar Des causes morales et phisiques des maladies mentales y Application de la physiologie du cerveau a l’ etude des enfans qui necessiten une

En las primeras décadas del siglo XX surge una tendencia creciente hacia la atención especial, apoyada en la recién creada psicometría y marcada por el desarrollo de instituciones y servicios de educación especial⁹³, remarcando la necesidad de una educación diferenciada y personalizada para las personas con discapacidad. La psicometría permitió la clasificación de las personas según su discapacidad y favoreció la especificidad de su tratamiento, ya sea educativo o médico. La atención que estas personas reciben es específica y se lleva en instituciones en las cuales serán segregadas, muchas pasarán el resto de sus vidas en ellas.

Los antecedentes de la educación de las personas con discapacidad en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon las primeras instituciones para la atención de ciegos y sordos. La primera de ellas, la Escuela Nacional de Ciegos fue creada en 1870, y la Escuela Nacional de Sordos, en 1861⁹⁴. El nuevo siglo trajo consigo nuevas ideas en el ámbito educativo inspiradas por las corrientes europeas, elaboradas principalmente por Rousseau y Pestalozzi, dos de ellas fueron la importancia en el diseño de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje para los niños y la universalización de la educación primaria; éstos planteamientos ayudaron a ver con mayor claridad el problema de la exclusión educativa de los “niños y niñas anormales”⁹⁵.

En 1906, este grupo de infantes recibirían como primer medida de protección la creación de establecimientos especiales o escuelas de preservación cuya función principal sería albergar a los “niños moralmente abandonados”; adicionalmente se les ofrecería educación o enseñanza de un oficio a través de talleres. Se les llamaría niños moralmente abandonados a “aquellos que a consecuencia de las enfermedades, negligencia, los vicios de los padres u otras causas, se encuentran entregados a sí propios y privados de educación”⁹⁶.

education spéciale de Félix Voisin, Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfans arriérés de Edoard Séguin, Die Heilpädagogik de Georgens y Deinhardt, los coloquios de pedagogía curativa: Heilpädagogische Beratern von Sengelman y los periódicos de educación especial: Kinderfelher y el Hischule.

⁹³ Javier Vergara Ciordia, Marco histórico de la educación especial, Estudios Sobre Educación, 2 (2002), p. 142.

⁹⁴ Educación Especial, Historia de la educación especial en México, recuperado de <https://sites.google.com/a/cetys.net/educacion-especial/historia>, consultado el 31 de mayo de 2019.

⁹⁵ Antonio Padilla Arroyo, La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias, Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, 2010, p. 18.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 17.

Es hasta 1935, que la Secretaría de Educación Pública se incorpora a los países que incluyen la educación especial dentro del contexto de la educación general, de tal manera que interviene y se hace cargo de la educación de las y los alumnos con discapacidad⁹⁷ adoptando el modelo médico-pedagógico, el cual estaba orientado a la rehabilitación y recuperación de la persona y al desarrollo del mayor rendimiento posible de la misma.

A finales de 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial (en adelante DGEE) por decreto presidencial, con la finalidad de mejorar y vigilar el desarrollo de la educación especial y la formación de especialistas. Éste hecho fue trascendental en la evolución de la educación para las personas con discapacidad en México, supuso el reconocimiento por parte del Estado mexicano de la necesidad e importancia de la educación especial⁹⁸.

En los años 80 se crean dos modalidades de educación especial: Los servicios indispensables que operaban separados de la educación regular y ofrecían atención educativa de niñas, niños y jóvenes con discapacidad; y los servicios complementarios que atendían a niñas, niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta y que estaban inscritos en escuelas regulares⁹⁹, la modalidad de servicios complementarios incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes¹⁰⁰.

1.4.2 Integración educativa

Para el año de 1990, a partir de Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y la consecuente Declaración Mundial sobre Educación para Todos organizadas y publicadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) en el año 2000, toma auge la idea de la educación básica equitativa para todos los niños, jóvenes y adultos, sin distinción de condición física o

⁹⁷ Carmen Soriano, et. Al. , Integración educativa en México y “enciclomedia”, en Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, núm. 213, 2006, p. 71.

⁹⁸ *Loc. Cit.*

⁹⁹ SEP, Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, México, SEP, 2006 , pp. 7 - 8.

¹⁰⁰ SEP, Atención educativa a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/asantecedentes.html>, consultado el 31 de mayo de 2019.

social. Para lograr el objetivo de la educación universal y equitativa en el mundo, se plantea la necesidad de garantizar la igualdad de acceso a la educación para las “personas impedidas” como parte integrante del sistema educativo¹⁰¹. Dos años más tarde, las autoridades mexicanas tomarían cartas en el asunto.

Entre 1992 y 1993, el sistema educativo mexicano fue partícipe de una importante reorganización en los servicios de educación especial sustentada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3o constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41, que hacen mención de la educación especial y la tendencia hacia la integración de las personas con discapacidad en la educación básica regular¹⁰². Los diferentes servicios creados en los años 80 fueron modificados dando paso a los servicios que se tienen hasta el día de hoy: Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)¹⁰³.

En junio del año 1994, la UNESCO y el Ministerio de Educación de España, renuevan los planteamientos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos por medio de la Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales promovida por la UNESCO. En esta nueva declaración se menciona, entre otras cosas, que el mejor medio para lograr la educación para todos y para combatir la discriminación son las escuelas con orientación integradora, y se reconoce la necesidad de incluir a las personas con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo común¹⁰⁴.

En la Declaración de Salamanca aparece formalmente el término de “necesidades educativas especiales” (NEE) para referirse a la población estudiantil que requiere de apoyos complementarios en su proceso de aprendizaje, también aquí se formaliza el

¹⁰¹ José Manue Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas, Fely Garnique Castro, De la educación especial a la educación inclusiva, Nueva Época, vol. 23, núm. 62, 2010, pp. 45-46.

¹⁰² Federico Morales Dondé, El derecho a la educación de las personas con discapacidad, recuperado de <https://www.accesos.mx/el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad/>, consultado el 05 de septiembre de 2019.

¹⁰³ SEP, Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, México, SEP, 2006, p. 9.

¹⁰⁴ UNESCO, Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, UNESCO, 1994, p. 8 - 9.

término “integración educativa”¹⁰⁵. Apelando a los derechos humanos, la integración educativa representó una confrontación directa con la educación especial. La integración es la apertura de las escuelas a la población con discapacidad eliminando los obstáculos del entorno físico o social, de manera que puedan acceder a una educación de calidad, permanecer en el sistema, participar en todas las actividades y prácticas socio-educativas, como parte integrante de la comunidad educativa y de la sociedad en general¹⁰⁶.

De 1995 al 2001 la implementación de la interacción educativa tuvo una intensa movilización, principalmente desde tres instancias de la Secretaría de Educación Pública: la Oficina del C. Secretario de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal a través de la Dirección de Educación Especial. En el año 1997 se da lugar la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, el objetivo era conocer el estado de la integración educativa en el país y unificar criterios¹⁰⁷.

La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad del año 1999 fue un aliciente en la lucha contra la discriminación educativa de la población con discapacidad. Uno de sus objetivos principales enunciado en el artículo tercero fue la promoción de la integración educativa de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas de prevención y medidas de protección como la identificación y eliminación de obstáculos arquitectónicos, de transporte y de comunicación, así como el suministro de bienes y servicios educativos¹⁰⁸.

En el año 2002 se crea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) con el objetivo de cumplir con las

¹⁰⁵ Eliseo Guajardo Ramos, La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2017, p. 17.

¹⁰⁶ Joan J. Muntaner, La sociedad ante el deficiente mental: Normalización, integración educativa, inserción social y laboral, Madrid, Narcea Ediciones, 1995, p. 24.

¹⁰⁷ SEP, Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, México, SEP, 2006, p. 11.

¹⁰⁸ OEA, Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, Washington, OEA, 2000.

líneas de acción y las metas del Programa Nacional de Educación 2001 - 2006 (PRONAE), en ambos programas se admite que uno de los principales grupos en situación de vulnerabilidad respecto a la educación son las personas en situación de discapacidad; se destaca la necesidad de lograr la justicia y equidad educativas para ellos y ellas y garantizar su derecho a la educación a través de líneas de acción concretas y decididas por parte de las autoridades educativas¹⁰⁹.

1.4.3 Educación inclusiva

El modelo de educación inclusiva ha sido construido a través de un largo proceso reflexivo sobre la mejor manera de garantizar el derecho a la educación para las personas con discapacidad. La Conferencia Internacional sobre Educación para Todos de Jomtien y la Declaración de Salamanca (mencionadas con anterioridad), son el primer acercamiento hacia la educación inclusiva, antecedentes de esa búsqueda por ofrecer respuestas más eficaces para la demanda educativa de los grupos marginados y construir sociedades inclusivas¹¹⁰.

En el año 2000 se llevó a cabo el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos cuyo principal objetivo es garantizar el acceso a la educación de calidad para todas y todos. En cuanto a los desafíos asumidos en el marco de acción regional para las Américas se encuentra la formulación de políticas inclusivas y el diseño de currículos diversificados para atender a la población excluida destacando el compromiso de que los sistemas educativos sean flexibles e inclusivos¹¹¹.

El 13 de diciembre de 2006 se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 24 establece:

Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria,

¹⁰⁹ SEP, Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, México, SEP, 2002, p. 10.

¹¹⁰ Andrés Payá Rico, Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro, Revista Educación Inclusiva, vol. 3, núm. 2, 2010, p. 126.

¹¹¹ UNESCO, Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, World Education Forum, Dakar, UNESCO, 2000, pp. 37-40.

secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad¹¹².

La educación inclusiva se erige como un modelo procesual de educación orientado a dar respuesta educativa a todas las personas, independientemente de su procedencia o de sus condiciones sociales, físicas o psicológicas. La finalidad de este modelo es la participación activa de todas las y los estudiantes, poniendo mayor énfasis en aquellos grupos que por alguna razón están excluidos, que pueden ser excluidos o se encuentran en una situación de vulnerabilidad¹¹³.

Un aspecto importante que diferencia al modelo inclusivo de la educación especial y de la integración educativa es la apuesta por la eliminación de las etiquetas del alumnado. Este modelo no responde únicamente a la integración de determinados grupos en las aulas regulares, sino que promueve la atención a la diversidad de todos y todas las alumnas¹¹⁴. No se trata de actuar a partir de un diagnóstico dirigido a las personas con necesidades educativas especiales, más bien orientar las políticas y las acciones educativas para brindar atención a todos y todas desde su individualidad y con las mismas oportunidades de desarrollo¹¹⁵.

La educación inclusiva abandona el concepto de necesidades educativas especiales para dar paso al de barreras para el aprendizaje, que hace referencia a todas aquellas barreras, físicas, jurídicas, psicológicas y culturales que dificultan el acceso a la educación de calidad de cualquier persona. Mientras que las necesidades educativas especiales remiten a las carencias de la persona, las barreras para el aprendizaje se refieren a las limitaciones que existen en su entorno¹¹⁶.

¹¹² Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf, consultado el 05 de septiembre de 2019.

¹¹³ Rosa Blanco Guijarro, Marco conceptual sobre educación inclusiva, en Conferencia Internacional de Educación Cuadragésima octava reunión "La Educación Inclusiva: El camino Hacia el Futuro", Ginebra, ONU/ECC, 2008, p. 7.

¹¹⁴ Rosa Blanco Guijarro, Hacia una escuela para todos y con todos, Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO/Santiago, núm. 48, 1999, p. 65.

¹¹⁵ Emilio Crisol Moya, Una propuesta de aula inclusiva. Estudio de caso, Journal for Educators, Teachers and Trainers, vol. 7, núm. 1, 2016, p. 248.

¹¹⁶ Eliseo Guajardo Ramos, La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2017, p. 17 - 18.

1.4.4 Diferencias entre integración e inclusión

Para algunos expertos como José M. Juárez y Sonia Comboni¹¹⁷, la educación inclusiva va más allá de la propuesta de la integración, señalan que la integración implica únicamente la presencia de las personas con discapacidad, mientras que la inclusión promueve la educación de las personas con discapacidad en la escuela regular y apuesta por un cambio radical en los sistemas educativos que se adecúe a las demandas de todas las y los estudiantes sin distinción.

En México, la Educación Inclusiva se promueve a través de estrategias operativas como el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa¹¹⁸, mientras que la Integración Educativa es aplicada a través de las USAER. La SEP, en su documento Buenas Prácticas de Educación Inclusiva, reconoce que el modelo que predomina es la integración, pero asegura que México se encuentra en una etapa de tránsito que va de la integración educativa a la educación inclusiva¹¹⁹.

Algunos docentes y expertos en discapacidad utilizan indistintamente los términos integración e inclusión, pues ambos parten del movimiento de Educación para Todos, sin embargo otros creen que existen diferencias significativas entre éstos modelos educativos. Tal es el caso del experto en educación Mel Ainscow, quien cree que el modelo de integración educativa tiene muchas limitaciones.

Ainscow realiza la siguiente declaración: “Se ha utilizado la palabra "integración" para describir procesos mediante los cuales ciertos niños en concreto reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (y en gran medida sin modificaciones) de los colegios; por el contrario, "inclusión" sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben las clases”¹²⁰.

¹¹⁷ José Manue Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas, Fely Garnique Castro, De la educación especial a la educación inclusiva, Nueva Época, 62 (2010), p. 70.

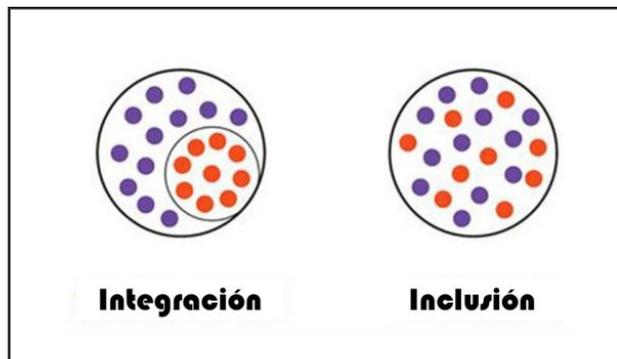
¹¹⁸ PIEE, Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, recuperado de <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/>, consultado el 31 de mayo de 2019.

¹¹⁹ SEP, Buenas prácticas de educación inclusiva, SEP, México, 2012, p. 11.

¹²⁰ Mel Ainscow, Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades, en Francisco de Borja Jordán de Urríes Vega, Miguel Ángel Verdugo Alonso (coords.), Hacia una nueva concepción de la discapacidad : Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad, Amarú, España, 1999, p. 8.

Figura 3.

Modelos de la discapacidad: paradigmas y características principales:



Fuente: Aprender Curso, Diferencia entre inclusión e integración, <https://www.aprendercurso.com/diferencias/entre-inclusion-e-integracion.html>

García y Romero sostienen que el modelo que prevalece en el país es el de Integración Educativa, el cual, según sus investigaciones aún no ha sido desarrollado y aplicado con eficacia¹²¹ y por lo tanto no ha alcanzado la meta de la Educación para Todos. Ambos expertos mencionan que actualmente se pueden identificar prácticas inclusivas y prácticas integradoras llevadas a cabo en el sistema educativo y que además no hay elementos contundentes para diferenciar unas de otras¹²².

Opertti señala que se debe tener la voluntad de superar el debate entre integración e inclusión, está demostrado y ampliamente justificado que el modelo de educación inclusiva es óptimo para responder a las demandas de cualquier población educativa. A sabiendas de que la inclusión es la mejor opción para hacer frente a las barreras que obstaculizan la educación de los grupos en situación de vulnerabilidad, la visión de las escuelas debe estar dirigida hacia prácticas inclusivas que generen condiciones adecuadas para su realización plena¹²³.

El modelo inclusivo tiene como fundamento principal el derecho humano a la educación, el cual menciona que la educación deberá estar dirigida al pleno desarrollo de

¹²¹ Silvia Romero Contreras e Ismael García Cedillo, Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 7, núm. 2, 2013, p. 85.

¹²² Ismael García y Silvia Romero, Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México, México, CENEJUS, 2016, p. 40.

¹²³ Renato Opertti, La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro, en Reyes Berrueto (coord.), El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación vol. III, España, Universidad Pública de Navarra, 2009, p. 120.

la personalidad humana de todas y todos, al respeto por los derechos humanos y a las libertades fundamentales¹²⁴. La educación inclusiva al basarse en la igualdad y la no discriminación es un modelo que persigue fielmente los objetivos propuestos por la declaración universal de derechos humanos¹²⁵.

1.5 Conclusiones

Todas las culturas han tenido individuos considerados “diferentes” que bajo diversas denominaciones, han sido objeto de variadas concepciones y formas de trato, siempre influidas por unas determinadas necesidades y valores sociales, las personas en situación de discapacidad históricamente han recibido esta consideración. Se vuelve necesario hacer conciencia de las formas de entender y de actuar de la sociedad respecto de las personas con discapacidad y tomar partido ante la polémica que suscitan las situaciones actuales de desigualdad.

Por otro lado, han existido también variados expertos (representantes de instituciones dominantes) encargados de definir qué es la diferencia, quiénes son los diferentes, qué lugar les corresponde dentro del orden sociedad y cuál es el trato que deben recibir. En el tiempo actual, la palabra del experto es cuestionada a la vez que surgen nuevas voces provenientes de las mismas poblaciones que son juzgadas o clasificadas diferentes y que ahora reclaman su libertad y su dignidad a través de su propio conocimiento.

Este esfuerzo de descolonización del pensamiento ha influido también en el ámbito educativo, la escuela anquilosada, tradicional y excluyente está siendo reemplazada por otras opciones con apertura para todas las personas y mayor aceptación de la diversidad. Los modelos de integración educativa y el más reciente modelo integrador son la representación de esas opciones reivindicadoras (alternativas y transformadoras) que abogan por una sociedad más democrática y participativa, más justa y menos discriminatoria.

¹²⁴ UNESCO, Guidelines for inclusion, Ensuring access to education for all, París, UNESCO, 2005, p. 12.

¹²⁵ Gerardo Echeita y Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 22.

2. La educación inclusiva como derecho humano, por una sociedad sin barreras

2.1 Introducción

Al inicio de este segundo capítulo, se aborda la problemática de la interpretación del modelo inclusivo, ya que no existe una definición única de educación inclusiva, ésta corresponde a una multiplicidad de formas de interpretación, acorde a las características de los escenarios educativos. Se expone la definición funcional de la educación inclusiva que proponen los expertos Booth y Ainscow, la cual consta de cuatro elementos básicos: la afirmación de la inclusión educativa como proceso, la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes como objetivo principal, la identificación y eliminación de barreras como una necesidad y la focalización de los esfuerzos en los alumnos en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Se exponen las dos posturas predominantes en relación a la educación inclusiva: una postura radical que exige acciones rigurosas y transformaciones drásticas de las políticas y dinámicas educativas; del otro lado, la postura moderada implica reconocer el sentido procesual del modelo inclusivo, así como valorar los esfuerzos y los avances, pocos o muchos, de la inclusión en las escuelas. Se expresa la necesidad y el deseo de tomar una postura moderada del modelo inclusivo en beneficio de la realización y la lectura de este trabajo de investigación.

Se discute el modelo de educación inclusiva como núcleo y garante del derecho humano a la educación para todas y todos. Se expresa el reconocimiento internacional de la inclusión como la mejor propuesta para mitigar las injusticias sociales desde los ambientes educativos y la educación inclusiva como derecho inalienable con carácter jurídico obligatorio otorgado por organismos internacionales a través de diversos instrumentos como la Conferencia Internacional de Educación o la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Se plantean algunos argumentos a favor del derecho a la inclusión en plano educativo mexicano, entre ellos su potencial jurídico de protección y garantía del derecho a la educación de calidad para todas las personas. Se exponen tres instrumentos

legislativos directamente relacionados con la educación inclusiva: el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad publicada en el Diario Oficial de la Federación (en adelante DOF) 2011, y La ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del 2014.

El capítulo incluye una alusión a la teoría crítica de derechos humanos como posibilidad de análisis del derecho a la educación inclusiva y como instrumento transformador de la realidad. La teoría crítica permite, a la vez que expresa una exigencia reveladora de injusticias, ambigüedades y procesos ideológicos de dominación en los sistemas que impiden el desarrollo de la persona. De forma complementaria, la teoría crítica también tiene la posibilidad de ofrecer alternativas a las formas de vida ya establecidas, pautas para dar origen a procesos emancipatorios.

Finalmente se exploran las formas de evidencia de la educación inclusiva como un componente importante para el desarrollo óptimo del modelo inclusivo dentro de las escuelas. En ese sentido, Echeita y Ainscow reconocen la importancia de la recopilación de información y la consideran un componente esencial en la obtención de mayores niveles de efectividad de la inclusión. Esto permite en un primer momento reflexionar sobre las acciones emprendidas en las escuelas y/o en la aulas para posteriormente activar la participación de los agentes involucrados en el proceso educativo y generar los cambios precisos de mejora.

2.2 Una definición funcional de educación inclusiva

Las concepciones acerca de la educación inclusiva son variadas, existen casos en los que se presentan conceptos ambiguos o no hay planteamientos claros en relación a la inclusión y sus objetivos¹²⁶. Por ejemplo, en países de América Latina existen notables diferencias en la visión de la educación inclusiva, algunas más comprensivas, otras con

¹²⁶ Andrés Payá Rico, Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro, Revista Educación Inclusiva, vol. 3, núm. 2, 2010, p. 126.

planteamientos difusos, las hay con procedimientos propios de la educación especial y otras tantas que combinan educación inclusiva con políticas de la educación especial¹²⁷.

Generalmente se asocia educación inclusiva con atención a la diversidad, no obstante, hay ocasiones en que es entendida como la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales desde la educación regular¹²⁸. Incluso se piensa en la inclusión como un modelo perfeccionado de la integración¹²⁹, posiblemente porque en la mayoría de los países latinoamericanos se ha llevado a cabo el tránsito de la integración educativa hacia la educación inclusiva como un proceso sistemático.

Al respecto Echeita y Ainscow aseguran que no existe una forma única de definir la educación inclusiva, según sus propias palabras: “el carácter específico de la definición de cada sistema es único, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia”¹³⁰. A pesar de ello, aseguran que existen cuatro elementos básicos para una definición funcional de educación inclusiva:

El primero es afirmar la inclusión como un proceso y no como un fin, el segundo es mencionar la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes como objetivo, el tercero es precisar la identificación y eliminación de barreras y por último una definición de inclusión debe poner particular énfasis en los alumnos en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar¹³¹.

Una de las definiciones de inclusión mayormente aceptadas a nivel mundial es la propuesta por la UNESCO:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica

¹²⁷ Andrés Payá Rico, Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro, Revista Educación Inclusiva, vol. 3, núm. 2, 2010, p. 129.

¹²⁸ Andrés Payá Rico, Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro, Revista Educación Inclusiva, vol. 3, núm. 2, 2010, p. 129.

¹²⁹ José Manue Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas, Fely Garnique Castro, De la educación especial a la educación inclusiva, Nueva Época, vol. 23, núm. 62, 2010, p. 69.

¹³⁰ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 32.

¹³¹ *Loc. cit.*

cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas¹³².

La definición de educación inclusiva de la UNESCO se utilizará para el desarrollo de este documento por ser una definición que reúne los elementos enunciados por Echeita y Ainscow, además de ser la definición que adoptan todos los documentos desarrollados por el gobierno de México en materia de educación¹³³.

2.3 Educación inclusiva: radical vs moderada

Existen dos posturas predominantes en el tema de la inclusión identificadas por los expertos: una radical y otra moderada¹³⁴. La postura radical apuesta por la extinción de la Educación Especial y los apoyos individuales para los y las alumnas con NEE, sugiere la transformación radical de los sistemas educativos. Por otro lado, la postura moderada permite rescatar las propiedades de modelos anteriores en tanto favorezcan los intereses educativos de los estudiantes.

Posicionado desde una visión radical de la Educación Inclusiva, Luis Enrique Morga realiza un análisis de la situación educativa en México respecto a la cual concluye que el modelo de inclusión en el país es un rotundo fracaso al no poder garantizar de manera efectiva el derecho a la educación de todas la población estudiantil. Menciona que es tarea del gobierno, de los padres y de los profesores brindar a los y las estudiantes las condiciones necesarias para que todos y todas accedan a la educación¹³⁵.

Para algunas especialistas como es el caso de Sonia Comboni, José Manuel Juárez y Fely Garnique, una escuela inclusiva implica una transformación del sistema y de la

¹³² UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Francia, 2005, p. 13.

¹³³ El Gobierno de México adapta la definición de educación inclusiva de la UNESCO en la mayoría de los documentos operativos sobre la educación de las personas con discapacidad, en algunos casos realizando modificaciones poco sustanciales como en el “glosario de términos sobre discapacidad” o el “cuaderno de conceptos básicos en torno a la educación para todos”.

¹³⁴ Silvia Romero Contreras e Ismael García Cedillo, *Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva*, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 2, 2013, p. 85.

¹³⁵ Luis Enrique Morga Rodríguez, *La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada*, *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, núm 1, 2017, pp. 20 - 23.

sociedad en conjunto, de tal forma que en las escuelas no haya exámenes de admisión y no se limite el acceso a ningún estudiante, que nadie sea discriminado por ningún motivo, que no existan las etiquetas o las clasificaciones y tampoco la competencia entre estudiantes, ni siquiera bajo el pretexto de superación personal¹³⁶, para ellos es necesaria la radicalización de las acciones emprendidas por la sociedad en conjunto.

De la misma forma, Pablo Gentili habla literalmente de la urgencia de radicalizar las normas y las proclamas surgidas en las declaraciones a favor de la educación, según su criterio, las leyes y declaraciones que promueven la educación para todos deben ser puestas en marcha con rigor y su omisión debe ser castigada con la misma severidad que se castiga a aquellos que atentan contra la humanidad¹³⁷.

Para expertas como Juliana Cavalcante, Sandra Sartoreto de Oliveira y Claudia Mosca, la educación inclusiva debe ser entendida como un sistema dinámico y continuo de mejoras que promuevan el impulso de condiciones reales y potenciales tanto del personal como de las instituciones. Para las autoras, esto implica un trabajo constante de evolución, avances paulatinos por parte de la escuela y actualización del personal docente y el desarrollo de condiciones que favorezcan la participación de todas las y los estudiantes en un centro educativo¹³⁸.

La postura desde la cual se realiza el presente proyecto es una postura moderada de la Educación Inclusiva, en primer lugar porque no es conveniente que los derechos humanos (el derecho a la educación) nacidos en el centro deban ser repetidos desde la periferia sin antes reflexionar sobre sus procesos y posibilidades; Apropiarse del modelo de educación inclusiva de origen europeo sin realizar ningún tipo de adaptación limitaría la experiencia del derecho a un único proceso¹³⁹.

En segundo lugar, esta postura permite la coexistencia de los modelos Inclusivo e Integrador, factor clave en el contexto en el cual se pretende realizar la investigación,

¹³⁶ José Manue Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas, Fely Garnique Castro, De la educación especial a la educación inclusiva, Nueva Época, vol. 23, núm. 62, 2010, p. 78.

¹³⁷ Pablo Gentili, Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 49, 2009, p. 51 - 55.

¹³⁸ Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins y Claudia Regina Mosca Giroto, Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil, RMIE, vol. 20, núm. 64, 2015, p. 116 - 118.

¹³⁹ Alejandro Rosillo, Fundamentación de derechos humanos desde América Latina, México, Itaca, 2013, p. 65.

pues como se ha mencionado anteriormente, en México el modelo Integrador prevalece y tiene más peso que el modelo Inclusivo, el cual aún no ha sido implementado de manera formal debido a las dificultades que presenta el contexto educativo mexicano para su aplicación radical.

2.4 Inclusión como derecho en los organismos internacionales

La desigualdad social y la falta de oportunidades educativas son hechos impensables en la sociedad actual, la cual tiene como estandarte los derechos humanos, la democracia y la justicia social. Todas las personas tenemos derecho a recibir educación, así como también tenemos la responsabilidad de contribuir para que todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollo educativo¹⁴⁰.

A este respecto, la UNESCO asegura que una educación comprometida con la justicia social, el respeto por la vida y basada en los derechos de las personas se basa en tres principios¹⁴¹: El primero es el acceso a la educación gratuita y obligatoria, el segundo es la igualdad, inclusión y no discriminación, y por último el derecho a una educación, contenidos y procesos de calidad.

En múltiples conferencias, reuniones y congresos, las Naciones Unidas han manifestado su interés por promover una educación más inclusiva para todas las y los estudiantes¹⁴². A través del documento *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all* de 2005, la UNESCO ha reconocido que: “en el núcleo de la educación inclusiva está el derecho humano a la educación”¹⁴³; en este documento se afirma que la educación inclusiva es el medio más óptimo para combatir la desigualdad y la discriminación en la educación.

Mel Ainscow ha manifestado en diversas ocasiones que existen razones humanas, económicas, sociales y políticas muy importantes para seguir una política y un enfoque

¹⁴⁰ Expansión, La importancia de la educación en México, recuperado de <https://expansion.mx/opinion/2009/06/05/la-importancia-de-la-educacion-en-mexico>, consultado el 13 de febrero de 2019.

¹⁴¹ UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to Education for All*, 2005, París, 2005, p. 12.

¹⁴² Gerardo Echeita & Mel Ainscow, *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 31.

¹⁴³ UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to Education for All*, 2005, París, 2005, p. 12.

de educación inclusiva en las escuelas. El máximo referente en educación inclusiva ha declarado que el modelo inclusivo es un medio eficaz para tener acceso a otros derechos, lograr el desarrollo personal del sujeto y construir relaciones pacíficas entre individuos, grupos y naciones¹⁴⁴.

A finales de noviembre del año 2008 se llevó a cabo la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) en torno al tema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Los participantes de dicha conferencia expresaron su preocupación por las grandes desigualdades existentes en el mundo y mostraron un creciente interés por la idea de una educación inclusiva como la mejor forma de mitigar las injusticias sociales desde los ambientes educativos¹⁴⁵. La creciente preocupación por ofrecer una educación de calidad a niñas y niños ha llevado a la comunidad internacional a otorgar el carácter de derecho a la educación inclusiva.

El artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad dio un carácter jurídico obligatorio al concepto de "sistema de educación inclusivo", estableciendo que la educación inclusiva es un derecho positivo que “obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación”¹⁴⁶.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad incluso va más allá y reconoce al modelo inclusivo como “único medio para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad, sin discriminación y en pie de igualdad con los demás alumnos”¹⁴⁷. En otras palabras, esto significa que el derecho a una educación inclusiva es equiparable y capaz de reemplazar al derecho a la educación.

¹⁴⁴ Andrés Payá Rico, Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro, Revista Educación Inclusiva, vol. 3, núm. 2, 2010, p. 126.

¹⁴⁵ UNESCO, 48a reunión (2008), recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/48a-reuni%C3%B3n-2008>, consultado el 30 de septiembre de 2019.

¹⁴⁶ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 31.

¹⁴⁷ UN, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, UN, 2013, p. 5.

2.5 Derecho a la inclusión en México

El derecho a la educación en México pone de manifiesto un panorama jurídico que indica, no solo que el derecho a la educación es reconocido por diversos instrumentos jurídicos, sino que además se pretende su protección y garantía para todas las personas partiendo de la siguiente premisa¹⁴⁸:

El Estado Mexicano tiene la obligación de garantizar condiciones suficientes para asegurar, sin discriminación alguna, el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad. Esto significa, al menos, que asistan de manera regular a la escuela, permanezcan en ella hasta concluir la escolaridad obligatoria y, en ese tránsito, logren aprendizajes relevantes para la vida.

En esta idea existe una noción de educación inclusiva, ya que alude a la educación como un derecho de todas las personas sin discriminación alguna. Ésta es una idea que no es expresada en su totalidad en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”)¹⁴⁹, sin embargo si es constante en la legislación mexicana referente a la educación.

Existen tres instrumentos legislativos directamente relacionados con la educación inclusiva: el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (publicada en DOF, 2011) y La ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del 2014. En primer lugar, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 tiene como eje fundamental la igualdad de oportunidades en sus políticas educativas, priorizando las acciones orientadas al desarrollo humano y bienestar de las personas¹⁵⁰.

El capítulo tercero, artículo doce de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad establece que se promoverá el derecho a la educación de las personas

¹⁴⁸ INEE, La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación, Presentación del INEE ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores, México, INEE, 2012, p. 1.

¹⁴⁹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 3.

¹⁵⁰ Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, México, 2007, p. 143.

con discapacidad prohibiendo cualquier discriminación en los centros educativos del sistema educativo nacional. Esta normatividad responde al carácter jurídico vinculante de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la ONU¹⁵¹.

Por último, la ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del 2014, otorga el Capítulo Décimo Primero para el tema del Derecho a la Educación, dentro del cual, en el Artículo 57 menciona¹⁵²:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables.

2.6 Derecho a la inclusión desde la teoría crítica de derechos humanos

Es evidente que la estructura de los sistemas jurídicos nacionales e internacionales ha avanzado a pasos agigantados, volviéndose cada vez más sólida y adecuada. Los lenguajes jurídicos han sido construidos a través de una concepción apropiada y justa sobre la problemática del derecho educativo de las personas en situación de discapacidad, propiciando el desarrollo de sistemas inclusivos.

Entonces, ¿por qué las personas con discapacidad siguen estando al margen del sistema educativo a pesar de la amplia gama de posibilidades jurídicas? En México (y en la mayor parte de Latinoamérica), aún son pocas las escuelas (13% del total de escuelas públicas de educación básica)¹⁵³ que atienden a la diversidad y son pocas las personas con discapacidad que logran acceder al sistema educativo.

¹⁵¹ Secretaría de Gobernación. 2011. "Ley General para la Inclusión de la Personas con Discapacidad", recuperado de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011, consultado el 06 de octubre de 2019.

¹⁵² Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Cap. 10, art. 57.

¹⁵³ Ismael García y Silvia Romero, Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México, México, CENEJUS, 2016, p. 145.

Una teoría crítica de derechos humanos ofrece la posibilidad de visibilizar el dilema planteado haciendo una lectura de la realidad a partir del contexto histórico de las personas con discapacidad y su derecho a la educación, ya que el pensamiento crítico se fundamenta en una filosofía desde la periferia y tiene como objetivo la transformación liberadora de la realidad¹⁵⁴. La filosofía que la sostiene, cuenta con capacidad crítica y de creación, poderosos factores de liberación.

Por lo tanto, los derechos humanos (y para este trabajo en particular el derecho a la educación de las personas con discapacidad), analizados y fundamentados desde la teoría crítica ofrecen la posibilidad de descubrir ideologías falsas e injustas que le niegan a la persona (con discapacidad) la posibilidad de producción y reproducción de la vida; es a través de la crítica que se puede ejercer la función liberadora¹⁵⁵, en este caso liberadora de la demagogia educativa.

Al efectuar una revisión teórica e histórica de la educación de las personas con discapacidad pareciera que sus derechos están limitados por procesos ideológicos de dominación. Es claro que existe una relación ambigua entre la razón jurídica y la razón ética, esto justifica, por ejemplo, que el derecho a la educación del estudiante con discapacidad se vea anulado ante el derecho del docente a no recibirlo por falta de preparación o de recursos. “... se esgrime una razón jurídica pero no un planteamiento ético universal”¹⁵⁶.

Carlos Skliar afirma que la raíz de la problemática de oportunidades y acceso en el tema de la educación de las personas con discapacidad es la falta de voluntad política que históricamente ha ocurrido en América Latina; ésto se refleja en la relación entre los sistemas jurídicos impecables y las dificultades que presentan los sistemas educativos: la financiación escasa o mal utilizada, bajos porcentajes de acceso y la falta de seguimiento de las y los estudiantes¹⁵⁷.

¹⁵⁴ Alejandro Rosillo, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca, 2013, pp. 43-45.

¹⁵⁵ Alejandro Rosillo, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca, 2013, p. 47.

¹⁵⁶ Carlos Skliar, *De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad*, *Política y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 161.

¹⁵⁷ Carlos Skliar, *De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad*, *Política y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 159.

Skliar se niega a aceptar una responsabilidad compartida respecto al problema aquí planteado en tanto que, cuando se piensa que la obligación debe ser asumida por todos, se cae en una imprecisión generalizadora que lleva a que la complejidad y la seriedad del asunto se diluyan con rapidez. El teórico afirma que, antes de aceptar una responsabilidad compartida por todos, la responsabilidad debe ser asumida por el sistema general de educación¹⁵⁸ (tampoco por el sistema de educación especial como ha sucedido hasta ahora).

El planteamiento de Skliar debe ser atendido con mesura puesto que presenta un inconveniente. Si bien sugiere reclamar una obligación propia del Estado, la historia ha demostrado que no se puede concretar un proceso de emancipación de los vulnerados desde la lógica y las propuestas del que vulnera.

Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos¹⁵⁹.

Peor aún es caer en la ideología fatalista- cínica- inmovilizadora que anima el discurso liberal, la cual insiste en la naturalidad de las relaciones desiguales explicándolas como algo inevitable. La teoría crítica anima a la defensa de la ética y a la asunción de una actitud responsable, aliados inseparables de la práctica educativa¹⁶⁰. Entendido así, la imposibilidad de la educación inclusiva es una falacia de los sistemas educativos, es un deber moral proteger con verdadera convicción y vehemencia el derecho de todas.

Este ejercicio simple de verificación de la realidad demuestra que el derecho a la educación impulsado a través de los métodos implementados por el Estado en México y en Latinoamérica carece de efectividad y por lo tanto está siendo vulnerado. El mal funcionamiento de los sistemas educativos funciona como un obstáculo en el proceso de

¹⁵⁸ Carlos Skliar, De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, Política y Sociedad, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 159.

¹⁵⁹ Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, trad. Jorge Mellado, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2005, p. 25.

¹⁶⁰ Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa, trad. Guillermo Palacios, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2012, pp. 17-21.

liberación del colectivo de personas en situación de discapacidad¹⁶¹. Pareciera que no existe la motivación ni el interés para implementarlo.

Tal vez sea que existe una mala interpretación del modelo inclusivo o que se está empleando de forma incorrecta, sin tomar en cuenta las características locales y sin hacer las adaptaciones necesarias. En ese sentido, la filosofía de la liberación argumenta que los derechos humanos deben ser capaces de dialogar con las diferentes culturas humanas, asumidos desde la dinámica propia de cada una de ellas y no desde una visión acrítica. “Se trata de que las diversas culturas dialogantes, desde sus propias tradiciones, enriquezcan tanto los procesos de derechos humanos como a ellas mismas¹⁶².”

2.6.1 Pedagogía del oprimido de Paulo Freire

Existe otra tesis que explica la poca efectividad de las acciones del Estado en la garantía del derecho aquí enunciado que proviene de la pedagogía del oprimido; la endeblez y fragilidad de las acciones emprendidas por los sistemas educativos son producto de un interés fingido con el objetivo de proteger los intereses de las clases potentadas. Freire lo expresa de la siguiente forma: “los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse”¹⁶³.

Definitivamente habrá que demandar que las instituciones educativas del Estado produzcan las condiciones necesarias para implementar el modelo inclusivo en las escuelas, sin embargo, es un error pensar que se puede permanecer con una actitud pasiva y esperar que el Estado, por sí mismo, resuelva el problema. “Sería una contradicción si los opresores no sólo defendiesen sino practicasen una educación liberadora”¹⁶⁴

Finalmente, mencionar que un análisis más general de la educación de las personas con discapacidad (y de la educación tradicional) desde la teoría crítica conlleva a desenmascarar las prácticas y los contenidos de la educación que funcionan como

¹⁶¹ Alejandro Rosillo, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca, 2013, p. 31.

¹⁶² Alejandro Rosillo, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca, 2013, p. 65.

¹⁶³ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2005, p. 25.

¹⁶⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2005, p. 35.

“adiestramiento tecnocrático que desintelectualiza”¹⁶⁵. Freire declara al respecto que “lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación”¹⁶⁶. La educación inclusiva como derecho humano debe alejarse de la influencia del sistema tradicional y sus prácticas alienantes.

Si bien esto es grave para el alumnado de educación regular, lo es más para aquellos que a causa de su condición de discapacidad estudian en la escuela especial donde reciben una educación asistencialista encaminada, en el mejor de los casos, a la formación de mano de obra de segunda o tercera clase. Si la concepción bancaria de la educación que menciona Paulo Freire concibe a los oprimidos como patología de las sociedades sanas, ¿qué lugar le correspondería a los oprimidos y las oprimidas con discapacidad?

Hoy por hoy aún existe entre las y los docentes regulares la idea de que los y las alumnas con necesidades educativas especiales son responsabilidad de los equipos de profesionales en educación especial y que ellos (docentes regulares) no están preparados para atender sus necesidades. Este pensamiento pesimista respecto a la inclusión no responde a iniciativas propias del docente, más bien es producto de una construcción errónea de su identidad profesional como agentes aislados promovida por las escuelas Normales que los forman¹⁶⁷.

Es necesario estar, todas y todos, atentos y críticos a los obstáculos que ponen los sistemas corruptos y a las salidas fáciles que ofrecen ellos mismos. No se puede pensar acertadamente alejados de la ética, “la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza”¹⁶⁸. El asunto no es prescindir de la inclusión de las y los estudiantes, es demandar las condiciones necesarias para que el profesorado lleve a cabo la inclusión.

¹⁶⁵ Clotilde Hernández Garnica, Reseña de "La (Des)Educación" de Noam Chomsky, Revista Contaduría y Administración, núm. 210, 2003, p. 76.

¹⁶⁶ Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, trad. Jorge Mellado, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2005, p. 54.

¹⁶⁷ Ismael García y Silvia Romero, Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México, México, CENEJUS, 2016, pp. 278-279.

¹⁶⁸ Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa, trad. Guillermo Palacios, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2012, p. 34.

El derecho a la inclusión de las personas con discapacidad se apoya en la figura del educador humanista, el cual educa desde una profunda creencia en el potencial de las personas con discapacidad y rechaza el acto deshumanizado de la educación segregacionista¹⁶⁹. Desde una posición crítica, defender la educación especial y no la educación inclusiva es repetir las prácticas de dominación, esto se relaciona en cierta medida con las palabras de Freire cuando plantea que: “los verdaderos humanistas (...) no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so pena de contradecirse en su búsqueda”¹⁷⁰.

2.6.2 Discriminación, perspectiva de género e interseccionalidad

Es evidente que hay diferencias fisiológicas entre hombres y mujeres, entre personas del sexo masculino y del sexo femenino, esto no significa que existan actividades diseñadas para unos y para otros dentro de un orden natural, y bajo esta misma idea, tampoco la educación debe estar segmentada por cuestiones de sexo o género. Los estudios feministas han desenmascarado las falacias impuestas en el orden jerárquico existente entre los sexos masculino y femenino, así como entre géneros. “... han puesto en crisis el principio ideológico legitimador del orden enajenado que consiste en considerar naturalmente desiguales a quienes sólo son diferentes”¹⁷¹.

Existen determinaciones sociales de dominación masculina que producen opresión, y enajena tanto a los hombres como a las mujeres. El patriarcado ha homologado y subsumido a la humanidad en el sujeto histórico (hombre, occidental, blanco, propietario, heterosexual, genérico, étnico, clasista), el cual domina a los demás que no cumplen con las características del sujeto y que por lo tanto no son suficientemente humanos¹⁷². Partiendo de esta ideología, las mujeres se encuentran a todas luces en desventaja por no cumplir con la primer característica, no son hombres.

¹⁶⁹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2005, p. 55.

¹⁷⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2005, p. 59.

¹⁷¹ Marcela Lagarde, *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas*, en Guzmán Stein, Laura y Silvia Pacheco (comps.) *Estudios básicos de derechos humanos IV*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 1996, s/p.

¹⁷² Marcela Lagarde, *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas*, en Guzmán Stein, Laura y Silvia Pacheco (comps.) *Estudios básicos de derechos humanos IV*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 1996, s/p.

Si por un lado, las personas con discapacidad se encuentran en una situación de desventaja frente a las personas sin discapacidad, y por otro lado, las mujeres se encuentran en desventaja frente a los hombres, las mujeres con discapacidad por lo tanto se encuentran en mayor desventaja y están en una condición de vulnerabilidad frente a una doble discriminación. La dra. Alejandra Prieto lo expresa de la siguiente manera: “Si reconocemos que las mujeres viven identidades múltiples y compuestas, ancladas en relaciones sociales definidas según raza, etnia, género y clase, entre otras, aquéllas con discapacidad experimentan un mayor índice de marginación y exclusión social que desemboca en la violación de sus derechos humanos básicos, ya que el género y la discapacidad son dos características que sumadas aumentan la discriminación, la marginación y la inequidad”¹⁷³.

Tanto hombres como mujeres con discapacidad son susceptibles de ser discriminados en el ámbito educativo (y otros), sin embargo éstas últimas tienen mayor desventaja debido a una doble discriminación: por ser mujeres y por tener una discapacidad¹⁷⁴. A través de la interseccionalidad como herramienta de análisis es posible dar cuenta de cómo diversos factores o categorías convergen en las múltiples discriminaciones en las vidas individuales y colectivas de las mujeres con discapacidad. Como ya se mencionó, las mujeres con discapacidad experimentan una doble discriminación por ser mujeres y por tener discapacidad, situación que se complica cuando esta situación se combina con otras formas de exclusión como la clase social, la orientación sexual, la edad, la pertenencia a un grupo indígena, etcétera¹⁷⁵.

La dra. Prieto plantea el análisis de la discriminación de género, a través de la interseccionalidad mediante una sencilla fórmula:

La situación es particularmente precaria en las mujeres que están expuestas a discriminación múltiple, combinada con otras formas de exclusión (etnia, clase social, orientación sexual, edad avanzada u otras) que tienen efecto acumulativo de

¹⁷³ Alejandra Prieto de la Rosa, Discriminación múltiple: mujeres con discapacidad en México, Conapred, Género y Salud en Cifras, vol. 11, núm. 2, 2013, p. 22.

¹⁷⁴ Alejandra Prieto de la Rosa, Discriminación múltiple: mujeres con discapacidad en México, Conapred, Género y Salud en Cifras, vol. 11, núm. 2, 2013, p. 23.

¹⁷⁵ Alejandra Prieto de la Rosa, Discriminación múltiple: mujeres con discapacidad en México, Conapred, Género y Salud en Cifras, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 22 - 23.

atributos estigmatizantes, que en suma colocan a estas mujeres en una posición más dominada: ser mujer; ser mujer+ tener discapacidad; ser mujer + tener discapacidad + ser pobre...¹⁷⁶.

En consonancia con esta imagen, Isabel Caballero asegura que las mujeres con discapacidad efectivamente son víctimas de formas de discriminaciones múltiples e interseccionales, incluso pueden ser discriminadas respecto a los hombres con discapacidad. “Las mujeres con discapacidad pueden verse discriminadas respecto a los hombres y mujeres sin discapacidad, y también respecto a los hombres con discapacidad”¹⁷⁷. Caballero sugiere que a consecuencia de ello, la lucha por la igualdad de oportunidades de las mujeres con discapacidad se lleva en diferentes lugares a la vez.

En un artículo sobre feminismo y discapacidad, Caballero rescata la consigna de la Declaración de Incheon del 2015 que señala la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación de todas y todos los estudiantes, y afirma que ninguna meta educativa deberá ser considerada como cumplida a menos que se haya alcanzado para todas y todos. Caballero cree que es necesario identificar y eliminar las barreras que impiden a niñas y mujeres con discapacidad tener acceso en igualdad de condiciones a la educación inclusiva, tomando en cuenta “cuestiones relacionadas con la violencia de género y la falta de valor que se atribuye a la educación de las mujeres y las niñas”¹⁷⁸.

Se piensa que las mujeres y niñas con discapacidad no pueden cumplir con los roles de género, ya que ni siquiera son consideradas como mujeres por la sociedad patriarcal, la realidad es que muchas de ellas son o terminan siendo cuidadoras y sostenedoras del hogar¹⁷⁹. Frente a estas adversidades, la educación es concebida como un factor clave para asegurar el desarrollo, liberación y potenciación de las mujeres con discapacidad, en ese sentido es necesario desarrollar un modelo de educación inclusiva que omita cualquier prejuicio machista que, en palabras de Caballero, “aún hoy, siguen

¹⁷⁶ Alejandra Prieto de la Rosa, *Discriminación múltiple: mujeres con discapacidad en México*, Conapred, Género y Salud en Cifras, vol. 11, núm. 2, 2013, p. 23.

¹⁷⁷ Isabel Caballero Pérez, *Feminism and disability: The human right to inclusive education from a gender perspective*, *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, núm. 7, 2018, p. 7.

¹⁷⁸ Isabel Caballero Pérez, *Feminism and disability: The human right to inclusive education from a gender perspective*, *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, núm. 7, 2018, p. 9.

¹⁷⁹ Isabel Caballero Pérez, *Feminism and disability: The human right to inclusive education from a gender perspective*, *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, núm. 7, 2018, p. 12.

encorsetando a las niñas a través de roles sociales determinados por los mandatos de género”¹⁸⁰.

2.7 Ética de la inclusión educativa de las personas con discapacidad

La ética de la inclusión afirma que el interés por la inclusión surge cuando se ha experimentado la exclusión. Se puede excluir a personas individuales o a colectividades enteras, el caso de las personas con discapacidad sería el segundo, son una colectividad excluida cuando el que excluye las valora como identidades que desprecia o que teme. Las exclusión que padecen las personas en situación de discapacidad es un fenómeno inserto en la cultura y las estructuras sociales dominantes que la naturalizan y la vuelven particularmente difícil de transformar¹⁸¹.

Las sociedades han naturalizado la exclusión de las personas con discapacidad en el contexto educativo al afirmar que no tienen la capacidad de acceder a la educación regular y que necesitan una educación especializada. Esto confronta directamente su derecho a la educación de forma perversa, puesto que, como ya se mencionó, la persona es discapacitada por el contexto discapacitante más que por su condición y tiene el derecho y las posibilidades de acceder a la escuela regular. En este orden de ideas, Etxeberria refiere lo siguiente: “La exclusión es moralmente indebida cuando se excluye a quien no debe ser excluido y por lo que no debe ser excluido”¹⁸².

Otra aspecto relevante que menciona la ética de la inclusión es que las dinámicas excluyentes siempre generan discriminación y marginación, una persona que es valorada como inferior será presa de un trato desigual¹⁸³. Las personas con discapacidad al ser valoradas como inferiores y catalogadas como personas con limitaciones, a menudo obtienen como respuesta una educación diferenciada “apropiada” para su condición.

La marginación a su vez tiene el efecto de invisibilizar a la persona, una persona con discapacidad que no está presente en el contexto educativo se vuelve invisible, ésto

¹⁸⁰ Isabel Caballero Pérez, Feminism and disability: The human right to inclusive education from a gender perspective, *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, núm. 7, 2018, p. 12.

¹⁸¹ Xavier Etxeberria, Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 6, núm. 1, 2018, p. 282.

¹⁸² Xavier Etxeberria, p. 282.

¹⁸³ 284.

impide que su marginación sea moralmente interpeladora para la sociedad en conjunto¹⁸⁴, como dice Carlos Skliar: “(...) hasta el punto de no saber quiénes son, no saber dónde están, no saber qué les pasa, qué necesitan, qué quieren, cómo sería posible garantizar sus derechos más básicos”¹⁸⁵. Estos aspectos conllevan una exigencia ética de iniciativas que permitan contrarrestar las prácticas de marginación e invisibilización dentro de las escuelas¹⁸⁶.

Las formas que contrarrestan las dinámicas injustas de mal reconocimiento son el buen reconocimiento moral y el reconocimiento en justicia que deben ser aplicados, primeramente, haciendo conciencia sobre la humanidad de la persona, su valor, su dignidad y su condición de sujeto/sujeta de derechos y en un segundo momento, reaccionando ante cualquier forma de injusticia o negación de la libertad¹⁸⁷ de la persona con discapacidad, esto es, el reconocimiento real que se traduce en transformaciones actitudinales, estructurales, culturales y apoyos específicos¹⁸⁸.

El buen reconocimiento moral es propio de una sociedad inclusiva, la cual es capaz de indignarse moralmente ante la injusticia y buscar la reivindicación, sentir estima hacia la persona como sujeta con dignidad y con derechos, sentir vergüenza moral por las dinámicas excluyentes en las que ha participado, tener respeto y empatía hacia la persona¹⁸⁹. Llevado al contexto educativo, la escuela inclusiva deberá compartir sentimientos de solidaridad y empatía con la persona excluida.

En muchos casos los sistemas educativos han querido sostener la desigualdad educativa alegando falta de preparación del personal escolar para atender a la diversidad¹⁹⁰, sin embargo, estar preparado resulta, en palabras de Skliar, “objeto de discrepancia permanente”. Una mejor forma de hacer visible la marginación que conlleva el argumento de la preparación es reemplazarlo por el de disponibilidad y

¹⁸⁴ 285.

¹⁸⁵ Carlos Skliar, De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, Política y Sociedad, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 154.

¹⁸⁶ Xavier Etxebarria, p. 285.

¹⁸⁷ Alejandro Rosillo, Fundamentación de derechos humanos desde América Latina, México, Itaca, 2013, p. 53.

¹⁸⁸ Xavier Etxebarria, p. 285.

¹⁸⁹ Xavier, p. 288.

¹⁹⁰ Véase Colmenero Ruiz, Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación, Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 10, núm. 2, 2006, p. 12.

responsabilidad, la ética de la inclusión demanda que, en lugar de estar preparado hay que estar disponible y sentir responsabilidad hacia el otro, “estar abierto a la existencia de los demás”¹⁹¹.

Skliar recomienda alejarse de la visión tecnicista de la persona con discapacidad, hay que evitar “caer en la tentación de confundir a una persona sorda con el tema “sordera”; a una persona ciega con el tema “ceguera”; a una persona extranjera con el tema “extranjería””¹⁹². En lugar de ello plantea hacer un acercamiento desde un saber pedagógico relacional que garantice relaciones pedagógicas pertinentes en el encuentro con el otro. “Al involucramos con la reflexión ética sobre la inclusión, las perspectivas de la otredad constituyen una riqueza social que pueden ayudar al crecimiento personal”¹⁹³.

Una sociedad inclusiva es aquella que no expresa ni realiza exclusiones moralmente indebidas ni en su cultura ni en sus estructuras, más bien ofrece los apoyos (en caso de ser necesarios) para la plena inclusión de la persona¹⁹⁴. En este sentido, una escuela inclusiva es aquella que evita cualquier tipo de exclusión (individual, colectiva, cultural, etc.) y que además procura brindar las herramientas necesarias a quien lo necesita (incluyendo los docentes).

2.8 Particularidades de la educación inclusiva

Según los expertos Gerardo Echeita y Mel Ainscow, no existe una fórmula exacta para asegurar el éxito pleno del modelo inclusivo, pues en el fondo hay una naturaleza dilemática que plantea desconcierto y contradicciones¹⁹⁵. No obstante, los expertos afirman que la funcionalidad del modelo de educación inclusiva obedece a ciertas

¹⁹¹ Carlos Skliar, De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, Política y Sociedad, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 160.

¹⁹² Carlos Skliar, De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, Política y Sociedad, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 160.

¹⁹³ María Luisa Montánchez, Sandra Milena Carrillo Sierra, Emerson Barrera, Inclusión educativa: diversidad a partir de la otredad, en (comps.) Modesto Eloi Graterol Rivas et al., La base de la pirámide y la innovación frugal en América Latina, Venezuela, Universidad de Zulia, 2017, p. 276.

¹⁹⁴ Xavier Etxeberria, pp. 282-283.

¹⁹⁵ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 30.

particularidades que involucren cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave.

Aseguran que la mejor forma de crear las condiciones necesarias para el desarrollo de la educación inclusiva es a través de dos componentes para lograr el cambio en las escuelas (ellos los llaman “palancas y puntos de apoyo fuertes para el cambio”), éstos dos condicionantes son: “la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión, y las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo, en un sentido amplio del término rendimiento”¹⁹⁶.

2.8.1 Claridad en la definición de la inclusión educativa

Como ya se dijo anteriormente, no existe una definición única y absoluta de la educación inclusiva, ya que ésta tiene la capacidad y el imperativo de adaptarse a las circunstancias específicas de cada contexto, su cultura y su historia¹⁹⁷. No obstante, existen cuatro elementos fundamentales que necesariamente deben tomarse en cuenta para llegar a una definición funcional de educación inclusiva¹⁹⁸:

- 1) La inclusión como un proceso.
- 2) La presencia, participación y éxito de todos los estudiantes como objetivo.
- 3) Precisar la identificación y eliminación de barreras.
- 4) Poner particular énfasis en los alumnos en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

El primer inciso se refiere a la inclusión como un proceso de búsqueda permanente, abierto y dinámico¹⁹⁹ que pretende responder a las necesidades educativas de todos y todas las estudiantes, es un proceso flexible en cuanto a su implementación y desarrollo dentro de las escuelas. Esta flexibilidad propicia la búsqueda de las características y los

¹⁹⁶ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 32.

¹⁹⁷ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 32.

¹⁹⁸ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 32.

¹⁹⁹ María José Arroyo González, La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa, Revista de Educación Inclusiva, vol. 6, núm. 2, 2013, p. 152.

factores que permiten hacer de los espacios educativos, lugares inclusivos donde se valore y atienda a la diversidad.

El segundo corresponde a la asistencia, permanencia y éxito de todas las y los estudiantes a la escuela regular por ser éste el lugar idóneo para dar respuesta a la diversidad y generar espacios para compartir sus experiencias educativas. La escuela regular debe fomentar la participación activa y de calidad de todas y todos los estudiantes. El éxito de las y los estudiantes se refiere a la obtención de resultados satisfactorios de aprendizaje²⁰⁰.

El tercero hace alusión a la capacidad del modelo inclusivo para identificar y remover las barreras que limitan las posibilidades de participación y aprendizaje de las y los estudiantes²⁰¹.

Resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas²⁰².

El último inciso apunta a la recopilación de información relacionada a cualquier elemento que impida el efectivo ejercicio del derecho a la educación llamados barreras para el aprendizaje, para ello se utilizan las medidas y dispositivos necesarios para responder a la exclusión de forma asertiva, éstas medidas o dispositivos pueden ser observaciones, investigaciones teóricas, estudios, o cualquier otra herramienta disponible utilizada de forma estratégica²⁰³.

²⁰⁰ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 33.

²⁰¹ UNICEF, Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina, Argentina, Unicef, 2014, p. 27.

²⁰² Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 33.

²⁰³ UNESCO, Lucha contra la exclusión en la educación Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas, París, UNESCO, 2012, p. 16.

Utilizando estos criterios, la inclusión es comprendida como un proceso de búsqueda permanente, abierto y dinámico²⁰⁴ que pretende responder a las necesidades educativas de todos y todas las estudiantes, es un proceso flexible en cuanto a su implementación y desarrollo dentro de las escuelas. Esta flexibilidad propicia la búsqueda de las características específicas que permiten hacer de los espacios educativos, lugares inclusivos donde se valore y atienda a la diversidad.

Así mismo, la inclusión pretende identificar y remover las barreras que limitan las posibilidades de participación y aprendizaje de las y los estudiantes²⁰⁵, por tal motivo, adquiere especial relevancia cualquier indicio que permita reconocer y eliminar los obstáculos que generan desigualdades respecto de los contenidos curriculares, las experiencias y aprendizajes escolares. Estos dos principios conducen al segundo punto de apoyo para el cambio: las formas de evidencia para medir el cambio hacia la inclusión.

2.8.1.1 Debilidad de la definición funcional de educación inclusiva

Cuando se habla de la inclusión educativa como un proceso de búsqueda constante de mejoras en la atención a la diversidad, se corre el riesgo de que el tiempo en el que se producen los cambios de mejora sea demasiado extenso o de que esas mejoras se lleven a cabo de forma dosificada. Como explican Echeita y Ainscow en su misma definición: “Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana””²⁰⁶.

2.8.2 Formas de evidencia de la educación inclusiva

Las formas de evidencia para medir el rendimiento educativo en un sentido amplio, tienen que ver con la recopilación de información de la experiencia educativa de la/el

²⁰⁴ María José Arroyo González, La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa, Revista de Educación Inclusiva, vol. 6, núm. 2, 2013, p. 152.

²⁰⁵ UNICEF, Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina, Argentina, Unicef, 2014, p. 27.

²⁰⁶ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 32.

estudiante, no solamente de la obtención de calificaciones aprobatorias y reprobatorias, sino de todo el entramado de posibilidades que ofrece la educación, siempre con miras a implementar planes de mejora orientadas hacia una dirección más incluyente de la educación²⁰⁷.

También tiene que ver con la identificación de las barreras que obstaculizan el desarrollo educativo del estudiantado en la medida que una evidencia del rendimiento educativo ofrezca pautas para identificar las dificultades que se le presentan al discente para acceder a los contenidos y las vivencias propias del ámbito escolar con la finalidad de superarlas. “Se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas”²⁰⁸.

Echeita y Ainscow reconocen la importancia de las evidencias para la inclusión educativa. La necesidad de recopilar datos se basa en la supervisión del progreso de las y los estudiantes, la medición del impacto de las intervenciones y la efectividad de las políticas y los procesos para establecer los cambios necesarios y planificar nuevas iniciativas. Por esta razón, las evidencias son un componente esencial para obtener mayores niveles de efectividad en el proceso de inclusión²⁰⁹.

Queda clara la postura de los máximos exponentes del tema de inclusión educativa en el mundo en relación a la recopilación de información: “La colaboración y el empleo de las evidencias como un medio para estimular la innovación y la mejora educativa son consideradas las dos estrategias clave para orientar estos procesos en una dirección más incluyente”²¹⁰. Indagar sobre los elementos que facilitan u obstaculizan la educación permite en un primer momento reflexionar sobre las prácticas que ocurren dentro y fuera de las aulas para después activar la participación de los agentes involucrados en el proceso educativo en las acciones de mejora²¹¹.

²⁰⁷ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 35.

²⁰⁸ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 33.

²⁰⁹ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 35.

²¹⁰ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 39.

²¹¹ *Ibid.*, p. 40.

3. Revisión bibliográfica sobre evidencias de inclusión educativa

3.1 Introducción

El creciente interés por el modelo de educación inclusiva ha llevado a los profesionales en educación a tratar de aportar un mayor conocimiento acerca de las condiciones que posibilitan la inclusión, la mejora de la calidad de la enseñanza y la respuesta a la diversidad en las aulas. Es por ello que existen estudios que proveen el conocimiento necesario para el diseño y desarrollo de recursos variados para favorecer la calidad de la enseñanza a todos los niveles²¹².

Este capítulo presenta una revisión de la literatura concerniente a los factores que intervienen en el modelo de educación inclusiva en el caso específico de las personas en situación de discapacidad. Se emplearon treinta y cinco investigaciones para analizar la realidad objeto de estudio. Incluye una descripción metodológica de los procedimientos utilizados para la búsqueda de la información, los criterios de selección de documentos, los parámetros de categorización de la información recopilada y la forma en que se organizó la información para su revisión.

Comprende una revisión de los documentos categorizados de acuerdo al tipo de estudio: cualitativo, cuantitativo o mixto. Se identificaron las principales líneas de investigación de los documentos hallados para los distintos colectivos, los instrumentos utilizados, las variables de correspondencia entre cada uno de ellos, las principales temáticas que orientaron los estudios y otros detalles que resultaron de interés para el investigador, como el contexto donde se desarrollan los estudios. Finalmente se llevó a cabo una reflexión crítica de su contenido.

²¹² Cecilia María Azorín Abellán, Pilar Arnaiz Sánchez, Javier Jerónimo Maquilón Sánchez, Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad, RMIE, vol. 22, núm. 75, 2017, p. 1023.

3.2 Método

A continuación se presenta el resultado de una revisión sistemática y consecuente descripción y reflexión de la literatura concerniente a las investigaciones relacionadas con factores de incidencia del modelo inclusivo y las personas en situación de discapacidad en el ámbito educativo. Esta revisión consta de una pesquisa de estudios sobre inclusión educativa y discapacidad en los últimos diez años a través de los siguientes buscadores online: Dialnet, Redalyc, Web of Science, Scielo, Google Académico y Catálogo UASLP. Para ello se introdujeron los descriptores: “estudios cuantitativos”, “estudios cualitativos”, “estudios mixtos”, “discapacidad”, “inclusión”, “educación inclusiva”, “inclusión escolar” y “escuela inclusiva”.

En la búsqueda se tomaron en cuenta principalmente las investigaciones hechas en Latinoamérica (por pertenecer al contexto del presente estudio) y en España (porque más de la mitad de las investigaciones encontradas son españolas y muchas son recientes). Se omitieron los estudios sobre inclusión social, inclusión laboral, inclusión cultural y deportiva, inclusión y ciudadanía, inclusión e inmigración, educación inclusiva intercultural, inclusión en educación primaria para adultos, artículos con un costo económico o restricciones de acceso, artículos relacionados a la detección de discapacidades con fines educativos, artículos con perspectiva médica de la discapacidad y cualquier otro estudio que no tuviera relación con la inclusión de las personas con discapacidad desde el modelo social.

Habiendo realizado la primer búsqueda de investigaciones sobre educación inclusiva se obtuvo un total de 140 estudios, posteriormente se eliminaron los estudios concernientes a revisiones documentales y fueron seleccionados aquellos que fueran los más recientes y que estuvieran relacionados con el tema de interés del presente estudio: la identificación de factores que facilitan u obstaculizan la inclusión, obteniendo un total de treinta y cinco estudios. Ésta exploración de estudios sobre los factores que inciden en la inclusión no pretende ser exhaustiva, es una aproximación a pequeña escala que aporta una percepción micro de las investigaciones sobre el tema.

Se elaboró una hoja de registro a modo de rejilla con los datos principales de cada investigación registrada, dicha hoja contiene información relativa a los siguientes

parámetros: nombre del estudio, fuente o referencia, conceptualización de factores, muestra, variables, instrumentos, resultados principales y observaciones. Las investigaciones se dividieron en tres categorías valorando los métodos de investigación elegidos para la aplicación de los instrumentos, considerando los descriptores: investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas. Todo esto facilitó el vaciado y la recolección de la información de manera rigurosa.

3.3 Descripción

A continuación se presentan los resultados y algunas reflexiones correspondientes a la revisión bibliográfica, los cuales incluyen las correspondencias de las observaciones hechas en la hoja de registro, las principales perspectivas teóricas, la metodología empleada en los estudios, las escalas mayormente utilizadas, las evidencias más destacadas encontradas en ellos, las variables que fueron utilizadas, las que coinciden entre sí, el colectivo para el que fueron diseñados. La información será clasificada por el tipo de estudio (cuantitativo, cualitativo y mixto) para posteriormente hacer algunas observaciones de manera general.

3.3.1 Investigaciones de corte cuantitativo

Los estudios de enfoque cuantitativo son rigurosos, secuenciales y están diseñados para medir la magnitud del fenómeno (en este caso, el fenómeno de la inclusión), del cual se plantea un problema de estudio delimitado y concreto. En los estudios cualitativos puede haber una o varias hipótesis producto de la delimitación de una idea y de la construcción de un marco teórico. La recolección de datos se fundamenta en la medición mediante procedimientos estandarizados que posteriormente serán representados mediante números y analizados con métodos estadísticos²¹³.

La revisión de investigaciones cuantitativas arrojó un total de doce investigaciones del año 2010 al 2018, de las cuales siete fueron dirigidas a los docentes de educación

²¹³ Roberto Hernández Sampieri, Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill Education, 6a. ed., 2014, p. 5.

regular, una a docentes, autoridades y estudiantes, una a docentes, maestros de apoyo, docentes de educación física y a directivos, una a futuros docentes y dos a especialistas en educación especial. En cuanto al contexto de las investigaciones, seis de ellas se llevaron a cabo en España, una en Colombia, dos en Chile, dos en México y una en Ecuador.

Dentro de los estudios de corte cuantitativo destacan los que miden las percepciones del profesorado acerca de la inclusión, los estudios sobre imaginarios y referentes acerca de la atención a la diversidad, concepciones docentes acerca de la inclusión y percepciones de futuros docentes respecto a la inclusión. A la par se encuentran las investigaciones acerca de las actitudes y estrategias docentes, conocimientos y prácticas inclusivas docentes, medidas de atención a la diversidad, prácticas de educación inclusiva en escuelas públicas e indicadores de atención a la diversidad. En éstos estudios se utilizaron cuestionarios compuestos por escalas tipo Likert, generalmente utilizadas en la comprensión de opiniones y actitudes personales.

Un factor inclusivo positivo que sobresale en por lo menos cuatro estudios es la actitud docente frente a la inclusión. En el trabajo de Montánchez Torres²¹⁴ se menciona que los docentes muestran una actitud positiva hacia la inclusión, acompañada de prácticas en el aula que positivizan el proceso inclusivo. Por otro lado, Sevilla, Martín y Jenaro²¹⁵ descubrieron que aunque los docentes se perciben aptos para atender a la diversidad, al mismo tiempo muestran una gran falta de disposición para atender al colectivo de personas con discapacidad. En este caso, la falta de disposición anula la capacidad del docente en el proceso inclusivo.

Relacionado con la actitud docente, el uso de prácticas inclusivas es un factor identificado como importante para el proceso inclusivo. Así lo demuestra el trabajo de Garzón, Calvo y Orgaz²¹⁶, quienes descubrieron que mientras mayor sea la actitud positiva del docente frente a la diversidad, mayor será el uso de estrategias inclusivas.

²¹⁴ María Luisa Montánchez Torres, Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio, Espacio I+D Innovación más Desarrollo, vol. 3, núm. 5, 2014.

²¹⁵ Dora Esperanza Sevilla Santo, Mario José Martín Pavón y Cristina Jenaro Río, Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes, Revista de Investigación Educativa, núm. 25, 2017.

²¹⁶ Paula Garzón Castro, Ma Isabel Calvo Álvarez y Ma Begoña Orgaz Baz, Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado, Revista Española de Discapacidad, vol. 4, núm. 2, 2016.

Hernández y García²¹⁷ encontraron que existen altas prácticas inclusivas en los docentes de educación primaria, no obstante, los docentes manifestaron sentimientos de temor para llevar a cabo esas prácticas dentro del aula.

Los datos anteriores demuestran que una actitud positiva es indispensable para la implementación y correcto funcionamiento del modelo inclusivo. No basta con tener el conocimiento para la atención a la diversidad por parte del docente si no existe disposición y una actitud favorable hacia la inclusión. Aunado a ello, Ocampo²¹⁸ encontró en su investigación que a pesar de las carencias de herramientas prácticas en las escuelas, los docentes y las autoridades están abiertos al acceso y participación de estudiantes en situación de discapacidad.

3.3.2 Investigaciones de corte cualitativo

Los estudios cualitativos se caracterizan por tener una gran complejidad y flexibilidad, ofrecen la posibilidad de modificar el diseño del estudio y “pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos”²¹⁹. La revisión de la literatura se realiza tanto al inicio como en el curso de la investigación, y adquiere valor en diferentes momentos, según las condiciones de las etapas del estudio. La investigación cualitativa no insiste en la representación numérica de los datos encontrados y se basan en una lógica inductiva²²⁰.

Fueron seleccionadas un total de 12 investigaciones, 4 de ellas dirigidas a docentes de educación regular, dos a alumnos con discapacidad, alumnos sin discapacidad y docentes, una dirigida a estudiantes con discapacidad, una a entes gubernamentales, directivos, acudientes de personas con discapacidad y a estudiantes con discapacidad y dos a docentes padres y alumnos con discapacidad. Los estudios cualitativos sobre factores inclusivos fueron mayormente desarrollados en Chile con un total de cuatro, dos

²¹⁷ Bania Yarabí Hernández Hernández e Ismael García Cedillo, Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria, en Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, 2017.

²¹⁸ Aldo Ocampo González, Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 6, núm. 2, 2013.

²¹⁹ Roberto Hernández Sampieri, Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill Education, 6a. ed., 2014, p. 7.

²²⁰ Roberto Hernández Sampieri, Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill Education, 6a. ed., 2014, p. 8.

en España, uno en Colombia, uno en Costa Rica, uno en Ecuador, uno en Uruguay y uno en México.

Las líneas de investigación en este tipo de estudios son: las prácticas docentes de atención a la diversidad, las estrategias docentes para la inclusión, las concepciones y representaciones que tiene el profesorado sobre la inclusión, las nociones de los docentes sobre la atención a la diversidad, experiencias de alumnos en situación de discapacidad en el proceso de inclusión, experiencias docentes en el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad, propuestas de inclusión educativa, indicadores de atención y apoyo, y fortalezas y debilidades en el desarrollo de la inclusión.

Los resultados obtenidos en los estudios cualitativos, apuntan a las políticas escolares como un factor que puede obrar a favor o en contra de la inclusión, ésta conclusión forma parte de las evidencias recolectadas por Héctor Monarca²²¹, quien señala que las políticas educativas contienen elementos que influyen en la exclusión y en la inclusión de los estudiantes. En el trabajo de López et al.²²² se revelan contradicciones en las políticas educativas chilenas y los repertorios interpretativos de las mismas, y Muñoz, López y Assaél²²³ descubren problemas dilemáticos entre las políticas inclusivas y las posibilidades reales de inclusión.

Otro elemento destacable para el proceso inclusivo en las escuelas es el conocimiento que se tiene acerca de la inclusión, el estudio realizado por Barrero, Bohórquez y Mejía²²⁴ plantea la importancia de las concepciones del profesorado y alumnado sobre inclusión. Por su parte, Brito y Mansilla²²⁵ demuestran que la falta de conocimiento de los docentes sobre la condición de discapacidad de los estudiantes se presenta como una debilidad en el proceso inclusivo. También en el trabajo sobre

²²¹ Héctor Monarca, Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión, Perfiles Educativos, vol. 37, núm. 147, 2015.

²²² Verónica López et. al., Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile, Revista de Educación, núm. 363, 2014.

²²³ María Loreto Muñoz Villa, Mauricio López Cruz y Jenny Assaél, Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa, Psicoperspectivas Individuo y Sociedad, vol. 14, núm. 3, 2015.

²²⁴ Claudia Barrero Espinosa, Liliana Bohórquez Agudelo, Martha Patricia Mejía Pachón, La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho, Magistro, vol. 6, núm. 12, 2012.

²²⁵ Jennifer Brito Pacheco y Juan Mansilla Sepúlveda, Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 7, núm. 2, 2013.

inclusión de alumnos con Asperger de Andrade Ruiz²²⁶ la falta de conocimiento sobre cómo trabajar con niños con ciertas particularidades es considerado un factor negativo. En este caso es importante tomar en cuenta que los tres trabajos están publicados antes del año 2014, por lo cual se puede especular que algunas escuelas habrán avanzado en este rubro.

Algunos estudios coinciden en señalar el trabajo colaborativo docente como un elemento clave para la inclusión de los estudiantes con discapacidad. López et al.²²⁷ mencionan que el trabajo docente colaborativo junto a una ética de justicia social son algunos de los repertorios interpretativos que favorecen la inclusión. Figueroa, Soto y Sciolla²²⁸ señalan la cultura colaborativa como elemento favorecedor de la inclusión, interdependiente de otras dimensiones como liderazgo inclusivo, visión de cambio e investigación- acción participativa.

Finalmente, cabe destacar el compromiso de las familias en el desarrollo educativo de los hijos e hijas como un factor clave en algunos estudios. Por ejemplo, en el trabajo desarrollado por Serrano y Camargo²²⁹ se menciona el interés familiar porque la persona en situación de discapacidad estudie como un facilitador de la inclusión del estudiante. En este sentido, el estudio de Quiroz²³⁰ revela la integración entre familia y escuela como un elemento de importancia para el proceso de inclusión. Por último, Barrero, Bohórquez y Mejía²³¹ señalan la relevancia del papel de la familia en la aprobación de derechos y deberes de la infancia.

3.3.3 Investigaciones de corte mixto

²²⁶ Fressy Andrade Ruiz, La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger, Revista Electrónica Educare, vol. 15, núm extra 0, 2011.

²²⁷ Verónica López et. al., Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile, Revista de Educación, núm. 363, 2014.

²²⁸ Ignacio Figueroa, Jorge Soto y Bruna Sciolla, Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la región metropolitana, Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, vol. 53, núm. 1, 2016.

²²⁹ Claudia P. Serrano R y Diana M Camargo L., Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010, Revista Facultad Nacional de Salud Pública, vol. 29, núm. 3, 2011.

²³⁰ Jenny Andrea Quiroz Villacís, Familia y escuela: estudio de la discapacidad desde la inclusión y la equidad, INNOVA Research Journal, vol. 3, núm. 11, 2018.

²³¹ Claudia Barrero Espinosa, Liliana Bohórquez Agudelo, Martha Patricia Mejía Pachón, La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho, Magistro, vol. 6, núm. 12, 2012.

La investigación mixta combina los enfoques anteriores en un mismo estudio, por lo tanto utiliza los instrumentos de medición numérica propios del enfoque cuantitativo e instrumentos de recolección de datos cualitativos. Una investigación mixta implica recolección, análisis y vinculación de datos mediante técnicas y procedimientos cualitativos y cuantitativos para responder a un mismo problema. Se considera a las investigaciones mixtas como una forma de acercamiento más completa del fenómeno en referencia a cuando se utiliza un solo enfoque²³².

Se obtuvo un total de once investigaciones de corte mixto, la mayor parte de ellas realizadas en España (siete), dos en México, una en Chile y una en Ecuador. En relación a la población hacia la que van dirigidas las investigaciones se encontró que cuatro de ellas están dirigidas a docentes, una a docentes y especialistas, una a padres y madres de familia, una a jefes del departamento de orientación, una a docentes, alumnos y especialistas, una a docentes y familias, una a profesionales de educación especial, por último, una dirigida a docentes y estudiantes.

Los temas investigados en este tipo de estudios fueron: las experiencias y procesos en educación inclusiva, el uso de las TIC en la inclusión de las personas con discapacidad, prácticas inclusivas, actitudes hacia la integración y la inclusión educativa, percepciones sobre educación inclusiva, concepciones del profesorado sobre inclusión. Las de menor frecuencia fueron: recursos necesarios para la implementación del modelo inclusivo, procesos de inclusión y/o exclusión, estrategias en inclusión y etapas de transición y educación inclusiva.

Como instrumentos, técnicas y métodos de recolección de información se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios en tres trabajos; entrevistas semi-estructuradas y encuestas en dos investigaciones; cuestionarios, entrevistas y grupos focales en dos; se utilizó una guía de evaluación de prácticas inclusivas, cuestionarios y entrevistas en otra; una de ellas utilizó encuestas basadas en el index for inclusion, revisión bibliográfica y observaciones; otra utilizó cuestionarios online y entrevistas y una última usó observaciones, entrevistas, encuestas, conversaciones informales y un diario de campo.

²³² Roberto Hernández Sampieri, Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill Education, 6a. ed., 2014, p. 534.

En este tipo de estudios se pueden observar correspondencias en cuanto al factor prácticas inclusivas dentro del aula. El estudio de Mellado et. al.²³³ apunta a las escasas estrategias didácticas y segregación del alumnado con necesidad educativa especial dentro de las escuelas primarias y secundarias. En este mismo orden, Domínguez et al.²³⁴ manifiestan que la falta de prácticas inclusivas se refleja en el predominio de aspectos que entorpecen la atención a la diversidad. Flores, García y Romero²³⁵ también aluden a las prácticas inclusivas dentro de las aulas y mencionan que éstas tienen lugar a pesar de las carencias y necesidades educativas en las escuelas.

Una actitud positiva del cuerpo docente es indispensable para el buen desarrollo de la inclusión de los estudiantes con discapacidad. La investigación de Rodríguez²³⁶ expone que una buena actitud docente frente a los estudiantes con algún tipo de discapacidad o de diferente grupo étnico influye de forma positiva. En el trabajo de Valenzuela, Guillén y Campa²³⁷ del año 2014, se aprecia la actitud favorable que tienen los docentes frente a la inclusión, en este estudio, los docentes manifiestan que se requieren recursos materiales, personales y una metodología apropiada para llevar a cabo el proceso inclusivo.

La metodología es otro factor que se presenta con recurrencia en este tipo de estudios. En el documento de Flores, García y Romero²³⁸, los docentes manifiestan que se precisa de mejoras en la metodología, así como en la relación maestro- alumno para la implementación de la educación inclusiva en las escuelas. En la tesis de Rodríguez²³⁹, los docentes exteriorizan una actitud positiva al momento de adaptar los contenidos y

²³³ María Elena Mellado Hernández et. al., Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar, *Revista Educación*, vol. 41, núm. 1, 2017.

²³⁴ José Domínguez Alonso et al., Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 28, núm. 2, 2015.

²³⁵ Vasthi Jocabed Flores Barrera, Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras, Prácticas inclusivas en la formación docente en México, *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, vol. 23, núm. 1, 2017.

²³⁶ Fredy Fernando Rodríguez Sanmartín, La actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el ámbito educativo, tesis, Ecuador, Universidad de Cuenca, 2014.

²³⁷ Blanca Aurelia Valenzuela, Manuela Guillén Lúgigo y Reyna de los Ángeles Campa Álvarez, Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria, *Infancias Imágenes*, vol. 13, núm. 2, 2014.

²³⁸ Vasthi Jocabed Flores Barrera, Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras, Prácticas inclusivas en la formación docente en México, *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, vol. 23, núm. 1, 2017.

²³⁹ Fredy Fernando Rodríguez Sanmartín, La actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el ámbito educativo, tesis, Ecuador, Universidad de Cuenca, 2014.

emplear estrategias metodológicas innovadoras en respuesta a las necesidades de los estudiantes, logrando un efecto positivo.

Finalmente subrayar la importancia de contar con los recursos y las condiciones adecuados para la implementación y buen desarrollo del modelo inclusivo dentro de las escuelas. Flores, García y Romero²⁴⁰ encontraron que desde la perspectiva docente, es preciso contar con mayores apoyos en las condiciones físicas del aula para mejorar los procesos inclusivos. Díaz y Caballero²⁴¹ hallaron un consenso de parte de los docentes al señalar que los centros educativos no disponen de los recursos necesarios para facilitar la inclusión de los alumnos con discapacidad.

3.4 Observaciones generales

Existe, una marcada diferencia en cuanto a la publicación en revistas indexadas, entre las investigaciones producidas en el contexto español y las investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano. Da la impresión de que el ámbito educativo español tiene una gran ventaja en la evaluación de la calidad de la educación inclusiva y por lo tanto mayores posibilidades de perfeccionar su implementación. No obstante, habrá que tomar en cuenta que la revisión fue bastante limitada y no refleja la amplia variedad de investigaciones sobre los factores que inciden en la inclusión que se realizan en las universidades latinoamericanas.

En cuanto a la población a la que va dirigida la investigación, existe una clara inclinación hacia las investigaciones orientadas a los docentes en los tres tipos de estudios, seguidos de los que van dirigidos hacia los estudiantes y de los que están orientados a ambos grupos. Esto refleja el interés por indagar en las actividades, la percepción y demás variables en los docentes en cuanto al tema de la inclusión. Esto quiere decir que existe una gran cantidad de herramientas que los docentes pueden utilizar para evaluar y mejorar sus prácticas.

²⁴⁰ Vasthi Jocabed Flores Barrera, Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras, Prácticas inclusivas en la formación docente en México, LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología, vol. 23, núm. 1, 2017.

²⁴¹ Vicente Díaz Gandasegui y Fernando Caballero Méndez, Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos, Revista Española de Discapacidad, vol. 2, núm. 1, 2014.

Por otro lado, la inclinación de los investigadores por conocer los aspectos relativos a los docentes en el modelo inclusivo, da la apariencia de que el estudio de los demás agentes que participan en la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad está siendo desatendido. Sin duda, los docentes son elementos clave en el desarrollo del modelo inclusivo en las escuelas, pero igual de importantes son los padres, madres, tutores, directivos, docentes de educación especial, autoridades educativas y, por supuesto, los mismos estudiantes.

La revisión también da cuenta del cambio de paradigmas en el ámbito académico hacia el tema de la inclusión educativa de las personas con discapacidad, el cual ha pasado de las investigaciones enfocadas al diagnóstico y atención con orientación médica de las diferentes discapacidades en la educación, a los estudios dirigidos a la evaluación y desarrollo de mejores formas de atención a la diversidad e implementación del modelo de educación inclusiva, dejando de lado los diagnósticos médicos y orientando las investigaciones en las capacidades del docente y de las escuelas en general para hacer frente a la diversidad.

Los temas que predominan en los tres tipos de estudio son los siguientes: concepciones acerca de la inclusión, formación del profesorado, percepciones respecto a la inclusión, creencias sobre inclusión, actitudes y estrategias docentes, respuestas educativas en atención a la diversidad, actitudes, conocimientos sobre inclusión, prácticas inclusivas, medidas de atención a la diversidad, indicadores de atención a la diversidad, formación del profesorado, necesidades del profesorado en materia de educación inclusiva y factores que promueven o restringen la inclusión.

Las perspectivas teóricas utilizadas en la investigación del fenómeno en los tres tipos de estudios son principalmente las teorías sociales de la discapacidad, teorías educativas, teorías psicopedagógicas y pedagógicas. Las variables comúnmente utilizadas en éstos estudios son: recursos necesarios para la implementación del modelo inclusivo, formación del profesorado, actitudes y creencias del profesorado hacia la inclusión y hacia los estudiantes, estrategias didácticas inclusivas en el aula, barreras de acceso y participación, conocimientos y prácticas inclusivas, competencias docentes para

la atención a la diversidad, medidas educativas de atención a la diversidad y culturas colaborativas.

Entre las principales evidencias se encuentran, en primer lugar, la actitud del profesorado hacia la inclusión. Los estudios de Ocampo²⁴², Montánchez²⁴³, Lorenzo et al²⁴⁴, Aurelia, Guillén y Campa²⁴⁵, entre otros, revelan que una buena actitud hacia la inclusión y hacia el estudiante con discapacidad es una variable indispensable que favorece el proceso inclusivo educativo del mismo. En este sentido, el estudio de Garzón, Calvo y Orgaz²⁴⁶ demostró que cuando el docente muestra una mayor actitud positiva hacia la inclusión hará un mayor uso de estrategias que favorezcan su desarrollo educativo.

En cuanto a las prácticas inclusivas, Domínguez et al.²⁴⁷ encontró que a mayor experiencia docente menor importancia se le concede a la atención del alumnado diverso, y viceversa, la investigación no menciona si esto también obedece a la edad de los docentes. En el trabajo de Flores, García y Romero²⁴⁸ y de Hernández y García²⁴⁹ los docentes manifestaron que el uso de altas prácticas inclusivas favorecen la implementación de la educación inclusiva de forma efectiva. Por otro lado, la omisión de las prácticas inclusivas dificultan el proceso de enseñanza- aprendizaje del estudiantado con NEE.

Barrero, Bohórquez y Mejía²⁵⁰ evidenciaron que la falta de conocimiento sobre el modelo inclusivo obstaculiza el avance de la educación de las personas con discapacidad

²⁴² Aldo Ocampo González, Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 6, núm. 2, 2013.

²⁴³ María Luisa Montánchez Torres, Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio, Espacio I+D Innovación más Desarrollo, vol. 3, núm. 5, 2014.

²⁴⁴ Carla Lorenzo Martín et al., La percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad e inclusión educativa, European Journal of Education Studies, vol. 3, núm. 11, 2017.

²⁴⁵ Blanca Aurelia Valenzuela, Manuela Guillén Lúgigo y Reyna de los Ángeles Campa Álvarez, Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria, Infancias Imágenes, vol. 13, núm. 2, 2014.

²⁴⁶ Paula Garzón Castro, Ma Isabel Calvo Álvarez y Ma Begoña Orgaz Baz, Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado, Revista Española de Discapacidad, vol. 4, núm. 2, 2016.

²⁴⁷ José Domínguez Alonso et al., Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad, Revista Portuguesa de Educação, vol. 28, núm. 2, 2015.

²⁴⁸ Vasthi Jocabed Flores Barrera, Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras, Prácticas inclusivas en la formación docente en México, LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología, vol. 23, núm. 1, 2017.

²⁴⁹ Bania Yarabí Hernández Hernández e Ismael García Cedillo, Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria, en Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis potosí, 2017.

²⁵⁰ Claudia Barrero Espinosa, Liliana Bohórquez Agudelo, Martha Patricia Mejía Pachón, La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho, Magistro, vol. 6, núm. 12, 2012.

y estanca las prácticas en el modelo de integración. En el estudio de Brito y Mansilla²⁵¹ y en el de Peirats y Cortés²⁵², los docentes perciben la falta de formación como una debilidad en la transformación hacia la atención a la diversidad; y en Doménech y Moliner²⁵³ son las familias las que perciben de forma negativa la falta de formación docente en materia de inclusión educativa.

En los estudios de Díaz y Caballero²⁵⁴ y Martínez²⁵⁵, los docentes consideran que tener recursos materiales adecuados, un ratio proporcional y adecuado docentes-alumnos y tiempos más estructurados para diseño y planificación favorecen la atención educativa hacia los estudiantes con discapacidad. Mientras que en Díaz y Caballero²⁵⁶ y Flores, García y Romero²⁵⁷ se mencionan las condiciones arquitectónicas de los centros educativos como un factor importante en el desarrollo de escuelas inclusivas.

Las políticas de las escuelas son un elemento clave que se menciona con frecuencia para el desarrollo de escuelas inclusivas. Monarca²⁵⁸ identifica que las políticas educativas contienen elementos que influyen en la exclusión y en la inclusión de los estudiantes. Muñoz, López y Assael²⁵⁹ encontraron que existen problemas dilemáticos entre las políticas inclusivas y las posibilidades reales de inclusión. López et al.²⁶⁰ identificaron que si bien las políticas invitan a atender a la diversidad desde un sentido

²⁵¹ Jennifer Brito Pacheco y Juan Mansilla Sepúlveda, Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 2, 2013.

²⁵² José Peirats Chacón y Silvia Cortés Mollá, El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa, *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, 2016.

²⁵³ Ana Doménech Vidal, María Odet Moliner García, Una mirada de las familias sobre los profesionales de la educación en el avance de la escuela inclusiva, *EDETANIA*, núm. 41, 2012, p. 195.

²⁵⁴ Vicente Díaz Gandasegui y Fernando Caballero Méndez, Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 2, núm. 1, 2014.

²⁵⁵ Isabel Martínez Sánchez, Evaluación de la calidad de los planes de mejora que atienden la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 3, 2013.

²⁵⁶ Vicente Díaz Gandasegui y Fernando Caballero Méndez, Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 2, núm. 1, 2014.

²⁵⁷ Vasthi Jocabed Flores Barrera, Ismael García Cedillo, Silvia Romero Contreras, Prácticas inclusivas en la formación docente en México, *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, vol. 23, núm. 1, 2017.

²⁵⁸ Héctor Monarca, Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, 2015.

²⁵⁹ María Loreto Muñoz Villa, Mauricio López Cruz y Jenny Assael, Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa, *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, vol. 14, núm. 3, 2015.

²⁶⁰ Verónica López et. al., Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile, *Revista de Educación*, núm. 363, 2014.

de inclusión, prescribe un modelo de integración consistente en una atención individual de la discapacidad.

3.5 Conclusiones

El tema de la inclusión educativa de las personas con discapacidad es un asunto bastante documentado por los expertos, sin embargo no es una cuestión acabada, tampoco es un hecho sencillo y lineal. No existen técnicas específicas o arreglos organizativos particulares²⁶¹, más bien requiere de análisis diversos que abarquen todo el abanico de posibilidades dentro del entorno educativo desde diversas perspectivas. Al respecto, Azorín et. al. señalan que hay un conflicto entre la agenda de la inclusión y los estándares al implicar “diferentes puntos de vista sobre el movimiento de mejora escolar, distintas formas de pensar sobre los logros (en términos de rendimiento) y diversas rutas para elevarlos”²⁶².

Los instrumentos revisados exponen las principales líneas identificadas que están siendo investigadas en materia de atención a la diversidad e inclusión. En relación con los instrumentos, se aprecia un claro interés por el estudio de las actitudes, las percepciones y las prácticas que tienen los docentes hacia la diversidad y la inclusión, lo que facilita la obtención de un perfil sobre sus concepciones. Es este orden de ideas, autores como Colmenero, Pantoja y Pegalajar²⁶³, coinciden en la importancia del rol del docente en el proceso de inclusión educativa.

Los factores identificados en esta revisión que inciden en la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad son: actitud del profesorado, prácticas inclusivas, conocimiento sobre el modelo inclusivo y la atención a la diversidad, recursos, ratio docente- alumno, tiempos de diseño y planificación, condiciones arquitectónicas y

²⁶¹ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 40.

²⁶² Cecilia María Azorín Abellán, Pilar Arnaiz Sánchez, Javier Jerónimo Maquilón Sánchez, Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad, RMIE, vol. 22, núm. 75, 2017, p. 1023.

²⁶³ Ma Jesús Colmenero Ruiz, Antonio Pantoja Vallejo y Ma del Carmen Pegalajar Palomino, Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de educación secundaria, Revista Complutense de Educación, vol. 26, núm. 1, 2015, p. 116.

políticas inclusivas. Éstos factores aparecen con frecuencia en varias investigaciones, la mayor parte de ellos fueron identificados por los docentes de grupo.

Se puede apreciar que los factores que son señalados de forma positiva en algunas investigaciones aparecen como factores negativos en otras por su ausencia o por su necesidad. Como señalan Díaz y Caballero²⁶⁴ en su investigación, las políticas inclusivas, condiciones arquitectónicas apropiadas, materiales adaptados, apoyos docentes, disminución de la ratio profesor- alumno son elementos que facilitan la inclusión de los alumnos con discapacidad, en ese sentido, la ausencia de estos recursos genera exclusión y crea barreras para desarrollar un proceso inclusivo educativo.

Las investigaciones realizadas en el marco del modelo inclusivo toman en cuenta una gran variedad de situaciones, perspectivas, sujetos de estudio y una amplia gama de posibilidades, las cuales convergen en resultados únicos. Esta cualidad de singularidad genera que el interés de los investigadores se incline hacia la identificación de condiciones, procesos y factores de eficacia o de obstaculización en el tema de la inclusión, así como estudios que evalúen las prácticas inclusivas dentro de los contextos particulares de cada escuela²⁶⁵.

²⁶⁴ Vicente Díaz Gandasegui y Fernando Caballero Méndez, Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 2, núm. 1, 2014.

²⁶⁵ Cecilia María Azorín Abellán, Pilar Arnaiz Sánchez, Javier Jerónimo Maquilón Sánchez, Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad, *RMIE*, vol. 22, núm. 75, 2017, p. 1023.

4. Contexto del presente estudio

4.1 Introducción

A continuación se presenta el marco contextual en el cual se desarrolla esta investigación. Se ofrece de forma sucinta algunos datos geográficos sobre el estado de San Luis Potosí, su infraestructura de transporte, los estados con los que colinda, y datos sobre sus principales medios de producción. Posteriormente se muestra un panorama del sistema de educación pública conformado por dos esquemas principales: el servicio educativo escolarizado y el servicio educativo no escolarizado y sus respectivas modalidades.

Se exponen algunas cifras estadísticas sobre la alfabetización y rezago educativo a nivel estatal y a nivel municipal en el nivel de educación básica. En seguida se muestran algunos datos relacionados a la población de estudiantes con necesidades educativas especiales en el estado y en el municipio, así como las opciones de escolarización para esta población. También se expone la forma en que se articulan los servicios educativos para la atención a los estudiantes con NEE junto con algunos datos estadísticos relacionados a estos servicios.

Al final se expone la normatividad sobre educación inclusiva en el estado de San Luis Potosí, sustentada en los instrumentos internacionales en materia de educación y en las leyes educativas de carácter nacional y en los principios del artículo tercero constitucional. Se describen de forma concisa algunas leyes contra la discriminación, así como los principales instrumentos jurídicos que se corresponden con el modelo inclusivo y que tienen como fundamento la protección y garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad en el estado.

Se incluyen los principales avances del modelo inclusivo en el estado, entre los cuales se encuentran la evolución de la normatividad educativa en favor de las personas con discapacidad, los progresos sobre educación inclusiva en la formación de docentes, la modificación de las concepciones que tiene el profesorado sobre la educación inclusiva y sobre la atención educativa de las personas con discapacidad. Se plantean los

retos que afronta la educación básica y la educación para las personas con discapacidad mediante el modelo inclusivo, entre ellos, mejorar la infraestructura de los centros educativos, la formación docente en temas de inclusión y discapacidad y mejorar el currículo de las escuelas formadoras de futuros docentes.

4.2 San Luis Potosí, contexto local

Ubicado en la altiplanicie central mexicana, el Estado de San Luis Potosí representa el 3.1% de la superficie del país, tiene 58 municipios divididos en cuatro regiones: Región Huasteca, Región Media, Región Centro y Altiplano Potosino. Colinda al norte con Zacatecas, Nuevo León y Tamaulipas; al este con Tamaulipas y Veracruz; al sur con Hidalgo, Querétaro y Guanajuato, cuenta con una población aproximada de 2 717 820 habitantes (1 400 295 mujeres y 1 317 525 hombres)²⁶⁶. La capital del estado es San Luis Potosí y tiene una población de 395 823 hombres y 428 406 mujeres (número de pobladores al 15 de marzo de 2015)²⁶⁷.

La infraestructura para el transporte cuenta con dos vías férreas principales y dos terminales funcionales en plena zona urbana y una más intermodal, las vías férreas son utilizadas para transporte de bienes. También existen carreteras, caminos de terracería y un aeropuerto internacional, lo cual, según documentos del INEGI, resulta provechoso para la economía de la nación²⁶⁸. Dentro de la zona urbana, las principales medios de transporte son el transporte público, los servicios de taxi, los servicios de transporte de plataformas digitales y el transporte en vehículos privados. La afluencia vehicular es vasta a causa del crecimiento de la población y las distancias que recorren las personas hacia sus lugares de trabajo, esto se traduce también en una considerable producción de contaminación vehicular.

La ubicación del estado resulta de provecho por ser un punto intermedio entre tres grandes ciudades y cuatro grandes puertos marítimos, lo que significa que por el estado transitan vehículos provenientes de diferentes puntos del país, lo cual también genera congestión vial. El turismo y el desarrollo de grandes parques industriales reflejan un alto impacto económico en el estado, sobre todo en la capital²⁶⁹, esto no beneficia a la

²⁶⁶ INEGI, Número de habitantes, recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/slp/poblacion/>, consultado el 28 de noviembre de 2019.

²⁶⁷ INEGI, Anuario estadístico y geográfico de San Luis Potosí 2017, recuperado de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/SLP_ANUARIO_PDF.pdf, consultado el 28 de noviembre de 2019.

²⁶⁸ INEGI, Anuario estadístico y geográfico de San Luis Potosí 2017, recuperado de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/SLP_ANUARIO_PDF.pdf, consultado el 28 de noviembre de 2019.

²⁶⁹ INEGI, Anuario estadístico y geográfico de San Luis Potosí 2017, recuperado de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/SLP_ANUARIO_PDF.pdf, consultado el 28 de noviembre de 2019.

clase trabajadora. La entrada de empresas automotrices como BMW han puesto a San Luis Potosí en el mapa como un importante bastión en la producción automovilística.

4.2.1 Organización de la educación en San Luis Potosí

La educación en San Luis Potosí es reconocida por el estado como un instrumento transformador y de construcción de una sociedad próspera, equitativa y preparada para los retos del futuro²⁷⁰. Opera bajo dos grandes esquemas educativos²⁷¹: el primero es el servicio educativo escolarizado, éste servicio está conformado por los niveles educativos de educación básica, media superior, superior y otros servicios educativos (éstos incluyen: educación inicial, educación especial, formación para el trabajo y educación básica para adultos). El segundo es el servicio educativo no escolarizado comprende los niveles de educación inicial, media superior y educación superior.

La educación básica incluye el nivel de preescolar, éste ofrece sus servicios en varias modalidades: preescolar general, inicial, indígena y comunitaria. La educación primaria ofrece sus servicios en las modalidad de: primaria general, indígena y comunitaria. El nivel de secundarias también cuenta con varias modalidades: secundaria general, secundaria para trabajadores, secundaria técnica, telesecundaria y comunitaria. La educación media superior cuenta con las modalidades de: profesional técnico, bachillerato general y tecnológico. Finalmente en educación superior se ofrecen los servicios de: técnico superior universitario, licenciatura (normal, universitaria y tecnológica) y posgrado²⁷².

Según el anuario estadístico y geográfico de San Luis Potosí 2017²⁷³, a nivel estatal, la población alfabetizada de quince o más años está representada por un 92.89% (48.02% de hombres y 51.98% de mujeres), en contra parte, la población analfabeta representa un

²⁷⁰ GOBSLP, Programa Sectorial de Educación, recuperado de https://slp.gob.mx/sitionuevo/DocumentosPS/E2_3.pdf, consultado el 01 de diciembre de 2019.

²⁷¹ SESLP, Principales cifras estadísticas educativas, recuperado de http://www.seslp.gob.mx/transparencia/estadisticas/principales_cifras_estadisticas_educativas.pdf, consultado el 01 de diciembre de 2019.

²⁷² SESLP, Principales cifras estadísticas educativas, recuperado de http://www.seslp.gob.mx/transparencia/estadisticas/principales_cifras_estadisticas_educativas.pdf, consultado el 01 de diciembre de 2019.

²⁷³ INEGI, Anuario estadístico y geográfico de San Luis Potosí 2017, recuperado de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/SLP_ANUARIO_PDF.pdf, consultado el 28 de noviembre de 2019.

6.28% del total de la población (42.69% hombres y 57.31% mujeres). Los niños y niñas de 6 a 14 años que saben leer y escribir conforman el 89.45% (50.16 hombres y 49.84 mujeres) contra un 7.26% que no saben leer ni escribir (55.15 hombres y 44.85 mujeres).

A nivel municipal, la población de niños y niñas de 6 a 14 años que saben leer y escribir está representada por un 90.09% (50.67% son hombres y 49.33% mujeres) de un total de 130 976 niños y niñas, mientras que los niños y niñas que no saben leer y escribir representan el 5.74% del total (54.76% hombres y 45.24% mujeres). El grado educativo promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.8, lo que equivale a poco más de segundo año de secundaria, 6 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir²⁷⁴.

La asistencia escolar a nivel estatal es generalizada por lo menos en los primeros años, los niños y niñas en edad de cursar la educación primaria (inscritos y acuden regularmente a un centro de enseñanza) que registraron mayor asistencia escolar son los de ocho años de edad con un 98.77% (50.07% hombres y 49.93% mujeres), mientras que los de menor asistencia fueron los niños y niñas de seis años con un 97.81% (51.32% de ellos son hombres y 48.68% de ellas mujeres), el resto de niños y niñas de los seis a los doce años se encuentran dentro de este porcentaje de asistencia.

En el municipio de San Luis Potosí, la población de tres años en adelante que está inscrita a y que asiste regularmente a la escuela dentro del Sistema Educativo Nacional o su equivalente conforma el 32.18% (50.15% hombres y 49.85% mujeres). En contra parte, el porcentaje de la población de tres o más años que no acude a la escuela dentro del municipio es del 67.67% (46.83% hombres y 53.17% mujeres), aquí se incluyen las personas que toman cursos para aprender un oficio o manualidades y las de educación para adultos que van a clases de alfabetización.

Según un estudio del consejo nacional de población (CONAPO)²⁷⁵, realizado en el año 2013, la población de seis a once años de edad ascendió a 322 266 personas,

²⁷⁴ INEGI, Información por entidad. Educación, recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/slp/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=24>, consultado el 28 de noviembre de 2019.

²⁷⁵ CONAPO, Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030, recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63915/24_Cuadernillo_SanLuisPotosi.compressed.pdf consultado el 28 de noviembre de 2019.

representando el 11.9% del total de la población: 164 283 hombres y 157 983 mujeres, ésta es la edad en la que niños y niñas cursan los estudios de educación primaria. En este mismo estudio, se menciona que el cien por ciento de los niños están inscritos en las escuelas, lo que significaría que la educación universal es una realidad en San Luis Potosí.

Por otro lado, un estudio hecho por INEGI mediante la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) 2017²⁷⁶, reveló que aproximadamente el 33.8% de los niños, niñas y jóvenes de San Luis Potosí presenta rezago educativo. Las causas son diversas, entre ellas están las siguientes: las carencias económicas de los hogares potosinos, muchos de los y las menores no tienen dinero para ir a la escuela, faltan a clases o no asisten porque tienen que trabajar, no les gustó estudiar, por matrimonios a temprana edad, por embarazos prematuros, por enfermedad, por discapacidad, porque no tener la edad cumplida, por problemas personales, por problemas académicos y porque no encontraron escuela o no había cupo²⁷⁷.

4.2.2 Educación Especial en San Luis Potosí

A inicio de cursos del ciclo escolar 2016- 2017 se registraron a nivel estatal en San Luis Potosí un total de 29 369 alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes u otras condiciones en educación básica de la modalidad escolarizada. En preescolar se registró la cantidad de 3 350 alumnos con estas características, en secundaria la cantidad fue de 8 217, mientras que en primaria (aquí se incluye educación general, indígena y cursos comunitarios coordinados por CONAFE) el total de alumnos con discapacidad fue de 17 802, de ellos, 10 670 fueron hombres y 7 132 fueron mujeres²⁷⁸.

En ese mismo ciclo escolar, a inicios de cursos de educación básica fueron registrados en el municipio de San Luis Potosí un total de 9 754 estudiantes con

²⁷⁶ ENH, Principales resultados 2017, INEGI, México, 2017, recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enh/2017/doc/enh2017_resultados.pdf, consultado el 01 de diciembre de 2019.

²⁷⁷ El Sol de San Luis, San Luis Potosí número once en rezago educativo, recuperado de <https://www.elsoldesanluis.com.mx/local/san-luis-potosi-numero-once-en-rezago-educativo-1773292.html>, consultado el 01 de diciembre de 2019.

²⁷⁸ INEGI, Anuario estadístico y geográfico de San Luis Potosí 2017, recuperado de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/SLP_ANUARIO_PDF.pdf, consultado el 28 de noviembre de 2019.

necesidades educativas especiales, 1 159 correspondientes a educación preescolar, 5 763 en educación primaria y 2 832 en secundaria. Son considerados alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que presentan necesidades educativas temporales o permanentes que pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes²⁷⁹.

Se sabe que, desde el año 2012, San Luis Potosí es uno de los estados que ha fortalecido los servicios educativos que ofrece a través del departamento de educación especial, y es uno de los estados con mayor cobertura en servicios de atención para niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad²⁸⁰. El mes de diciembre del 2014, el secretario de Educación de Gobierno del Estado, Juan Manuel Carreras López, a través de un comunicado aseguró que los cincuenta y ocho municipios y delegaciones de San Luis Potosí tienen cobertura de educación especial²⁸¹.

Las opciones de escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales son: la escuela ordinaria, las unidades de educación especial en centros ordinarios y los centros de educación especial. El acceso al tipo de escolarización depende de diversos factores: la decisión de las madres y padres de familia (que puede estar influida por los recursos de la escuela, los apoyos que recibe la misma, la economía familiar, la cercanía del centro, la organización familiar, etc.), las políticas escolares, la disposición de los y las directivas, la disposición de los y las docentes, entre otras.

4.2.2.1 Articulación de los servicios de educación especial en San Luis Potosí

Los servicios de educación especial están divididos en 17 zonas escolares, estos servicios educativos se brindan a través de cuarenta y tres Centros de Atención Múltiple (CAM), cincuenta y cinco Unidades de Servicio y Atención a la Escuela Regular

²⁷⁹ INEGI, Anuario estadístico y geográfico de San Luis Potosí 2017, recuperado de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/SLP_ANUARIO_PDF.pdf, consultado el 28 de noviembre de 2019.

²⁸⁰ Plano informativo, Destaca SLP en cobertura a educación especial, recuperado de <https://planoinformativo.com/214778/destaca-slp-en-cobertura-a-educacion-especial-slp>, consultado el 01 de diciembre de 2019.

²⁸¹ SEGE, Tiene SLP cobertura de educación especial en los 58 municipios, recuperado de <http://seslp.gob.mx/?nota=2051>, consultado el 28 de noviembre de 2019.

(USAER) y cuatro Centros de Recursos para la Atención Educativa (CRIE). En los Centros de Atención Múltiple se atiende a 4,233 estudiantes con 524 docentes y en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular se atiende a 9,171 estudiantes con 636 docentes. En total son atendidos a 13,404 estudiantes con 1,160 profesores²⁸².

Anteriormente las escuelas que recibían a los alumnos y alumnas con discapacidad eran conocidas como escuelas integradoras, éstos centros educativos operaban con el modelo de integración educativa (detallado en el primer capítulo de este proyecto), posteriormente con la entrada del modelo inclusivo ahora las escuelas son conocidas como escuelas inclusivas. Según el titular de la SEGE, en la actualidad existen 365 escuelas que cuentan con el modelo de inclusión educativa en las cuatro regiones del territorio potosino²⁸³.

A través del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE)²⁸⁴, llevado a cabo en San Luis Potosí publicado en el 2017, se logró identificar 8 251 centros educativos operando en 7,110 inmuebles de educación básica y educación especial, los cuales cuentan con los siguientes servicios: 87% disponen de energía eléctrica, 82% cuentan con sanitarios para niños y niñas, 58% tienen acceso a agua potable y 33% disponen de red de drenaje. En cuanto a tecnologías de la información y comunicaciones, 51% cuentan con un equipo de cómputo, 22% de ellos cuentan con acceso a internet y 20% tienen línea telefónica.

Además de los centros de educación especial de la Secretaría de Educación Pública, diversos organismos de la sociedad civil han surgido como aliados en la lucha por los derechos de las personas con discapacidad y como promotores de la inclusión educativa y social dicha población. Algunas de estas organizaciones en San Luis Potosí son: Asociación de Terapia Infantil y de Educación Especial, la Escuela de Educación Especial Rafaela Arganiz, APPDEMAC, Centro Potosino Down, Vida Digna Potosina,

²⁸² SEGE, Tiene SLP cobertura de educación especial en los 58 municipios, recuperado de <http://seslp.gob.mx/?nota=2051>, consultado el 28 de noviembre de 2019.

²⁸³ SEGE, Tiene SLP cobertura de educación especial en los 58 municipios, recuperado de <http://seslp.gob.mx/?nota=2051>, consultado el 28 de noviembre de 2019.

²⁸⁴ SEP, Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial, recuperado de <https://datos.gob.mx/busca/dataset/censo-de-escuelas-maestros-y-alumnos-de-educacion-basica-y-especial>, consultado el 01 de diciembre de 2019.

entre otras. Además de brindar atención educativa, éstas instituciones suelen ofrecer otros servicios como rehabilitación, terapia ocupacional, talleres para padres, etcétera²⁸⁵.

4.2.3 Normatividad sobre educación inclusiva en el estado potosino

En San Luis Potosí existen diversas leyes que tienen como fundamento la protección y garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad. La ley de educación del estado de San Luis Potosí²⁸⁶ es un instrumento jurídico encargado de regular las decisiones de las autoridades educativas y ejercer los derechos de la comunidad en materia de educación dentro de la entidad. Se sustenta en los principios del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente y La Constitución Política del Estado de San Luis Potosí.

Destaca en esta ley de educación el artículo 5, el cual trata sobre la calidad de los servicios y cómo éstos deberán garantizar el máximo logro de los aprendizajes para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. En él se menciona que los servicios deberán atender al federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, y especifica además que se atenderá también la educación inicial, indígena, la educación especial y normal.

En su artículo 36, la Ley de educación del estado dicta que la educación especial estará destinada a personas con discapacidades transitorias o definitivas o con aptitudes sobresalientes, procurando atenderlos de manera adecuada, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. La educación especial deberá propiciar la integración de los menores de edad con discapacidad a la educación regular, y para quien no logre esa

²⁸⁵ APPDEMAC, Nuestros servicios, recuperado de <https://www.appdemac.org/servicios>, consultado el 02 de diciembre de 2019.

²⁸⁶ Unidad informática legislativa, Ley de educación del estado de San Luis Potosí, recuperado de <https://sanluis.gob.mx/wp-content/uploads/2016/08/Ley-de-Educacion-del-Estado-de-San-Luis-Potos---.pdf>, consultado el 01 de diciembre de 2019.

integración, se procurará la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje promoviendo programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

El artículo 36 también menciona que la educación especial debe incluir orientación hacia padres o tutores, maestros y personal de las escuelas de educación básica y media superior regulares involucrados en el proceso de integración de los y las estudiantes con necesidades especiales de educación. Con el propósito de favorecer el proceso inclusivo del estudiantado con un clima de respeto, equidad e igualdad, la educación que se imparta hacia los menores con discapacidad tenderá hacia la autónoma convivencia social y productiva.

Otro instrumento importante para favorecer la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el estado es la Ley para la inclusión de las personas con discapacidad en el estado y municipios de San Luis Potosí²⁸⁷, ésta Ley busca combatir la discriminación y exclusión social de las personas en situación de discapacidad en todos los ámbitos de su vida. En ella se establece que los derechos y libertades que promulga la ley serán reconocidos a todas las personas con discapacidad sin distinción alguna y los servicios que se proporcionen serán de carácter gratuito si así lo amerita el caso.

El artículo trece de esta ley establece que la Secretaría de Educación tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo integral de la persona en coordinación con el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado, estableciendo un sistema de intervención, seguimiento y evaluación de los programas de educación en los diferentes niveles educativos. El sistema educativo tiene la obligación de formar, sensibilizar, capacitar y actualizar al personal docente de educación regular sobre temas de discapacidad en el nivel básico y normal.

Deberá proporcionar materiales específicos y/o tecnológicos, textos gratuitos y realizar acciones que faciliten el acceso y participación de las personas con discapacidad en las aulas, así como garantizar el acceso a la educación inclusiva y a la educación especial. También menciona que se deben tomar medidas educativas enfocadas a las

²⁸⁷ Unidad informática legislativa, Ley para la inclusión de las personas con discapacidad en el estado y municipios de San Luis Potosí, recuperado de <https://sanluis.gob.mx/wp-content/uploads/2015/12/Ley-para-la-Inclusion-de-las-Personas-con-Dsicapacidad-en-el-Estado-y-Municipios-de-San-Luis-Potosi.pdf> consultado el 01 de diciembre de 2019.

particularidades de la persona discapacitada como el caso de las personas sordas o con discapacidad visual o auditiva, por ejemplo la implementación de un modelo educativo bilingüe para las personas sordas o la adaptación de textos a la escritura braille.

Así mismo, la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del estado de San Luis Potosí aparece como un nuevo recurso para proteger y promover el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. En su artículo 53 menciona que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos, que garantice el respeto a su dignidad humana y fortalezca el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales en los términos del artículo tercero constitucional. Se deberá garantizar la gratuidad de la educación pública para procurar la accesibilidad a la educación sin discriminación.

Respecto a la educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, el artículo 53 cuenta con un apartado que menciona las condiciones de protección de este derecho:

Garantizar su pleno respeto al derecho a la educación y la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Estatal desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y generen las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas; asimismo proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.

El siguiente apartado menciona la adopción de medidas para responder a las necesidades de niñas, niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes, para hacer posible su desarrollo progresivo e integral conforme a sus capacidades y habilidades personales. Más adelante refiere que se deben erradicar las prácticas pedagógicas discriminatorias, los tratos humillantes y degradantes y la necesidad de eliminar las prácticas disciplinares contrarias a la dignidad humana o que atenten contra la integridad física y mental del sujeto.

4.3 Avances del modelo inclusivo en el estado

A partir de la concreción de las políticas de inclusión en el año 2000 y las reformas a la Ley General de Educación en el año 2011, la educación para las personas con discapacidad ha tomado un rumbo nuevo de posibilidades, por lo menos en el plano normativo, el modelo de educación inclusiva comienza a tomar forma dentro del plano educativo a nivel local. La normatividad del estado potosino en materia de inclusión educativa representa un avance sustancioso para los objetivos de la inclusión social de las personas con discapacidad y un destello de esperanza para las personas que aún siguen siendo excluidas del sistema.

Un aspecto que ha logrado cambios positivos es también la formación docente y la comprensión del concepto de inclusión educativa en el pensamiento colectivo del profesorado, García y Romero²⁸⁸ señalan en sus investigaciones una evolución en el pensamiento de los y las docentes acerca del concepto de educación inclusiva, los maestros y maestras parecen estar más preparados ahora y conocer de mejor manera el funcionamiento de una escuela inclusiva, incluso se observa un cambio de actitud hacia la inclusión de las personas con discapacidad en la escuela regular.

No cabe duda de que los servicios multidisciplinares de apoyo a la educación de los y las estudiantes con discapacidad, llamadas Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son una herramienta imprescindible para lograr la meta de la transformación de la educación especial a la educación inclusiva²⁸⁹. Un aspecto importante a resaltar sobre este servicio es la distinción que hace entre el diagnóstico médico y la evaluación diagnóstica del estudiantado; mientras que el primero funge como el punto de partida para el reconocimiento oficial de la discapacidad del alumnado, el segundo se usa para identificar las necesidades de educativas de apoyo del mismo.

4.4 Retos de la educación inclusiva

²⁸⁸ Ismael García y Silvia Romero, *Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*, México, CENEJUS, 2016, p. 55.

²⁸⁹ Stéphanie Brunot, *Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular*, en San Luis Potosí, México, *Revista de El Colegio de San Luis, Nueva Época*, año 9, núm. 18, 2019, p. 77.

Dos enormes retos de la educación básica presentes en los centros escolares en San Luis Potosí es la disminución de la deserción en las escuelas así como fortalecer la oferta educativa para atender a la población de las zonas rurales. Los retos más grandes para el sistema educativo potosino en materia de inclusión es mejorar la infraestructura, equipamiento y servicios en las escuelas, este es un aspecto de la educación en México que es cuestionado desde años atrás y en el caso de la Secretaría de Educación de San Luis Potosí se presenta como un asunto urgente a resolver²⁹⁰.

Otro aspecto importante a mejorar es la formación docente en temas de discapacidad e inclusión, de modo que las y los docentes estén preparados para los desafíos que se les presentan diariamente en el aula. Docentes preparados para afrontar los retos que se le presentan en su labor cotidiana, con una actitud positiva y con formación para la atención a la diversidad es esencial si se pretende alcanzar los objetivos para el desarrollo de la escuela inclusiva. En la currícula académica de las escuelas Normales de San Luis Potosí, no existe un enfoque inclusivo, lo que se ofrece es una o dos asignaturas que tocan el tema de la inclusión de manera superficial²⁹¹.

Las diferencias entre el marco jurídico educativo en materia de inclusión (muchas veces presentado de manera pretenciosa) y el panorama real, tangible dentro de las escuelas, se presenta como un reto que hay que afrontar de forma inmediata²⁹². La incapacidad de las leyes para garantizar el derecho a la educación y para definir los recursos destinados a éste derecho de las personas en situación de discapacidad se presenta como un estancamiento y en ocasiones un retroceso de orden social para el acceso a la justicia de este colectivo.

Mexicanos primero realizó un estudio comparativo a nivel estatal mediante el Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal (ICRE) 2016²⁹³, este índice expone retos y avances en el respeto, protección, promoción y garantía del

²⁹⁰ GOBSLP, Programa Sectorial de Educación, recuperado de https://slp.gob.mx/sitionuevo/DocumentosPS/E2_3.pdf, consultado el 01 de diciembre de 2019.

²⁹¹ GOBSLP, Programa Sectorial de Educación, recuperado de https://slp.gob.mx/sitionuevo/DocumentosPS/E2_3.pdf, consultado el 01 de diciembre de 2019.

²⁹² Norma Magdalena Castillo Ibáñez, Educación inclusiva: un reto para el Sistema Educativo Mexicano, tesis, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2018, p. 88.

²⁹³ Mexicanos Primero, ¿En qué lugar está San Luis Potosí en educación?, recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/central-de-prensa/boletines/1536-icre-en-que-lugar-esta-san-luis-potosi-en-educacion>, consultado el 29 de noviembre de 2019.

derecho a la educación. En él se menciona que en el estado de San Luis Potosí, solamente uno de cada diez niños con necesidades educativas especiales recibe atención especial y únicamente dos de cada diez escuelas públicas cuenta con rampas para personas con discapacidad, éstas son áreas de oportunidad para mejorar la educación en el estado.

4.5 Conclusiones

El fortalecimiento de los servicios de educación para las personas con discapacidad en San Luis Potosí durante la última década, responde a las demandas de la sociedad por generar espacios educativos inclusivos basados en el respeto y el valor por la diferencia. La cobertura en educación especial en todos los municipios del estado potosino es un gran mérito de las autoridades educativas, pero también es el reflejo del arduo trabajo de los y las docentes de educación especial y de educación regular, así como de la participación de la comunidad.

Educación inclusiva es un concepto reciente en el ámbito de la educación en San Luis Potosí, está enmarcado en el derecho humano de las personas en situación de discapacidad de recibir educación de calidad y normalizada en las mismas condiciones que el resto de la población. La normatividad del estado ha incorporado la inclusión educativa en su marco jurídico, haciendo frente a la responsabilidad de ofrecer una solución adecuada a las necesidades educativas de este alumnado.

En San Luis potosí (como en el resto del país), la educación inclusiva está siendo incorporada poco a poco a las políticas educativas de las escuelas, mediante un modelo que mezcla prácticas de la educación especial con prácticas del modelo de inclusión educativa. Brunot denomina esta mescolanza un modelo “híbrido”²⁹⁴, precisamente porque es una imposibilidad definir las acciones emprendidas por el sistema educativo, las políticas y estrategias no corresponden únicamente a uno de los dos modelos.

²⁹⁴ Stéphanie Brunot, Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México, Revista de El Colegio de San Luis, Nueva Época, año 9, núm. 18, 2019, p. 104.

Han sido muchos los avances de la educación inclusiva, a pesar de ello los retos que enfrenta el estado potosino son aún mayúsculos y requieren acciones puntuales y un compromiso social sincero. Una ley de educación inclusiva solamente podrá materializarse a través del compromiso de todos los actores que intervienen en la educación de los y las alumnas. La falta de voluntad gubernamental para implementar el modelo de inclusión escolar se ve reflejada en la aplicación concreta de este modelo, que en el caso de San Luis Potosí parece una ficción.

5. Metodología

5.1 Introducción

Este capítulo expresa la metodología utilizada durante el estudio, comenzando con una breve aclaración sobre la elección del lugar donde se realizaría la labor de campo. Inmediatamente después se realiza una descripción del centro educativo (escuela primaria) donde tuvo lugar esta investigación: su estructura, su diseño, las áreas que la componen, los servicios con los que cuenta, accesos, el personal docente que la integra y otros datos de interés. Se omitieron algunos datos con la finalidad de asegurar la confidencialidad. En seguida se especifican los datos descriptivos de la muestra: universo, tipo de muestra, criterios de selección de la muestra, método de contacto con las y los participantes y unidades de análisis.

Se estableció un acuerdo de confidencialidad por lo que fue necesario codificar algunos datos que se presentan en conjunto mediante una tabla con el registro de algunos datos de interés sobre agentes clave, así como una tabla de características socio-demográficas de las y los participantes: docentes de educación regular, docentes de educación especial, madres de familia y director del dentro educativo. Se exponen las técnicas de recolección de información utilizadas para cada estamento enunciando la población a la que van dirigidos los instrumentos, así como una breve descripción de los mismos que incluye: el apartado de datos sociodemográficos, número de preguntas y su orden.

5.2 Particularidades de la escuela primaria

Esta investigación inicialmente tuvo como objetivo investigar los factores inclusivos desde el “departamento de intervención próxima a la inclusión” de un centro educativo perteneciente a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, sin embargo no fue posible. Se optó por una escuela de educación primaria regular de titularidad pública de la zona urbana del municipio de San Luis Potosí conocida por su apertura a la población de niñas y niños con discapacidad; un dato adicional es que esta escuela cuenta con una USAER desde el año 2012. Como resguardo de confidencialidad, no se mencionan ni el nombre ni la ubicación del centro.

El centro educativo fue creado el 15 de octubre de 1988, opera en los turnos matutino y vespertino, la escuela que se eligió corresponde al turno vespertino, la cual tiene una jornada de 5 horas (de 13:30 a 18:30 horas). Hay seis grados de primero a sexto con grupos únicos. Las características físicas del centro son las siguientes: cuenta con 10 aulas de clase, de las cuales, cinco son utilizadas para los grados de primero a sexto y una para el equipo de educación especial, frente a ellos hay otros salones que pertenecen al turno matutino; entre ellos hay un patio/plaza cívica techada con cancha de básquetbol y bebederos donde se realizan los actos cívicos.

La escuela también cuenta con un área deportiva techada con cancha de básquetbol; cuenta con una cochera, una jardinera, varios árboles, algunos de ellos frutales, y un área verde, el perímetro del centro está limitado por una barda; hay dos cuartos para baños o sanitarios, uno para niñas y uno para niños; cuenta con un espacio amplio, utilizado como biblioteca, almacén y dirección a la vez; existe una tiendita/cooperativa y frente a ella un área de comedor techada con 15 mesas redondas fijas y 45 bancas de metal también fijas.

La escuela cuenta con los siguientes servicios: energía eléctrica, servicio de agua de la red pública, drenaje y cisterna o aljibe, no tiene servicio telefónico ni servicio de internet. En cuanto a la seguridad del centro, éste cuenta con rutas de evacuación localizadas al frente y detrás de la escuela, salidas de emergencia y zonas de seguridad, carece de señales de protección civil. El acceso a la escuela es principalmente mediante

el transporte público, sin embargo, también se puede acceder en automóvil, bicicleta y otros vehículos terrestres.

La escuela posee libros, materiales didácticos y materiales para actividades físicas. Además cuenta con algunos aparatos tecnológicos para uso del personal de la escuela como una fotocopiadora/impresora, una pantalla colocada en el área de la biblioteca, equipo de sonido (bocinas, mezcladora, cables y micrófonos), un microondas, una campana con un timbre, un proyector propiedad del director, pantallas para proyección situadas en cada una de las aulas y dispensadores de agua. Cada docente transporta su laptop cuando utiliza material audiovisual o alguna otra clase de software.

El personal de la escuela se compone por seis docentes de grupo, tres de educación especial, dos docentes de educación física, un docente de inglés, un director y una intendente. La persona de intendencia es la encargada de la puerta principal, entre sus actividades está la recepción de alumnos y alumnas a la entrada, la recepción y autorización de visitantes. La población estudiantil se compone de un total de 109 estudiantes, veintiuno de primer grado, diecisiete de segundo, diecinueve de tercero, dieciséis de cuarto, veintidós de quinto y catorce de sexto, cerca del 80% de los estudiantes están registrados como alumnas/os con discapacidad.

5.3 Datos descriptivos de la muestra

El universo de estudio estaría comprendido por actores clave que intervienen en el proceso educativo en la enseñanza primaria de los estudiantes con discapacidad, exceptuando a los mismos alumnos y alumnas. Estos actores son las madres de familia, los docentes adscritos, director, y equipo multidisciplinario. Las unidades de análisis serán cada uno de los actores con los que se tuvo contacto, las dimensiones comprenden los factores que facilitan la inclusión del estudiante y los factores obstaculizadores. Inicialmente la investigación se enfocaría en los estamentos madres de familia y docentes, no obstante, la recolección de datos con madres y docentes revelaron la importancia de tomar la perspectiva del director y del equipo multidisciplinario de educación especial para el estudio del fenómeno en este caso en particular.

Para determinar la muestra inicial se tomó en cuenta el factor de capacidad operativa de recolección y análisis²⁹⁵ considerando los recursos con los que se contó para la investigación. La selección de la muestra en el caso de las madres de familia fue de tipo no probabilística²⁹⁶, los criterios de participación en la investigación para este grupo fueron: ser madres de estudiantes con discapacidad de los grados 4°, 5° y 6°, que tuvieran disposición para participar en la investigación. Se trató de una muestra de casos extremos, ya que otro criterio de elección fue que hubieran experimentado situaciones de inclusión y exclusión educativa con sus hijos o hijas. Se invitó a participar a dos madres de cada grado, finalmente se obtuvo la participación de dos madres de cuarto grado, una de quinto y dos de sexto.

Las narrativas de las madres de familia representan las evidencias más valiosas para esta investigación, puesto que, como menciona Quiroz Villacís: “el rol de la familia es determinante en el éxito escolar, y en la vida misma del niño con discapacidad”²⁹⁷. De igual forma, Doménech y Moliner descubrieron en su investigación que: “las familias desempeñan un rol fundamental para la promoción de la inclusión en nuestras escuelas y que su involucración, implicación y participación en el proceso de cambio educativo son un requisito para el éxito educativo”²⁹⁸, bajo un enfoque de género, este rol de la familia se traduce en un rol asignado a las madres, quienes debido a la dominación patriarcal, son las responsables de este tipo de labores consideradas domésticas y propias de la maternidad²⁹⁹.

Se invitó a participar a los docentes de 4°, 5° y 6°, la única persona que se negó a participar fue la docente de 4° grado quien dijo no estar interesada en participar. La selección de las y los participantes para el estamento director de la escuela y equipo multidisciplinario se efectuó por medio de la selección a conveniencia de informantes

²⁹⁵ Roberto Hernández Sampieri, *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill Education, 6a. ed., 2014, p. 384.

²⁹⁶ Roberto Hernández Sampieri, *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill Education, 6a. ed., 2014, p. 386.

²⁹⁷ Jenny Andrea Quiroz Villacís, *Familia y escuela: estudio de la discapacidad desde la inclusión y la equidad*, INNOVA Research Journal, vol. 3, núm. 11, 2018, p. 285.

²⁹⁸ Ana Doménech Vidal, María Odet Moliner García, *Una mirada de las familias sobre los profesionales de la educación en el avance de la escuela inclusiva*, EDETANIA, núm. 41, 2012, p. 195.

²⁹⁹ Gloria Arenas, “Las madres en la educación, una voz siempre presente pero, ¿reconocida?”, en Miguel Ángel Santos Guerra (coord.), *El harén pedagógico: Perspectivas de género en la organización escolar*, España, Graó, 2000, p. 107.

clave y muestra de expertos³⁰⁰. El equipo multidisciplinario de la escuela seleccionada se compone de seis elementos: psicología, terapeuta de lenguaje, trabajo social y dos maestras de apoyo; desafortunadamente no fue posible reunir al equipo completo el día acordado, únicamente se logró hacer contacto con las maestras de apoyo y con el trabajador social.

Al igual que las madres, la experiencia de los docentes también se considera de gran valor para ésta investigación, por ser ellos los que se encargan de forma directa y profesional de la formación de las y los estudiantes. Castillo Escareño ha dicho al respecto: “el profesor es pieza clave en la transformación de la educación, pues debe contar con una visión integral, ser mediador, un guía, servicial, aprendiz de sus alumnos, observador, investigador”³⁰¹. Es dentro del aula donde se aprende a convivir y respetar la diversidad de forma empírica, donde los y las estudiantes aprenden los valores, conocimientos y responsabilidades.

Para asegurar la confidencialidad de cada individuo se utilizan códigos especiales de identificación, es decir, en el caso de las madres de familia, en lugar de utilizar el nombre y apellidos reales se utilizarán nombres ficticios. En el caso de los docentes, se utilizará el término docente seguido del grado escolar donde imparte clase, el director únicamente como director. En cuanto al equipo multidisciplinario de educación especial, serán nombrados como USAER, o de forma individual, maestra de apoyo 1 o MA1, maestra de apoyo 2 o MA2 y trabajador social o TS. Por último, las y los estudiantes en situación de discapacidad serán identificados con nombres ficticios.

En seguida se exponen dos tablas, la primera es una lista con los nombres ficticios de los alumnos y alumnas en situación de discapacidad que serán mencionados en el transcurso de la narración del documento; contiene el grado de estudios y el diagnóstico de discapacidad del estudiante. El segundo se compone de las características socio-demográficas de los y las participantes del estudio.

³⁰⁰ Roberto Hernández Sampieri, Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill Education, 6a. ed., 2014, p. 387.

³⁰¹ Juan Rodrigo Castillo Escareño, Docente inclusivo, aula inclusiva, Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, vol. 9, núm. 2, 2016, p. 265.

Figura 4.

Estudiantes, grado que cursan y diagnóstico.

Nombre ficticio	Grado	Diagnóstico/Discapacidad
Isabel	Primero	Síndrome de down
Marcelo	Segundo	Discapacidad motriz
Nancy	Cuarto	Autismo
Domingo	Cuarto	Hiperactividad
Eloy	Quinto	Foco irritativo no convulsivo y trastorno de déficit de atención e hiperactividad
Darío	Sexto	Trastorno de déficit de atención e hiperactividad
Guillermo	Sexto	Hipoacusia profunda bilateral
Ignacio	Sexto	Hipoacusia profunda bilateral
Antonio	Sexto	Deficiencia intelectual y problemas de lenguaje

Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.

Características sociodemográficas por estamentos con rango de edad, sexo, estado civil y antigüedad laboral.

Grupo	Rango de edad	Sexo	Estado civil	Antigüedad laboral
Madres	34-48	Mujer	2 casadas, 2 separadas, 1 soltera	No aplica
Docentes	51 y 56	1 hombre, 1 mujer	No aplica	32 y 35 años
Director	55	Hombre	No aplica	34 años
Grupo Interdisciplinar	37-45	1 hombre, 2 mujeres	No aplica	10-14 años

Fuente: Elaboración propia.

5.4 Técnicas de recolección de información

Para cada participante se dio lectura y se les pidió que firmaran una carta de consentimiento informado y se les entregó una copia de la misma. Para la obtención de la información en el presente trabajo se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos atendiendo a las diferentes fuentes, la principal técnica fue la entrevista, adicionalmente se aplicaron, la observación y entrevista grupal. Primeramente se estableció contacto con el director de la institución quien autorizó el ingreso y la recogida de información dentro de la escuela y que además ayudó a realizar el primer contacto con las madres de familia y docentes y colaboró en la gestión de la calendarización de las actividades propias de la investigación dentro del plantel.

5.4.1 Entrevista individual

En primer lugar se utilizó la técnica de entrevista semi- estructurada o estandarizada abierta, se diseñaron tres entrevistas a partir de un esquema de construcción de categorías, posteriormente sometidas a validación mediante jueceo. Se obtuvieron tres jueceos de expertas en inclusión y educación especial (una maestra en educación, una maestra en derechos humanos y una maestra en psicología, directora de una escuela de educación pública especial) quienes calificaron e hicieron observaciones que dieron lugar a modificaciones pertinentes de las entrevistas.

Las entrevistas para madres de familia incluyeron un apartado de las variables sociodemográficas (nombre, edad, estado civil, apoyo de la pareja, ocupación, teléfono, correo electrónico, domicilio, número de hijos/hijas, nombre del estudiante, edad del estudiante, grado que cursa, discapacidad), las entrevistas se componen de treinta y nueve preguntas, divididas en catorce secciones: Proceso de inclusión, apoyo afectivo, dirección y liderazgo, aceptación de los y las compañeras, trabajo colaborativo docente, expectativas, valores, adaptaciones curriculares, prácticas inclusivas, involucramiento de la familia, apoyo especializado, actitudes frente a la inclusión, uso de etiquetas y formación docente.

Las entrevistas dirigidas hacia las y los docentes comienzan con los datos sociodemográficos nombre, edad, grado que atiende, teléfono y antigüedad como docente, contienen treinta y un preguntas que también están organizadas por las mismas dimensiones que en el caso de las entrevistas a madres de familia. La entrevista al director constó de veintiseis preguntas relacionadas con los procesos de inclusión dentro del plantel. La mayoría de las entrevistas fueron aplicadas en la dirección (algunas en el área de comedores), fueron dirigidas a cinco madres de familia, a dos docentes y al director. Algunos de los inconvenientes durante las entrevistas fueron la inasistencia de las madres de familia, los tiempos de los docentes, llamadas telefónicas, ruidos del ambiente, interrupciones de estudiantes, el descenso del clima y el espacio.

5.4.2 Observación

Como medida complementaria se realizó la técnica de observación- participación pasiva³⁰², ya que se optó por la no interacción con las y los sujetos del estudio para mantener el enfoque objetivo de la investigación. Las unidades de análisis en el caso de la observación fueron las prácticas inclusivas, el rol docente, las interacciones entre pares y los procesos sociales dentro de la escuela. La técnica fue aplicada durante tres momentos que fueron sugeridos por el director del plantel, éstos fueron una clase de canto, durante un receso y en honores a la bandera.

En un principio se solicitó acceso a las aulas de 4°, 5° y 6° grados para obtener datos sobre las prácticas docentes inclusivas dentro de los salones que coincidieran con la información recolectada mediante las entrevistas con los diversos agentes, sin embargo, el director no estuvo de acuerdo, mencionó que los espacios eran reducidos y que no quería que los maestros se incomodaran; fue el mismo director el que propuso una alternativa. La observación partió de situaciones naturalizadas dentro de la escuela, hubo una ocasión en la que se tuvo la oportunidad de realizar observación durante toda la jornada.

³⁰² Roberto Hernández Sampieri, Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill Education, 6a. ed., 2014, p. 403.

5.4.3 Entrevista grupal

Finalmente y gracias a la flexibilidad de los estudios cualitativos, se utilizó la técnica entrevista en grupo con el equipo multidisciplinario de educación especial, específicamente entrevista grupal desde el enfoque del grupo operativo³⁰³, ya que el objetivo era tratar de captar las vivencias colectivas del equipo en conjunto construyendo elaboraciones y re-elaboraciones denominadas construcción grupal. Este fue un caso de grupo natural, ya que el equipo multidisciplinario es un grupo previamente conformado en un ambiente natural establecido³⁰⁴.

³⁰³ Manuel Pando y Martha Villaseñor, "Modalidades de entrevista grupal en la investigación social", en Ivonne Szasz, Susana Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México, México, 1996, p. 231.

³⁰⁴ Manuel Amezcua, La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa, *Enfermería Clínica*, vol. 13, núm. 2, 2003, p. 113.

6. Presentación e interpretación de resultados

6.1 Introducción

Este apartado muestra los resultados de la presente investigación, la cual tuvo como objetivo principal analizar los factores que posibilitan o dificultan el desarrollo de los procesos inclusivos de las y los estudiantes en situación de discapacidad mediante la experiencia, aportes y valoraciones del director, el equipo multidisciplinario de apoyo, los docentes de educación regular y principalmente a través de las voces de las madres de familia.

En primer lugar se expone la relación entre factores inclusivos y procesos de inclusión en los contextos educativos, se presentan las definiciones de barreras y facilitadores, términos utilizados para identificar los factores que obstaculizan y los que hacen posibles los procesos educativos inclusivos. En el caso particular de esta investigación, se exploran las barreras y facilitadores que inciden en la inclusión educativa de las y los estudiantes en situación de discapacidad.

En un segundo momento, se muestra un análisis descriptivo de las evidencias encontradas por medio de las entrevistas realizadas a los actores clave, este análisis descriptivo está estructurado mediante las dimensiones identificadas en la revisión de la literatura sobre estudios de inclusión y discapacidad expuesta en el tercer capítulo. Las dimensiones son presentadas en orden alfabético, ya que todos los factores identificados se consideran igual de importantes.

En tercer lugar se llevó a cabo un análisis interpretativo de los datos, presentados en el mismo orden que fueron expuestos en el análisis anterior. Se realizó un recuento de los aspectos que resultaron más significativos y se llevó a cabo una triangulación de datos con un nivel de análisis agregado³⁰⁵ entre director, equipo multidisciplinario, docentes, madres de familia y la teoría sobre inclusión.

³⁰⁵ Óscar Rodríguez Ruiz, La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales, Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología La I+D, número 31, 2005, s/p.

6.2 Factores que inciden en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad

El proceso de inclusión se caracteriza por ser un fenómeno complejo, que está influido por diversos factores (escolares o extra- escolares)³⁰⁶, algunos pueden impedir o inhibir la inclusión/participación de las y los estudiantes (barreras) y otros permiten o favorecen la implementación de la inclusión (facilitadores)³⁰⁷. Con el objetivo de clarificar estos términos, en seguida se exponen las definiciones de barreras y facilitadores que plantea Muccio en su tesis³⁰⁸:

Barreras: Factores o categorías de factores que impiden o inhiben el éxito de la implementación de la inclusión de niños con discapacidades en el aula.

Facilitadores: Factores o categorías de factores que dan soporte a la implementación exitosa de la inclusión de niños con discapacidades en el aula.

Éstos términos son vitales para este estudio puesto que los objetivos son identificar los factores positivos (facilitadores) y negativos (barreras) que inciden en la inclusión educativa de los y las estudiantes con discapacidad, sin embargo, no será por medio de éstas dos variables que se presentarán los resultados y la razón es la siguiente: en el desarrollo de la presente investigación (tanto en la revisión bibliográfica como en el trabajo de campo) se descubrió que los factores facilitadores y obstaculizadores del proceso inclusivo suelen ser los mismos; esto es, un factor que posibilita la inclusión educativa de un estudiante con discapacidad puede presentarse también como un factor obstaculizador.

En aras de reforzar esta idea, se presenta un fragmento de los resultados de la investigación de Díaz y Caballero sobre los recursos educativos que los profesores de secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos³⁰⁹:

³⁰⁶ Elías Aragón Mosquera, *Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión*, tesis, Medellín, Universidad de Antioquia, 2016, p. 104.

³⁰⁷ Eugenia Victoriano Villouta, *Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC*, Estudios Pedagógicos, vol. 43, núm. 1, 2017, p. 354.

³⁰⁸ Leah Schoenberg Muccio, *Head Start Instructional Professionals' Perceptions and Practices: Facilitators and Barriers for Including Young Children with Disabilities*, tesis, Virginia, George Mason University, 2005, pp. 12-13.

³⁰⁹ Vicente Díaz Gandasegui y Fernando Caballero Méndez, *Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos*, Revista Española de Discapacidad, vol. 2, núm. 1, 2014, p. 110.

Disponer de políticas y proyectos educativos inclusivos, un centro adaptado arquitectónicamente, materiales adaptados a cada discapacidad, apoyos a la docencia y una disminución de la ratio profesor/alumno son recursos que facilitan la inclusión de los alumnos con discapacidad. No obstante, la ausencia de estos recursos genera exclusión y crea barreras para desarrollar un proceso inclusivo educativo.

Por lo tanto, para la presentación de los resultados, la información estará segmentada a través de variables identificadas en la misma investigación y otras previamente establecidas a través de la revisión bibliográfica. Será mediante estas variables o factores, y dependiendo de las experiencias de madres y docentes que se presentarán como barreras o facilitadores del proceso inclusivo.

6.3 Análisis descriptivo

6.3.1 Conceptualización de educación inclusiva

El primer elemento a destacar es la conceptualización que tienen los agentes educativos (formales) adscritos al centro educativo sobre la educación inclusiva, de ella dependen en gran medida las creencias y actitudes que los mismos docentes puedan tener acerca de los servicios educativos para los y las estudiantes con discapacidad³¹⁰. La conceptualización de la educación inclusiva es, en palabras de García y Romero, uno de los factores que funciona como obstaculizador cuando carece de claridad y refuerza ideas del modelo médico³¹¹. Superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad es uno de los principales retos de la educación especial en México para contribuir al logro de la educación inclusiva³¹².

³¹⁰ Eugenia Victoriano Villouta, Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piñe-UC, Estudios Pedagógicos, vol. 43, núm. 1, 2017, p. 354.

³¹¹ Silvia Romero Contreras e Ismael García Cedillo, Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 7, núm. 2, 2013, p. 87.

³¹² Silvia Romero Contreras e Ismael García Cedillo, Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 7, núm. 2, 2013, p. 86.

La respuesta del director ante la pregunta de qué es la educación inclusiva para él fue corta: “Hacer que los niños discapacitados reciban, reciban el servicio educativo de forma de género y... ¿qué? siempre manejan una palabra de... género y equidad, en igualdad de género y equidad”. No obstante, para complementar su respuesta se le preguntó qué es una escuela inclusiva y si su escuela era considerada una escuela integradora o una escuela inclusiva.

A ver, es que primero, primero es integradora. Como nos dijeron que nomás los inscribiéramos y los tuviéramos ahí adentro, y no nos pedían avance, ahí nomás con que socialicen, esa fue la primera etapa. Y ahorita ya la segunda ya es incluyente, inclusiva, ya ahora sí, ya ahora sí piden que aprendan...

Se le preguntó al equipo de la USAER si conocían el concepto de educación inclusiva a lo que respondieron:

MA1: Sí, bueno, este... Si, hay que realizar todos los ajustes razonables necesarios para que los niños estén dentro del aula, este, participando de la dinámica de aprendizaje que ellos necesitan de acuerdo a sus estilos y a sus ritmos de aprendizaje.

Para tener más clara la idea que tiene la USAER sobre la inclusión, se les preguntó la diferencia entre integración educativa y educación inclusiva, las docentes contestaron de la siguiente manera, utilizando una metáfora que el mismo Skliar³¹³ utilizó en uno de sus documentos:

TS: En la integración estaban por estar, ahí estaba sí, pues ahí estaba el niño ¿no? Y en la inclusión no, ahí estás pero vente, siéntate aquí, forma parte del equipo, participa, te vamos a juntar para escucharte y formas parte de este equipo, tu opinión va a ser importante, si no lo logras hacer, entre todos vamos a ayudarte para que logres hacerlo, así en pocas palabras sería la inclusión, esa es la inclusión. ¿Que se tuvo que hacer? A lo mejor desde modificar la puerta para que entraran, antes a esa puerta entraban puros círculos, pero nos llegó un cuadrado, a esa puerta hay que hacerle el ajuste para que lograra entrar ese cuadrado, al haber ese ajuste ya va a entrar, ya va a entrar ese alumno a la inclusión, esa es la inclusión. O sea, ya no va a estar por estar, ya es formar parte y sus aportaciones, sus conductas, pues

³¹³ Carlos Skliar, Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión, Revista Sophia, vol. 11, núm. 1, 2015, p. 39.

tendrán que estar dentro del círculo y modificar, hacer ajustes como decía la maestra, para que logren atender y asimilar la información, mjm.

Al obtener una respuesta insuficiente, un tanto ambigua, se les preguntó, cuál sería la principal diferencia entre integración e inclusión, ellos respondieron así:

MA1: La que está diciendo el maestro, o sea, este, una (la integración) es estar dentro de, y, y la otra (la inclusión) es estar dentro de, dentro del salón, dentro del aula. Y la inclusión implica, este, hacerlo parte del trabajo, o sea, ponerlo, te decía yo, a partir de sus cualidades de sus habilidades, este, irle desarrollando otras áreas que él pueda, este, ir desarrollando poco a poco, fortalecerlas, mmm, hacerlo parte de, yo creo que es la diferencia.

TS: la inclusión (el TS quiso decir integración), aparentemente la apertura es vente, te doy oportunidad por tus barreras que presentas, vente, pero ahí estaba, tampoco se daba, era otro modelo educativo, la integración. Y ahora con la inclusión, es otro modelo educativo que se pretende fortalecer a través de la nueva escuela mexicana para lograr que todos tengan acceso, sea cual sea sus barreras, a una educación inclusiva como tal.

Como se puede observar, para el equipo de la USAER, los puntos centrales sobre los que gira la idea de inclusión son los ajustes y la participación del estudiante. Algo que habría que modificar en su discurso sería la idea de las “barreras que presenta el alumno”, de acuerdo al modelo Social de la discapacidad, las barreras son parte del entorno, no de la persona. Se le cuestionó al equipo de USAER si ellos consideran que la escuela es una escuela inclusiva o si existe educación inclusiva dentro de la escuela, ellas respondieron de manera afirmativa, aunque piensan que aún existen limitantes en el proceso de inclusión de las y los estudiantes.

TS: Si, a lo mejor con ciertas limitantes, porque vamos, va trascendiendo, ¿si? Si nos topamos de inicio, no puedo manejar inclusión total porque aquí, de entrada, para que venga un niño con silla de ruedas no va a poder entrar hasta acá ¿porque? porque no tengo la rampa, porque en el paso de allá tengo otro desnivel y no está el acceso para lograr la inclusión en la actividad que yo realice como grupo, como maestro en aquella área, no va a poder trasladarse. Va en proceso, o sea, son

ajustes que se tienen que ir haciendo para lograr una inclusión a cierto tiempo, pero si forma parte de desarrollarse como una escuela inclusiva.

M2: Si es una escuela inclusiva y como lo menciona el maestro está en un proceso porque hay limitantes, o sea, ya nos hizo referencia el maestro, estamos en el proceso de que se hagan transformaciones, hablando en infraestructura del centro escolar. Este, y dentro de las aulas, pues si es inclusiva la educación que se les brinda a los alumnos, ya que los docentes hacen las adecuaciones curriculares a sus planeaciones para que los alumnos accedan al contenido que se les está enseñando y puedan aprenderlo dependiendo al aprendizaje que ellos tienen.

El primer docente en ser entrevistado fue el de quinto grado, en su grupo atiende a seis estudiantes con discapacidad que están diagnosticados y canalizados a la USAER, algunos medicados. El maestro comenzó su trayectoria profesional con estudiantes con discapacidad en el año de 1985 con grupos integrados.

Bueno yo empecé trabajando, este, en el ochenta y cinco con los grupos integrados, esos eran niños que eran repetidores del primer año y que tenían problemas para la adquisición de la lecto- escritura, y aquí posteriormente, esta escuela comenzó a recibir niños, que serán, hace unos diecisiete o veinte años.

Ante la pregunta de ¿qué es la inclusión educativa de una persona con discapacidad?, el profesor respondió: “La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, eh, incluyéndolos en todas las actividades, pero haciendo algunos cambios de acuerdo a las capacidades que tienen estos niños”. Para complementar su respuesta, se le preguntó al docente en qué consiste la inclusión educativa del estudiante dentro del salón, el profesor dijo lo siguiente: “Dentro del salón... pues que es un miembro más del salón y que debe de participar en todas las actividades que se desarrollan dentro de la misma, el mismo salón”.

Se entrevistó también a la maestra de sexto grado, quien tiene treinta y dos años trabajando como docente, cuenta con una amplia trayectoria de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, las mamás entrevistadas dicen que es una maestra estricta, no obstante, hablan muy bien de ella y de su trabajo. La docente dijo que la mayor parte de su tiempo como docente ha tenido “niños que han tenido una necesidad

educativa” o “niños que requieren apoyo”. La profesora dice que la inclusión educativa de una persona con discapacidad es: “tener las mismas oportunidades de desarrollo para todos, teniendo dificultades educativas o no”.

Se le preguntó en qué consiste la inclusión educativa de un estudiante con discapacidad, a lo que ella respondió: “que pueda desarrollarse integralmente tomando como base los aprendizajes esperados dentro del ciclo que esté cursando”.

La respuesta del docente de quinto sobre el concepto de inclusión educativa de la persona con discapacidad, coincide con la del equipo de la USAER, va encaminada a la participación y los cambios necesarios, mientras que la respuesta de la maestra de sexto es más concreta, incluye la participación de los estudiantes de forma implícita y no menciona modificaciones, sin embargo, su respuesta parece ser la más pertinente en tanto que habla de oportunidades educativas para todos y un desarrollo integral de los estudiantes.

De las cinco madres de familia entrevistadas, tres de ellas no tenían conocimiento del término educación inclusiva, únicamente dos dijeron estar familiarizadas con el concepto. La madre de Domingo dice que educación inclusiva es

... tener niños con diferentes capacidades de aprendizaje pero también de enseñanza, o sea, tanto para maestro como para alumno, el maestro va a aprender (...) Entonces se supone que tú maestro debes de poner en práctica todo aquello que te enseñaron para llamar la atención del niño para que te ponga atención y pueda aprender pero si no te entiende, no te comprende o no te quiere poner atención, emplea, estúdiale, búscale, que el niño se interese, es un reto, como maestros debe de ser un reto que ese niño te entienda, te ponga atención, te haga caso...

Cuando se le preguntó a la otra madre de familia (mamá de Guillermo) si conocía el concepto de educación inclusiva dijo que sí, que ella estaba muy familiarizada con ese concepto:

Sí pues de que los niños deben de incluirse y pues que todos somos iguales que no debemos de discriminar a nadie (...) porque nadie estamos exentos de nada, porque

en un accidente podemos quedar peor o sea (...) Yo estudié ahí en el CREE, yo estudié de que los tenían que incluir, que aunque no tuvieran lugar, ellos tenían que hacerle su lugar a los niños de educación especial, (...) yo estudié la inclusión, que los tenían que incluir y en ninguna escuela le pueden decir que no lo van a aceptar, lo tienen que aceptar.

En el caso de la madre de Domingo, su concepción de educación inclusiva refleja su interés en la calidad de la enseñanza en el aspecto de la creatividad del docente para llamar la atención de las y los estudiantes, se interesa por la habilidad del docente para motivarlos. Por otra parte, la madre de Guillermo entiende la educación inclusiva como el acceso de los y las estudiantes con discapacidad a la escuela regular. En ambos casos, las anécdotas de las madres de familia reflejan que su conocimiento sobre el tema es más extenso que las respuestas aquí mencionadas.

6.3.2 Aceptación o rechazo de los compañeros

Dentro de las prácticas inclusivas que más aportan al desarrollo del modelo inclusivo están las estrategias de participación de todos y todas las estudiantes dentro y fuera de los salones de clase, éstas estrategias deberán estar apoyadas por todas las alumnas y alumnos. La inclusión y participación de las y los estudiantes que se encuentran dentro del proceso inclusivo depende de las prácticas de colaboración y cooperación entre compañeras y compañeros³¹⁴, el compromiso para que todas y todos aprendan debe ser compartido.

El equipo de la USAER menciona que el compañerismo es, efectivamente, un factor que influye en el proceso inclusivo. Las docentes de educación especial ponen como ejemplo las acciones observadas en los y las estudiantes dentro de la escuela.

MA1: ... yo creo que aquí es mucho que los niños están como que muy concientizados, el hecho de que deben de brindarle el apoyo y la seguridad a sus compañeros, los integran. Mmm, un ejemplo es con los niños que, este... no

³¹⁴ Laura Bravo Cópola, Prácticas inclusivas en el aula: Validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria, Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol. 10, núm. 3, 2010, p. 15.

pueden escuchar ni oír. Todos, ellos sabrán cómo le hacen para darse a entender con su compañero y el compañero darse a entender con ellos pero los apoyan, por ejemplo con Isabel que también, ósea, tiene síndrome de down, están al pendiente de ella, la cuidan, la apoyan, tratan de que no se lastime o que haga cosas que la pueden poner en riesgo al igual que con sus demás compañeros que tienen una discapacidad. Y siempre los tienen integrados a la actividad que sea, pedagógica o lúdica, están integrados y cuentan con el apoyo de sus compañeros y pues lógicamente con el del docente.

La docente de sexto grado menciona que la aceptación entre compañeros, la tolerancia y el apoyo entre ellos mismos son factores que facilitan la inclusión. La maestra asegura que la experiencia de convivir con la diversidad ayuda al desarrollo emocional de todas las y los estudiantes.

... la aceptación de los alumnos, de los mismos alumnos de sus pares. (...) Bueno, igual yo lo que he aprendido en esta escuela es de que hay muchos alumnos que aprenden a trabajar con niños con necesidades educativas y los apoyan, los ayudan, este, ellos mismos son sus monitores.

La maestra narra a través de una anécdota, cómo los y las niñas establecen sus formas de relacionarse con la diferencia y aprenden a ser tolerantes ante situaciones diversas.

Hace dos años yo tenía a una niña con autismo severo, y los mismos niños... Este niño sí era agresivo, duró como, como seis meses viniendo, pero era muy agresivo, entonces los niños aprendieron a tolerarlo, a tolerarlo, eh, si se llevaba algo, o sea, no le hacían nada y así. O sea, aprendieron a convivir con él, siendo que eso es sumamente difícil, muy difícil porque pues eran niños de segundo año.

... entonces se ven situaciones que en un salón normal no existen, y estos niños aprenden a vivir con ello, porque si usted se fija, en la mayoría de los salones hay niños con necesidades. Entonces los mismos niños aprenden a vivir con esos niños y me atrevo a asegurar de que ya cuando sean grandes, pues van a ser más sensibles, van a apoyar más a las personas ¿porque? porque se van a acordar de esta situación, o sea, como que son lecciones de vida que ellos van adquiriendo.

El docente de quinto reforzó la idea del factor compañerismo en la modalidad trabajo entre pares como un elemento enriquecedor del modelo inclusivo.

Bueno, yo pienso que el hecho de trabajar con pares los motiva mucho a esos niños, el sentirse tratados por igual sin darle la discapacidad que tengan, eso les permite ir, este, avanzando, a lo mejor más que, que en otra, que si los mandaran a escuelas especiales. Y más aquí en esta escuela, porque ya son muchos años, entonces muchos niños ya están acostumbrados a trabajar con ellos.

Para la madre de Darío, el respeto a la diferencia y el trato no diferenciado entre compañeros es un factor importante que los docentes deben estimular.

Es que yo pienso que el maestro tiene mucho trabajo en el aspecto de que, si es una escuela de inclusión o un salón de inclusión, hay niños con perfectas condiciones físicas, a lo mejor hasta emocionales, (...) que el niño que es compañero, que aparentemente es normal, que trate a su compañero con la normalidad de cualquier otro niño, no tiene porqué hacer distinción, tiene que tratarlo un, como niño normal, pero con respeto. (...) Todos somos diferentes, esa es la inclusión, porque todos somos diferentes y nos debemos de dar el respeto aunque seamos diferentes. y también enseñarles a nuestros niños con discapacidad que también tienen que respetar a sus compañeros.

La madre de Guillermo refiere que para ella es importante que los y las estudiantes sin discapacidad deben adaptarse a los y las estudiantes con discapacidad y no al revés. “... es de que él venga a la escuela y que los demás se adapten a él, no que él se adapte a ellos”. También menciona que su hijo ha tenido problemas para socializar con sus compañeros, pero que eso no ha sido un impedimento para su desarrollo educativo:

Incluso el director a mí me lo dijo, que habló con ellos (los compañeros) (...) y que odiaban a Guillermo (...) que porque la maestra le hacía más caso a Guillermo, le digo, no es de que le hagan más caso, tiene otras necesidades.

Como que no entienden eso de que ellos son los que deben de... ¿cómo se llama? Guillermo no se debe de integrar, ellos se deben de integrar a él, porque es así, o

sea, nosotros, nosotros como sociedad nos debemos de integrar, de preocupar por, por un niño de educación especial.

Resulta interesante lo que dijo la madre de Antonio respecto de este punto, ella mencionó que las relaciones con sus compañeros y compañeras no es algo que le interese, ya que ella observa que las interacciones entre los niños y niñas son violentas.

Pues ahí igual y sí, y no, no me interesa tanto, porque digo yo, al final de cuentas son niños, son niños y, éste, bueno, así lo veo yo, son niños y no pues no, no se prestan a dar afecto, se prestan más a pegarse, a cosas así, a burlarse, a echarse entre ellos mismos cosas. Entonces pues no, y eso fíjese que eso les he metido a ellos y él lo ha entendido muy bien, mi hijo el viene, él se integra pero él la mera verdad no sé, no tiene amigos. (...) Por una parte digo yo que es muy listo porque no se relaciona en problemas, pero tampoco le afectan.

La misma madre de Antonio dice que el bullying escolar afecta de forma negativa el desarrollo educativo de los y las estudiantes con discapacidad.

... el maltrato de los niños, de los alumnos, porque pues siempre los miran menos y siempre: que es el flojo, el menso, el burro, el todo. Y le digo, y ellos pues sí, igual y sí tienen más intelectualidad que ellos, pero pues tampoco es para que los, para que les digan y los traten así porque los, les bajan más su autoestima. De por si igual y no la tienen muy buena, y luego con eso, les bajan mucho su autoestima.

Las observaciones llevadas a cabo dentro de la escuela reafirman lo antes dicho por los y las entrevistadas, es cierto que el estudiantado sin discapacidad está habituado a las y los estudiantes con discapacidad, se reúnen en la hora de la comida, juegan juntos, los incluyen en las actividades que realizan, los apoyan cuando lo necesitan. Por otro lado, también hay estudiantes sin discapacidad que son excluyentes, son irrespetuosos y muestran una actitud de rechazo hacia sus compañeros.

6.3.3 Actitudes frente a la inclusión

La revisión bibliográfica sobre inclusión destacó la actitud docente frente a la inclusión como un factor que interviene en los procesos inclusivos. Las investigadoras Hurtado y Agudelo resaltan la importancia de la actitud positiva docente, combinada con la calidad humana en los procesos inclusivos de personas con discapacidad. En dicho texto afirman que los estudiantes con discapacidad “requieren de espacios accesibles físicamente, docentes con una actitud abierta, flexible y de especial calidad humana, y metodologías que respondan a sus particularidades”³¹⁵. Desde otro ángulo, las autoras señalan los efectos negativos que puede tener una mala actitud hacia la inclusión: “En la base de las resistencias al cambio siempre hay actitudes que influyen en la producción de argumentaciones para mantener los sistemas con situaciones de exclusión”³¹⁶.

El director de la escuela menciona como un factor importante para la inclusión educativa en su escuela es la actitud de los docentes, dice que los y las maestras se muestran siempre dispuestos a educar a cualquier estudiante sin importar su condición.

Ahora, dos, la disponibilidad de los docentes, porque fácilmente cualquier maestro con este montón de muchachos diría, sabes qué maestro yo no le atoro, ya me voy a cambiar de escuela y se van, osea, cambian verdad. Ahora, yo no tengo aquí ese problema, ellos hasta eso tienen buena actitud fíjese, órale, ayúdenme y órale, vamos a darle y a darle y pónganse de acuerdo con las de especial y llévense el equipo, entonces eso nos favorece, es otro factor.

El mismo director refiere que cuando los y las docentes se muestran con una actitud negativa, ésta puede influir incluso en la permanencia del estudiante: “... otros maestros no aceptan eso: No, no, a mí mi grupo y ya, a la fregada. Por eso empiezan a hacer malas caras a los chiquillos y los papás se los llevan”.

Las docentes de USAER expresaron que han visto cómo una mala actitud reflejada en el desinterés, renuencia al cambio y la falta de compromiso representa un factor que obstaculiza la inclusión.

³¹⁵ Leidys Hurtado & María Agudelo, Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia, CES Movimiento y Salud, vol. 2, núm. 1, 2014, p. 46.

³¹⁶ Leidys Hurtado & María Agudelo, Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia, CES Movimiento y Salud, vol. 2, núm. 1, 2014, p. 49.

MA2: Pero aparte de eso yo también considero como que hay casos... el compromiso de docentes. Hay docentes que no están realmente comprometidos ni muestran un interés, todavía hay mucho maestro tradicionalista que muestra renuencia y en cierto modo resistencia a los cambios y eso te impide que se actualicen, que no tengan una mayor información de cómo darle un servicio por decirlo de algún modo, o cómo poder trabajar con un niño con discapacidad dentro del aula, eso también es un factor muy importante.

Respecto a este punto, los dos docentes entrevistados reconocen la actitud docente como un factor importante de inclusión educativa. La docente de sexto menciona que se debe tener apertura hacia la población con discapacidad por parte de toda la comunidad educativa, no solamente de los docentes. Para el docente de quinto, la falta de apertura representa un factor que afecta el proceso inclusivo. Maestra de sexto: “la apertura de las escuelas, la apertura de las escuelas hacia ese tipo de necesidades”. Maestro de quinto grado: “una cosa que afecta puede ser la no aceptación del docente”.

Las madres de familia coinciden en que la actitud del docente puede incidir tanto de forma positiva como negativa en la inclusión de los y las estudiantes. Para la madre de Eloy, éste factor es el principal:

Primero es la tolerancia del maestro, el respeto, el conocimiento que él tenga de, del trastorno que presenta el niño o la discapacidad, y si no la presenta, al menos tiene el interés de saber, de conocerlo y de entenderlo, y de saber qué tipo de estrategias o qué tipo de actividades puede, este, realizar con él. Entonces primero más que nada es eso, la disponibilidad del maestro, esa actitud que tenga.

Madre de Domingo: “La inclusión aquí está. En la mañana yo no veo mucha inclusión, pero bueno, ahora sí que cada quien, cada escuela se maneja por su... yo no digo nada, cada quien. Desgraciadamente mi niño el más chico, él llegó aquí en la mañana, yo lo inscribí aquí en la mañana, este, pensando que tenía menos problemas, nada más que no, observé que ahora sí que aquí no era el niño, aquí fue la maestra, este, y así muchos detalles que vi en el turno de la mañana.

6.3.4 Adaptaciones curriculares

María Zapiola define las adaptaciones curriculares como “las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para facilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo³¹⁷.”

En el modelo inclusivo, el docente es el principal responsable de solventar las necesidades de los escolares, planificando las medidas necesarias y realizando las modificaciones curriculares pertinentes al currículo³¹⁸. Para Figueredo, Pérez y Sánchez, las adaptaciones curriculares son un elemento facilitador de la inclusión que beneficia a todos y todas las estudiantes: “las adaptaciones curriculares individuales facilitan el progreso del alumno y se adecuan a sus necesidades, así mismo estas características benefician al resto del grupo clase, puesto que es una forma de acercar diferentes culturas y experiencias”³¹⁹.

Según el equipo de la USAER, las adaptaciones curriculares son importantes y son parte de las prácticas educativas inclusivas de los docentes en la escuela. MA1: “si, hay que realizar todos los ajustes necesarios razonables”.

TS: “¿Que se tuvo que hacer? A lo mejor desde modificar la puerta, antes haga de cuenta que entraban puros círculos pero nos llegó un cuadrado, a esa puerta hay que hacerle el ajuste para que pueda entrar ese cuadrado, (...) por eso los maestros en cada una de sus planeaciones hacen sus ajustes, ya con el trabajo del nuevo modelo, para que el niño logre cubrir todas las expectativas”.

No obstante, el equipo de la USAER también menciona que los ajustes no siempre son implementados por los docentes.

Ahora, eso se tiene que reflejar en la planeación de cada uno de los maestros, ¿porque? porque en la planeación tiene que poner los mencionados ajustes y claro está, no todos lo logran hacer. Pero por ejemplo, voy a manejar el tema de medios de transporte, por así decirlo, entonces él tendría que poner: Juanito, Juanito para

³¹⁷ María Cristina Zapiola, Adaptaciones de acceso para los niños con discapacidad auditiva, Revista Argentina de Psicopedagogía, núm. 58, 2004, p. 2.

³¹⁸ Agripina Colás Pons, Metodología para la adaptación curricular especial necesaria a escolares con necesidades educativas especiales, EduSol, vol. 14, núm. 48, 2014, p. 4.

³¹⁹ Victoria Figueredo, María Pérez y Adoración Sánchez, Interculturalidad y discapacidad: un desafío pendiente en la formación del profesorado, Revista de Educación Inclusiva, vol. 10, núm. 2, 2017, p. 62.

mí es un niño que tiene una inclusión... y tengo que manejar qué ajustes voy a manejar para que Juanito logre acceder a conocer los medios de transporte, y con ello voy a fortalecer y favorecer la inclusión dentro de mí grupo. No voy a manejar una actividad diferente para Juanito, no, voy a manejar otras estrategias para que Juanito logre conocer los medios de transporte en una actividad.

Para los docentes, las adaptaciones curriculares son importantes para el buen desarrollo del modelo inclusivo, son una herramienta valiosa que está a su alcance y que utilizan con frecuencia. Docente de quinto: “Si, son importantes, yo hago modificaciones, siempre es necesario para que todos logren los objetivos”. Docente de sexto: “Claro, son una herramienta de la que nos valemos como maestros, o sea, si son importantes”.

Para las madres de familia las adaptaciones son importantes en el proceso inclusivo en la medida que permiten un currículo flexible que se adecúa a las necesidades de los y las estudiantes. La madre de Antonio afirma que gracias a las adecuaciones, su hijo tiene la posibilidad de cumplir con las actividades sin frustraciones.

Sí porque fíjese, porque si no pues imagínese, si no logra las cosas, a lo mejor él se quedaría frustrado, y se lo vuelven a poner y no puede. Aquí se la han puesto de un modo, se lo han puesto de otro, y si salieron mal ni modo pero lo que sigue, no se enfocan en que no pudiste y no sabes, ahora sí que le dan el avance. Por ejemplo, ayer hizo el trabajo y se esforzó pero le faltaron cosas, puso las de las biografías pero mal, pero fue un esfuerzo grande el que hizo. Pero él me dice: “no me quedó porque puse acá y acá”, y le digo, bueno, es verdad que te quedó mal, pero toma en cuenta que te esforzaste mucho, te quedó muy bonita la letra.

Por otro lado la madre de Guillermo también cree que las adaptaciones curriculares son necesarias y compartió su experiencia al respecto:

O sea ella trata de la forma de ver que lo entienda y que pueda hacerlo, (...) la maestra tiene sus métodos para enseñar, le digo que ella... cuando estaba en tercero que me lo operaron, prácticamente como que se le olvidó todo, empezó desde cero, la maestra empezó a enseñarle con fichas a contar y a todo, y a hacer las sumas y todo. O sea, tiene muy fuerte su carácter la maestra pero es muy buena maestra, yo la verdad mis respetos porque por ella ha aprendido mucho mi hijo.

6.3.5 Apoyo afectivo

En un estudio sobre programas de diversificación curricular en el modelo inclusivo español, los estudiantes prefirieron aquellos espacios de relaciones más personalizadas entre docente y estudiante, donde el trato entre éstos dos agentes es cercano y les genera confianza. “Lo que más valoran es el hecho de que se les han ofrecido más relaciones de atención, ayuda, apoyo y confianza por parte de los profesores que les dan clases en el programa”³²⁰. Muñoz, López y Assaél respaldan la idea del apoyo afectivo en su estudio, ahora desde la perspectiva de los y las docentes: "El apoyo afectivo (...) sí aparece como una herramienta pedagógica. Los profesores consideran que este tipo de apoyos deben ser promovidos institucionalmente"³²¹.

El profesor de quinto grado dijo de forma muy breve que las muestras afectivas eran aceptables bajo ciertas circunstancias y siempre y cuando esos apoyos afectivos se den por igual sin hacer distinciones.

Pues, si es para todos los alumnos sí, o sea, no hacer diferencias. Si se les va a tratar de esta manera sería a todos, tengan o no tengan, porque si comenzamos a hacer de distinciones, ahí va a ser un problema. (...) Yo creo que depende de la situación, porque hay momentos en que si, los niños requieren de cierta muestra de cariño para sentirse a ellos bien, ¿verdad?

Al entrevistar a la maestra de sexto, se le preguntó si ella consideraba importante el apoyo afectivo como facilitador de la inclusión, esto fue lo que dijo:

Ammm, bueno, siempre una aprobación por parte de los docentes o por parte de la organización pedagógica es necesaria, no, no tanto un beso o algo así, sino que una demostración como que ¡muy bien!, como motivacional, se requiere, aunque el alumno no tenga ninguna necesidad. También los alumnos normales (hace gesto de entre comillas con sus manos) vamos a decirlo así, requieren de este tipo de, de

³²⁰ Juan M. Escudero, María T. González y Begoña Martínez, El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 50, 2009, p. 58.

³²¹ María Loreto Muñoz Villa, Mauricio López Cruz y Jenny Assael, Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa, Psicoperspectivas Individuo y Sociedad, vol. 14, núm. 3, 2015, p. 75.

motivaciones, se podría llamar motivaciones porque, está contraindicado que uno pueda tener algún tipo de... desarrollar algún tipo de emoción con sus alumnos, pero sí tratarlos de manera amable, de manera empática.

Por otro lado, para las madres de familia, el apoyo afectivo resulta un factor de importancia para la inclusión educativa del estudiante con discapacidad. La madre de Eloy dice que el apoyo afectivo por parte de los docentes es importante, sobre todo en casos como el de su hijo: “es muy importante porque él todavía siente muchos miedos, muchas inseguridades, tiene problemas para dormir y presenta... no tics nerviosos, pero sí movimientos repetitivos”.

La misma madre comenta que el apoyo afectivo de la familia también es indispensable para el desarrollo educativo del estudiante.

Si la mamá no supo acompañarlo, no supo platicar desde antes con él, o sea, si por ejemplo... aquí hay una niña en primer año que no hizo preescolar, entonces le ha sido difícil, y yo siento que que la mamá no, no le ayudó mucho y si se complicó un poquito, yo digo que es muy importante, también en casa.

La madre de Antonio menciona que ella ha notado que su hijo si recibe muestras de apoyo afectivo por parte de los docentes.

O sea yo sí, yo sí. No sé si sea suerte o no sé verdad, pero yo sí he visto eso aquí en la escuela, que si me le han puesto atención, de alguna manera se han acoplado a él, no tanto él a ellos en esta escuela, sino ellos se han acoplado a él, a la educación de acuerdo cómo él la necesita.

Se le preguntó si ella considera importantes las muestras de afecto de las madres y padres para el desarrollo educativo de los hijos e hijas y esto fue lo que dijo:

Pues yo pienso que es primordial, que es la base, porque si yo como mamá no le doy el afecto pues ahora sí que ¿quién se lo va a dar? o ¿de quién lo puede esperar él? Sí principalmente, yo pienso que no nada más él, sino como cualquier niño, una de mamá es la primera en darle la importancia y el afecto que ellos necesitan y que deben de recibir.

La madre de Guillermo mencionó que las muestras de afecto pueden influir positiva o negativamente en el proceso inclusivo y en el desarrollo educativo de los y las estudiantes.

Sí, la verdad sí influyen porque, porque por ejemplo, o sea, un niño sordo que no oye, le hacen mala cara, pues él se va a sentir mal. Si en cambio, si los reciben con una sonrisa, ¡Hola! aunque no lo oiga, pero pues un, a lo mejor una palmada o algo, eso es mucho afecto para ellos, o sea, para que se sientan bien, que vengan a la escuela, a mí eso pues yo siento que si influye mucho en los niños...

También la madre de Darío reconoce en el apoyo afectivo un elemento favorecedor de la inclusión y lo relaciona con la vocación del profesorado.

Mucho, mucho que ver, eh... Sí, yo siempre he dicho que el maestro tiene que ser por vocación, porque si es por vocación, el, el sentimiento de afectivo con el alumno es a primera instancia, o sea, porque va a sentir el cariño de la maestra o el maestro, en su, en su, en su máxima expresión, porque el maestro va a demostrar el amor hacia el alumno porque es su vocación ser maestro.

6.3.6 Apoyo especializado

Si bien la educación inclusiva promueve el ingreso y la participación de las personas en situación de discapacidad y otros grupos vulnerables en la educación regular, abandonando la idea de la educación especializada, investigadoras como Figueredo, Pérez y Sánchez, argumentan que los especialistas en educación especial “pueden ser grandes aliados para favorecer la inclusión del alumnado”³²². En ese sentido, Verdugo y Rodríguez afirman que “el éxito de la educación inclusiva está íntimamente ligado al potencial de los centros para fomentar los apoyos individualizados”³²³.

El apoyo especializado en la escuela primaria objeto de estudio es altamente valorado por el director, quien menciona que es importante tener apoyos especializados

³²² Victoria Figueredo, María Pérez y Adoración Sánchez, Interculturalidad y discapacidad: un desafío pendiente en la formación del profesorado, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2, 2017, p. 61.

³²³ Alonso Verdugo y Alba Rodríguez, La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales, *Revista de Educación*, núm. 358, 2012, p. 453.

dentro del centro educativo. “ El apoyo de la USAER, porque ese también, porque fijese, para la escuela que somos y luego que nos manden tres, no cualquiera dispone”.

Sí luego luego fui a buscar y me dijeron que sí, mandaron uno, sí luego luego abrí la... No, es que eso es importantísimo porque yo, yo sin eso yo, ellos son los que saben, ellos son los que le atorán a las especializaciones. Nosotros no, nosotros se nos nombra maestros generales, nosotros atendemos el grupo, pero en una particularidad si nos tienen que decir qué cosa para poderlos atender, si no, no podemos, nosotros no tenemos la especialización.

El director dice que anteriormente a la llegada del equipo de la USAER, se ofrecía un servicio educativo sin una metodología específica.

No pus no, era, o sea, era nomás el... la atención regular, o sea, yo tengo aquí a todo el grupo, y tengo uno que está medio mal, pues ahí me lo llevo a ver qué aprende, pero no había una metodología o no había actividades específicas, ahorita sí ya, porque ahorita sí ellos nos dicen: a este no le grites, a este ponle esto.

El trabajador social que forma parte del equipo de la USAER destacó la labor que realizan sus compañeras (maestras de apoyo) para favorecer la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad.

TS: ... ¿cómo se favorece?, se favorece mediante las actividades que realizan las maestras de apoyo, las maestras que están toda la semana aquí en todas las escuelas donde existe usaer, son actividades donde el niño (sin discapacidad) se le informa y se le permite ver las habilidades que tienen estos niños, ¿si? el hacerles ver que forman parte de nuestra sociedad, que se les debe permitir externar sus inseguridades y sus destrezas...

Por otra parte, las docentes de la USAER creen que en algún momento, los apoyos especializados tendrán que desaparecer de las escuelas para favorecer al modelo inclusivo.

... los maestros tienen que ir capacitándose, tienen que recibir esta información porque va a llegar el día de mañana que ya no va a estar USAER, es más, incluso USAER puede desaparecer del sistema y nos incluimos como maestros de escuela

regular, ¿para qué? para favorecer todo ese rollo en cuanto a la inclusión en todas las escuelas, o sea, tiene que darse en todas, o sea, para allá vamos avanzando.

Los docentes creen que el apoyo especializado es importante, el docente de quinto grado menciona que en algunos casos, el apoyo especializado es necesario para mejorar el trabajo docente dentro del aula. “En los salones, pues en algunos casos sí, yo creo que sí de haber... se requiere de alguien que nos de alguna pauta para hacer mejor nuestro trabajo”. La docente de sexto dijo que hace falta más personal de apoyo de USAER, así mismo la maestra se quejó de la carga de trabajo que tienen las maestras de apoyo y de cómo eso afecta de forma negativa la calidad del apoyo que reciben los docentes de educación regular. “... muy poco apoyo por parte de usaer en cuanto al personal nada más nos mandan dos para mil (risas), entonces necesitamos cincuenta para mil”.

... a veces si tienen tiempo, a veces no. El problema con USAER es que les dejan mucha papelería, que en mi forma muy particular y personal de ver es algo que deberían de acortar, porque un papel no me va a ayudar a mí a que ese alumno salga adelante, lo que me va a ayudar es lo que tú maestro USAER me puedes aportar a mí para poder sacar adelante a este niño. La papelería no, no sirve de nada, si a ellos les dejan montañas y cerros y cerros de escribo, escribo, escribo y vuelvo a escribir y no me dio tiempo de atender a tu niño ¿me explico? entonces en lo muy personal ¿verdad? eso es lo que les pasa a ellos, entonces es, pues es su forma de trabajar, pero yo, a mí maestra no me funciona, porque ellos pueden tener muy documentado todo, pero ¿a qué horas vas a trabajar con mis niños? yo necesito que te apliques, o sea, tú puedes tener aquí una tesis completa pero si no la llevas acabo, o sea ¿cómo?

La presencia de USAER en la escuela es fundamental para todas las madres de familia entrevistadas, incluso es un factor que influye en la elección de una escuela, tal es el caso de la madre de Guillermo: “yo siempre he tratado de buscarle donde hay apoyo, a mí no me cuesta nada ir a una escuela de por mi casa, (...) pero pues le digo, no me sirve de nada si nada más lo tienen de adorno”. La abuela de Nancy opina que todas las escuelas deberían contar, al menos con un psicólogo.

¿Y porque en muchas escuelas? Bueno, yo, yo, mi pregunta es, yo ahorita que yo veo esta escuela, que tiene el apoyo de maestros capacitados para los niños, ¿porque no en todas las escuelas les ponen por lo menos un psicólogo? yo me hago esa pregunta. Mínimo, ahorita con la cuarta transformación yo pienso que todos deberíamos de pedir que todas las escuelas haya eso, si, yo pienso que ese es el punto que debemos de buscar.

El diálogo entre el personal especializado y las madres de familia es un elemento que destacan las madres de familia. La madre de Darío lo expresó de la siguiente manera:

Sí claro, sí (...) debemos de tener un apoyo siempre en la escuela, en este caso el apoyo de la psicóloga y del, y de los especialistas, porque hay cosas que nosotros no vemos como padres, porque pues por muchas cosas, por negación, por practicidad, o por no querernos darnos cuenta de las cosas, pero si es bueno que nuestros maestros de apoyo de repente nos digan: señora fíjese que he observado esto, esto y esto, ¿cómo ve usted? ¿estoy en lo correcto o estoy mal yo? o dígame usted.

6.3.7 Dirección y liderazgo

Ainscow y Gómez en un artículo del año 2014, reconocen a los equipos directivos como agentes de cambio y de mejora en las escuelas:

El desarrollo de diferentes estudios internacionales hacen referencia a la relación íntima entre liderazgo e inclusión escolar y, por tanto, a la importancia de la gestión de la diversidad por parte de líderes formales que promuevan prácticas inclusivas que den respuesta a las características individuales y a la idiosincrasia de cada alumno o alumna³²⁴.

Por su parte, Molina descubrió en su investigación que los y las docentes piensan que los directivos tienen un papel fundamental en los procesos inclusivos. “Docentes y

³²⁴ Inmaculada Gómez Hurtado & Mel Ainscow, Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración, Investigación en la escuela, núm. 82, 2014, p. 20.

especialistas manifestaron el rol fundamental del equipo directivo al momento de concretar prácticas pedagógicas inclusivas”³²⁵.

Se le preguntó al director si la dirección y el liderazgo son factores que inciden en la inclusión de los estudiantes, el respondió de forma afirmativa y mencionó algunas de las actividades que se realizan desde la dirección para favorecer la inclusión y compartió casos de otras escuelas donde la directiva representa una barrera para la inclusión.

Los discapacitados (...) no esos no, esos no los quieren, o sea, un autismo ya no. No, el niño nada más que sea problema de aprendizaje, entonces ¿dónde está la inclusión? y ¿dónde está la discapacidad? eso no es, eso es selectividad, aquí yo la agarro parejo, hasta muertos, andaban diciendo que uno ya se había muerto y que por eso no venía a la escuela (risa).

... yo no cobro ni un cinco, ni un cinco les cobro, ni un cinco, aquí es totalmente gratuita la educación, y otras escuelas \$50 las constancias, la credencial tanto, que tómense una foto, aquí en la mañana por un niño les cobran \$1600, por niño...

... la Pedro Montoya ha ganado tres, cuatro veces creo la, la olimpiada, pero es selectividad, de 7 de la mañana a 5 de la tarde, no tienen vacaciones y les hacen un examen a los de sexto para poderlos admitir al grupo, si no no entran. Bueno, yo digo está bien el trabajo de la maestra, yo no la crítico en ese sentido, okay, esa es tu estrategia, esa es tu metodología.

El director señala que la presencia de estudiantes con discapacidad es parte del potencial de la escuela:

Aquí somos reconocidos por la sociedad, somos reconocidos por los de especial, porque dicen: es que ustedes le entran al toro, si le entran, dicen: no ustedes se clavan. Pues sí, pero pues tengo especial, (...) mal haríamos que no, pero ese es nuestro potencial, eso es, y así le damos.

También se le preguntó al director sobre las acciones que realiza la dirección de la escuela para favorecer la inclusión de los estudiantes, esto fue lo que el contestó:

³²⁵ Yasna Molina, Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México, Estudios Pedagógicos, vol. 41, núm. especial, 2015, p. 155.

¿Mía? Póngale: el factor principal es el cumplimiento del artículo tercero en todos sus postulados, esa es la garantía. Es laica, no los forzamos en religión; obligatoria, es de parte de la familia, es la obligación de ellos, y mía, pues dar el servicio; gratuita, no cobramos ni un cinco, y ahí sigue ¿verdad? democrática, humanitaria y todo eso. Y entonces llegamos al: inclusiva, les damos la inclusión, a lo mejor no estamos al cien, pero yo pienso que en un setenta si andamos de educación inclusiva.

Esos son los factores, y yo aplico lo que es el artículo tercero, y ahora sí hágase dios su voluntad, aunque la inspectora me dice: no que no que no. No no no, yo no cobro. No, pida algo. No no pido, ¿porque? Porque están diciendo que es gratuita. Y todas las escuelas cobran, cobran... y cobran pa' todo. O sea, hasta pa'l santo del director. Que le vamos a hacer un pastel, órale de diez varos por papá... ¡Son chingaderas!

El primer factor que favorece la inclusión señalado por las docentes de la USAER es el acceso al centro. En este caso, el encargado del acceso de cualquier estudiante es el director.

TS: Bueno, yo observo desde que... El acceso, desde ahí está un factor que puede influir...

TS: ... y donde se tiene que captar todo es dirección, saben que vamos a favorecer la inclusión, voy a buscar información para que ustedes maestros conozcan de que se trata todo esto y permitir favorecer la inclusión, ¿si? Pero eso viene desde, desde arriba.

M1: Cierto totalmente.

M2: Totalmente.

M1: Y la postura del director aquí es siempre abierta para, para todo tipo de niños, si, así sean chiquitos, grandotes, con, sin discapacidad, no importa, aquí entran.

M2: A todo mundo acepta.

Las docentes de la USAER refieren que el director promueve la inclusión a través de su liderazgo, motiva a los docentes y él mismo realiza prácticas que posibilitan la inclusión de las y los estudiantes.

M2: La disponibilidad del director, este, tiene...

M1: Es que sí es bien noble.

M2: Si es demasiado noble, tiene un corazonzote muy grande y es muy muy altruista, también porque él gestiona muchos apoyos para los niños.

M1: No les cobra, desde, para empezar no les cobra inscripción, él los acepta a todos.

M1: Motiva a los maestros para que integren a los niños, para que los tengan dentro del salón, para que les apliquen actividades, este, los invita frecuentemente a que que no se desanimen, que ellos, les explica que ellos van como en otro carril, dice: son como dos carreras diferentes, tú llevas a los tuyos regulares, este, y pero ellos van en otro carril, tú ponles actividades, tú integralos, pregunta.

M2: Ajá. Es un hombre muy comprometido, muy comprometido y sobre todo que tiene mucha disposición para todo.

El trabajador social refiere que la directiva también puede representar una barrera para la inclusión de los y las estudiantes cuando.

TS: Lo puedes ver en el turno de la mañana, platicábamos en un principio de él, no hay apertura, cierra puertas a los niños de educación especial, a los niños que tienen físicamente una discapacidad inmediatamente no hay acceso, no hay inscripción para ellos ¿sí?, este, el trato es muy discriminatorio.

TS: Aquí la barrera existe de que no se da la inclusión, no hay la apertura de la dirección, desde supervisión, ¿por qué no decirlo? desde jefes de departamento, ¿por qué no decirlo? Sí, desde ahí tiene que haber la apertura. (...) Ahí está, en la mañana, el mejor ejemplo que puedas encontrar, y que es el mismo contexto, es todo igual, la infraestructura igual, ¿qué cambia? la apertura de la directora.

M1: No, la infraestructura está hasta mejorada, porque no tenemos las mismas condiciones, y sin embargo atendemos muchos más niños, este...

M2: Por la tarde que por la mañana. Aparte, como que se da mucho, tiene que ver a lo mejor la sensibilización de los maestros, el compromiso, lo que ya mencionamos hace rato.

Tanto el docente de quinto como la docente de sexto grado piensan que la directiva es un factor inclusivo.

Docente de quinto: Claro porque se debe de empezar desde ahí porque son los primeros que aceptan o no a los niños, el ingreso a la escuela (...) son los que ven a los papás, vienen a platicar con ellos, a solicitar el servicio.

Docente de sexto: ¡Ay, es fundamental! Es el, ora sí que, el punto de partida para que uno pueda, este, desarrollar las actitudes de los alumnos, y si él no acepta alumnos con ninguna necesidad, pues, como las escuelas de las mañanas que no tiene ningún alumno y todos los tenemos nosotros. Entonces sería la apertura de las escuelas, la apertura de las escuelas hacia ese tipo de necesidades.

La madre de Domingo reafirma este punto señalando que el proceso inclusivo comienza desde la directiva.

Tener buenos directores. Va a decir ¿porque? Es que desde el momento en que el director o directora, lo que usted guste, tiene la mentalidad de ser una escuela realmente inclusiva o realmente que apoye la educación, a cualquier tipo de niño y, o niña, es la base el director. Si la base no, no la acepta, a los maestros les va a valer, la verdad.

Pus es que ellos son los factores clave para que sea una escuela de inclusión, el mae..., el director, acordémonos de que es el que da el visto bueno si inscriben a un niño o no. Entonces, en lo personal el director ahorita en la tarde, pues él es el que ha dado carta abierta a todos los niños de cualquier escuela que vengan y los da, y los a, los acepta. Y pus él se involucra también porque está, hasta él va a la casa de los niños, ve, ve, ve cómo viven, con quién viven, cómo se comportan en

casa. El maestro es muy comprometido, el director, hay veces que lleva hasta los niños hasta su casa cuando no vienen por ellos.

Las madres reconocen la labor del director dentro del proceso educativo de sus hijas e hijos, la abuela de Nancy comenta lo siguiente: “El director es muy importante dentro de esta escuela, gracias a dios que se esfuerza y por tenernos a los maestros que se necesitan para nuestros hijos, si no hubiera eso, dígame que, ¿cómo estaríamos? ¿verdad?”.

6.3.8 Etiquetas

El uso de etiquetas en el sistema de educación genera polémica ante la llegada del nuevo modelo de educación inclusiva, los expertos apuestan por la eliminación de las etiquetas de los y las estudiantes. Los estudios sobre esta cuestión han arrojado evidencia de los efectos negativos que éstas provocan en la población considerada con necesidades educativas especiales. En el Index for inclusion se encuentran algunas afirmaciones relacionadas a dichos problemas:

Al “etiquetar” a un alumno con “Necesidades Educativas Especiales” se generan expectativas más bajas. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados” puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros alumnos³²⁶.

El equipo de USAER está de acuerdo en que se deben eliminar las etiquetas hacia los estudiantes con discapacidad

TS: Se debe de eliminar, si. Eh, para mí maestro, tú eres Juan, tú eres Pedro, tú eres María y tú eres Ana, tú no eres, yo no te voy a etiquetar, eres el que tiene síndrome de este, el que tiene esto, no. Tiene que ser de manera integral desde ahí estamos manejando la inclusión, quitando las etiquetas, ¿sí? tiene que hacerse así.

³²⁶ Tony Booth & Mel Ainscow, Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos, trad. Ana Luisa López, Bristol UK, UNESCO, 2000, p. 18.

Se le preguntó al equipo de la USAER si etiquetar al alumnado tiene alguna funcionalidad dentro de sus labores o algún beneficio para el estudiantado que recibe atención especializada dentro de la escuela, esto fue lo que contestaron:

TS: Yo digo que no. En la estadística si lo pueden, si te lo piden las autoridades educativas, así ahí está, pero yo no puedo decir: Ahí va el niño con discapacidad equis, ahí va caminando. No. Ahí va Juan, ahí va Pedro, así es lo que debe hacerse, ¿sí? y en muchos casos pues a lo mejor caemos en ese error de decir: ahí va el niño con síndrome de down, ahí va el niño... Yo como papá, yo... créemelo que haría... hasta te demandaría, no se, porque estás violentando sus derechos como persona, el estarle dando una etiqueta, el estigmatizarlo así de esa forma.

Los docentes también están de acuerdo en que no deben existir etiquetas hacia los estudiantes. Docente de quinto: “yo creo que para cualquier ser humano no deben de existir etiquetas, para mí, porque entonces todos andaríamos con etiquetas, nadie se salvaría”.

En cuanto a las madres de familia, aseguran que las etiquetas hacia los estudiantes son perjudiciales y están en contra de su uso.

Madre de Eloy: Él a veces, por ejemplo menciona que tiene, que tiene el trastorno y así, le digo no, le digo, pero es que, eso, eso lo sabemos pero para que lo conozcas y sepas que es lo que tienes que hacer. (...) Bueno entonces ahí nunca se le, se le menciona eso, ni tampoco se habla de, de que va a una escuela inclusiva porque tiene el trastorno o algo así.

Madre de Darío: Claro, claro. Hay que evitar totalmente etiquetarlos.

Madre de Guillermo: Si les dicen de cosas pero, este, pero los mismos niños y eso les afecta, y pues yo trato de no sobreprotegerlo, pero de estar al pendiente, porque de por sí, así hacen bullying, ahora imagínese.

6.3.9 Expectativas

Se dice que las expectativas del profesorado respecto a los y las estudiantes influyen significativamente en su desempeño educativo:

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo³²⁷.

Los estudios de Escudero, González y Martínez, revelaron que los y las docentes que mantienen bajas expectativas de sus estudiantes son también quienes realizan menos prácticas inclusivas.

Este mismo profesorado [no inclusivo] sostiene sistemáticamente juicios más negativos que quienes enseñan en diversificación acerca de la capacidad de los estudiantes para aprender, su motivación y hábitos de estudios, así como también sobre sus modos de ser y comportarse³²⁸.

Las bajas expectativas por parte de los docentes es un factor que para la USAER representa un obstáculo, ellas aseguran que, en algunos casos, las y los docentes continúan con ciertos tabúes acerca de la discapacidad y de las personas en situación de discapacidad y que eso las detiene para aceptar a las y los estudiantes en las aulas.

... Sí, pero esos miedos como dice la maestra es lo que, es lo que tiene, que los frena, no, es que dicen que... los tabúes, por así decirlo, es que dicen que los niños especiales pasa esto y pasa esto, o no saben esto, y ya por otra cosa a veces los detienen y dicen, no, mejor no, mejor me quedo por el momento como estoy.

El docente de quinto grado dice que las expectativas que tiene de los estudiantes están orientadas hacia el desarrollo de sus habilidades sociales y no tanto hacia sus aprendizajes formales.

Pues lo que pasa es que nosotros, por lo menos a manera personal yo creo que lo que buscamos en los niños que tenemos es de que evolucionen en cuestiones a lo

³²⁷ Tony Booth & Mel Ainscow, Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos, trad. Ana Luisa López, Bristol UK, UNESCO, 2000, p. 5.

³²⁸ Juan M. Escudero, María T. González y Begoña Martínez, El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 50, 2009, p. 58.

mejor no tanto cognitivas, pero sí personales, que se puedan desenvolver en cualquier contexto y que sean capaces de comunicarse, de que expresen lo que sientan. Yo creo que si logramos esas cuestiones ya es mucha ganancia con algunos de ellos.

Mientras que la docente de sexto explica que las expectativas del docente van de la mano con el trabajo que realizan los servicios de apoyo.

Mira, lo que pasa es de que USAER tiene que estar en contacto con nosotros, hay veces, como en todo, hay maestros que sí trabajan, hay maestros que no, y así. Entonces, éste, cuando sí trabajan pues se ven los resultados en los niños.

La madre de Antonio manifiesta que para ella las expectativas que tengan las y los docentes son importantes y motivan a las y los estudiantes cuando se las expresan, además menciona que las y los docentes le han dicho que las expectativas que tienen sobre su hijo son favorables.

Pues yo digo que sí, yo digo que sí porque es como una motivación pienso yo, una motivación o algo que es una motivación hacia él. (...) Ellos nos han comentado lo que yo le digo, que es un niño muy listo, que es hasta cierto punto muy sabio porque como ellos mismos han observado, se sabe comportarse, sabe alejar de ciertas situaciones, impulsándolo, él va a llegar a ser algo grande el día que quiera, me ha dicho el director.

La madre de Guillermo explica que las expectativas de la maestra hacia su hijo son positivas y si influyen en el desarrollo educativo de su hijo. Cuando Guillermo nació, ella tuvo que luchar contra las expectativas médicas “a él me le dio meningitis por neumococo (...) el doctor me dijo qué ya no podían hacer nada (...) pero pues él salió adelante”. Ahora ella menciona que espera que su hijo tenga una vida autónoma.

Si, pues si, pues eso ayuda porque, pues la expectativas de la maestra como le digo, en este ciclo escolar, pues ella es de que Guillermo, pues este, sepa... Ayer se lo mencioné que... se lo mencioné ayer que él este, que haga una frase y que él sepa lo que es, (...) que comprenda lo que escribe, o sea, esa es la meta de la maestra este ciclo escolar.

...de Guillermo yo lo veo en un futuro que ven... que tenga su familia, que el trabaje, que él salga por sí solo y no yo estarle manteniendo a la familia. A lo mejor ya ni llego a esa etapa de que él tenga su familia, sus hijos, es que a lo mejor no llego, pero no quiero también si llego, yo sacarle esos problemas adelante. No, él puede sacar sus problemas, o sea, o no sus problemas, o sea, lo que él vaya a hacer, hasta tener hijos, él saque su familia adelante.

Para la madre de Darío, las expectativas de los docentes deben estar orientadas hacia su propio trabajo y durante su discurso destacó las expectativas de ella hacia su hijo:

Pues en ellos mismos como maestros (risas). Es que, es que para dar un resultado nosotros debemos de darnos, de desarrollarnos para ese resultado. Hay algo que yo le... Dice mi hijo el grande, dice: mamá yo quiero ser bombero (...) Ah! yo nomás lo escucho, le digo ¿y luego? ¿Si puedo serlo? A ver, ¿tú quieres ser eso? Si. ¿Tú crees que puedes? Si. ¿Si estudias, tú crees que puedas? Si. Bueno, con que tú te creas que puedes hacerlo y quieres hacerlo, ahí está el resultado.

Por otro lado, la madre de Eloy explica que cuando las familias tienen altas expectativas acerca del discente puede ser perjudicial para su desarrollo educativo.

En, en la familia, yo digo que es esperar y presionar de alguna manera tanto al maestro como al hijo, este, esperando que los resultados sean... como nuestras expectativas, este, lo manejan ¿no? en, a nivel social. O sea, tú dices: no, primer año yo ya lo quiero leyendo, sumando, restando y escribiendo bien padre ¿no? Entonces tú, este, le pasas eso al niño, y, y aparte a veces, pos pudiera ser, en mi casa no se da ¿veda? Pero, pudiera ser ese un, un factor, que a veces, este... el, el, eh... tú le pases eso al niño y en la, en la casa y se lo lleve a la escuela ¿no?, y pensando que está en un lugar donde no... donde no está superando las expectativas de los padres, yo digo que es eso.

6.3.10 El factor familia

En el ámbito educativo, uno de los elementos que son mayormente valorados es lo que muchas personas llaman la primera escuela de formación: la familia. Para algunos especialistas en educación como Antonio Bolívar, la familia es un elemento clave para el desarrollo óptimo de niños y niñas, ésta debe fungir como una instancia colaboradora del centro educativo a fin de potenciar la capacidad educativa del estudiante³²⁹. Cuando se trata de inclusión educativa la familia adquiere un rol de mayor protagonismo, ya que será ésta la principal fuente de información sobre las necesidades educativas de los alumnos³³⁰; al respecto, Calvo, Verdugo y Amor se expresan de la siguiente manera: “Es mucho más fácil alcanzar buenos resultados, lograr una plena inclusión y mejorar la calidad de vida del alumnado remando todos en la misma dirección: familia, escuela y comunidad”³³¹.

Entre los factores que el director identificó como obstaculizadores de la inclusión educativa se encuentra la falta de conscientización de las familias, el director menciona que no todas las familias son realmente conscientes de la importancia de la educación inclusiva para sus hijos e hijas. Éstas son las palabras del director: “Tampoco yo diría que hay una concientización de que: ay yo estoy muy consciente de la inclusión de mi hijo. No, no es así”.

Por otra parte, el mismo director reconoce que la familia es un factor importante para la inclusión educativa de los estudiantes. Menciona en sus respuestas que la confianza que brinda la familia a la escuela es un elemento facilitador de la inclusión.

Bueno, el primero es el factor familiar, confían y nos los traen. Nosotros no andamos promocionándonos ni andamos prometiendo ni trayendo, ellos vienen: oiga que, es que me dijeron que es que... Ya bueno ya, ya llegó, entonces la familia, el confiar nos da chance de poder trabajar.

³²⁹ Antonio Bolívar, Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, Revista de Educación, núm. 339, 2006, p. 137.

³³⁰ Universidad Católica San Pablo, Inclusión educativa, la familia ante la discapacidad, recuperado de https://ucsp.edu.pe/imf/investigacion/articulos/inclusion-educativa-la-familia-ante-la-discapacidad/#_ftn2, consultado el 19 de diciembre de 2019.

³³¹ M^ª Isabel Calvo, Miguel Ángel Verdugo, Antonio Manuel Amor, La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 10, núm. 1, 2016, p. 100.

En cuanto al equipo de la USAER, éstos refieren que dentro de la familia existen cuestiones que limitan el desarrollo educativo del estudiante en proceso de inclusión, como por ejemplo la no aceptación de la situación de discapacidad del estudiante. MA1: “Hay familias, hay mamás que no aceptan, familias que se separan por la situación de los niños, y, éste... y si desde ahí no luchamos y desde ahí no integramos este, pues menos vamos a lograr incluirlos ¿verdad?”.

Otras barreras son: el proceso de duelo de la familia y la sobreprotección hacia los hijos o hijas.

TS:... ese proceso de duelo los tiene completamente enfrascados, encapsulados, traen su coraza, están todo el tiempo así, o sea, los cambia totalmente y la dinámica familiar gira en torno al alumno y se cae muchas veces en la sobreprotección porque esa es otra, llegan a exigir una atención especial cuando no debe ser así.

En cuanto a la perspectiva de los docentes respecto al factor familia, tanto el docente de quinto grado como la maestra de sexto mencionaron la aceptación o no aceptación de la discapacidad de los hijos o hijas por parte de las familias.

Maestra de sexto: “... fuera de la escuela pues es la aceptación de los padres de familia hacia su propio hijo, porque hay veces que sí está mal el niño, pero los papás dicen que no, ¿si me explico?, o sea, no aceptan la condición”.

Maestro de quinto: Mmm, primero, más que nada, la aceptación de que lo que tengan sus los hijos, ¿verdad?, yo creo que aceptando, pues ellos van a... que tener... tomar el rol del padre que les toca y que sobre todo que busquen que sean autónomos esos niños porque a final de cuentas, a lo mejor hay algunos niños que no van aprender tanto los contenidos de la escuela, pero si se pueden hacer autosuficientes.

La maestra de sexto menciona que el apoyo familiar es un factor clave en la inclusión del estudiante, y que éste apoyo no es únicamente de padres y madres sino que se extiende a la familia cercana: “la motivación, la cooperación, la

empatía de los mismos padres de familia y de la familia en general, o sea, no nada más los papás sino los hermanos, tíos, influyen demasiado”.

Las madres identifican al factor familia como un elemento importante de impulso para el desarrollo educativo de sus hijos cuando se involucran en su educación y/o en sus actividades escolares, pero también como una barrera cuando las mismas familias tienen actitudes discriminatorias hacia los hijos o hijas.

La madre de Domingo refiere que la tarea de la inclusión no es responsabilidad únicamente de los docentes, es competencia también del director y de las familias:

es cuestión de uno no de los maestros totalmente aquí para que el barco este derecho tenemos que ser tres el director los maestros y el papá porque el niño pues es niño pero los tres pero aquí los que llevamos el barco somos las tres partes.

Cuando se le preguntó de qué forma se involucra en la educación de su hijo ella contestó lo siguiente: “¡Ay! estoy sobre de ellos todos los días (risas), aunque parece ya un disco rayado dicen ellos, mamá todos los días me preguntas lo mismo. Hay hijo pues todos los días haces cosas, ni modo de no preguntar”.

La madre de Guillermo también resalta la importancia del apoyo de la familia y la integración en las actividades cotidianas como factores de éxito en el proceso inclusivo:

Ponernos a trabajar nosotros también en casa y pues integrarlos, o sea, no porque sean de educación especial hacerlos a un lado, o sea, integrarlos a la sociedad porque hay mucha gente que los esconde. A lo mejor porque pues les da pena que tenga un niño especial, de verdad, a mí nunca me ha dado pena, siempre traigo mi hijo para donde quiera, nunca lo he escondido de nada y hay mucha gente que sí les da pena.

No sólo habla de la familia madre- padre- hijos- hijas, sino también la familia cercana como soporte y factor positivo.

Yo tengo mi hermano, él me lo apoya mucho, él se lo lleva a trabajar con él, mi hermano es payaso y le está enseñando, le paga. Se va a los fines de semana y a él le gusta, aparte de que se va y se divierte en las fiestas, este, le paga y pues sí, sí le gusta.

Desde otro ángulo, la misma madre habla sobre el aspecto negativo del factor familia, ella dice lo siguiente:

Si incluso hasta en las mismas... los mismos miembros de la familia hay veces que los rechazan. Incluso yo siento que mi esposo y mi hijo: "Ay no es que él no sabe jugar, el mejor que no juegue ahorita" o sea, todo eso a mí... Incluso yo, yo estoy en tratamiento porque me dio depresión y mi depresión es más que nada de qué no me le tengan paciencia a él, porque pues le digo, si la familia no nos apoyamos, ahora imagínate que esperamos de la demás gente.

La abuela de Nancy refiere que para ella, la familia debe ser un estímulo de confianza para los estudiantes: "yo pienso que uno como padre o como familia... yo en mi caso que soy abuela, darle la confianza para que ella se desenvuelva y salga adelante". Por otro lado, menciona que la familia puede ser un elemento que juegue en contra de las aspiraciones educativas de hijas e hijos cuando se presentan sentimientos de temor:

... a veces no son tanto los niños que sean rechazados, sino uno como de padre, ¿por qué voy a llevar a mi niño? para que me le digan pobrecito o le tengan lástima, eh... en que los maestros no me lo acepten, el temor del padre a que su niño se ha rechazado. Y no sabemos el mal que le estamos haciendo a la criatura, como padres, ¿verdad? Yo pienso que eso es lo más fundamental que nosotros como padres primero entendamos a nuestros hijos y después ya poder, este, darles el apoyo.

También habló acerca de la negación del padre de su nieta para aceptar la condición de la niña, situación señalada anteriormente por los docentes:

... desgraciadamente su padre no acepta que la niña es autista (...) entonces quiere llevársela a su casa para meterla en otra escuela. Yo sé que es un, un grave riesgo sacar a la niña de la escuela, hacer un cambio a donde no haya una gente capacitada para seguirla llevando, ¿vedá? Entonces no sé.

Finalmente la madre de Antonio compartió su experiencia y menciona que ha tenido que sacrificar algunos privilegios en favor de la salud y buen desarrollo de sus hijos. Esto

responde a la importancia del apoyo de la familia para el buen desarrollo educativo del estudiantado.

... cuando me separé del papá de ellos tenía 9 años y me los llevé un año con mi papá y no, no me gustó, ni a él ni a mí. (...) Sí, pues puros gastos porque las mudanzas cuestan, entonces agarré mis cosas y me vine y pues me ha ido mejor, bueno económicamente a lo mejor no, pero le digo yo a él, pero tú, tu estabilidad o tu tranquilidad más que nada, pues está mejor porque le digo ¿a mí que, que me convenía? dejarlos ahí votados como si fueran cualquier cosa, yo trabajando y a lo mejor ganando dinero para llenar la panza y para consumir o para lo que sea, pero ¿a costa de qué? ¿de que mis hijos estén sufriendo?, ¿de que mis hijos estén mal? Le dije no, no, prefiero... dije, tengo que ingeniármelas cómo hacer. Si, me tengo que ir a donde yo los tenga al menos estables, ¿cómo ve? Tranquilos.

6.3.11 Formación docente

Algunas especialistas como Louzada, Martins y Giroto³³² sugieren que para la implementación del modelo inclusivo, es necesaria la formación de los y las docentes y que ésta debe favorecer la apropiación de conocimientos orientados a la atención a la diversidad.

La formación continua debe ser una de las opciones de perfeccionamiento profesional y no la posibilidad de capacitar al docente para enfrentar las diferencias en el aula. Y ese conocimiento debe ofrecerse en el proceso de formación inicial de los docentes³³³.

Enrique Morga apoya la formación del profesorado, para él la formación continua de los y las docentes es un compromiso:

Los profesores tienen el compromiso de poner en el centro de sus esfuerzos a los estudiantes, de profesionalizarse, de innovar en sus estrategias de enseñanza para

³³² Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins y Claudia Regina Mosca Giroto, Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil, RMIE, vol. 20, núm. 64, 2015, pp. 116-117.

³³³ Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins y Claudia Regina Mosca Giroto, Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil, RMIE, vol. 20, núm. 64, 2015, p. 103.

garantizar el aprendizaje de sus estudiantes y para motivarlos a hacer del aprendizaje un elemento permanente en su vida³³⁴.

Según el director de la escuela, la formación y capacitación del docente es importante para la atención a la diversidad, él invita a los docentes a tomar cursos y capacitaciones, incluso han ido a la Ciudad de México a tomar cursos.

Cuando yo fui a México y recibí un curso de lo que era la inclusión me pareció fenomenal, y vine y les dije a los profes, cuando yo me di cuenta de que tanto podríamos hacer, les, les dije a ellos. Y luego los invité, miren, el curso, se va a dar otra vez en México, ¡vamos! Nos lanzamos, se dieron cuenta ellos.

La USAER opina que la falta de formación es un factor que genera barreras para la inclusión.

TS: ... los maestros le van a negar el servicio porque se sienten no preparados por así decirlo, o se tratan de separar lo que es la educación especial para esos jóvenes y se les complica (...) y hay quienes se nos quedan ahí, no voy a investigar y no me interesa nada más, yo vengo y doy mi clase y punto. Entonces desde ahí se tiene que realizar una información por qué no decirlo, aún para favorecer la inclusión.

MA1: Entonces para eso los maestros tienen que ir capacitándose, tienen que recibir esta información porque va a llegar el día de mañana que ya no va a estar USAER.

Los docentes creen que la formación en temas de inclusión es importante, ya que deben estar preparados para recibir a cualquier estudiante.

Docente de quinto: “Pues es importante porque en algún momento determinado de nuestra carrera magisterial, nos va a llegar a fuerzas un día un niño y debemos de tener nociones de, de qué es lo que podemos hacer”.

Docente de sexto: Hace 2 años yo tenía a una niña con autismo (...) pero ahora sí que el problema era todo mío y de la señora que estaba ahí, entonces entre las dos aprendimos (...) prácticamente fueron técnicas que que aprendimos sobre la

³³⁴ Luis Enrique Morga, La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada, Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, vol. 2, núm. 1, 2017, p. 23.

marcha, yo leyendo libros y estudiando y la señora, pues bueno ella aportaba mucho, o sea, hacia mucho material y sí, estaba muy interesada en él...

Para las madres de familia resulta indispensable que el cuerpo docente tenga una formación en cuestiones de atención a la diversidad.

Madre de Darío: Mucho muy importante. Yo observo aquí en los maestros que sí se forman y que sí están metidos en el tema, todos, desde primero hasta la maestra de sexto año, (...) si observo que todos están comprometidos en el tema de inclusión.

Ella misma menciona que en la etapa preescolar tuvo una experiencia desfavorable que tuvo que ver con este aspecto:

... le platico, en este jardín de niños que está aquí al lado que es el xxxxxx, que no funcionó, porque la maestra no tenía la capacidad para entender, ni para saber el niño que necesitaba o que requería para que él pudiera ponerle la atención debida.

Madre de Guillermo: Mire, la maestra trata de, pues, hacer lo que puede, este, porque incluso ella se va a poner a... porque tiene más niños como Guillermo, ella dijo que se iba a poner a estudiar señas para que, pues para que tuviera más, más este, contacto con ellos, o más, o sea, entendernos más y pues a mí se me hace que pues ya pensar eso, ya es de que, pues está pensando en nuestros hijos de educación especial no nada mas en los demás niños, o sea, yo siento que ella está muy preparada para, para tener los grupos. Ningún maestro está preparado y a lo mejor yo siento que, para tener niños de educación especial, pero ellos tratan de prepararse, yo siento que la maestra sí trata de ver las cosas y de estarse preparando para que ellos entiendan.

Para la madre de Eloy la experiencia de los docentes fue un factor que la motivó para inscribir a su hijo en esa escuela.

...porque también iba a ser comprendido, más que nada en la escuela, o sea, cualquier situación que se diera el maestro ya iba a estar informado, porque bueno, los maestros de la escuela lo que sí tienen es eso, que tienen experiencia, tienen el

conocimiento y tienen conciencia de que, de qué niño tiene ciertos padecimientos y entonces pueden entenderlos, o sea, vaya, no lo ven fuera de lo normal.

6.3.12 Prácticas educativas inclusivas

Las prácticas inclusivas son un factor que, de manera indiscutible, deben estar presentes en la escuela inclusiva. Booth y Ainscow definen las prácticas inclusivas como: “Prácticas que reflejen la cultura inclusiva. Actividades que promuevan la participación de todo el alumnado dentro y fuera del aula”³³⁵. En ese sentido, Ossa et. al. identifican las malas prácticas docentes como factores que dificultan el proceso de integración. “Muchas experiencias en esta integración educativa han encontrado dificultades importantes relacionadas con la visión y actuación de los actores de la comunidad escolar”³³⁶.

En relación a las prácticas inclusivas, el director hace la observación sobre algunos estudiantes que, según dice, están integrados a los grupos.

Sí, sí se, me, me consta, ¿no conoce al Guillermo usted? ese llegó llorando, mira y se retorció, la señora también igual los dos, déjamelos, no que ¡ah! que ¡no me dejes!, un relajo que hacía. A ver, véalo ahorita, ya lo integraron, no digo yo, los maestros ya le dieron todos, pues ya casi ha pasado por todos los maestros.

Añadió el director que todas las actividades escolares se realizan con la participación de todas y todos los estudiantes. “Ahora nosotros, viene la olimpiada y concursamos con los que tenemos, de esta escuela los sacan, nosotros somos los, o sea, tenemos el segundo lugar de la olimpiada. Ahí está, ahí está la manta afuera”.

Ahorita estamos haciendo el coro y hay discapacitados, esa es la inclusión, porque yo fácilmente podría decir: sácame a todos los locos por un lado y ponme a puros nuevos y así vamos al concurso. Y hay unos niños que no lo cantan porque no lo

³³⁵ Tony Booth & Mel Ainscow, Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos, trad. Ana Luisa López, Bristol UK, UNESCO, 2000, p. 14.

³³⁶ Carlos Ossa et al., Cultura y Liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa, Actualidades Investigativas en Educación, vol. 14, núm. 3, 2014, p. 2.

pueden hablar, pero mira, se lo aprenden en señas y en señas lo están diciendo, esa es la inclusión.

Ambos docentes aseguran que llevan a cabo prácticas inclusivas y que éstas fortalecen el proceso de inclusión de los estudiantes. Docente de quinto grado: “Si, se busca que participen todos, o sea, a todos se les pregunta, como son grupos pequeños, pues a todos les toca”.

En cuanto a las madres de familia, todas declaran que efectivamente se llevan a cabo prácticas inclusivas, todas destacan las acciones del director, aunque dicen que no todos los profesores y las profesoras llevan a cabo prácticas inclusivas dentro de los salones de clase.

Madre de Eloy: Pues yo creo que es muy importante y si influye. (...) Pues que por ejemplo la escuela no les solicita ningún tipo de situación material condicionada a que puedan ingresar al salón. Por ejemplo, si no han pagado o algo, de todas maneras entran, si no traen uniforme, pues de todas maneras entran, si faltaron unos días o llegan tarde... Entonces abren más las posibilidades de que el niño, sea lo que sea, este aquí en la escuela.

Madre de Guillermo: Si, incluso Guillermo ha sido escolta, ha participado en las escoltas; el día del coro a ellos se los enseñaron señas, a los niños sordos, ellos fueron y dijeron el himno nacional en señas, pues sí, son integrados en todo.

Mire, este, él estuvo como la maestra, la maestra xxxxxx, y la verdad pues... Es lo que le digo del trabajo, o sea, a veces, a veces no lo apoyaba y a veces pues, el que se quedaba atrás se quedaba atrás. Entonces yo he seguido a la maestra (se refiere a la maestra de sexto grado).

La observación permitió corroborar que efectivamente existen prácticas inclusivas al interior del centro por parte del cuerpo docente, por parte de los y las estudiantes y también del director, quien para empezar, no tiene ningún tipo de condición para el ingreso de los y las estudiantes a su escuela, al contrario, les facilita el acceso. Los docentes efectivamente realizan las actividades con la participación de todos y todas,

incluso las actividades de educación física. Y se observó a la población estudiantil realizando prácticas inclusivas en la hora del recreo y durante la comida.

6.3.13 Trabajo Colaborativo

Figueredo, Pérez y Sánchez, aseguran que el trabajo colaborativo es un factor que reduce las posibilidades de exclusión dentro de las escuelas. “... es necesario que se doten a estos centros de los recursos necesarios, así como de la participación activa de todos los agentes implicados, para reducir al máximo situaciones de exclusión”³³⁷. Muñoz, López y Assael afirman que el desarrollo educativo de los y las estudiantes no debe ser una cuestión de responsabilidad individual del docente, más bien un ejercicio compartido por el centro. “Si bien los profesores deben hacerse responsables de los avances de todos los estudiantes, esto no significa que sea una responsabilidad individual, sino que una labor colectiva. Esto implica que los docentes cuenten con apoyos que les permitan reflexionar en conjunto, problematizar su práctica y proponer acciones que aporten a atender la diversidad en el aula”³³⁸.

El director rescata como un elemento enriquecedor del proceso inclusivo el trabajo colaborativo y dice que es una labor que en ocasiones se complica por cuestión de orgullo de algunos docentes.

Vuelvo, la disponibilidad de los maestros, la disposición de los maestros para aceptar eso, que otra maestra le diga que haga, porque eso es, es un orgullo ético, que alguien te diga: tú vas a hacer esto mira, y aceptar que él es el especialista y tú eres el maestro regular, esa comprensión y esa asimilación de que tú eres el especialista y tú me dices que, eso es lo que no dejan muchos maestros en otras escuelas.

Sobre este aspecto, tanto la docente de sexto como el docente de quinto grado mencionan que es importante para los procesos de inclusión que se realice un trabajo

³³⁷ Victoria Figueredo, María Pérez y Adoración Sánchez, Interculturalidad y discapacidad: un desafío pendiente en la formación del profesorado, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2, 2017, p. 61.

³³⁸ María Loreto Muñoz Villa, Mauricio López Cruz y Jenny Assael, Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa, *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, vol. 14, núm. 3, 2015, p. 75.

coordinado entre docentes, madres y padres de familia y equipo de apoyo. Docente de quinto: “No, claro que sí lo es, es muy importante que estemos trabajando en equipo y coordinados, (se refiere a los docentes y la USAER) sí, igualmente tratamos de que los padres se interesen en lo que hacen sus hijos”.

La maestra de sexto añade que también la colaboración de la comunidad es importante para estos procesos:

...y dentro de la comunidad, este, sería el acompañamiento de estos niños en diversas situaciones, porque a veces los papás no llegan a tiempo y las mismas, la misma comunidad... Por ejemplo la señora de los zapatos de aquí enfrente, ella pues ya le dicen la guardería porque los niños que, hay veces que se quedan... que no llegan a tiempo, ella los como que los absorbe y luego ya la gente pasa por ellos allá.

La madre de Antonio refiere que la comunicación entre los y las docentes ha ayudado para que la educación de su hijo sea progresiva y reciba un trato y educación acordes a sus necesidades.

Si por ejemplo cada año que ha ido pasando donde estuvo... en cuarto estuvo con el profe xxxxxx que ahorita tiene quinto, la maestra de cuarto le explico cómo lo debía de tratar, cómo debería de darle la educación, de hablar con él, que mandarle y ponerle un trabajo o una tarea para que él no retrocediera o no le afectara.

La madre de Domingo ha observado que existen momentos en los cuales se realiza trabajo colegiado entre docentes, incluyendo al equipo de la USAER y menciona que eso enriquece la labor de los y las docentes.

Si, no sí. Am, hay maestra de lenguaje, de... hay psicóloga, hay maestra de apoyo, hay maestra de, de mmm, son cuatro maestros los que hay de apoyo en psicopedagogía, ahí siempre hay actividad en el salón junto con los maestros. Ellos con los maestros se meten a ciertas horas con distintos grupos, con los seis grupos y trabajan con los seis grupos y hay una hora donde hacen juegos, donde hacen participaciones de diferentes actividades, pero si hay una relación conjunta siempre.

6.3.14 Valores

Pérez señala que los valores colectivos son imprescindibles cuando se trata de espacios en donde converge la diversidad.

Resulta imprescindible que la persona se alinee con los valores colectivos para a partir de ellos forjar comprensión y caminar hacia una convivencia positiva con la diversidad que confluya en la generación de una sociedad que comparte su propio bienestar³³⁹.

Al respecto, Booth y Ainscow declaran que una escuela inclusiva es aquella “Comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante donde cada uno es valorado”³⁴⁰. Para Booth y Ainscow, los valores influyen en el ejercicio de la praxis inclusiva escolar: “La cultura escolar y los valores posibilitan la adopción de prácticas inclusivas”³⁴¹.

Se le preguntó a las docentes de USAER si consideraban que la promoción de valores dentro de la escuela favorece la inclusión de los alumnos, respondieron de forma afirmativa y mencionaron algunos valores que ellas consideran son trascendentales.

MA2: Los, los valores sí, sí son importantes y por supuesto que ayudan a la inclusión de los niños. Aquí, por ejemplo, la tolerancia, la tolerancia y el respeto tanto de los maestros hacia los niños. También entre los niños mismos es algo que aporta muchísimo.

Los docentes opinan que los valores como el respeto, la empatía y la solidaridad hacia la diversidad son importantes para la sana convivencia dentro de las aulas. Docente de sexto: “Los valores siempre son importantes: respeto, empatía... siempre son importantes, dentro y fuera de la escuela”.

³³⁹ Iago Pérez, Herramientas para la inclusión: de la educación a la sociedad, Revista de Educación Inclusiva, vol. 10, núm. 2, 2017, p. 21.

³⁴⁰ Tony Booth & Mel Ainscow, Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos, trad. Ana Luisa López, Bristol UK, UNESCO, 2000, p. 13.

³⁴¹ Tony Booth & Mel Ainscow, Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos, trad. Ana Luisa López, Bristol UK, UNESCO, 2000, p. 14.

Docente de quinto grado: El respeto primero, debe haber respeto, este, debe de haber solidaridad. (...) Pues es muy importante porque el hecho de aceptar cada una de las personas como son, pues es lo primero que se debe de lograr para que haya un ambiente sano, de sana convivencia.

La abuela de Nancy piensa que la carencia de una cultura de valores puede provocar exclusión y explica que esa fue una de las causas por las cuales corrieron a su nieta de una escuela.

Sí es importante, pienso... Ahí en la (otra escuela) me la corrieron porque tuvo una crisis, la maestra la regañó, este, quería ella una cosa y no se la dieron y hizo su... entró en su crisis y la maestra que tuvo poca empatía me la corrió (...) y ese mismo día fue cuando llegué yo aquí.

La madre de Guillermo cree que los valores influyen en la inclusión y expresa que son importantes para el desarrollo personal del estudiante, tanto los aprendidos en la escuela como los aprendidos en casa.

Pues sí, yo digo que los valores, los de aquí de la escuela, los de la casa, son importantes para él como persona porque pues los valores son el cimiento para que ellos sean unos buenos hijos, o sea, los valores de aquí de la escuela y los valores de la casa pues creo que van los dos de la mano para que ellos sean buenas personas.

También para la madre de Antonio los valores son importantes, sin embargo ella dice que no se reflejan en las acciones de las y los estudiantes. Anteriormente mencionó que niños y niñas realizan juegos bruscos.

Sí, sí son importantes, lo he observado con los maestros que les ponen los valores, pero pues no, entre los alumnos no tanto. Lo que le comento, ellos son niños y pues cada niño viene con una educación, con un ritmo de vida como le decía yo a usted, como con un ritmo de vida de cada quien, el problema no es el niño, yo creo que el problema es en casa, un ritmo de vida muy distinto al de cada quien, difícilmente se van a poder reflejar esos valores, si no los han visto en casa, ¿como los van a poder externa ellos aquí?

Se le preguntó a la misma madre de Antonio si considera que esa falta de valores perjudica el proceso inclusivo de su hijo en la escuela, ella respondió lo siguiente:

Yo pienso que no porque yo siempre le he dicho eso precisamente desde que está chiquito. Ellos viven de un modo y nosotros vivimos de otro modo, nunca te compares porque nosotros tenemos una forma de vivir, vive tu vida y vive, y no la de los demás, tú vive tu vida y trata de ser tú y trata de avanzar conforme a ti te conviene y te beneficia, no te pongas a ver lo que te dicen, los errores de los demás porque así nunca vamos a llegar a nada.

6.3.15 Otros factores

Además de las variables establecidas mediante la revisión bibliográfica, otros factores fueron identificados durante las entrevistas.

Un factor que menciona el director es el apoyo por parte de la Secretaría de Educación. “... entonces eso, y bueno, por parte de la Secretaría siempre nos apoya, nos regaló los baños. Ya hoy vinieron, hoy, este salón lo van a convertir en un laboratorio de educación especial”. Suena obvio, sin embargo, el apoyo de las instituciones del Estado encargadas de la educación es indispensable para garantizar a todos y todas el derecho a la educación, empero, como ya se comentó en capítulos anteriores, en ocasiones no ha sido insuficiente.

El director al igual que la docente de sexto grado creen que un factor que influye negativamente en los procesos de inclusión es la economía de las familias. Docente de sexto: “también la economía es... pues, va acompañado de eso”.

Director: ... no hay de otra, (...) es la pobreza, la falta de trabajo, no hay trabajo. Los papás quieren ayudar pero cómo ayudan si se tienen que ir a trabajar, si les digo vénganse a una junta. “Maestro pierdo una tarde, una tarde me representa un día de comida”. Si no es porque yo no quiero hacer juntas, porque no vienen, porque no pueden.

Además mencionó el director los programas asistenciales como facilitadores para la inclusión. “la falta de programas asistenciales, eso falta, los programas asistenciales son buenos, útiles escolares y eso, aquí no hay nada de eso”.

El equipo de la USAER menciona que un factor que influye en la implementación del modelo inclusivo es la aplicación y el cumplimiento de la normatividad en materia de inclusión. TS: “... aplicar la normatividad, donde todo aquel padre de familia tiene derecho a ir a la escuela que le, que le guste para su hijo. Y ahí se queda por los derechos que él tiene ¿si? y si aplicáramos la ley en todas las escuelas debiera de existir la apertura a la inclusión, pero falta que esas leyes llegaran a su fin se cumplan ¿no?”

Algo similar opina la maestra de sexto, quien menciona que uno de los factores que influye de forma negativa en la implementación del modelo inclusivo es el desconocimiento de las leyes inclusivas. “Dos, este, la falta de conocimiento frente a nuestras leyes respecto este rubro este”. Asimismo, la docente comentó que la exigüidad de tiempo dedicado a los hijos o hijas se presenta como una barrera: “también la falta de tiempo organizado de los padres hacia ellos”.

De igual manera, la docente mencionó que otra barrera para la inclusión es la falta de recursos de apoyo para los y las estudiantes con discapacidad fuera de la escuela debida a la falta de tiempo de los padres y madres. “... no los llevan a otro espacio donde los pueden ayudar, por ejemplo algún psicólogo especializado, terapias de lenguaje, terapias de rehabilitación en cuanto destreza motriz, o sea, no tienen tiempo”.

La madre de Eloy añade la alimentación como un factor que incide en el proceso inclusivo para la/el estudiante en situación de discapacidad, esto es lo que dijo:

... el aspecto de la nutrición. A veces parece que no es, no es trascendental pero yo siento que sí. O sea, si mandas un niño pero trae hambre, trae sed porque come mucho azúcar, le da para arriba, pero luego le da para abajo. Por ejemplo los niños que son muy hiperactivos o que no están muy concentrados, se les pide por ejemplo que traigan agüita y no traen agüita, ellos traen jugueto, traen chocotorros, chocolate y así.

La falta de un diagnóstico también surgió como un factor de incidencia en los procesos de inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad, la madre de Antonio relata cómo el desconocimiento sobre la condición de su hijo conllevó a una serie de problemas y acusaciones para ella y cómo esta situación provocó rechazo, acoso y discriminación hacia ella y hacia su hijo.

... sí, no había ningún diagnóstico, yo no sabía, yo no sabía, yo lo veía normal, si tenía un problema de lenguaje pero pues yo me imaginaba... lo tenía muy marcado pero yo me imaginaba que era algo normal, sino que ya cuando entró a segundo de preescolar, este, yo vi que ahí fue donde, yo vi que estaba mal porque lloraba demasiado (...) y lo saqué porque me dejó de comer ya no quería ir...

Lo metí hasta tercero de preescolar, hasta tercero y este, me pasó exactamente lo mismo que allá en Monterrey, fue llorar y llorar y llorar y no hacer nada, o sea, nada de nada. Pues tuve muchos problemas yo como mamá con las maestras porque ella tampoco no pues no, nada más me decían que era muy chiflado (...) que lo que pasaba que yo como mamá los sobreprotegia mucho, o sea que, como quien dice, el problema era yo...

... lo tuve en el DIF de Pozos con una con una psicóloga que de hecho se llama xxxxx todavía está esa psicóloga, lo tuve ¿que sería? yo creo casi como unos ocho meses, sí como unos ocho meses ahí en el DIF, en terapia se puede decir. Y también la psicóloga, no no que no, pues no que es chiflado, que caprichoso y que lo mismo, igual que en el kinder, que yo lo mimaba demasiado, que yo era la culpable.

... lo metí también a la escuela primaria de ahí de Santa Rita pero también me pasó lo mismo (...) lloraba demasiado, dejó de comer, no le miento pero hasta temperatura le daba y éste, y pues, no me hacía nada (...) y deje usted eso, los niños lo ma, lo, pues, lo maltrataban porque era muy llorón muy tímido y lloraba de todo y porque no quería estar ahí. Y los maestros pues siempre contra mí, no, que usted no lo pone a hacer tareas, lo mismo que en el kinder, acabe bien fastidiada del kinder, que usted no lo pone a hacer tarea y que usted no trabaja como mamá...

... entonces me dijo la psicóloga esa, búscale en una escuela que cuenten con maestros de apoyo porque él va a necesitar maestros de apoyo. Sí le dije yo, Porque en una escuela, le dije yo, en una escuela normal yo no lo vuelvo a meter, no lo vuelvo a meter, le dije, porque fue mucho maltrato el que me le dieron en el kinder, tanto maestras, directoras... y a mí le digo, porque a mí me tachaban que hasta de mamá floja porque no le ponía hacer tareas, que yo no le prestaba atención y que lo tenía muy sobreprotegido y que bueno, una lista enorme, y le dije yo, y pues este, no, no, porque es mucho, era mucho acoso para mí.

También se rescata de la narrativa de la madre de Antonio, el conocimiento y el instinto que tuvo para actuar a favor de la integridad de su hijo, aunque eso le atrajera críticas sociales por ir en contra de las recomendaciones del personal educativo.

... el neurólogo me dijo... lo hubiera forzado mucho me dijo, le pudo haber dado ataques epilépticos a su hijo porque se le pudo haber dañado más su su cerebro su cerebro. Le dije: ¡no pues imagínese!, pues yo sí me imaginaba, es que, en vez de mejor hacerle un bien le puedo hacer un mal... ¿a favor de qué?, ¿nomás por tener a, o agradar a una sociedad?... pues no, dije yo, no, yo mejor me voy a esperar a buscarle, a buscarle hasta que encuentre alguien que realmente me lo ayude y me comprenda a mí como mamá, y lo comprenda a él como niño y su problema...

La madre de Antonio sugiere que las actividades religiosas en las que participa Antonio son un factor que le proporciona estabilidad emocional, a la vez que le ayuda en su desarrollo educativo.

Y luego como lo llevo también a un templo cristiano, ahí también me le ha ayudado mucho, (...) pienso yo que eso le ha ayudado mucho también a él y a mí, pues también, ¿cómo ve? eso es lo que le digo, es mínimo lo que puedo hacer. Y digo yo, yo pienso que todas las mamás deberíamos de hacer eso porque muchos niños que sí, como ellos más, pero la mayoría de los niños pues lo necesitan, y ellos más, ellos necesitan tener fe, tener una seguridad en algo, confiar en algo.

6.4 Análisis interpretativo y triangulación de datos

6.4.1 Conceptualización de educación inclusiva

El primer elemento a mencionar en este análisis es la diversidad de conceptos que tienen los agentes participantes en este estudio. El director se refiere a la educación inclusiva (en adelante EI) como aquella que está dirigida a “los discapacitados” en igualdad de género y equidad. Su concepto de EI, además de estar guiado por el paradigma médico de la discapacidad al decir discapacitados, deja de lado al resto de las y los estudiantes, incluidos los demás grupos vulnerables. Por otro lado, la USAER y el docente de quinto hacen énfasis en la participación de los estudiantes y en los ajustes que se deben hacer para favorecer su inclusión.

La docente de sexto considera que EI implica el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad con base en los aprendizajes esperados. Se observa aquí una perspectiva normalizadora de la educación, en tanto que la docente alude a un desarrollo integral y no a una atención especializada. Por último, dentro de su concepción sobre discapacidad, las madres de familia resaltan la presencia de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares. Este punto del que hablan las madres puede ser debido a malas experiencias, a la generalizada negación y falta de apertura de las escuelas regulares para recibir a los y las estudiantes con discapacidad en San Luis Potosí.

Echeita y Ainscow mencionaban en 2011 la confusión³⁴² que existía en los centros educativos y en la misma academia acerca del término educación inclusiva, muchas veces entendida como la inserción de la educación especial en las escuelas regulares. La claridad en el concepto sobre educación inclusiva es un elemento a mejorar en esta escuela, ya que, como mencionan García y Romero, hay algunos conceptos que de ser revisados y mejorados pueden generar mejores resultados³⁴³.

6.4.2 Aceptación o rechazo de los compañeros

³⁴² Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 29.

³⁴³ Ismael García y Silvia Romero, Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México, México, CENEJUS, 2016, p. 245.

Todos los participantes consideran que la actitud, y las acciones de las y los compañeros del estudiante influyen en el proceso inclusivo. Los docentes y los especialistas en educación especial señalan que existen evidencias de una actitud de compañerismo entre estudiantes, quienes generalmente tienden a apoyar a sus compañeros cuando así lo requieren. En cambio, todas las madres de familia entrevistadas señalan que la actitud de los compañeros por lo general representa un obstáculo para la integración y desarrollo de sus hijas e hijos.

Para los docentes, las actitudes de los y las estudiantes del centro educativo objeto de estudio parecen ser suficientes, no así para las madres. Es aquí cuando cobra sentido la definición funcional de la EI respecto a poner especial énfasis en aquellos grupos que se encuentren bajo riesgo³⁴⁴. Asegurar que todas las y los estudiantes reciban educación de calidad acorde a sus características y capacidades es el objetivo principal de la educación inclusiva, esta educación deberá de ir acompañada de las medidas necesarias para la presencia, participación y éxito de los grupos vulnerables.

Una medida necesaria en este caso sería transmitir entre el alumnado el respeto a la diferencia y el rechazo a la exclusión bajo un criterio de moralidad indebida³⁴⁵, en tanto que consiste en una práctica dañina e injusta para cualquier estudiante dentro y fuera de la escuela, que como consecuencia, atenta contra la dignidad de la persona y su derecho a la educación. Es difícil terminar con las estructuras materiales dominantes de exclusión en todos los ámbitos, también en el educativo. Aquí la tarea reside en hacer uso de los recursos educativos para, como menciona Skliar, “revertir una situación históricamente teñida de desigualdades y ausencia de justicia educacional”.

Este factor le compete a padres y madres de familia, quienes deben asumir la responsabilidad de educar a sus hijos en el respeto hacia los demás. Y le corresponde en especial a las autoridades educativas, quienes deben promover políticas inclusivas en los centros, de manera que todas y todos los estudiantes aprendan, no solo a convivir con la diferencia, sino que aprendan a valorar en sus compañeros y compañeras la diversidad de opiniones, de formas de ser, de pensar, de actuar y de ejercer sus derechos.

³⁴⁴ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 34.

³⁴⁵ Xavier Etxebarria, Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual, Revista Española de Discapacidad, vol. 6, núm. 1, 2018, p. 282.

6.4.3 Actitudes frente a la inclusión

Expertas como Acosta y Arráez³⁴⁶ coinciden en que una buena actitud frente a la inclusión (relacionada a una actitud profesional y humana) garantiza el desarrollo integral y la equidad social de los educandos, mientras que una mala actitud tiene un efecto negativo, contrario al esperado. En este aspecto, todos los agentes coinciden en que la actitud frente a la inclusión es un elemento que influye significativamente en el proceso inclusivo del estudiante y aseguran que dentro de la escuela, la actitud hacia la diversidad y hacia la inclusión es positiva. Las actitudes frente a la inclusión observadas en el centro también son valoradas como positivas por el observador- titular de esta investigación, ya que en todas las actividades realizadas en el centro, los docentes se muestran (de menos) conformes y convencidos con la presencia y participación de los estudiantes.

En principio hablar de una actitud positiva hacia la inclusión pareciera un ejercicio sencillo, más aún en el caso de los docentes quienes supuestamente ya han atravesado por un proceso normalizador mediante el modelo integrador. No obstante, hablar del tema involucra modificar barreras psicológicas actitudinales arraigadas en el pensamiento colectivo y lograr la transformación de paradigmas. Cambiar del paradigma médico- educativo- excluyente al paradigma social inclusivo que aboga por una educación para todas y todos no es cosa fácil.

Existen diferentes razones para que dentro de las escuelas se presenten resistencias hacia el cambio de paradigmas, un par de razones son, como señalan las docentes de la USAER: la supuesta carga de trabajo que esto les representa a las y los docentes, quienes de por sí ya tienen una gran demanda laboral, los riesgos que conllevan tener al cuidado de una persona con discapacidad o la supuesta necesidad de una educación especial. Esto lleva a pensar en las dificultades que idean los opresores ante los intentos de libertad y prosperidad de los oprimidos de la que habló Freire³⁴⁷.

³⁴⁶ Alicia Acosta y Thaiz Arráez, Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora, *Revista de Investigación*, vol. 38, núm. 83, 2014, p. 138.

³⁴⁷ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2005, p. 73.

Skliar plantea la demanda del conocimiento de la dimensión relacional de los procesos pedagógicos dentro de la inclusión educativa³⁴⁸, y dentro de esta dimensión relacional, la actitud frente a los procesos inclusivos es vital. La actitud positiva frente a la inclusión determinará en primera instancia la apertura del sí mismo hacia lo otro, en segundo lugar la aceptación de lo otro y finalmente será determinante para su permanencia y buen desarrollo³⁴⁹. La actitud negativa por el contrario representará la no apertura o la no aceptación, el fracaso o la exclusión.

Ese cambio de paradigmas corresponde a una ética individual e institucional, una responsabilidad con el otro y no tanto a una normatividad que obliga a ser y hacer³⁵⁰. En ese sentido, la directiva, los y las docentes, el equipo multidisciplinario y el resto de integrantes de los centros educativos, en su rol de agentes de cambio tienen el deber de ser los primeros en responder con una actitud favorable hacia la diversidad para después transmitir esa actitud y sentimientos al resto de la comunidad educativa (padres, madres, estudiantes, etcétera).

6.4.4 Adaptaciones curriculares

Sin la existencia de las adecuaciones curriculares, el sistema educativo se aleja del compromiso de garantizar las condiciones necesarias para que todos y todas las estudiantes accedan a los aprendizajes y a consecuencia de ello, no puedan alcanzar el objetivo primario de recibir una educación de calidad. Un currículo rígido limita el acceso de algunos discentes y deslinda de responsabilidades al centro educativo, a directivos y docentes, en este caso, el fracaso de la no adaptación se adjudica a las limitaciones, dificultades o deficiencias del estudiante. En este punto, equipo multidisciplinario, docentes y madres de familia coinciden en que es un factor importante.

³⁴⁸ Carlos Skliar, Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión, Revista Sophia, vol. 11, núm. 1, 2015, p. 39.

³⁴⁹ Carlos Skliar, Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión, Revista Sophia, vol. 11, núm. 1, 2015, p. 39.

³⁵⁰ Carlos Skliar, Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión, Revista Sophia, vol. 11, núm. 1, 2015, p. 40.

Díaz y Rodas mencionan que las adaptaciones curriculares pueden ocurrir durante las planeaciones iniciales, posteriormente en el nivel del aula y a nivel individual³⁵¹. Una planeación inicial adecuada que parte de un diagnóstico (no médico, sí de potencialidades y necesidades educativas) será la clave para el desarrollo de las actividades académicas en toda su dimensión³⁵². La USAER reconoce su valía y señala que no en todos los casos se reflejan las adecuaciones de la planeación inicial, sin embargo, dentro del aula y a nivel individual, las adaptaciones son valiosos instrumentos para la adaptación y desarrollo integral del estudiante.

Este puede ser un ejercicio liberador para las y los estudiantes con necesidades educativas específicas en la medida en que las adecuaciones les permiten realizar las actividades y acceder a los conocimientos de acuerdo a sus necesidades y ritmos de aprendizaje³⁵³. Es conveniente remarcar lo que dice el equipo de USAER: realizar los ajustes individuales necesarios no se debe confundir con una actividad diferente para el estudiante, más bien se trata realizar adecuaciones para que el estudiante alcance los objetivos de aprendizaje dentro de la misma actividad y en igualdad de condiciones.

Una madre de familia insinúa durante su discurso que las adaptaciones curriculares incluso benefician la estabilidad psico-afectiva del estudiante, ya que como menciona en su relato, sin adaptaciones en las evaluaciones, el estudiante no lograría alcanzar los objetivos planteados por la docente, esto repercutiría en su desempeño académico, así como en su auto-percepción. Este aspecto de las adaptaciones curriculares resulta interesante, ya que pocas veces se toman en cuenta estas dimensiones que tienen que ver con el bienestar emocional del estudiantado.

³⁵¹ Andrea Elizabeth Díaz Flores y Sonia Lorena Rodas Cuarán, Importancia de las adaptaciones curriculares en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes sujetos de inclusión educativa de la Escuela Fiscal Mixta “Celiano Monge” del cantón Quito, provincia de Pichincha en el año lectivo 2015-2016. Diseño de una guía de estrategias sobre adaptaciones curriculares para educación básica superior, tesis, Quito, Universidad de Guayaquil, 2017, p. 21.

³⁵² Andrea Elizabeth Díaz Flores y Sonia Lorena Rodas Cuarán, Importancia de las adaptaciones curriculares en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes sujetos de inclusión educativa de la Escuela Fiscal Mixta “Celiano Monge” del cantón Quito, provincia de Pichincha en el año lectivo 2015-2016. Diseño de una guía de estrategias sobre adaptaciones curriculares para educación básica superior, tesis, Quito, Universidad de Guayaquil, 2017, p. 21.

³⁵³ Andrea Elizabeth Díaz Flores y Sonia Lorena Rodas Cuarán, Importancia de las adaptaciones curriculares en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes sujetos de inclusión educativa de la Escuela Fiscal Mixta “Celiano Monge” del cantón Quito, provincia de Pichincha en el año lectivo 2015-2016. Diseño de una guía de estrategias sobre adaptaciones curriculares para educación básica superior, tesis, Quito, Universidad de Guayaquil, 2017, p. 25.

6.4.5 Apoyo afectivo

En este rubro, las opiniones se encuentran divididas. Los docentes opinan que el apoyo afectivo del docente hacia el estudiante no es un factor determinante en el modelo inclusivo, creen que las muestras afectivas no son un elemento que deba estar presente en la práctica de la docencia, a menos que ciertas condiciones así lo ameriten, como por ejemplo cuando los niños o niñas “requieren de cierta muestra de cariño para sentirse ellos bien”. Mencionan además, que el apoyo afectivo está limitado por las leyes que protegen a los menores contra posibles abusos, y sugieren que en lugar de una muestra de afectividad, es mejor un gesto de aprobación o una acción motivadora.

¿Cómo se van a producir éstas prácticas en las aulas cuando el sistema educativo interpreta de forma errónea la protección a la niñez prohibiendo el acercamiento afectivo del docente? En cuanto a este factor de la educación inclusiva y de la educación en general, las pedagogías críticas tienen mucho que opinar. En primera instancia es necesario cuestionar las normas de regulación de la práctica docente y promover nuevas formas de relación dentro de los espacios educativos que no solo promuevan la valoración, el respeto y la justicia desde el conocimiento teórico abstracto, sino que se practiquen dentro de los propios espacios educativos formales y no formales para dar paso a “su potencialidad vital y su fuerza transformadora”³⁵⁴.

Montánchez, Carrillo y Barrera creen que estas prácticas, más que favorecer la protección de la niñez, tienen como propósito la deshumanización del sujeto escolarizado, señalan que la preponderancia de la razón sobre otros aspectos (como el emocional) se deben a las imposiciones de la modernidad. “De allí que muchos procesos de desarrollo académico «bajo la perspectiva unidimensional de la razón», pretenden desarrollar un ser humano cercenado y alejado de su naturaleza afectiva, o de su vivencia estética, axiológica, ética, política, incluso según algunos estudios de lo humano parten de miradas reduccionistas sólo como algo biológico”³⁵⁵.

³⁵⁴ Rosa María Mujica, La metodología de la educación en derechos humanos, Revista IIDH, vol. 36, 2002, p. 342.

³⁵⁵ María Luisa Montánchez, Sandra Milena Carrillo Sierra, Emerson Barrera, Inclusión educativa: diversidad a partir de la otredad, en (comps.) Modesto Eloi Graterol Rivas et al., La base de la pirámide y la innovación frugal en América Latina, Venezuela, Universidad de Zulia, 2017, p. 274.

Por otra parte, las madres de familia creen que este es un factor muy importante para la inclusión, una de ellas cree que una simple sonrisa influye en el desempeño del estudiante. Esta aseveración coincide con lo que Torres et. al. Han encontrado en sus estudios: “el tipo de relación que el docente establezca con sus alumnos y alumnas será primordial a la hora de establecer vínculos de confianza que propicien una inclusión positiva”³⁵⁶. Así mismo, las expertas Montes y Ziegler señalan que, efectivamente, para algunos procesos de inclusión educativa de poblaciones vulnerables resulta muy favorable:

Conocer a los alumnos, saber de sus vidas, acompañarlos en algunas de sus decisiones (...) No es la acumulación de recursos materiales y humanos lo que hace posible la inclusión y permanencia, sino básicamente la construcción de este vínculo alumno-docente que connota de valor y eficacia al conjunto de los dispositivos y recursos disponibles³⁵⁷.

Así mismo, las madres creen que las muestras de apoyo afectivas deben ser expresadas tanto en la escuela como en la familia, consideran que son igual de importantes e influyen en el proceso inclusivo del estudiante, esto coincide con las afirmaciones de Ruiz Vallejos, quien afirma que estas interacciones afectivas son importantes para el desarrollo educativo de niños y niñas.

La escuela junto con la familia son los entornos más próximos de un niño de corta edad. La escuela supone uno de los ambientes más influyentes en el desarrollo de cualquier niño. El número de años que pasa escolarizado, los aprendizajes que en ella realizan, las interacciones que se fomentan, son de vital importancia para el desarrollo de sus potencialidades y capacidades, máxime cuando se trata de niños con discapacidad³⁵⁸.

Como bien señalan las madres de familia, las prácticas afectivas docentes son necesarias para potenciar la confianza de los estudiantes y maximizar su desarrollo

³⁵⁶ Natalia Torres et. al., *Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción*, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 7, núm. 2, 2013, p. 163.

³⁵⁷ Nancy Montes y Sandra Ziegler, *Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa*, RMIE, vol. 15, núm. 47, 2010, p. 1086.

³⁵⁸ Noelia Ruíz Vallejos, *El niño sordo en el aula ordinaria*, Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, vol. 2, núm. 1, 2016, p. 25.

educativo. Costa y Faria aseguran que un buen desarrollo socioafectivo se refleja en el equilibrio emocional y en el desempeño académico de los estudiantes³⁵⁹. La educación intercultural propone la reinención de las escuelas a través de prácticas pedagógicas interculturales como la pedagogía antidiscriminatoria que promueve prácticas afectivas y estímulos que generen confianza, construcción de la identidad y autoestima positiva en los y las estudiantes, sobre todo en aquellos que son considerados como los otros estudiantes³⁶⁰.

6.4.6 Apoyo especializado

Todos los entrevistados creen que el apoyo especializado es un elemento importante para el desarrollo de los procesos inclusivos. Sobre este aspecto Louzada, Martins y Giroto defienden que ante la poca formación que reciben los aspirantes a educadores en temas de inclusión es necesario brindar apoyos para garantizar la inclusión. Las especialistas apuntan: “Las escuelas e instituciones de educación profesional ofrecerán, si es necesario, servicios de apoyo especializado para atender las peculiaridades de la persona portadora de discapacidad (material pedagógico, recursos humanos, adecuación de recursos físicos)”³⁶¹.

Por otro lado, el equipo de la USAER cree que los apoyos especializados deben desaparecer para favorecer la inclusión en las escuelas, según ellas, la educación y los sistemas educativos va en esa dirección. Esta idea corresponde a los objetivos de normalización de la educación que persigue el modelo inclusivo, que aspira a la mejora de la atención educativa del alumnado en desventaja y a la erradicación de la educación especializada, misma que es percibida por algunos especialistas como “una amenaza potencial para el disfrute de este derecho básico”³⁶².

³⁵⁹ Ana Costa y Luísa Faria, Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 88, núm. 31.1, 2017, p. 71.

³⁶⁰ Susana Sacavino y Vera Maria Candau, Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz, Ra Ximhai, vol. 10, núm. 2, 2014, pp. 218-220.

³⁶¹ Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins y Claudia Regina Mosca Giroto, Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil, RMIE, vol. 20, núm. 64, 2015, p. 98.

³⁶² Gerardo Echeita Sarrionandia y Marta Sandoval Mena, Educación inclusiva o educación sin exclusiones, Revista de Educación, núm. 327, 2002, p. 37.

Sin bien es cierto que la educación especial ha representado para muchas personas una oportunidad para acceder al derecho a la educación, expertas como Escudero, González y Martínez señalan que la escuela de educación especial consiente formas sutiles de exclusión de la población en situación de discapacidad. "[La escuela de educación especial] ... viene a ser una medida de lucha contra la exclusión que permite eludir una privación más fuerte, por ejemplo no graduarse, pero también es una buena muestra de inclusión desfavorable, incompleta"³⁶³.

Desde una perspectiva radical de la inclusión, la eliminación de la educación especial y los apoyos especializados para los y las estudiantes con discapacidad acompañan la noción de autonomía por la que luchan los activistas en temas de discapacidad. Comboni, Juárez y Garnique señalan que los recursos de apoyos para docentes son importantes para la inclusión, sin embargo ellas opinan, al igual que las especialistas de USAER, que los apoyos deben ser generados principalmente por la misma escuela o de una institución educativa a otra en forma de redes de apoyo³⁶⁴ y no desde los especialistas en educación especial.

Habiendo llegado a este punto, permítase regresar una vez más a la opinión de las madres de familia sobre los apoyos especializados existentes en la escuela regular. Esta percepción expresada por las madres de estudiantes con discapacidad posiblemente corresponde a la exclusión educativa en las escuelas regulares, a la poca efectividad percibida por los modelos integrador e inclusivo y a la falta de formación de los docentes en cuestiones de inclusión. Parra Dussan explica que hay algunos sectores de la población que prefieren la educación especial sobre la educación inclusiva.

A pesar de que las nuevas tendencias en educación de personas con discapacidad apuntan hacia su inclusión en el sistema educativo general, existen ciertos colectivos de personas con discapacidad ciertas situaciones concretas que, al parecer, demandan una educación especial³⁶⁵.

³⁶³ Confróntese Juan M. Escudero, María T. González y Begoña Martínez, El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 50, 2009, p. 58.

³⁶⁴ José Manue Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas, Fely Garnique Castro, De la educación especial a la educación inclusiva, Nueva Época, vol. 23, núm. 62, 2010, p. 76.

³⁶⁵ Carlos Parra Dussan, "Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos", Revista ISEES, núm. 8, 2010, p. 80.

Aunado a lo anterior, expertos como Carlos Skliar señalan que es importante ofrecer alternativas educativas para la población en situación de discapacidad, aunado a ello, opina que se debe evitar el intervencionismo de los expertos en la toma de decisiones, al respecto Skliar refiere lo siguiente:

la decisión de los movimientos y las trayectorias institucionales de los niños, sobre todo en nuestro continente, han dependido y dependen de una decisión técnica, de profesores, equipos docentes y equipos directivos, dejando a un lado las percepciones y facultades de los padres para tomar decisiones acerca de la inclusión de sus hijos³⁶⁶.

Skliar defiende la idea de que la elección del sistema educativo debe ser una elección familiar, basada en las necesidades del sujeto, en las características, recursos, necesidades y posibilidades de los propios miembros de la familia.

La idea de inclusión debería estar fundamentada en la libertad de los padres, de las familias para poder elegir el sistema educativo para sus hijos. La localización geográfica y el tipo de proyecto educativo e institucional es una decisión centrada en la libertad de elección de la comunidad familiar³⁶⁷.

El experto añade que, desde un ideal más completo de inclusión y justicia, tendrían que ser las mismas niñas y niños las que expresaran sus opiniones y deseos.

Por lo tanto, aunque se posea experiencia y amplios conocimientos en el marco de la educación especial y de las discapacidades, un educador o un especialista debe limitarse a realizar una labor de acompañamiento, escuchar lo que las personas necesitan, informar, ofrecer asesoría sobre las opciones que están al alcance del estudiante y las familias, respetar la autonomía de decisión de las familias como una forma de justicia, de valoración y respeto hacia la autonomía. Cerramos este punto con dos ideas: La primera es que los apoyos especializados son valorados como valiosos para el proceso inclusivo; la segunda es que mientras no existan condiciones que posibiliten la educación de todas

³⁶⁶ Carlos Skliar, De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, *Política y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 157.

³⁶⁷ Carlos Skliar, De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, *Política y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 157.

y todos en las escuelas regulares, las escuelas de educación especial son recursos que hay que valorar, eso sí, desde una postura crítica.

6.4.7 Dirección y liderazgo

“El trabajo titánico en el sistema educativo no está en enseñar a un niño con discapacidad, sino en enseñar a las personas a aceptar la diversidad como algo natural”³⁶⁸. Los participantes de esta investigación relatan que aún existen escuelas que llevan a cabo prácticas excluyentes, continúan rechazando a estudiantes ya sea por su condición, por falta de recursos del estudiante, por falta de recursos del centro o por otras cuestiones relacionadas a los reglamentos internos. Las escuelas contradicen los estándares internacionales en los que México ha participado de forma activa, los ha firmado y además, son de carácter obligatorio.

La explicación que propone la teoría crítica ante esta problemática se encuentra en el desinterés de los gobiernos por resolver problemas que no están acordes a lo que Chomsky llama el sistema doctrinal³⁶⁹. La educación de las personas en situación de discapacidad no es prioridad del Estado, que utiliza la educación como un mecanismo de control ideológico y no como un dispositivo de desarrollo integral, de hecho el sistema doctrinal mantiene la diferencia en favor de los intereses centrados en la mercantilización de la vida, desvalorizando los demás aspectos en los que el ser humano se desarrolla.

La educación inclusiva o cualquier intento de subsanar las desigualdades del sistema han sido perjudicados con el menosprecio o la inacción de las autoridades, Chomsky menciona que es posible apreciar en estas realidades que las estructuras dominantes está en contra de la solidaridad y la cooperación³⁷⁰, más bien están a favor de una educación exclusiva- excluyente e insisten en que las barreras para la educación universal de calidad e inclusiva son de un orden natural. Los impedimentos para que

³⁶⁸ Teresa Sánchez Gómez, Retos de la inclusión educativa en México, recuperado de <https://www.animalpolitico.com/aprender-es-mi-derecho/retos-la-inclusion-educativa-mexico/>, consultado el 08 de enero de 2020.

³⁶⁹ Noam Chomsky, La deseducación, trad. Gonzalo G. Djembé, Barcelona, Editorial Crítica, 2007, p. 26.

³⁷⁰ Noam Chomsky, Assaulting solidarity, privatizing education, *Comuniars*, núm. 2, 2019, p. 127.

todas y todos ejerzan su derecho a la educación tiene que ver, como dicen Chomsky³⁷¹ y Skliar³⁷², con la intencionalidad de la educación.

Todos los agentes entrevistados reconocen la accesibilidad que ofrece la escuela para el ingreso de los estudiantes, en ese sentido, el director de la escuela cumple con la encomienda del sistema educativo de garantizar la presencia de todas y todos en las escuelas. El equipo de la USAER, así como las madres de familia destacan la labor de liderazgo del director dentro del modelo inclusivo, mencionan que el director incentiva a los docentes a realizar su labor y los invita al compromiso con la educación de todas y todos. Skliar asegura que: “No hay cambio educativo en un sentido amplio sin un movimiento de la comunidad educativa que le otorgue sentidos y sensibilidades”³⁷³.

Esto coincide con las afirmaciones de Teresa González sobre la función del directivo como facilitador de información, motivador y promotor de las políticas inclusivas. “El papel del director o directora es básico para que los miembros tomen conciencia de en qué medida se están manteniendo condiciones y prácticas organizativas y educativas no-democráticas e injustas, así como de la necesidad de transformarlas”³⁷⁴. El director de la escuela asegura que dentro de sus labores está la de apoyar y propiciar la colaboración profesional entre docentes y entre docentes y USAER para los procesos de inclusión.

Por último destacar la calidad humana del director, de la que hacen mención tanto las docentes de la USAER como las madres de familia. El director desde su posición de liderazgo ha asumido una postura activa en el compromiso ético que le demanda su labor como servidor público encargado de la educación. Las madres y las docentes de la USAER mencionan que su participación no se limita a las actividades enmarcadas dentro de sus labores directivas si no que va más allá de ellas. Sobre este aspecto vale la pena rescatar las palabras de Rosa Mujica, quien afirma que es fundamental el compromiso

³⁷¹ Noam Chomsky, *La deseducación*, trad. Gonzalo G. Djembé, Barcelona, Editorial Crítica, 2007, p. 30.

³⁷² Carlos Skliar, *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Argentina, Noveduc Libros, 2007, p. 9.

³⁷³ Carlos Skliar, Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 17, núm. 41, 2005, p. 21.

³⁷⁴ Ma. Teresa González, *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*, REICE, vol. 6, núm. 2, 2008, p. 95.

afectivo con el proyecto de sociedad que se quiere construir desde los centros escolares³⁷⁵.

Negar el acceso a las escuelas a las y los estudiantes con discapacidad es reforzar los prejuicios, invisibilizar las diferencias y fomentar los estereotipos sobre cómo debe de ser un estudiante. Incumplir con las leyes inclusivas es encontrar nuevas formas de vulnerar los derechos y perpetuar la discriminación. Pablo Gentili reconoce que existen fundamentos de derechos humanos cada vez más amplios y complejos y al mismo tiempo se inventan formas de “volver estas normas y principios éticos a la categoría de aspiración minúscula”³⁷⁶. En ese sentido, la actitud del director es el claro ejemplo de que la garantía de los derechos humanos es posible cuando existe compromiso con la educación y verdadera voluntad de aplicar la normatividad existente.

6.4.8 Etiquetas

Una premisa del modelo de educación inclusiva es la erradicación del término necesidades educativas especiales y de las etiquetas en las y los estudiantes; al respecto, todas las participantes opinaron que las etiquetas deben ser evitadas, por ejemplo, el profesorado cree que si se utilizaran etiquetas para identificar a las personas, entonces todas las personas tendrían que usar una etiqueta. En cuanto a la bibliografía revisada, las y los expertos también reprochan el uso de las etiquetas, esto fue lo que se encontró al respecto: "Los sistemas escolares de ahora (...), han ido acogiendo ideas y realizando políticas que, a fin de cuentas, representan formas y mecanismos de eugenesia social y cultural"³⁷⁷.

Las madres de familia aseguran que ellas no utilizan etiquetas para así identificar o llamar al hijo o hija que tiene una discapacidad, están conscientes de que la etiqueta de niño o niña especial u otras, tienen efectos negativos en ellos. Una madre de familia asegura que en su casa está prohibido mencionar la discapacidad de la estudiante ni

³⁷⁵ Rosa María Mujica, La metodolodía de la educación en derechos humanos, , Revista IIDH, vol. 36, 2002, pp. 344-345.

³⁷⁶ Pablo Gentili, Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 49, 2009, p. 22.

³⁷⁷ Juan M. Escudero, María T. González y Begoña Martínez, El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 50, 2009, p. 54.

quiera como juego. La catedrática Lani Florian afirma que los docentes tradicional, histórica y sistemáticamente tienden a separar a los estudiantes por sus capacidades y por sus dificultades y que esa separación es mayor cuando el estudiante con dificultad es identificado como alguien que requiere apoyos³⁷⁸ y aunque no está comprobado que esa diferenciación sea humillante, si repercute en el desempeño académico del estudiante.

En coincidencia con el punto anterior, una de las madres de familia observa que dentro de la escuela, los que utilizan etiquetas para nombrar a los estudiantes con discapacidad son sus compañeros de clases, asegura que lo hacen incluso como una forma de bullying y afirma que eso les afecta. Nombrar a una persona por su discapacidad es una forma de excluirla de lo que se considera que está dentro de la normalidad, Etxeberria afirma que estas formas de exclusión se presentan de dos formas³⁷⁹: pueden responder a iniciativas individuales cuando el que excluye es una persona concreta o puede estar inserta en la cultura que la naturaliza. Este segundo caso deja al descubierto las fisuras en el tejido social que son necesarias de subsanar.

Respecto a este tema, el equipo de la USAER, menciona que ellos utilizan los diagnósticos de las y los estudiantes únicamente al inicio para hacer el registro oficial de alumnos en lista de apoyo que les pide la Secretaría, sin embargo ellos creen que el uso de etiquetas no es necesario y aseguran que identificar a un estudiante mediante una etiqueta es una forma de estigmatización y violenta los derechos de la persona. La ética de la inclusión confirma esta declaración de la USAER, esta teoría menciona que se excluye a las personas cuando se les destaca un rasgo considerado como negativo, “la dinámica presente en ese proceso de exclusión puede llegar a ser la de la estigmatización” y concluye que “se quebranta el criterio fundamental y universal de respeto a la dignidad de cada persona”³⁸⁰.

Ahora bien, este factor tiene una relación estrecha con el factor apoyo especializado. Ya se habló anteriormente de las ventajas que ofrece la educación inclusiva sobre

³⁷⁸ Lani Florian, *Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning?*, *The Psychology of Education Review*, vol. 34, núm. 2, 2010, p. 25.

³⁷⁹ Xavier Etxeberria, *Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual*, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 6, núm. 1, 2018, p. 282.

³⁸⁰ Xavier Etxeberria, *Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual*, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 6, núm. 1, 2018, p. 284.

cualquier otro modelo y también se tocó el tema de la intención de erradicar la educación especial, los apoyos especializados y las prácticas que conlleva, para dar paso al nuevo modelo. Si bien es cierto que el uso de etiquetas tiene efectos negativos como dicen las y los participantes de esta investigación, según Florian (entre otras), no es posible la eliminación de la educación especial de forma tajante, se requiere de “una reestructuración radical de los fundamentos de la escolarización”³⁸¹.

6.4.9 Expectativas

El equipo de la USAER opina que las expectativas sobre los estudiantes son importantes y que cuando se tienen bajas expectativas, se crean barreras que obstaculizan el desempeño de los estudiantes y de lo que los propios docentes pueden lograr. Al respecto, Escudero, González y Martínez descubrieron que tener juicios negativos sobre los estudiantes con discapacidad implica menos prácticas inclusivas y un menor esfuerzo para mejorar los contenidos y las metodologías por parte de las y los docentes, estos juicios negativos generan en los docentes la idea de que es necesaria una educación diferenciada³⁸².

En este punto, los docentes mostraron cierta negatividad respecto a las expectativas que tienen de las y los estudiantes con discapacidad, sugiriendo que pueden desarrollarse en aspectos personales y comunicativos, difícilmente en el área cognitiva. También sugieren que sus expectativas están relacionadas a los avances que el estudiante puede lograr mediante la intervención de la USAER. Para Echeita y Ainscow, es imprescindible cuestionar las bajas expectativas sobre los y las estudiantes y su capacidad de aprender. Ambos señalan que esta es una barrera para la inclusión, y que su superación implica un compromiso y responsabilidad compartidos por todos los miembros de las escuelas.

... el punto de partida de este interminable proceso debe ser siempre el de involucrar a todos los profesionales que trabajan alrededor de la tarea educativa, en todos los

³⁸¹ Lani Florian, *Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning?*, *The Psychology of Education Review*, vol. 34, núm. 2, 2010, p. 26.

³⁸² Juan M. Escudero, María T. González y Begoña Martínez, *El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas*, *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 50, 2009, p. 58.

niveles, ampliando su capacidad de reflexionar e imaginar lo que podría ser alcanzado, así como aumentando su sentido ético y la responsabilidad en el logro de tal fin³⁸³.

Las madres de familia creen que las expectativas de los docentes son importantes en el proceso de inclusión, señalan que son una motivación, no sólo para los estudiantes sino para ellas mismas. Mencionaron también que no sólo son importantes las expectativas de los docentes, sino que también las de las familias, y que cuando éstas expectativas son muy altas y se le exige de más al estudiante pueden resultar perjudiciales. Este punto es respaldado por la Dra. Blanca Núñez, quien afirma que las familias, durante el proceso de adaptación, pueden crear esperanzas excesivas o expectativas no realistas sobre el hijo o hija con discapacidad³⁸⁴.

Sobre ese mismo punto, la ética de la inclusión de Xavier Etxeverría refiere que para la construcción de identidades inclusivas, lo fundamental es la auto- identidad, sin embargo, dentro de esa auto- identificación el reconocimiento que la persona recibe de los demás es trascendental (agregaría que lo es más aún cuando se trata de la auto- identidad de un niño o una niña), Etxeverría señala lo siguiente: “los reconocimientos que recibimos de los demás, que pueden ser positivos y ajustados o negativos; estos a su vez pueden ser conscientemente negativos o inconscientemente negativos —naturalizados—”³⁸⁵.

Las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes tiene que ver con la autoprotección de los profesionales de la educación y del mismo sistema que, a falta de recursos para responder a las demandas educativas de las y los estudiantes, adjudican la entera responsabilidad de su desarrollo al sujeto/sujeta y sus características intelectuales o físicas. Escudero, González y Begoña lo expresan de la siguiente forma: “Al responsabilizar de los fracasos a los estudiantes, el orden vigente se protege a sí mismo y,

³⁸³ Gerardo Echeita & Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 40.

³⁸⁴ Blanca Núñez, Familia y Discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría, Argentina, Editorial Lugar, 2007, p. 285.

³⁸⁵ Xavier Etxeberria, Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual, Revista Española de Discapacidad, vol. 6, núm. 1, 2018, p. 286.

de paso, se ofrece como garante de los intereses de los otros estudiantes, que sí quieren, pueden y se esfuerzan por aprender”³⁸⁶

6.4.10 Familia: involucramiento y apoyo

La familia es un elemento esencial en la vida y en el desarrollo evolutivo del estudiante, representa el principal apoyo del niño o niña en situación de discapacidad y la principal fuente de información sobre sus necesidades, así lo reconocen Peralta y Arellano, quienes dicen que “la familia es el único elemento constante en la vida de la persona con discapacidad y, como tal, es quien mejor va a definir sus necesidades de apoyo”³⁸⁷. Esta opinión es compartida por todas las participantes, las cuales creen que la familia puede ser un facilitador muy importante en la inclusión, así como también una gran barrera.

Las madres sugieren que la participación de la familia es un elemento que favorece la presencia y participación de los estudiantes, aseguran que ellas participan en las actividades de sus hijos e hijas. La investigación de Sánchez Escobedo respalda lo dicho por las madres de familia, en ella expresa que cuando la familia se involucra activamente en la educación de las hijas o hijos y en las actividades educativas que ésta conlleva (deportivas, culturales, festivas, etc.), el desempeño del estudiante mejora proporcionalmente, los padres y madres de familia se ven beneficiados, ya que obtienen una mejor comprensión del proceso de enseñanza³⁸⁸, incluso hay un beneficio para las y los docentes.

Las docentes de la USAER, al igual que los docentes de educación regular, reconocen en la familia un factor de fuerte influencia para los procesos de inclusión, y aseguran que una barrera que impide al estudiante recibir los apoyos pertinentes y que obstaculiza su correcto desarrollo educativo es la no aceptación de la condición de la hija

³⁸⁶ Juan M. Escudero, María T. González y Begoña Martínez, El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 50, 2009, p. 54.

³⁸⁷ Feli Peralta López y Araceli Arellano Torres, Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del enfoque centrado en la familia para promover la autodeterminación, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 8, núm. 3, 2010, p. 1342.

³⁸⁸ Pedro Sánchez Escobedo, Discapacidad, familia y logro escolar, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 40, 2006, p. 2.

o hijo por parte de la familia. Nuñez habla de esta situación en su libro familia y discapacidad³⁸⁹ donde describe los diferentes procesos por los cuales pueden pasar las familias ante la aparición de la discapacidad.

En el libro manifiesta que la discapacidad afecta a todos los miembros de la familia, quienes deberán pasar por un largo proceso de adaptación, la autora menciona que uno de los avatares por los que atraviesa la familia del hijo o la hija con discapacidad es la no aceptación de la discapacidad del integrante: un indicador de riesgo en la familia es la “Negación y evitación de enfrentamiento de la situación de crisis ante el diagnóstico”³⁹⁰. El problema de esta situación es que se limita la capacidad de las redes de apoyo para el estudiante incluidos los ajustes necesarios y los apoyos especializados. “ciertas familias inician una carrera omnipotente por hacer de ese hijo que tienen delante, un hijo “sin daño””³⁹¹.

Otra barrera identificada por el equipo de la USAER es el proceso de duelo y la sobreprotección³⁹² de los hijos o hijas, Nuñez llama a este fenómeno Padres deudores-hijo acreedor, y consiste en un sentimiento de culpa de la persona o personas a cargo del sujeto que al no poder solucionar su condición de deficiencia, creen que le deben al niño o niña su esfuerzo, su tiempo y todo lo que tengan a su alcance para pagarle esa deuda. “El niño se puede transformar en un acreedor de por vida, en un insatisfecho permanente manteniendo una dependencia exigente hacia sus padres”³⁹³.

Las madres y la docente de sexto grado comparten la idea de que la familia debe funcionar como un estímulo que genere confianza en los estudiantes, además docente y madres consideran a la familia cercana como un aliado del proceso inclusivo y sugieren que se producen efectos negativos cuando no existen estos apoyos. En un artículo sobre las experiencias clínicas de familias con un integrante con discapacidad, Blanca Nuñez

³⁸⁹ Ver Blanca Nuñez, *Familia y Discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*, Argentina, Editorial Lugar, 2007.

³⁹⁰ Blanca Nuñez, *La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares*, Archivos Argentinos de Pediatría, vol. 101, núm. 2, 2003, p. 139.

³⁹¹ Blanca Nuñez, *Familia y Discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*, Argentina, Editorial Lugar, 2007, p. 285.

³⁹² Cabe aclarar que en el tema de la discapacidad y la familia, un proceso de duelo no siempre se lleva por la vía de la sobreprotección, sin embargo, esta es específicamente la que menciona la USAER. Para una referencia más completa véase Blanca Nuñez, *Familia y Discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*, Argentina, Editorial Lugar, 2007.

³⁹³ Blanca Nuñez, *La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares*, Archivos Argentinos de Pediatría, vol. 101, núm. 2, 2003, p. 137.

presenta una lista de indicadores de riesgo de conflicto a nivel familia como una forma de detectar posibles focos de vulnerabilidad, uno de ellos es la carencia de sostenes externos³⁹⁴ donde se incluye a la familia extensa.

Por su parte, el director expresa que la confianza que la familia deposita en la escuela es un facilitador para la inclusión de los estudiantes, fue el único aspecto que el director destacó de la familia. Esto se puede interpretar como un intento de liberar de una carga a la familia, la escuela adquiere gran parte de la responsabilidad de la educación de los hijos e hijas. Interpretado de esta manera, existe una relación con lo que señala Núñez respecto a la promoción de la mejora de la salud mental familiar³⁹⁵, ya que uno de los aspectos que favorecen este ámbito es el acceso a redes de apoyo. Por otro lado, retirar totalmente de la ecuación a los padres y madres de familia resultaría negativo.

Como ya se mencionó anteriormente, la participación/colaboración de las familias de los estudiantes en su proceso educativo resulta benéfico. Según Echeita y Ainscow, cuando la participación de los padres es menor o no existe esa participación, las prácticas inclusivas se ven deterioradas.

De nuevo las condiciones que inhiban o impidan afrontar estos análisis de forma compartida y colaborativa –cuando, por ejemplo, se limita, condiciona o impide la plena participación de las familias en el proceso de toma de decisiones, dejando las decisiones solamente en manos de los “expertos”– estamos nuevamente ante barreras que impiden el progreso hacia prácticas más inclusivas³⁹⁶.

6.4.11 Formación docente

La 48a. reunión de la Conferencia Internacional de Educación destacó la formación docente como uno de los puntos clave y principales políticas para desarrollar prácticas inclusivas en los países de Latinoamérica. "Una de las claves para lograr la inclusión educativa pasa por la formación de los recursos humanos necesarios, entre los cuales el

³⁹⁴ Blanca Núñez, La familia con un hijo con discapacidad:sus conflictos vinculares, Archivos Argentinos de Pediatría, vol. 101, núm. 2, 2003, p. 139.

³⁹⁵ Blanca Núñez, La familia con un hijo con discapacidad:sus conflictos vinculares, Archivos Argentinos de Pediatría, vol. 101, núm. 2, 2003, p. 141.

³⁹⁶ Gerardo Echeita y Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 34.

profesorado y el magisterio juegan un papel determinante”³⁹⁷. Los docentes, al igual que el director, convienen en que la formación docente es un importante facilitador de la inclusión y declaran que a lo largo de su trayectoria como docentes han recibido capacitación en temas sobre inclusión.

El equipo de la USAER explica que los docentes pueden llegar a rechazar a un estudiante con discapacidad cuando no se sienten preparados para responder a sus necesidades educativas. Aseguran que una consecuencia de la falta de preparación es que los docentes piensen en la educación separada para las y los estudiantes con discapacidad. Coincidiendo con esta afirmación, Louzada, Martins y Giroto descubrieron a través de sus estudios sobre inclusión en Brasil que un gran número de docentes se sienten incapaces de lidiar con la presencia de estudiantes con discapacidad y que ese sentimiento de incapacidad los lleva a realizar conductas segregadoras³⁹⁸.

Las madres de familia piensan que la formación docente es un factor inclusivo indispensable para la atención a los estudiantes, de hecho, la experiencia de los docentes influyó para que una madre de familia eligiera esa escuela para su hijo. Una de las madres relata la desafortunada experiencia que vivió junto a su hijo, quienes tuvieron que cambiar de preescolar debido a la incapacidad de una docente para atender a sus demandas educativas. En este sentido, Louzada, Martins y Giroto expresan lo siguiente: “...esos egresados, al desconocer tales necesidades educativas, se sienten incapaces de atender a sus alumnos y, aunque se apoyen en un discurso inclusivo, practican la exclusión”³⁹⁹.

Romero y García hablan sobre este asunto en una de sus más recientes publicaciones, en ella señalan que las escuelas normales donde se forma a los futuros docentes no están incluyendo suficiente información en materia de inclusión. Ellos encontraron que las docentes demuestran que su formación incide de forma positiva en sus prácticas, no obstante, un grupo de docentes expresan que aún no están

³⁹⁷ Andrés Payá Rico, Políticas de educación inclusiva en América Latina, propuestas, realidades y retos de futuro, Revista Educación Inclusiva, vol. 3, núm. 2, 2010, p. 132.

³⁹⁸ Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins y Claudia Regina Mosca Giroto, Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil, RMIE, vol. 20, núm. 64, 2015, p. 98.

³⁹⁹ Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins y Claudia Regina Mosca Giroto, Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil, RMIE, vol. 20, núm. 64, 2015, p. 98.

suficientemente preparadas para afrontar algunas situaciones que plantea la educación para la diversidad y por ello, su formación continúa en proceso. “... durante su formación no se les prepara suficientemente para enfrentar estas situaciones”⁴⁰⁰.

Suponiendo que los docentes recién egresados de las escuelas normales estén lo suficientemente preparados para responder a las demandas educativas de las personas en situación de discapacidad y otros grupos estudiantiles, ¿qué tanta libertad de ejercicio tendrán al ingresar en un sistema viciado e influenciado por procesos de diferenciación y segmentación? ¿de qué sirve si los directivos a cargo de los centros educativos rechazan a las y los estudiantes que consideran diferentes o no aptos? ¿cuán útil resulta cuando el sistema nacional de educación se encuentra diferenciado y bajo condiciones educativas homogéneas y altamente desiguales?

Al inicio de esta investigación tuve la oportunidad de platicar con una docente de la carrera magisterial en educación especial quien afirma que la currícula para los maestros regulares apenas consigue tocar de forma superficial algunos elementos de la educación inclusiva y que esto dificulta significativamente el avance del sistema de educación básica hacia la inclusión y la atención hacia la diversidad. Es evidente que el aparato institucional acoge a los sujetos en forma desigual en función de sus atributos y su interés en la igualdad de oportunidades para todas y todos es una ilusión.

6.4.12 Prácticas educativas inclusivas

Las prácticas educativas inclusivas se encuentran presentes en la escuela objeto de estudio, en esto concuerdan todas las personas entrevistadas. Los docentes aseguran que ellos incentivan la participación de todo el estudiantado en las diversas actividades que realizan dentro y fuera de las aulas. Por su parte las madres de los estudiantes creen que las prácticas que involucran la participación de todos y todas las alumnas fortalecen los procesos inclusivos y reafirman el testimonio de los docentes asegurando que los estudiantes en situación de discapacidad son incluidos en las actividades.

⁴⁰⁰ Ismael García y Silvia Romero, Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México, México, CENEJUS, 2016, p. 10.

Durante el proceso de observación se pudo constatar que existen prácticas educativas al interior del centro que promueven la presencia y participación de todas y todos los estudiantes. Los docentes al igual que las docentes de la USAER promueven la intervención y la cooperación entre estudiantes en sus actividades académicas y culturales, el director por su parte, realiza prácticas que fortalecen los procesos inclusivos e incentiva a maestras y maestros a trabajar a favor de la inclusión. Las madres de familia (por lo menos las madres de los estudiantes con discapacidad) participan y de igual manera promueven la participación de todos, por ejemplo, cuando les toca asistir a las actividades cívicas.

Como señalan Booth y Ainscow, las prácticas inclusivas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la institución⁴⁰¹, esto significa que las prácticas educativas tienen que ver con la cultura y las políticas que promueve la directiva de la escuela, esta situación es particular y depende de cada centro⁴⁰², pero también depende de la convicción particular de cada docente como lo sugiere el testimonio de una de las madres, quien señala la falta de compromiso de una docente del centro y el alto nivel de compromiso de otros.

La identificación de prácticas inclusivas presenta un problema, ya que es difícil identificar con claridad cuáles prácticas son consideradas como inclusivas y cuáles no, y aún cuando las prácticas ya están definidas será necesario reconocer las especificidades del centro educativo para reconocer cuáles prácticas son factibles y si esas prácticas son suficientes para reconocer que existe inclusión educativa en la escuela o si no existe inclusión, por ejemplo el hecho de que el director no cobre inscripción sin duda que favorece la presencia de todas las y los estudiantes, pero ¿será esta una práctica inclusiva?

La UNESCO y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumno con Necesidades Educativas Especiales desarrollaron documentos para ayudar a identificar las prácticas inclusivas, éstas son: enseñanza cooperativa, aprendizaje

⁴⁰¹ Tony Booth & Mel Ainscow, Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos, trad. Ana Luisa López, Bristol UK, UNESCO, 2000, p. 14.

⁴⁰² Laura Bravo Cópola, Percepciones y opiniones hacia la educación inclusive del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica, tesis, Alicante, Universidad de Alicante, 2013, p. 105.

cooperativo, solución cooperativa de conflictos, agrupación heterogénea, enfoques pedagógicos eficientes, sistema de referencia para el manejo de aula y estrategias de enseñanza alternativas.

El hecho de que la escuela objeto de estudio cumple con cuatro de los siete puntos puede significar que no es una escuela inclusiva y que la cultura y las políticas escolares tampoco son inclusivas, o tal vez significa que las prácticas educativas no reflejan las políticas y la cultura del centro, o puede que la escuela sea medianamente inclusiva, así como sus políticas y su cultura, posiblemente se trata de esa debilidad de la definición funcional de la EI de la que se habló previamente, el carácter procesual de la EI permite este tipo de controversias, pues no existen límites temporales ni fácticos sobre lo que se considera parte del proceso inclusivo.

6.4.13 Trabajo colaborativo

La colaboración entre docentes de educación regular y docentes de educación especial es una práctica que se observa frecuentemente en la escuela objeto de este estudio, por lo regular ocurre los jueves, día en que se reúne el equipo completo de la USAER y es parte de las estrategias que promueve el director, quien asegura que las y los docentes muestran disponibilidad ante este tipo de actividades, las madres de familia confirman esta información. Comenta el director que esto no sucede en otras escuelas, en donde el profesorado no acepta las recomendaciones de los equipos de apoyo.

La docente de sexto aportó sobre este aspecto que en realidad el trabajo que realizan docentes y USAER no es constante, más bien ocurre durante los primeros días de clase cuando se planea una estrategia de trabajo y después la maestra de apoyo o algún otro especialista realiza visitas esporádicas a los salones. La percepción que me llevé de esas reuniones entre la USAER y el cuerpo docente es que las reuniones de los fines de semana entre USAER, director y docentes son para tratar temas delicados, casos que se salen de control y que requieren atención inmediata, más no se trata de reuniones estratégicas o informativas sobre todos los estudiantes con NEE.

Verdugo y Rodríguez, descubrieron mediante una investigación con docentes, padres, madres y estudiantes, la colaboración entre docentes y familia enriquece la inclusión de los estudiantes, esto fue lo que encontraron: “Los tres colectivos mencionaron las ventajas de una buena coordinación y de una ayuda más efectiva por parte de la familia para que los profesores puedan atender mejor a los alumnos”⁴⁰³. En concordancia con este enunciado, los docentes, la USAER y las madres de los estudiantes destacaron la eficacia de la comunicación entre docentes y familias en el proceso inclusivo.

La colaboración no se limita a los agentes profesionales que participan en la escuela, se extiende a las familias y a la comunidad. Habrá casos como el de esta escuela donde la señora de los zapatos en ocasiones funge como un agente colaborador al cuidar de las y los estudiantes fuera de la escuela. Gerardo Echeita lo explica en su documento “voz y quebranto”⁴⁰⁴:

... la mejor forma de nutrir esa esperanza y de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativa es establecer amplias y sólidas “redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo” en el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local.

Por último, las madres de familia opinan que otro aspecto del trabajo colaborativo es la comunicación entre docentes, aseguran que mejora la atención hacia los y las estudiantes y que por lo tanto es un factor que facilita la inclusión. Sobre este punto Echeita y Ainscow creen que el trabajo colaborativo y el empleo de evidencias son estrategias clave para la innovación y la mejora educativa dentro de los procesos educativos que pretenden seguir una dirección más incluyente⁴⁰⁵.

6.4.14 Valores

⁴⁰³ Alonso Verdugo y Alba Rodríguez, La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales, Revista de Educación, núm. 358, 2012, p. 461.

⁴⁰⁴ Gerardo Echeita, Inclusión y exclusión educativa "voz y quebranto", REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 2, 2008, p. 15.

⁴⁰⁵ Gerardo Echeita y Mel Ainscow, La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, núm. 12, 2011, p. 39.

El equipo de la USAER, los docentes y las madres afirman que los valores son un factor que incide en la educación inclusiva. Los docentes regulares, así como los docentes de educación especial opinan que valores como el respeto a la diferencia, la solidaridad, la empatía y la tolerancia son importantes para lograr ambientes de sana convivencia e inclusivos. Verdugo y Rodríguez explican en su estudio sobre inclusión en España, que los colectivos de familias, estudiantes y profesorado reconocen los valores como elemento indispensable para la participación de los estudiantes con discapacidad⁴⁰⁶.

Una de las madres (en realidad abuela) cree que cuando no existe una cultura de valores, se corre el peligro de realizar prácticas excluyentes y lo relaciona con la experiencia de su hija y su nieta, donde la falta de empatía por parte de una docente provocó la expulsión de la nieta de la escuela a la que asistía. Acosta y Arráez concluyen en su investigación que la desinformación de los docentes sobre las discapacidades genera valores negativos y creen que éstos valores repercuten de forma negativa en las oportunidades educativas del estudiantado⁴⁰⁷.

Al respecto la ética de la inclusión condena las formas de exclusión y las reconoce como moralmente indebidas:

La exclusión es moralmente indebida (daño injusto), en todas sus variables, cuando se excluye a quien no debe ser excluido y por lo que no debe ser excluido; esto es, cuando la exclusión hiere, por acción o por omisión, la dignidad universal de alguien⁴⁰⁸.

Responder a esta diversidad es una obligación ética que interpela a los sujetos a ofrecer los apoyos y los ajustes necesarios en función de las necesidades individuales, a colaborar en la promoción y práctica de valores inclusivos en las aulas y fuera de ellas.

Resulta sumamente interesante la opinión de la madre de Antonio, ella cree que la escuela si promueve valores, sin embargo, comenta que no se reflejan en las acciones de

⁴⁰⁶ Alonso Verdugo y Alba Rodríguez, La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales, Revista de Educación, núm. 358, 2012, p. 461.

⁴⁰⁷ Alicia Acosta y Thaiz Arráez, Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora, Revista de Investigación, vol. 38, núm. 83, 2014, p. 151.

⁴⁰⁸ Xavier Etxebarria, Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual, Revista Española de Discapacidad, vol. 6, núm. 1, 2018, p. 282.

los estudiantes. Para ella los valores que se aprenden en casa son más valiosos y superan a los valores que se promueven en la escuela, ella cree que los valores que se practican en la escuela son negativos, pero considera que éstos no perjudican el proceso inclusivo de su hijo ya que los valores que él tiene desde casa son más fuertes, además señala que la virtud de su hijo es su inteligencia emocional.

La madre de Guillermo sugiere que los valores que se adquieren en la familia y los que se obtienen en la escuela tienen un gran peso en la inclusión de los estudiantes. Las observaciones dentro del centro educativo coinciden con lo que relata la madre de Antonio, de forma general se percibe que sí existen valores positivos y también es verdad que algunos estudiantes manifiestan valores negativos, en sus juegos tienden a ofender a sus compañeros e incluso le faltan al respeto a los docentes.

6.4.15 Otros factores identificados

6.4.15.1 Alimentación

Está demostrado que la alimentación es un factor que influye de manera significativa en el desarrollo educativo de los y las estudiantes, una buena alimentación es esencial para que el cerebro de la persona se encuentre en las condiciones óptimas de funcionamiento y pueda interiorizar la información recibida⁴⁰⁹. Al respecto los investigadores sugieren que un estudiante que está mal alimentado reduce su capacidad de atención, aprendizaje, retención de la información, memoria, en otras palabras, no logra desarrollar al máximo de aprendiza y reduce sus posibilidades de lograr los objetivos educativos deseados⁴¹⁰.

Una de las madres de familia (la madre de Eloy) refiere que la alimentación es un factor que ella identifica como importante en los procesos inclusivos para la población de estudiantes con discapacidad, ya que algunos estudiantes requieren de una dieta balanceada. Ella pone como ejemplo al estudiantado con hiperactividad o con problemas

⁴⁰⁹ Matthew Jukes et al., Nutrición y Educación, en Nutrición: La Base para el Desarrollo, Ginebra: SCN, 2002.

⁴¹⁰ Matthew Jukes et al., Nutrición y Educación, en Nutrición: La Base para el Desarrollo, Ginebra: SCN, 2002.

para mantener la concentración, menciona que las maestras les exigen a las madres o padres de familia que que lleven agua natural para mejorar las condiciones de atención de los estudiantes, no obstante, los padres y madres de familia les mandan jugo y otros alimentos con exceso de glucosa y eso interfiere en su rendimiento escolar.

La alimentación como factor inclusivo resulta novedosa e importante, ya que, como menciona Iglesias Rosado, efectivamente, una buena alimentación combinada con un sano ambiente psicosocial impacta en la función cognoscitiva de las y los estudiantes. Existen múltiples estudios sobre los efectos negativos de la desnutrición en la población infantil en etapa escolar, otros señalan que una alimentación balanceada es esencial para garantizar el crecimiento y desarrollo de niñas y niños. Iglesias reconoce que existen evidencias de que los hábitos alimenticios adquiridos en la niñez influyen en las decisiones alimenticias durante la adultez⁴¹¹.

6.4.15.2 Apoyo del Sistema Educativo

Un factor que para el director de la escuela resulta de interés es el apoyo que recibe por parte de la Secretaría de Educación. Respecto a este punto, el director menciona que la Secretaría los ha apoyado con algunas modificaciones en la infraestructura como por ejemplo los baños y que tienen planeado hacer un laboratorio de educación especial. Los estudios llevados a cabo en Latinoamérica señalan que los sistemas educativos nacionales se caracterizan por ser ineficientes, por ser incapaces de garantizar las condiciones necesarias para el disfrute de los derechos educativos de niñas, niños y jóvenes⁴¹².

A decir verdad, el discurso del director resulta contradictorio, por un lado señala el apoyo de la Secretaría para modificar la infraestructura y asegura que éstos apoyos ayudan a mejorar los procesos educativos inclusivos, pero por otro, menciona que los apoyos materiales han disminuido y que eso provoca el detrimento de las oportunidades educativas. Con base en estas declaraciones, se puede decir que la Secretaría de

⁴¹¹ C. Iglesias Rosado, "La nutrición y el comedor: su importancia contrastada sobre el rendimiento escolar" en Jesús Román Martínez Álvarez (ed.), *Nutrición y alimentación en el ámbito escolar*, Madrid, Ergon, 2012, p. 38.

⁴¹² Pablo Gentili, *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina*, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 49, 2009, p. 44.

Educación ofrece algunos apoyos que aumentan las posibilidades de acceso y participación de las y los estudiantes, y por otro lado, retira otros apoyos necesarios para el desarrollo de la educación como material didáctico o estímulos para los docentes.

Asegurar un estándar mínimo de educación para todas las personas es una tarea interpeladora para aquellos que se encargan de administrar la educación que imparte el Estado. Es evidente que falta un mayor compromiso con la educación por parte de las autoridades educativas, los retos aún son muchos y mayúsculos, es imposible superar la crisis de la educación mediante acciones endebles que reflejan la irresponsabilidad y desinterés del Estado y sus instituciones. La educación moderna sigue la misma lógica que las industrias, parece que el interés de las administraciones neoliberales está puesto en el adoctrinamiento de las masas mediante la mínima inversión posible.

6.4.15.3 Creencias Religiosas

La madre de Antonio considera las actividades religiosas como un elemento complementario de la dimensión educativa, ella cree que una de las actividades que han ayudado a enriquecer el desarrollo integral de su hijo es el involucramiento en actividades religiosas como una forma de desarrollar sentimientos de seguridad. Sobre este tema, Blanca Núñez identifica dentro de los indicadores de riesgo de la familia de la persona con discapacidad la ausencia de creencias morales o religiosas⁴¹³, la creencia en un milagro y en una divinidad salvadora de las causas difíciles resulta ser en algunos casos, un elemento de gran apoyo en momentos de crisis.

Este aspecto tiene cabida en lo que Echeita⁴¹⁴ y Arnaiz⁴¹⁵ identifican como redes de colaboración externas, que son entendidas como los recursos adicionales necesarios para “hacer frente a la complejidad de la inclusión educativa”. Éstos apoyos, como menciona el experto, son la mejor forma de complementar los procesos inclusivos y provienen de la comunidad que se encuentra más allá de las fronteras disciplinares, que

⁴¹³ Blanca Núñez, La familia con un hijo con discapacidad:sus conflictos vinculares, Archivos Argentinos de Pediatría, vol. 101, núm. 2, 2003, p. 139.

⁴¹⁴ Gerardo Echeita, Inclusión y exclusión educativa "voz y quebranto", REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 2, 2008, p. 15.

⁴¹⁵ Pilar Arnaiz, Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo, Educatio Siglo XXI, vol. 30, núm. 1, 2012, p. 33.

en el caso de Antonio, se materializan mediante las actividades religiosas, no obstante, pueden tener lugar en otros espacio.

6.4.15.4 Diagnóstico clínico

Sorpresivamente, durante la narrativa de una madre de familia, la importancia de contar con un diagnóstico de discapacidad surgió como un factor de incidencia para los procesos inclusivos. A pesar de que la educación inclusiva fomenta la supresión de cualquier forma de etiquetaje sobre el estudiantado que pueda conllevar a la estigmatización del mismo, una de las madres reconoce dentro de su discurso el beneficio de contar con un diagnóstico del estudiante y sobre todo los aspectos negativos de la falta de un diagnóstico de su condición, ya que puede generar confusión, malentendidos y como resultó en su caso particular, acoso, rechazo, violencia y discriminación.

La falta de un diagnóstico clínico en el caso de Antonio causó severas complicaciones para su presencia y participación en los espacios educativos. Cuenta la madre de Antonio que el desconocimiento de la condición de su hijo, combinado con la incapacidad de las y los docentes para lidiar con las dificultades de comportamiento y con el estado de ánimo del niño fueron los detonantes para una serie de acusaciones en contra de ella (por considerar que no cumplía con sus papel de madre) y de su hijo (por creer que su comportamiento se debía a flojera, berrinches y rabietas).

Sin un diagnóstico clínico, el niño incluso fue rechazado en una escuela de educación especial porque según la directora del centro, no aparentaba ninguna discapacidad. La madre de Antonio comenta que contar con un diagnóstico clínico le permitió el acceso a la educación y además representó un alivio para ella y, ahora sí, tener el apoyo de las y los docentes. A partir de entonces la madre y el niño pudieron contar con las orientaciones y los apoyos necesarios para que su hijo ingresara a una escuela y pudiera ejercer su derecho a la inclusión.

Relacionado a este tema, Romero y García recomiendan ser cautelosos con la propuesta surgida del modelo inclusivo acerca de la eliminación del término Necesidades

Educativas Especiales y reemplazarlo con el de Barreras para el Aprendizaje. “... adoptar esta postura de manera radical y al mismo tiempo acrítica, puede llevar a dejar de proporcionar los apoyos muy específicos que requieren algunos alumnos”⁴¹⁶. El caso aquí presentado no solo conllevó a la falta de apoyos sino que generó acoso y discriminación. Por otra parte, los expertos señalan que, pese a la promoción de la protección y garantía de apoyos para las personas con discapacidad enunciada en las leyes, contar con un diagnóstico de discapacidad tiene pocas repercusiones⁴¹⁷.

Por lo tanto, partiendo de estas evidencias se confirma lo que ya decían Romero y García en su artículo sobre desafíos de la educación inclusiva en México: el modelo de educación inclusiva y sus propuestas deben tomarse con cautela, por lo menos bajo las condiciones actuales de los sistemas educativos en América Latina. Se reconoce no sólo la importancia de los apoyos especializados de los equipos de educación especial como facilitadores de la inclusión educativa, sino también la relevancia de los diagnósticos para la identificación y establecimiento de esos apoyos para las personas en situación de discapacidad.

6.4.15.5 Nivel socioeconómico

La maestra de sexto y el director hablan de la pobreza como un factor obstaculizador dentro del modelo inclusivo. De acuerdo a las palabras del director, la situación precaria de las familias (la pobreza y la falta de trabajo) les impide colaborar y participar en las actividades escolares, que como se dijo antes, tienen una capacidad potenciadora dentro de las dinámicas educativas. Durante la observación dentro del centro educativo, en las entrevistas y en charlas informales con algunos agentes que forman parte de la escuela, se pudo constatar que la población que asiste a la escuela no cuenta con una situación económica estable, se podría decir que en general el nivel socioeconómico de las familias es bajo.

⁴¹⁶ Silvia Romero Contreras e Ismael García Cedillo, Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 7, núm. 2, 2013, p. 85.

⁴¹⁷ Silvia Romero Contreras e Ismael García Cedillo, Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 7, núm. 2, 2013, p. 81.

Gerardo Echeita sugiere que para potenciar las medidas de protección o restaurativas emergentes a favor de la educación para todas y todos es necesario adoptar un enfoque holístico que permita vislumbrar todos los componentes que impiden el desarrollo de una educación equitativa y justa y que rodean los procesos educativos desde dentro y fuera del ámbito educativo. En palabras del autor: “el desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos para los estudiantes depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la escuela desde fuera”⁴¹⁸. Esto significa poner atención a los espacios que rodean los centros educativos, su historia, su cultura, así como las realidades económicas de la población.

Por su parte, Pablo Gentili señala la falta de congruencia de los tratados internacionales que mediante una gran cantidad de normas democráticas prometía la igualdad de condiciones entre naciones. El experto afirma que: “las aspiraciones igualitarias no se han visto concretadas pues los acuerdos, declaraciones y tratados internacionales sobre los derechos humanos que desde entonces esas aspiraciones han cimentado, están marcados por la asimetría abismal que separa los principios que los fundamentan de las acciones y las prácticas que deberían consagrarlos”⁴¹⁹.

Varios documentos incluyen en su marco teórico las condiciones de desigualdad en el ámbito de la educación a causa de la pobreza (como *Voz y quebranto* de Echeita⁴²⁰), o nombran a la población de escasos recursos como un grupo prioritario a ser considerado dentro del modelo inclusivo, tal es el caso del documento de Payá⁴²¹. Sin embargo, en muy pocos estudios sobre los factores que inciden en la educación inclusiva se habla acerca de la pobreza y las condiciones precarias de la población como una barrera identificable en el modelo inclusivo, por esa razón, este factor que mencionan los agentes educativos resulta sumamente interesante. Nombrar las formas de imposibilidad de la vida resulta más simple y funcional de lo que parece.

⁴¹⁸ Gerardo Echeita Sarrionandia, *Inclusión y exclusión educativa*. De nuevo "voz y quebranto", Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, 2013, p. 102.

⁴¹⁹ Pablo Gentili, *Marchas y contramarchas*. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 49, 2009, p. 20.

⁴²⁰ Gerardo Echeita Sarrionandia, *Inclusión y exclusión educativa*. De nuevo "voz y quebranto", Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, 2013, p. 100.

⁴²¹ Andrés Payá Rico, *Políticas de educación inclusiva en América Latina*. Propuestas, realidades y retos de futuro, Revista Educación Inclusiva, vol. 3, núm. 2, 2010, p. 130.

6.4.15.6 Normatividad

La aplicación y el cumplimiento de la normatividad educativa surgió como otro factor que facilita los procesos inclusivos. Las y los entrevistados observaron que cuando la normatividad es aplicada, se facilita el acceso a las escuelas, se garantizan las condiciones necesarias para que las y los estudiantes accedan a los conocimientos que les darán las herramientas para la vida, y también se da paso a los procesos de inclusión. Para el investigador Pablo Latapí, el acceso al derecho a la educación constituye el punto de partida para la construcción de una sociedad democrática, tolerante y no discriminatoria, para ello es necesario atender de forma efectiva a los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales⁴²².

El reconocimiento de la educación como derecho humano fundamental en la Declaración de 1948 ha sido uno de los avances más destacados en materia de desarrollo humano y justicia social. Desde entonces, el derecho a la educación se ha ido configurando como un corpus jurídico cada vez más consistente, fundamental para el respeto de la dignidad humana, el cual, gradualmente se ha ido incorporando a los ordenamientos normativos de los diferentes países que componen la Organización de las Naciones Unidas⁴²³. Apoyándose en estos principios, se vuelve necesario reconocer y señalar que violentar el derecho a la educación es violar un derecho humano fundamental.

En este orden de ideas, el equipo de la USAER afirma que una fuerte barrera para los procesos inclusivos es el incumplimiento de las leyes educativas. La investigadora Luz María Pagano, observa que existe un problema de reconocimiento de la población en situación de discapacidad como personas sujetas de derechos debido a “la falta de

⁴²² Pablo Latapí Sarre, El derecho a la educación. Su alcance, su exigibilidad y relevancia para la política educativa, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 40, 2009, p. 258-264.

⁴²³ Pablo Latapí Sarre, El derecho a la educación. Su alcance, su exigibilidad y relevancia para la política educativa, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 40, 2009, p. 259.

aplicación de dichas normas o su aplicación en forma desventajosa”⁴²⁴. Como bien señaló el director anteriormente, la resistencia o negación de los directores por el respeto a la normatividad vigente sobre los derechos de los educandos (o como afirma Pagano, su interpretación a conveniencia) afecta su acceso y participación y por ende los procesos inclusivos.

Correspondiendo con la aseveración anterior, los docentes reconocen la falta de conocimiento acerca de las leyes que rigen la esfera de la educación como un elemento obstaculizador de los procesos inclusivos. Como menciona Latapí, en ocasiones los profesionales en educación cae en el error de pensar que las leyes y la normatividad es un tema que no tiene relación con el ejercicio de la enseñanza, más bien es un tema que le compete a los abogados y juristas, cuya tarea elemental creen que consiste en lograr mejorar los ordenamientos legales. No obstante, el investigador reconoce que la normatividad y el derecho debe ocupar un lugar central en el escenario educativo⁴²⁵.

Este factor señalado por las docentes de la USAER y por la docente de educación regular se conjuga con el testimonio del director, quien expresa que una de las claves que le han permitido hacer de la escuela un espacio donde se pone en práctica la inclusión, es el apego a la legislación educativa, principalmente, a través del cumplimiento del artículo tercero constitucional. Y este ejercicio de cumplimiento de la ley, está a la vez acompañado por un compromiso y voluntad legítimas que constituyen el punto de partida para la construcción de esa utopía educativa y sin las cuales la inclusión no será posible.

6.4.15.7 Saberes maternos

Otro factor que surgió dentro de las narrativas de la madres de familia es el conocimiento que tienen las madres sobre sus propios hijos y cómo este conocimiento es infravalorado aunque en ocasiones rebase la experiencia de los profesionales. La madre

⁴²⁴ Luz María Pagano, Las personas con discapacidad y sus familias bajo el prisma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C., vol. 4, núm. 26, 2010, p. 90.

⁴²⁵ Pablo Latapí Sarre, El derecho a la educación. Su alcance, su exigibilidad y relevancia para la política educativa, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 14, núm. 40, 2009, p. 256-259.

de Antonio, comenta la difícil situación que tuvieron que pasar ella y su hijo cuando se desconocía la situación de discapacidad de su hijo: la incompreensión y falta de empatía por parte de los agentes educativos, las decisiones que ella tuvo que tomar para salvaguardar la salud e integridad de su hijo y cómo estas decisiones fueron cuestionadas socialmente, pero terminaron siendo decisiones acertadas y validadas por el médico neurólogo que lo diagnosticó.

Esto se relaciona directamente con lo que señala Skliar respecto a la intervención de los especialistas en las decisiones sobre la trayectoria educativa de las y los estudiantes en situación de discapacidad⁴²⁶. En la práctica de la educación especial es común encontrar situaciones en las que el diálogo entre especialistas y padres- madres de familia se convierte en un monólogo donde la única opinión válida es el criterio de los expertos, y la voz de las familias se traduce, en el mejor de los casos en un cuestionario sobre sus dudas o en afirmaciones/aceptación sobre lo que dice el profesional. Blanca Núñez sostiene como una práctica necesaria para el bienestar de la familia: “Acompañar y sostener a los padres en la asunción de la función paterna, afirmando su saber para que no quede eclipsado por el saber profesional”⁴²⁷.

La antropóloga médica Rosa María Osorio menciona el reconocimiento de los saberes y procederes con los que cuentan y actúan las madres de familia y cómo éstas acciones impactan en la vida de los hijos e hijas en términos de salud. En su libro, la autora puntualiza que “el valor de la decisión doméstica materna es fundamental e incluso vital, porque ahí es la decisión de dónde y cuándo se tiene que ir y qué hacer”⁴²⁸. La decisión de las madres de familia sobre qué hacer y dónde acudir es, desde la perspectiva de Osorio, una decisión de primer nivel y el primer paso en la esfera de la salud y bienestar de la niña o niño.

En razón de la experiencia contada por la madre de Antonio, el capital de conocimiento de las madres de familia es entonces un factor que posibilita los procesos

⁴²⁶ Carlos Skliar, De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, *Política y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, 2010, p. 157.

⁴²⁷ Blanca Núñez, La familia con un hijo con discapacidad:sus conflictos vinculares, *Archivos Argentinos de Pediatría*, vol. 101, núm. 2, 2003, p. 141.

⁴²⁸ Rosa María Osorio-Carranza, Entender y atender la enfermedad. Los saberes maternos frente a los padecimientos infantiles, México, DF, Instituto Nacional Indigenista/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2000.

inclusivos y que debe ser tomado en cuenta cuando se trata de las decisiones educativas, sanitarias (entre otras) sobre sus hijos e hijas. No se trata de menospreciar los conocimientos y actividades de los profesionales de la educación especial, sino hacer un ejercicio de interacción de conocimientos, valorando la opinión de padres y madres de familia. “... las madres saben, conocen y proceden en su desempeño de puericultoras y prestadoras de servicios de salud domésticos”⁴²⁹.

6.4.15.8 Tiempo familia-estudiante

Una barrera señalada por la docente de sexto grado es la falta de tiempo de los padres y madres de familia para dedicarlo a la crianza y educación de sus hijos e hijas. Valdés, Martín y Sánchez-Escobedo⁴³⁰ reconocen en su investigación los beneficios de las intervenciones de madres y padres en la educación de las y los hijos, refieren que en México, a diferencia de los países llamados de primer mundo, la participación de los padres y madres de familia es escasa y que esto repercute en el desarrollo de las y los estudiantes. Es un deber de los padres y madres de familia dedicar tiempo para participar en las actividades escolares de sus hijas e hijos a fin de fortalecer la calidad de su desarrollo.

Por otro lado, esta problemática está relacionada directamente con las condiciones de precariedad de la vida moderna; los bajos sueldos, el acceso cada vez más restringido a programas de seguridad social y las largas jornadas de trabajo dificultan la participación de padres y madres en el desarrollo de un proyecto familiar que abarque la esfera educativa de hijas e hijos. Algunas ONG como Save the Children, defienden la posibilidad de modificar las condiciones laborales, elaborar políticas de apoyo para las familias como el aumento progresivo de las prestaciones por hijo, educación gratuita y

⁴²⁹ Rosa María Osorio-Carranza, Entender y atender la enfermedad. Los saberes maternos frente a los padecimientos infantiles, México, DF, Instituto Nacional Indigenista/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2000.

⁴³⁰ Ángel Alberto Valdéz Cuervo, Mario Martín Pavón y Pedro Antonio Sánchez Escobedo, Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos, Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 1, 2009, p. 5.

de calidad para los hijos e hijas sobre todo en el caso de las familias más vulnerables o el aumento de los permisos de maternidad y paternidad⁴³¹.

Sobre este mismo punto, la docente señala que los padres y las madres de familia no tienen tiempo y tampoco cuentan con los recursos para llevar a sus hijos a otras instituciones donde puedan recibir apoyos que les permitan un mejor desarrollo y calidad de vida, por ejemplo, las terapias psicológicas, terapias de lenguaje, terapias de rehabilitación, etcétera. Relacionado a este dilema, Luz María Pagano aporta la siguiente idea: “con el objeto de que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones, éstas y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesaria”⁴³².

En realidad ocurre todo lo contrario, las condiciones de vida en los países de América Latina, por no decir de todo el mundo, son cada vez más complicadas. El mismo director señaló que una de las causas por las que los padres y madres de familia no asisten a las reuniones o a las actividades culturales en las que participan sus hijos e hijas es por la precariedad de las familias. El director dice ser consciente de la situación económica que viven las familias y cuenta que en ocasiones se ha topado con situaciones en las cuales los padres o madres muestran disponibilidad para apoyar a sus hijos o hijas pero expresan que faltar al trabajo les representa perder el equivalente a una comida del día.

Las condiciones precarias de vida producto de la globalización económica imposibilitan la atención adecuada de los hijos en los hogares, ya que al no poder hacerse cargo los padres de sus propios hijos, éstos son encargados a terceras personas⁴³³ (familiares, vecinos, personas dedicadas al cuidado de los niños, guarderías). Es difícil realizar un trabajo conjunto entre familias y escuela para coordinar acciones a favor del estudiante bajo las condiciones precarias ya mencionadas, lo cual influye negativamente

⁴³¹ Save the Children, Save the Children apunta a la precariedad laboral y al coste de crianza como las principales causas de la gran caída de la natalidad y pide más inversión en familias, recuperado de <https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-apunta-la-precariadad-laboral-y-al-coste-de-crianza-como-las-principales>, consultado el 13 de enero de 2020.

⁴³² Luz María Pagano, Las personas con discapacidad y sus familias bajo el prisma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C., vol. 4, núm. 26, 2010, p. 91.

⁴³³ Pilar Arnaiz, Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, 2012, p. 27.

en el desarrollo del estudiante. Éstos problemas se agudizan cuando además de las condiciones precarizadas de trabajo se suman otros factores como la pobreza, la procedencia de otro país, la pertenencia a pueblos originarios.

6.4.16 Representaciones esquemáticas

En este pequeño apartado se pretende mostrar las evidencias del estudio de una forma gráfica, sintética y ordenada de manera que el lector pueda tener una perspectiva complementaria de las respuestas de los participantes, de las formas en que son identificadas las variables por cada uno de los actores, las relaciones sobresalientes o las no relaciones existentes en los discursos. Para ello se recurrirá a la utilización de diagramas esquemáticos que sirvan para comunicar los datos de forma sencilla. Se espera que la información narrativa presentada anteriormente unida a las representaciones gráficas permita una visión de conjunto que ofrezca una presentación más detallada de los resultados.

La figura que aparece a continuación (esquema 1) refleja los resultados inmediatos encontrados en este estudio de forma gráfica, representa la identificación de los factores por estamento y responde al objetivo principal, señala si el factor fue identificado como un facilitador para la inclusión, si fue identificado como una barrera, si fue identificado en ambas formas, si no fue identificado como un factor que inciden en los procesos inclusivos o si fue identificado como un factor de poca importancia.

El esquema se compone de la siguiente manera: del lado izquierdo, en posición vertical se encuentran las dimensiones definidas en la revisión bibliográfica colocadas en orden alfabético, seguidas de las dimensiones emergentes en las entrevistas. En horizontal se encuentran cada uno de los estamentos participantes en las entrevistas y en las observaciones del estudio. En la parte inferior se encuentra la descripción del significado de cada símbolo.

Esquema 1.

Modelos de la discapacidad: paradigmas y características principales:

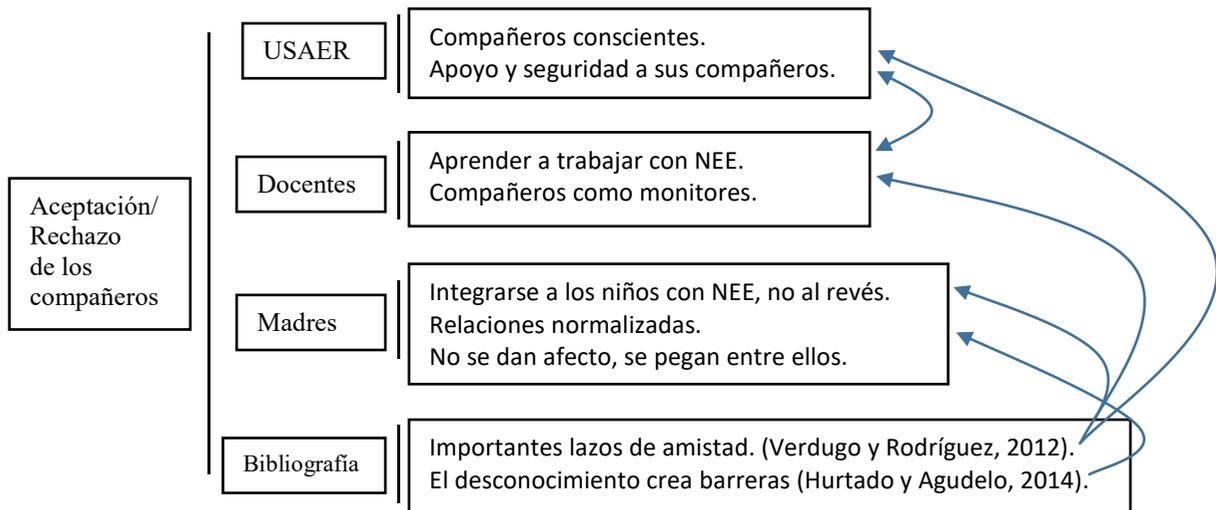
	Director	USAER	Docente 5°	Docente 6°	Madres 4°	Madres 5°	Madres 6°	
Aceptación compañeros	NI	+	+	+	+/-	+	PI	
Actitudes	+/-	-	+	+	+/-	+	+/-	
Adaptaciones curriculares	NI	+/-	+	+	+/-	+	+/-	
Apoyo Afectivo	NI	NI	PI	PI	+	+	+/-	
Apoyo especializado	+/-	+/-	+	+/-	+	+	+	
Dirección y liderazgo	+/-	+/-	+	+	+/-	+	+/-	
Etiquetas	NI	-	-	-	-	-	-	
Expectativas	NI	-	PI	PI	PI	+	+	
Familia	+/-	+/-	+/-	-	+/-	+	+/-	
Formación docente	+	+/-	+	+	+/-	+	+/-	
Prácticas inclusivas	+	+	+	+	+	+	+	
Trabajo colaborativo	+/-	+/-	+	+	+	+	+	
Valores	NI	+	+	+	+/-	+	+/-	
Alimentación						-		
Apoyo sistema educativo	+							
Creencia religiosas							+	
Diagnóstico clínico							+/-	
Normalidad	+	-		-			+	
Nivel socioeconómico	-							
Saberes maternos							+	
Tiempo familia-estudiante				-				
Código de signos:	+ identificado como un factor positivo o facilitador. - identificado como un factor negativo o barrera. +/- identificado como facilitador y como barrera. NI factor no identificado. PI identificado como un factor de poca importancia.							

Fuente: Elaboración propia.

Los siguientes esquemas representan los factores identificados en el estudio, cada dimensión contiene los estamentos que las identifican, así como una síntesis de las respuestas de cada uno de los entrevistados y las relaciones existentes entre las respuestas que fueron consideradas de mayor relevancia en este estudio.

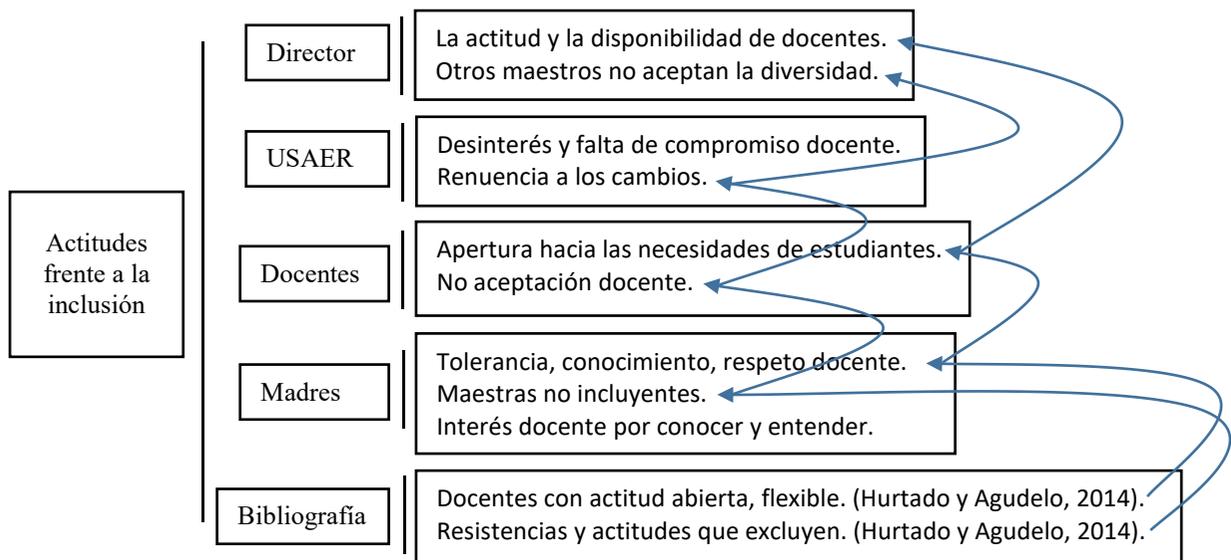
Esquema 2.

Dimensión: Aceptación o rechazo de los compañeros.



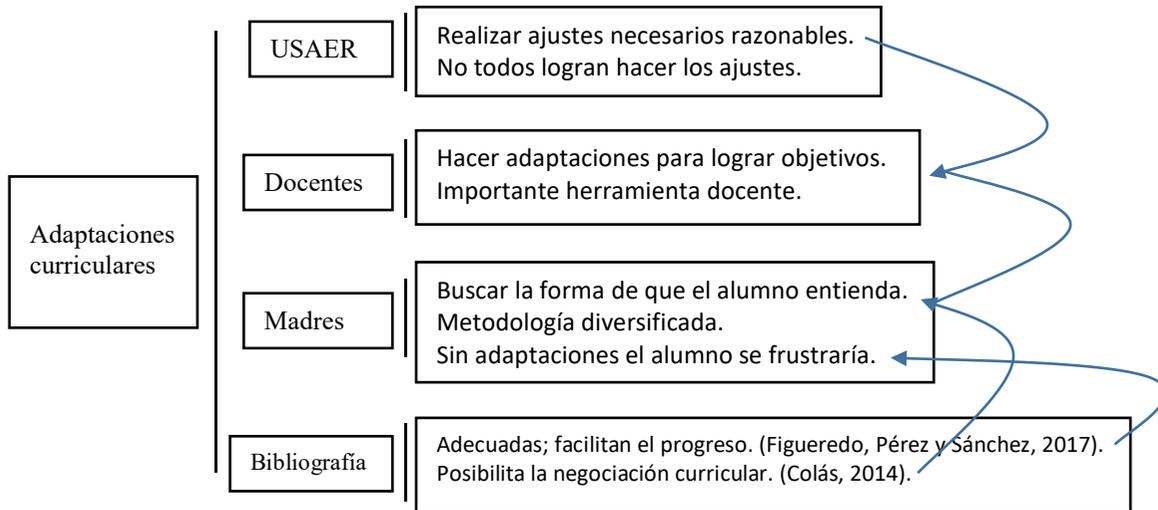
Esquema 3.

Dimensión: Actitudes frente a la inclusión.



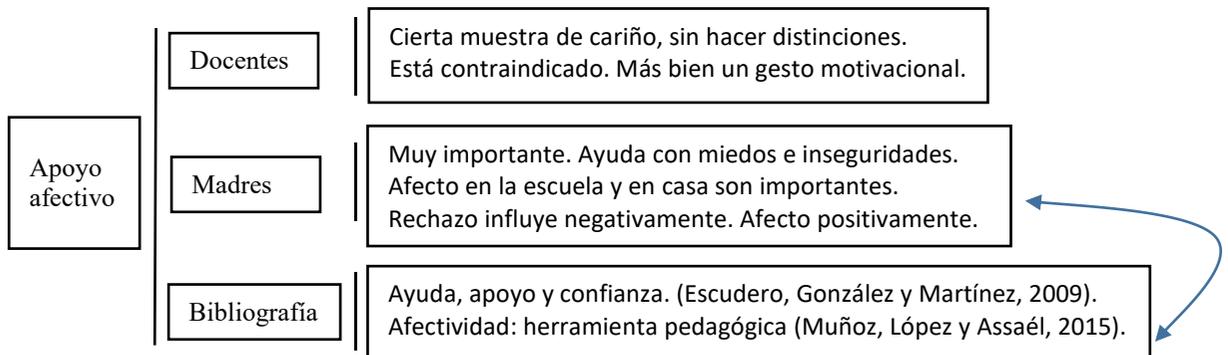
Esquema 4.

Dimensión: Adaptaciones curriculares.



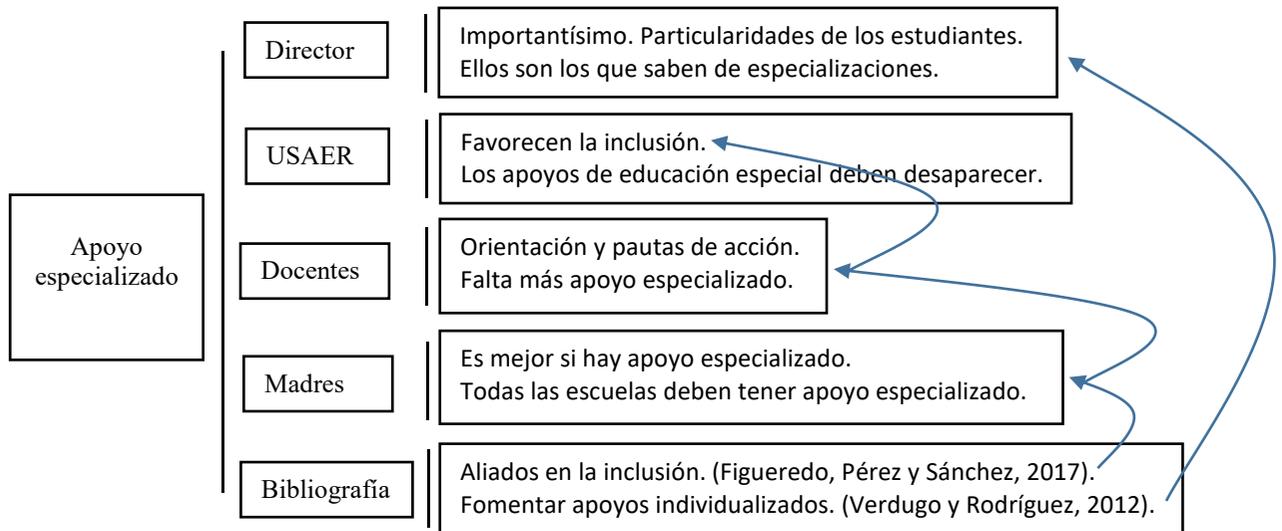
Esquema 5.

Dimensión: Apoyo afectivo.



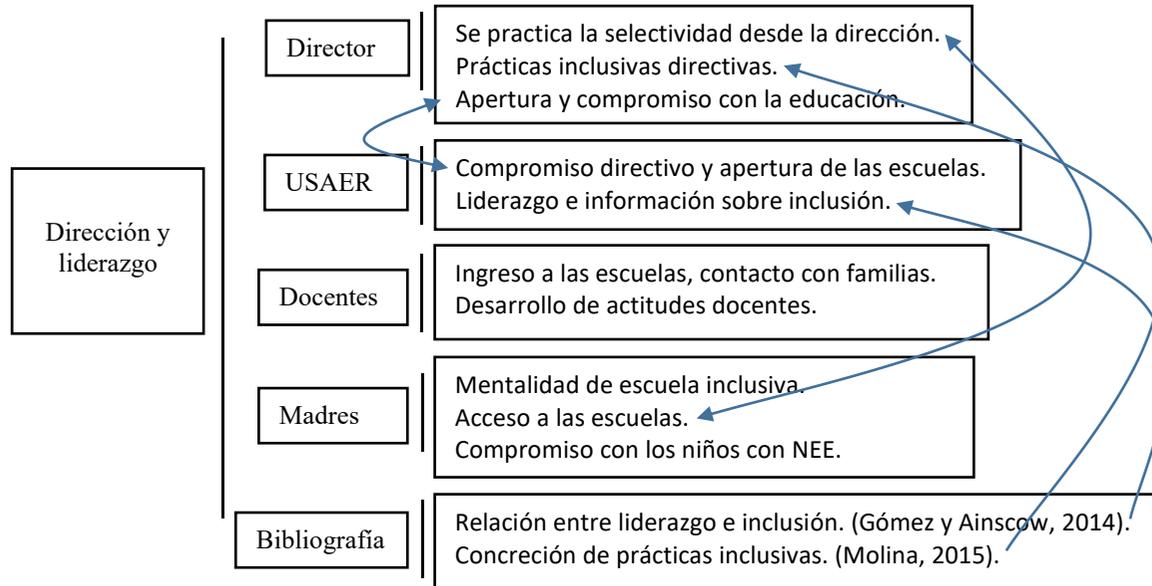
Esquema 6.

Dimensión: Apoyo especializado.



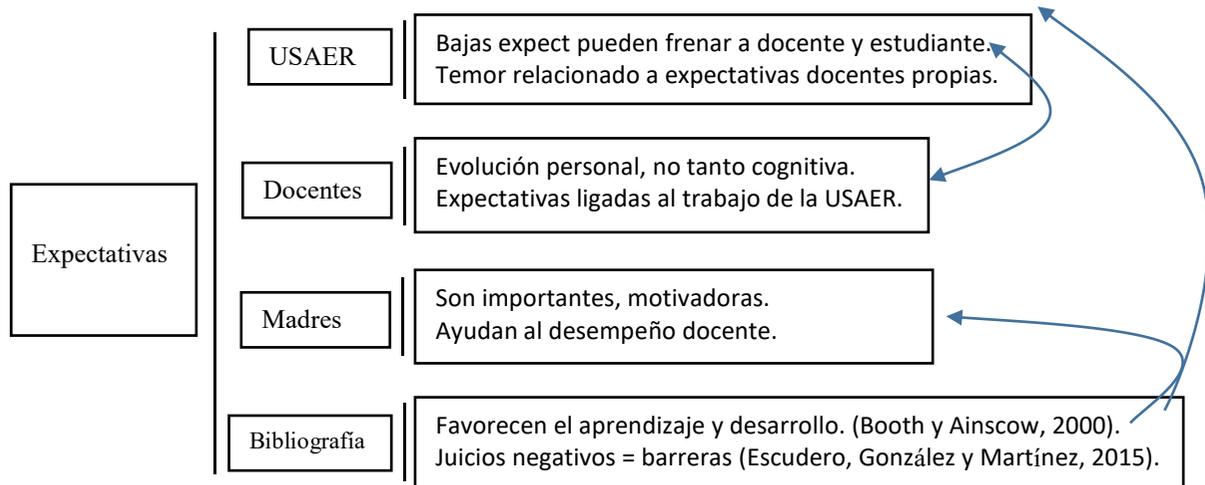
Esquema 7.

Dimensión: Dirección y liderazgo.



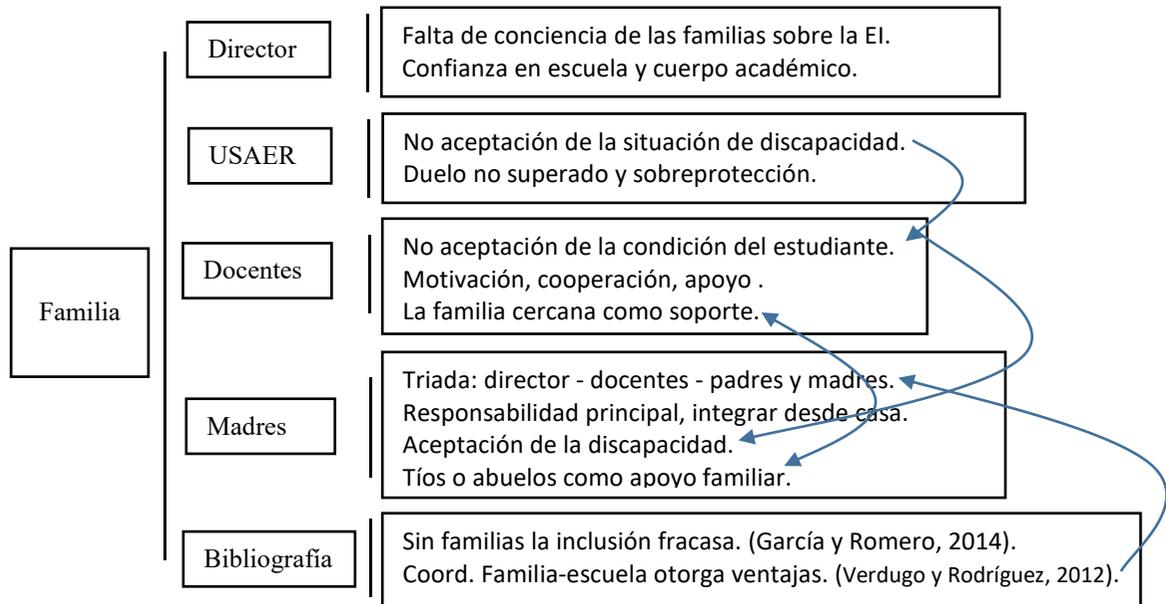
Esquema 8.

Dimensión: Expectativas.



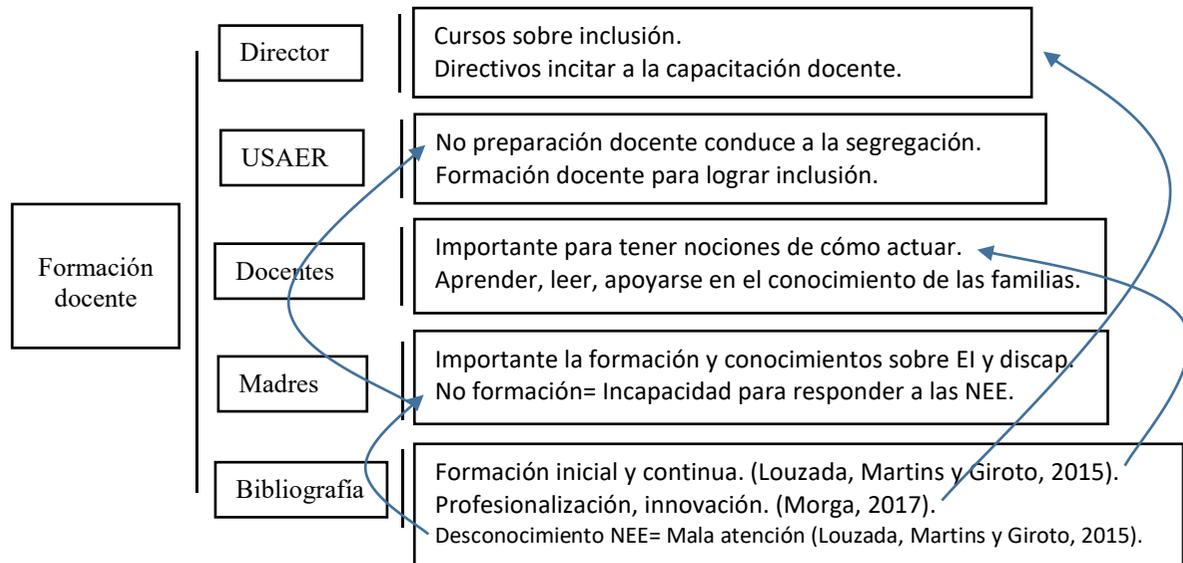
Esquema 9.

Dimensión: Familia.



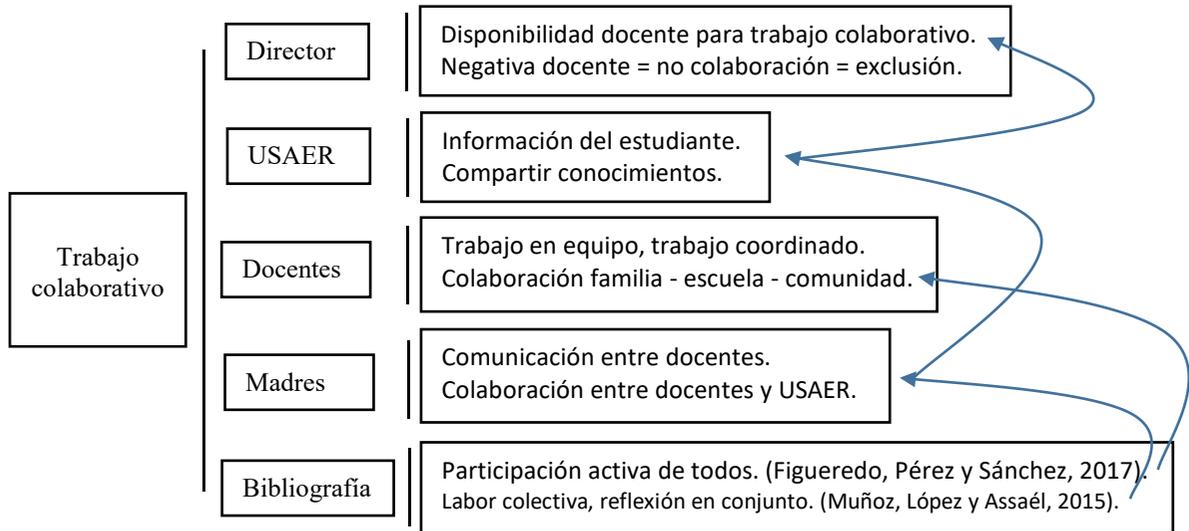
Esquema 10.

Dimensión: Formación docente.



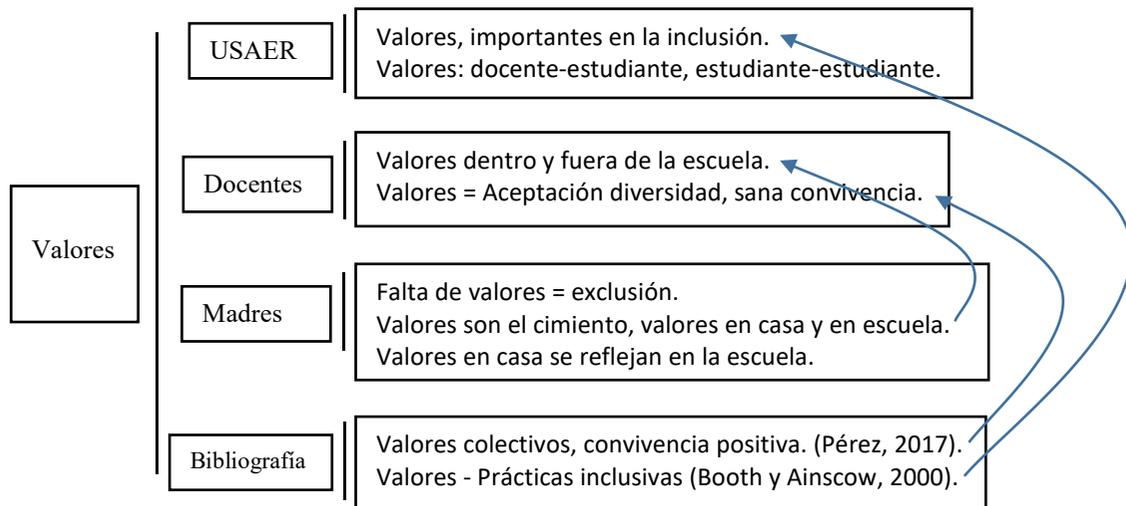
Esquema 11.

Dimensión: Trabajo colaborativo.



Esquema 12.

Dimensión: Valores.



6.5 Conclusiones

Este estudio tiene una serie de limitaciones que conviene nombrar y tener presentes a la hora de resumir los hallazgos. En primer lugar, los resultados de esta investigación están condicionados por la muestra y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos. En lo que respecta a la muestra, el estudio contó con una muestra reducida de agentes educativos (un director, dos docentes, tres docentes USAER y cinco madres de estudiantes en situación de discapacidad), los datos fueron obtenidos a partir de cuatro fuentes de datos (revisión bibliográfica, observación, entrevista grupal y entrevista individual). Los datos obtenidos reflejan las percepciones de este grupo particular de madres de familia, docentes y demás agentes educativos participantes, pertenecientes de igual manera a un contexto particular y por consecuencia el grado en que los hallazgos puedan ser similares o diferentes a los que se hubiera podido obtener con una muestra más amplia y representativa se desconoce.

Respecto al análisis de las evidencias, hay que destacar que los factores inclusivos identificados en este estudio están relacionados entre sí, aparecen de forma multicausal y se componen por una multidimensionalidad de elementos que pueden provocar tanto la exclusión como la inclusión educativa de los estudiantes, es decir:

-Los factores de exclusión o inclusión (barreras y facilitadores) están relacionados entre sí y pueden depender unos de otros.

-Un factor que se presume como facilitador de la inclusión educativa de un estudiante puede ser concebido como una barrera, de igual manera un obstáculo puede ser percibido como un facilitador, ya sea por su ausencia o presencia, o por un comportamiento diferente o contrario al esperado.

Para ejemplificar estos dos puntos se exponen a continuación las evidencias arrojadas por los y las entrevistadas en relación a los siguientes factores: actitud frente a la inclusión, valores y dirección y liderazgo. El director, las madres de familia y los docentes creen que una actitud positiva frente a la inclusión por parte de los docentes facilita la participación de los estudiantes. De igual manera, las docentes de la USAER, el director y las madres de familia reconocen el impacto negativo de una mala actitud docente frente a la diversidad.

Pero ¿de dónde deriva una actitud positiva o negativa hacia la diversidad? ¿No es acaso labor del sistema educativo formar docentes sensibilizados y capacitados para atender a la diversidad? Investigadores como Carlos Ossa aseguran que un factor determinante es la disposición y las actitudes, no solamente por parte de los docentes, sino de todos los agentes educativos, incluso de los funcionarios al frente del sistema educativo⁴³⁴.

Una actitud positiva o negativa se relaciona con el tipo de valores que se promueven y se practican dentro de la escuela, los valores son considerados por todas las participantes como un elemento enriquecedor de los procesos inclusivos y creen que cuando esos valores son negativos pueden provocar exclusión. Ossa et al. han llegado a la conclusión de que la dirección y liderazgo, tanto de los funcionarios como de la propia escuela influyen en la creación de una cultura escolar inclusiva la cual se compone de creencias, actitudes, valores, sentimientos, símbolos y proyectos inclusivos y de valoración por la diferencia⁴³⁵.

-Un factor puede estar presente en el proceso inclusivo escolar bajo ciertas circunstancias y en otras ese factor no figura en la inclusión, aún tratándose de un mismo espacio educativo.

Los docentes valoran poco el apoyo afectivo del docente hacia las y los estudiantes como un facilitador, mientras que para las madres de familia, el apoyo afectivo resulta un aspecto muy importante en su desarrollo. Este aspecto resulta por demás interesante desde la visión de la pedagogía crítica.

-Un factor que para algunas personas no figura dentro de los facilitadores inclusivos, para otras, es un factor importante para el correcto desarrollo de la inclusión, o lo que para algunas personas representa una fuerte barrera inclusiva, para otras no lo es.

Como se puede observar, los factores que inciden en los procesos inclusivos de las y los estudiantes en situación de discapacidad en la escuela objeto de este estudio, están representados por rostros que contienen diferentes facetas, aunque también existen

⁴³⁴ Carlos Ossa et al., *Cultura y Liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa*, Actualidades Investigativas en Educación, vol. 14, núm. 3, 2014, p. 7.

⁴³⁵ Carlos Ossa et al., *Cultura y Liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa*, Actualidades Investigativas en Educación, vol. 14, núm. 3, 2014, p. 11.

opiniones compartidas por los diferentes actores educativos acerca de algunos factores que son considerados como barreras o facilitadores de los procesos inclusivos de los estudiantes.

Las adaptaciones curriculares son reconocidas por todos los agentes participantes como un facilitador de los procesos inclusivos y su ausencia representa una disminución de las posibilidades de participación de los estudiantes con discapacidad.

Todas las participantes le otorgan un gran valor al apoyo especializado dentro de los espacios educativos, la presencia de la USAER resulta fundamental para las madres de familia. Sin embargo, el equipo de la USAER piensa que en algún momento los apoyos especializados deben desaparecer para favorecer el modelo de inclusión.

Todos los actores educativos participantes mencionan a la directiva de las escuelas como factor inclusivo para las escuelas, reconocen que es el primer paso para lograr el acceso de los estudiantes. El director menciona que los directivos a veces representan la exclusión de ciertos estudiantes.

Todas las participantes piensan que las etiquetas son perjudiciales dentro de los procesos inclusivos. Todos y todas reconocen a la familia como un factor que puede actuar como barrera o facilitador de los procesos inclusivos dependiendo de sus actitudes, sus expectativas y su nivel de participación en las actividades educativas de sus hijos e hijas.

Las participantes consideran que la formación docente es un factor que favorece la inclusión, y que la falta de conocimientos genera barreras para la inclusión. Existe la creencia generalizada de que el trabajo colaborativo enriquece los procesos educativos y es un elemento facilitador dentro del modelo inclusivo y que cuando no se desarrolla trabajo colaborativo se dificulta la inclusión. Sin embargo las observaciones realizadas en el centro educativo ponen en evidencia las carencias del trabajo colaborativo y lo colocan en como una de las áreas de oportunidad del centro escolar.

Lo que resulta aún más interesante son los factores facilitadores y factores barreras que corresponden a la singularidad de cada caso en particular y que corresponden, por supuesto, a las particularidades del entorno educativo.

El equipo de la USAER al igual que los docentes consideran que la aceptación de la diversidad por parte de los compañeros de las personas en situación de discapacidad es un facilitador de los procesos inclusivos. Las madres de familia reconocen que el respeto a la diferencia es un factor que favorece la inclusión, sin embargo, tres de ellas comentaron que sus hijos reciben un trato desigual por parte de sus compañeros por su condición de discapacidad, una de ellas menciona que para ella, la aceptación de los compañeros no es un factor relevante y que la no aceptación no ha representado un factor de riesgo para su hijo, debido a su alta autoestima y a los apoyos externos con los que cuenta el alumno.

Para algunas participantes, las expectativas positivas de los docentes acerca del sus estudiantes son favorecedoras en su desarrollo educativo, para las docentes de la USAER, las bajas expectativas de las y los docentes hacia el estudiantado impactan de forma negativa en los procesos inclusivos. Para los docentes, las expectativas no son tan importantes, una de las madres de familia expresa que para ella son igual o más importantes las expectativas de la familia, mientras que para otra de las madres participantes, las expectativas de los docentes deben ir orientadas hacia su propio trabajo.

Los apoyos del sistema educativo son percibidos por el director como factores facilitadores de la inclusión en su escuela.

La pobreza surgió como otra barrera para la inclusión señalado por la docente de sexto y por el director de la escuela.

Otro elemento señalado por el director son los programas asistenciales como facilitadores inclusivos.

El cumplimiento de la normatividad fue señalado como un factor que posibilita la inclusión de las y los estudiantes y su incumplimiento dificulta los procesos inclusivos. Este factor fue identificado por la docente de sexto y por las docentes de la USAER.

La docente de sexto también reconoce el tiempo dedicado a los hijos e hijas como una barrera o un facilitador de la inclusión.

Una de las madres cree que la nutrición es un factor de incidencia en el desarrollo de los procesos inclusivos de los y las estudiantes en especial del estudiantado en situación de discapacidad.

Contar o no con un diagnóstico resultó un factor que interviene en los procesos inclusivos, según el discurso de una de las madres de familia.

Los saberes maternos surgieron también como un factor inclusivo.

Una de las madres de familia identifica las creencias religiosas como un factor que incide en la inclusión del estudiante en situación de discapacidad.

Por último señalar que, una gran debilidad de esta investigación es la ausencia de la voz de los actores y actoras principales en el tema de la inclusión educativa: las niñas y los niños en situación de discapacidad.

7. Conclusiones generales

De entrada, se realizarán dos observaciones que a nuestra consideración pueden resultar importantes para la mejora de los procesos inclusivos:

Primera: Un aspecto que debe ser mejorado es la conceptualización sobre discapacidad, integración y sobre educación inclusiva. Es necesario y pertinente hablar de la discapacidad en las escuelas partiendo de las premisas del modelo social, abandonar los paradigmas asistencialistas o excluyentes. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, integración educativa y educación inclusiva son modelos que no se pueden distinguir a simple vista. El personal docente y el director mencionan que la integración consiste en la aceptación y presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad) en las escuelas, así sin más, sin hacer adaptaciones curriculares.

Sin embargo, el documento Declaración de Salamanca de 1994, dice claramente que la integración conlleva el desarrollo de “una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades

graves”⁴³⁶, y añade: “... el aprendizaje por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo”. De manera personal, creo que la diferencia entre integración educativa y educación inclusiva radica más bien en la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y en que la inclusión no se enfoca únicamente en las personas con discapacidad, sino que hace énfasis en todos y todas las estudiantes, incluyendo las que se encuentran vulnerables.

En algún punto de la entrevista con el equipo de la USAER, el trabajador social dicen lo siguiente: “Juanito para mí es un niño que tiene una inclusión”. Tal parece que se suplantarán unos términos con otros y en lugar de decir que un niño o niña tiene discapacidad o tiene una necesidad educativa, ahora se dice que tiene una inclusión o es una estudiante en inclusión. Insisto, es necesario promover un mejor entendimiento del concepto de educación inclusiva para evitar este tipo de errores. “Las palabras y la definiciones son lo que separan una injusticia de un derecho o un acto de discriminación de un principio de igualdad”⁴³⁷.

Segunda: Otra área de oportunidad dentro de la escuela es el lenguaje inclusivo, importante para la creación de culturas inclusivas dentro de los espacios educativos. Sacavino y Candau refieren que el personal escolar debe poner atención a la manera en que se refieren al estudiantado en especial los pertenecientes a grupos vulnerables como las y los estudiantes en situación de discapacidad: “otra dimensión importante a la que los educadores deben también estar atentos son los comentarios, valoraciones y juicios que hacen y emiten sobre los alumnos”⁴³⁸.

Existen por supuesto otras situaciones que se pueden corregir o mejorar dentro de la escuela como el fomento y la práctica de valores inclusivos, la sensibilización de la población estudiantil respecto a temas de discapacidad, las relaciones entre compañeras y compañeros, la actitud del estudiantado en relación a la valoración de la diversidad, el

⁴³⁶ UNESCO, Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, España, UNESCO, 1994, p. 6.

⁴³⁷ Milenio, ¿Inclusión o escuelas especiales para alumnos con discapacidad?, recuperado de <https://www.milenio.com/politica/reforma-educativa-inclusion-escuelas-especiales-alumnos-discapacidad>, consultado el 08 de enero de 2020.

⁴³⁸ Susana Sacavino y Vera María Candau, Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz, Ra Ximhai, vol. 10, núm. 2, 2014, p. 219.

apoyo afectivo docente hacia las y los estudiantes, sobre todo aquellos en situación de vulnerabilidad (no como favoritismo sino como una manera de compensar sus carencias/necesidades) las expectativas que tienen los docentes acerca de sus estudiantes o el involucramiento de las familias en las actividades educativas de sus hijas e hijos.

Concluimos que los factores que inciden en la educación inclusiva de los estudiantes en situación de discapacidad son múltiples, se comportan de diversas formas, está interrelacionados y dependen de las condiciones particulares de cada situación y del criterio y actitudes de cada persona. En el caso de la escuela objeto de estudio se reconocen diversos factores que funcionan como facilitadores de la inclusión de los estudiantes, muchos de ellos propiciados desde el liderazgo, actitud, compromiso y apertura del director con el objetivo de la educación para todas y todos.

Un dato interesante es la gran aceptación que tiene el equipo multidisciplinario de la USAER. Aunque todos y todas estuvieron de acuerdo en la ventaja de la educación inclusiva sobre la educación diferenciada, existe una aceptación general de los equipos de apoyo de educación especial, incluso cuando esos apoyos son esporádicos y se ofrecen fuera de las aulas, separando a los estudiantes del resto de sus compañeros. Necesario aquí señalar que esos apoyos son esporádicos (según la docente de sexto) debido al número reducido del personal y a la carga de trabajo de los mismos.

Otro dato de interés derivado del estudio que, por otro lado, nos sorprende es la valoración positiva del diagnóstico médico de la persona con discapacidad para los procesos inclusivos. Muchas personas aseguran que cuando se habla y se practica educación especial y educación inclusiva en los mismos espacios dentro de los sistemas educativos es una contradicción y atenta contra el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Sin embargo como ya hemos visto en la teoría y en la experiencia de una madre de familia, la total erradicación de la educación especial en el momento actual y bajo las condiciones que se encuentra el sistema educativo mexicano parece ser un error.

Lo que considero, a título personal, Sí representa un grave problema dentro del sistema educativo mexicano es el término ajustes razonables⁴³⁹, este término, muchas veces es utilizado como una salida fácil para no realizar ajustes que permitan la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad por no considerarlos razonables de acuerdo a las condiciones del sistema en sí. Lo que implica este término es la realización de ajustes que las autoridades educativas o la persona a cargo del centro crea razonables y lo que él o el sistema educativo no considere razonable no será modificado.

Tristemente, este estudio demuestra a través de las voces de las participantes que la realidad del derecho a la educación del estudiantado en situación de discapacidad depende en gran medida de las decisiones de terceras personas que muchas veces desconocen las necesidades de los grupos vulnerables. Esto coincide con las palabras de Judith Butler sobre la dependencia del sujeto/sujeta del sistema: “Que nuestra propia supervivencia pueda ser determinada por aquellos a los que no conocemos y a los cuales no podemos controlar de forma terminante indica que la vida es precaria y que la política debe tomar en consideración qué formas de organización social y política sostienen mejor las vidas precarias a través del globo”⁴⁴⁰.

La filosofía de derechos humanos que se refugia en el centro está limitada a la promoción de la garantía de los derechos de la persona con discapacidad de forma individual. En otras palabras, el derecho a la educación es accesible para aquella o aquellas personas con discapacidad que tiene las posibilidades (económicas, físicas y mentales) para reclamar su derecho. Esta dinámica reinante del suplicar y dar porciones de derecho es una especie de mendicidad de derechos. No hay una verdadera protección del derecho para la subjetividad colectiva.

Las posibilidades de que el modelo inclusivo funcione en contextos como el potosino aumentarían si estuvieran acompañadas de una pedagogía crítica que tome en

⁴³⁹ La realización de ajustes razonables, se relaciona con la identificación oportuna de las necesidades de los alumnos, las prioridades y las posibilidades de mejora en la escuela, las cuales deberán quedar plasmadas en la Ruta de mejora escolar. Ver SEP, Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, SEP, p. 35, recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/I-contexto.pdf>, consultado el 16 de enero de 2020.

⁴⁴⁰ Judith Butler, *Deshacer el género*, trad. Patricia (sic) Soley-Beltran, Barcelona, Ediciones Paidós, 2006, p. 43.

cuenta las condiciones históricas pasadas y actuales de los procesos de aprendizaje en los cuales la educación inclusiva pretende incidir. “Las pedagogías críticas comprenden el currículo como la selección, organización, distribución y evaluación de saberes hegemónicos. En razón a esto, proponen currículos integrados que reconozcan los saberes como construcciones sociohistóricas y que viabilicen además, las maneras de conocer de los sectores populares”⁴⁴¹.

Aunque una verdadera transformación también necesita de una voluntad y compromiso reales por parte del Estado. Se podrán hacer numerosas modificaciones al modelo inclusivo, ponerle otro nombre, crear un nuevo modelo que hable de la diversidad basado en una educación para promover la paz, o uno que hable de la autonomía, la valoración y el respeto a los pueblos originarios, u otro que busque la implementación de otras lenguas a nivel nacional, o que opere bajo una pedagogía crítica y que incluya políticas reformadoras, incluso uno que incluya todo a la vez. De nada sirve elaborar argumentos cada vez más completos y sofisticados con fundamentos sólidos, procedimientos y metas bien diseñadas si no existe la voluntad por parte de los sistemas educativos.

Cerramos con estas palabras de Paulo Freire que expresan muy bien el cierre que se pretende ofrecer para esta investigación: “Lo que quiero repetir, con fuerza, es que nada justifica la minimización de los seres humanos, en el caso de las mayorías compuestas por minorías que aún no percibieron que juntas serían mayoría. (...) Nada (...) puede legitimar un “orden” desordenador en el que sólo las minorías del poder despilfarran y gozan mientras que a las minorías con dificultades incluso para sobrevivir se les dice que la realidad es así, que su hambre es una fatalidad de fines de siglo”⁴⁴².

⁴⁴¹ Nelson Sánchez, Disney Barragán y Alfonso Torres, Modelo pedagógico de educación en derechos humanos para la defensoría del pueblo, Defensoría del Pueblo Colombia, Colombia, 2011, p. 31.

⁴⁴² Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa, trad. Guillermo Palacios, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2012, p. 96.

Fuentes de información

- ACOSTA, Alicia y ARRÁEZ, Thaiz, “Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora”, *Revista de Investigación*, vol. 38, núm. 83, 2014, p. 135-154.
- AGUADO DÍAZ, Antonio, *Historia de las deficiencias*, Madrid, Escuela Libre Editorial, 1995.
- ANDRADE RUIZ, Fressy. “La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de Síndrome de Asperger”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 15, núm extra 0, 2011, pp. 39-53.
- APRENDER CURSO, “Diferencia entre inclusión e integración”, recuperado de <https://www.aprendercurso.com/diferencias/entre-inclusion-e-integracion.html>
- AINSCOW, Mel, “Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades”, en Francisco de Borja Jordán de Urríes Vega, Miguel Ángel Verdugo Alonso (coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad : Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, España, Amarú, 1999.
- AMEZCUA, Manuel, “La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa”, *Enfermería Clínica*, vol. 13, núm. 2, 2003, p. 112-117.
- ARAGÓN MOSQUERA, Elías, *Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión*, tesis, Medellín, Universidad de Antioquia, 2016.
- ARENAS, Gloria, “Las madres en la educación, una voz siempre presente pero, ¿reconocida?”, en Miguel Ángel Santos Guerra (coord.), *El harén pedagógico: Perspectivas de género en la organización escolar*, España, Graó, 2000, p. 103-118.
- ARNAIZ, Pilar, “Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1, 2012.

- ARROYO GONZÁLEZ, María José, “La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 2, 2013, pp. 144-159.
- ASDRA, “Cómo se dice: discapacitado, persona con discapacidad o con capacidades diferentes”, recuperado de <https://www.asdra.org.ar/destacados/como-se-dice-discapacitado-persona-con-discapacidad-o-con-capacidades-diferentes/>, consultado el 27 de marzo de 2019.
- AZORÍN ABELLÁN, Cecilia María, ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar, MAQUILÓN SÁNCHEZ, Javier Jerónimo, “Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad”, *RMIE*, vol. 22, núm. 75, 2017, pp. 1021-1045.
- BALZA, Isabel, “Crítica feminista de la discapacidad: El monstruo como figura de la vulnerabilidad y la exclusión”, *Dilemata*, año 3, núm. 7, 2011, pp. 57-76.
- BARRERO ESPINOSA, Claudia, BOHÓRQUEZ AGUDELO, Liliana & MEJÍA PACHÓN, Martha Patricia, “La inclusión en el contexto educativo: proceso de construcción del sujeto de derecho”, *Magistro*, vol. 6, núm. 12, 2012, pp. 85-105.
- BLANCO GUIJARRO, Rosa, “Hacia una escuela para todos y con todos”, *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, UNESCO/Santiago, núm. 48, 1999, pp. 55-72.
- BLANCO GUIJARRO, Rosa, “Marco conceptual sobre educación inclusiva”, en *Conferencia Internacional de Educación Cuadragésima octava reunión “La Educación Inclusiva: El camino Hacia el Futuro”*, Ginebra, ONU/ECC, 2008.
- BOLÍVAR, Antonio, Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, núm. 339, 2006, pp. 119-146.
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*, trad. Ana Luisa López, Bristol UK, UNESCO, 2000.

- BRAVO CÓPPOLA, Laura, *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*, tesis, Alicante, Universidad de Alicante, 2013.
- BRAVO CÓPPOLA, Laura, “Prácticas inclusivas en el aula: Validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 3, 2010, pp. 1-20.
- BRITO PACHECO, Jennifer y MANSILLA SEPÚLVEDA, Juan, “Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 2, 2013, pp. 95-113.
- BRUNOT, Stéphanie, “Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México”, *Revista de El Colegio de San Luis, Nueva Época*, año 9, núm. 18, 2019, pp. 69-109.
- BUTLER, Judith, *Deshacer el género*, trad. Patricia (sic) Soley-Beltran, Barcelona, Ediciones Paidós, 2006.
- CABALLERO PÉREZ, Isabel, Feminism and disability: The human right to inclusive education from a gender perspective, *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, núm. 7, 2018, pp. 5-13.
- CALVO, M^a Isabel, VERDUGO, Miguel Ángel, AMOR, Antonio Manuel, La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 1, 2016, pp. 99-113.
- CASTILLO ESCAREÑO, Juan Rodrigo, “Docente inclusivo, aula inclusiva”, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 9, núm. 2, 2016, pp. 264-275.

- CASTILLO IBÁÑEZ, Norma Magdalena, *Educación inclusiva: un reto para el Sistema Educativo Mexicano*, tesis, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2018.
- CAYO PÉREZ, Luis, “Las demandas de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos humanos” en Ignacio Campoy (coord.), *Los derechos de las personas con discapacidad : perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, España, Editoriales Dykinson, 2004.
- CHOMSKY, Noam, “Assaulting solidarity, privatizing education”, *Comuniars*, núm. 2, 2019, pp. 125-128.
- CHOMSKY, Noam, *La deseducación*, trad. Gonzalo G. Djembé, Barcelona, Editorial Crítica, 2007.
- COLÁS PONS, Agripina, “Metodología para la adaptación curricular especial necesaria a escolares con necesidades educativas especiales”, *EduSol*, vol. 14, núm. 48, 2014, pp. 1-11.
- COLMENERO RUIZ, Ma Jesús, PANTOJA VALLEJO Antonio y PEGALAJAR PALOMINO, Ma del Carmen, “Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de educación secundaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 1, 2015, pp. 101-120.
- CONAPO, “Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030”, recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63915/24_Cuadernillo_SanLuisPotosi.compressed.pdf consultado el 28 de noviembre de 2019.
- CONAPRED, “Grupos en situación de discriminación”, recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=133&id_opcion=46&op=46, consultado el 25 de junio de 2018.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, art. 3.

- COSTA Ana y FARIA, Luísa, “Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 88, núm. 31.1, 2017, pp. 65-76.
- CRISOL MOYA, Eduardo, “Una propuesta de aula inclusiva. Estudio de caso”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 7, núm. 1, 2016, pp. 246-266.
- DÍAZ FLORES, Andrea Elizabeth y RODAS CUARÁN, Sonia Lorena, *Importancia de las adaptaciones curriculares en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes sujetos de inclusión educativa de la Escuela Fiscal Mixta “Celiano Monge” del cantón Quito, provincia de Pichincha en el año lectivo 2015-2016. Diseño de una guía de estrategias sobre adaptaciones curriculares para educación básica superior*, tesis, Quito, Universidad de Guayaquil, 2017.
- DÍAZ GANDASEGUI, Vicente y CABALLERO MÉNDEZ, Fernando, “Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos”, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 2, núm. 1, 2014, 97-113.
- DOMÉNECH VIDAL, Ana, MOLINER GARCÍA, María Odet, “Una mirada de las familias sobre los profesionales de la educación en el avance de la escuela inclusiva”, *EDETANIA*, núm. 41, 2012, pp. 191-204.
- DOMÍNGUEZ ALONSO, José et al., Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 28, núm. 2, 2015, pp. 31-50.
- ECHEITA, Gerardo & AINSCOW, Mel, “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo*, núm. 12, 2011, pp. 26-46.
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, “Inclusión y exclusión educativa “voz y quebranto””, *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 9-18.

- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, “Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto””, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 99-118.
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo y SANDOVAL MENA, Marta, “Educación inclusiva o educación sin exclusiones”, *Revista de Educación*, núm. 327, 2002, pp. 31-48.
- EDUCACIÓN ESPECIAL, “Historia de la educación especial en México”, recuperado de <https://sites.google.com/a/cetys.net/educacion-especial/historia>, consultado el 31 de mayo de 2019.
- EGEA GARCÍA, Carlos & SARABIA SÁNCHEZ, Alicia, “Visión y modelos conceptuales de la discapacidad”, *Polibea*, núm. 73, 2004, pp. 29-42.
- EL SOL DE SAN LUIS, “San Luis Potosí número once en rezago educativo”, recuperado de <https://www.elsoldesanluis.com.mx/local/san-luis-potosi-numero-once-en-rezago-educativo-1773292.html>, consultado el 01 de diciembre de 2019.
- ENH, “Principales resultados 2017, INEGI, México, 2017”, recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enh/2017/doc/enh2017_resultados.pdf, consultado el 01 de diciembre de 2019.
- ESCUADERO, Juan M., GONZÁLEZ, María T. y MARTÍNEZ, Begoña, “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 50, 2009, pp. 41-64.
- ETXEBERRIA, Xavier, “Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual”, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 6, núm. 1, 2018, pp. 281-290.
- EXPANSIÓN, La importancia de la educación en México, recuperado de <https://expansion.mx/opinion/2009/06/05/la-importancia-de-la-educacion-en-mexico>, consultado el 13 de febrero de 2019.
- FIGUEREDO, Victoria, PÉREZ, María y SÁNCHEZ, Adoración, “Interculturalidad y discapacidad: un desafío pendiente en la formación del profesorado”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2, 2017, pp. 57-76.

- FIGUEROA, Ignacio, SOTO, Jorge y SCIOLLA, Bruna, “Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la región metropolitana”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 53, núm. 1, 2016, pp.1-13.
- FLORES BARRERA, Vasthi Jocabed, GARCÍA CEDILLO, Ismael & ROMERO CONTRERAS, Silvia, “Prácticas inclusivas en la formación docente en México”, *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, vol. 23, núm. 1, 2017, pp. 39-56.
- FLORIAN, Lani, “Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning?”, *The Psychology of Education Review*, vol. 34, núm. 2, 2010, pp. 22-29.
- FORO DE VIDA INDEPENDIENTE Y DIVERTAD (sic), “Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”, recuperado de <http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>, consultado el 06 de febrero de 2019.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa*, trad. Guillermo Palacios, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2012, p. 96.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, México, Siglo Veintiuno Editores, 2a. ed., 2005.
- GARCÍA CEDILLO, Ismael et. al., *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP, 2000.
- GARCÍA, Ismael & ROMERO, Silvia, *Avances de la Integración Educativa/Educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*, México, CENEJUS, 2016.
- GARZÓN CASTRO, Paula, CALVO ÁLVAREZ, Ma Isabel y ORGAZ BAZ, Ma Begoña, “Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado”, *Revista Española de Discapacidad*, vol. 4, núm. 2, 2016, pp. 25-45.

- GENTILI, Pablo, “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, 2009, pp. 19-57.
- GOBIERNO DE CHILE, “Recomendaciones uso de lenguaje inclusivo persona en situación de discapacidad”, recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-recomendaciones-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf>, consultado el 28 de mayo de 2019.
- GOBSLP, “Programa Sectorial de Educación”, recuperado de https://slp.gob.mx/sitionuevo/DocumentosPS/E2_3.pdf, consultado el 01 de diciembre de 2019.
- GÓMEZ HURTADO, Inmaculada & AINSCOW, Mel, “Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración”, *Investigación en la escuela*, núm. 82, 2014, pp. 19-30.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Ma. Teresa, “Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar”, *REICE*, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 82-99.
- GUAJARDO RAMOS, Eliseo, “La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, pp. 15-23.
- HERNÁNDEZ GARNICA, Clotilde, Reseña de "La (Des)Educación" de Noam Chomsky, *Revista Contaduría y Administración*, núm. 210, 2003, pp. 76-79.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Bania Yarabí & GARCÍA CEDILLO, Ismael, “Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria”, en Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis potosí, 2017.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill Education, 6a. ed., 2014.
- HILL COUNTRY DISABLED GROUP, “What is a disability?”, recuperado de <http://hcdg.org/definition.htm>, consultado el 02 de mayo de 2019.

- HURTADO, Leydis & AGUDELO, María, “Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia”, *CES Movimiento y Salud*, vol. 2, núm. 1, 2014, pp. 45-55.
- IGLESIAS ROSADO, C., “La nutrición y el comedor: su importancia contrastada sobre el rendimiento escolar” en Martínez Álvarez, Jesús Román (ed.), *Nutrición y alimentación en el ámbito escolar*, Madrid, Ergon, 2012.
- INEE, *La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación, Presentación del INEE ante la Comisión de Educación de la LXII Legislatura de la Cámara de Senadores*, México, INEE, 2012.
- INEGI, “Anuario estadístico y geográfico de San Luis Potosí 2017”, recuperado de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/SLP_ANUARIO_PDF.pdf, consultado el 28 de noviembre de 2019.
- INEGI, “Información por entidad. Educación”, recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/slp/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=24>, consultado el 28 de noviembre de 2019.
- INEGI, “Número de habitantes”, recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/slp/poblacion/>, consultado el 28 de noviembre de 2019.
- JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, COMBONI SALINAS, Sonia, GARNIQUE CASTRO, Fely, “De la educación especial a la educación inclusiva”, *Nueva Época*, vol. 23, núm. 62, 2010, pp. 41-83.
- JUKES, Matthew et al., “Nutrición y Educación”, en *Nutrición: La Base para el Desarrollo*, Ginebra: SCN, 2002.
- LAGARDE, Marcela, “Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas”, en Guzmán Stein, Laura y Silvia Pacheco (comps.) *Estudios básicos de derechos humanos IV*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 1996.

- LATAPÍ SARRE, Pablo, “El derecho a la educación. Su alcance, su exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, 2009, pp. 255-287.
- LEY GENERAL DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES, Cap. 10, art. 57.
- RODRÍGUEZ SANMARTÍN, Fredy Fernando, *La actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el ámbito educativo*, tesis, Ecuador, Universidad de Cuenca, 2014.
- LÓPEZ, Verónica et. al., Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile, *Revista de Educación*, núm. 363, 2014, pp. 256-281.
- LORENZO MARTÍN, Carla et al., “La percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad e inclusión educativa”, *European Journal of Education Studies*, vol. 3, núm. 11, 2017, pp. 29-68.
- LOTITO, Franco & SANHUEZA, Horacio, “Discapacidad y barreras arquitectónicas: Un desafío para la inclusión”, *Revista AUS*, núm. 9, 2011, pp. 10-13.
- LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade, MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira & GIROTO, Claudia Regina Mosca, “Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil”, *RMIE*, vol. 20, núm. 64, 2015, pp. 95-122.
- MARTÍNEZ-SALGADO, Carolina, “El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias”, *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 17, núm. 3, 2012, pp. 613-319.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Isabel, “Evaluación de la calidad de los planes de mejora que atienden la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 3, 2013, pp. 65-88.
- MELLADO HERNÁNDEZ, María Elena, et. al., “Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar”, *Revista Educación*, vol. 41, núm. 1, 2017, pp. 1-14.

- MEXICANOS PRIMERO, ¿En qué lugar está San Luis Potosí en educación?, recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/central-de-prensa/boletines/1536-icre-en-que-lugar-esta-san-luis-potosi-en-educacion>, consultado el 29 de noviembre de 2019.
- MILENIO, “¿Inclusión o escuelas especiales para alumnos con discapacidad?”, recuperado de <https://www.milenio.com/politica/reforma-educativa-inclusion-escuelas-especia-les-alumnos-discapacidad>, consultado el 08 de enero de 2020.
- MOLINA, Yasna, “Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, núm. especial, 2015, pp. 147-167.
- MONARCA, Héctor, “Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, 2015, pp. 14-27.
- MONTÁNCHEZ, María Luisa, CARRILLO SIERRA, Sandra Milena & BARRERA, Emerson, “Inclusión educativa: diversidad a partir de la otredad”, en (comps.) Modesto Eloi Graterol Rivas et al., *La base de la pirámide y la innovación frugal en América Latina*, Venezuela, Universidad de Zulia, 2017.
- MONTÁNCHEZ TORRES, María Luisa, “Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio”, *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, vol. 3, núm. 5, 2014, pp. 114-140.
- MONTES, Nancy y ZIEGLER, Sandra, Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa, RMIE, vol. 15, núm. 47, 2010, pp. 1075-1092.
- MORALES DONDÉ, Federico, “El derecho a la educación de las personas con discapacidad”, recuperado de <https://www.accesos.mx/el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad/>, consultado el 05 de septiembre de 2019.

- MORGA RODRÍGUEZ, Luis Enrique, “La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada”, *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, núm 1, 2017, pp. 17-24.
- MUCCIO, Leah Schoenberg, *Head Start Instructional Professionals’ Perceptions and Practices: Facilitators and Barriers for Including Young Children with Disabilities*, tesis, Virginia, George Mason University, 2005.
- MUJICA, Rosa María, “La metodología de la educación en derechos humanos”, *Revista IIDH*, vol. 36, 2002, pp. 341-363.
- MUNTANER, Joan J., “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”, en P. Arnaiz et al. (coords), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Murcia, Consejería de Educación Formación y Empleo, 2010.
- MUNTANER, Joan J., *La sociedad ante el deficiente mental: Normalización, integración educativa, inserción social y laboral*, Madrid, Narcea Ediciones, 1995.
- MUÑOZ VILLA, María Loreto, LÓPEZ CRUZ, Mauricio y ASSAÉL, Jenny, “Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa”, *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, vol. 14, núm. 3, 2015, pp. 68-79.
- NACIONES UNIDAS, “Algunos datos sobre las personas con discapacidad”, recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>, consultado el 01 de mayo de 2019.
- NACIONES UNIDAS, “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf, consultado el 05 de septiembre de 2019.
- NACIONES UNIDAS, “Día Internacional de las Personas con Discapacidad, 3 de diciembre”, recuperado de <https://www.un.org/es/events/disabilitiesday/>, consultado el 06 de mayo de 2019.

- NÚÑEZ, Blanca, *Familia y Discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*, Argentina, Editorial Lugar, 2007.
- NÚÑEZ, Blanca, “La familia con un hijo con discapacidad:sus conflictos vinculares”, *Archivos Argentinos de Pediatría*, vol. 101, núm. 2, 2003, pp. 133-142.
- OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo, “Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 2, 2013, pp. 227-239.
- OEA, *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*, Washington, OEA, 2000.
- OLIVER, Mike, “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”, en *Discapacidad y sociedad*, España, Ediciones Morata, 1998.
- OMS, *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, Santander, OMS, 2001.
- OMS, “Temas de salud. Discapacidades”, recuperado de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>, consultado el 16 de diciembre de 2018.
- OSORIO-CARRANZA, Rosa María, Entender y atender la enfermedad. *Los saberes maternos frente a los padecimientos infantiles*, México, DF, Instituto Nacional Indigenista/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2000.
- OPERTTI, Renato, “La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro”, en Reyes Berruezo (coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación vol. III*, España, Universidad Pública de Navarra, 2009.
- OSSA CORNEJO, Carlos, et al., “Cultura y Liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 3, 2014, pp. 1-23.

- PADILLA-MUÑOZ, Andrea, “Discapacidad: contexto, concepto y modelos”, *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, núm. 16, 2010, pp. 381-414.
- PADILLA ARROYO, Antonio, “La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, 2010, pp. 15-30.
- PAGANO, Luz María, “Las personas con discapacidad y sus familias bajo el prisma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.*, vol. 4, núm. 26, 2010, pp. 79-96.
- PALACIOS Agustina & BARIFFI, Francisco, *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Ediciones Cinca, 2007.
- PANDO, Manuel y VILLASEÑOR, Martha “Modalidades de entrevista grupal en la investigación social”, en Ivonne Szasz, Susana Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México, México, 1996, pp. 225-243.
- PARRA DUSSAN, Carlos, “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”, *Revista ISEES*, núm. 8, 2010, pp. 73-84.
- PAYÁ RICO, Andrés, “Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro”, *Revista Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, 2010, 125-142.
- PEIRATS CHACÓN, José y CORTÉS MOLLÁ, Silvia, “El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa”, *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, 2016, pp. 91-102.
- PERALTA LÓPEZ, Feli y ARELLANO TORRES, Araceli, “Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del enfoque centrado en la familia para promover la autodeterminación”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, 2010, pp. 1339-1362.

- PEREDA, Carlos, et. Al., *Discapacidad y trabajo en España. Estudio de los procesos de inclusión y exclusión social de las personas con discapacidad*, Madrid, IMSERSO, 1997.
- PÉREZ, Iago, “Herramientas para la inclusión: de la educación a la sociedad”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2, 2017, pp. 13-30.
- PIEE, Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, recuperado de <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/>, consultado el 31 de mayo de 2019.
- PLANO INFORMATIVO, “Destaca SLP en cobertura a educación especial”, recuperado de <https://planoinformativo.com/214778/destaca-slp-en-cobertura-a-educacion-especial-slp>, consultado el 01 de diciembre de 2019.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, 2007.
- PRIETO DE LA ROSA, Alejandra, “Discriminación múltiple: mujeres con discapacidad en México, Conapred”, *Género y Salud en Cifras*, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 21-30.
- PUGA, Dolores, “La dependencia de las personas con discapacidad: entre lo sanitario y lo social, entre lo privado y lo público”, *Rev Esp Salud Pública*, vol. 79, no. 3, 2005, pp. 327-330.
- QUIROZ VILLACÍS, Jenny Andrea, “Familia y escuela: estudio de la discapacidad desde la inclusión y la equidad”, *INNOVA Research Journal*, vol. 3, núm. 11, 2018, pp. 80-94.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario de la RAE, recuperado de <https://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>, consultado el 06 de febrero de 2019.
- RODRÍGUEZ RUIZ, Óscar, “La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales”, *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología La I+D*, número 31, 2005, s/p.
- ROMAÑACH, Javier & LOBATO, Manuel, “Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”, *Foro de Vida Independiente*, núm. 5, 2005, pp. 1-8.

- ROMERO CONTRERAS, Silvia & GARCÍA CEDILLO, Ismael, “Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 2, 2013, pp. 77-91.
- ROSILLO MARTÍNEZ, Alejandro, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, México, Itaca, 2013.
- RUIZ VALLEJOS, Noelia, “El niño sordo en el aula ordinaria”, *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, vol. 2, núm. 1, 2016, p. 19-32.
- SACAVINO, Susana y CANDAU, Vera Maria, “Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz”, *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 2, 2014, pp. 205-225.
- SACRISTÁN, José, “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”, *Aula de Innovación Educativa*, no. 81 y 82, 1999, pp. 73-78.
- SÁNCHEZ ESCOBEDO, Pedro, “Discapacidad, familia y logro escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 40, 2006, pp. 1-10.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Teresa, “Retos de la inclusión educativa en México”, recuperado de <https://www.animalpolitico.com/aprender-es-mi-derecho/retos-la-inclusion-educativa-mexico/>, consultado el 08 de enero de 2020.
- SÁNCHEZ, Nelson, BARRAGÁN Disney y TORRES, Alfonso, *Modelo pedagógico de educación en derechos humanos para la defensoría del pueblo*, Defensoría del Pueblo Colombia, Colombia, 2011.
- SAVE THE CHILDREN, “Save the Children apunta a la precariedad laboral y al coste de crianza como las principales causas de la gran caída de la natalidad y pide más inversión en familias”, recuperado de <https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-apunta-la-precariedad-laboral-y-al-coste-de-crianza-como-las-principales>, consultado el 13 de enero de 2020.
- SEGE, “Tiene SLP cobertura de educación especial en los 58 municipios”, recuperado de <http://seslp.gob.mx/?nota=2051>, consultado el 28 de noviembre de 2019.

SEGOB, “Glosario de términos sobre discapacidad”, recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/9638/glosario_terminos_sobre_discapacidad.pdf, consultado el 06 de febrero de 2019.

SEGOB Chihuahua, “Plan Estatal de Desarrollo 2004 - 2010”, recuperado de <http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/sf/uploads/indtfisc/Plan%20Estatal%20de%20Desarrollo%202004-2010/personas%20con%20capacidades%20diferentes.pdf>, consultado el 27 de marzo de 2019.

SEGOB. “Ley General para la Inclusión de la Personas con Discapacidad 2011”, recuperado de www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/201, consultado el 06 de octubre de 2019.

SENADO DE LA REPÚBLICA, “Coordinación de comunicación social, Boletín- 1510”, recuperado de <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/27528-senado-cambia-termino-capacidades-diferentes-por-discapacidad-en-ley-general-de-desarrollo-social.html>, consultado el 27 de marzo de 2019.

SEP, “Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, SEP”, recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/I-contexto.pdf>, consultado el 16 de enero de 2020.

SEP, *Buenas prácticas de educación inclusiva*, México, SEP, 2012.

SEP, “Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial”, recuperado de <https://datos.gob.mx/busca/dataset/censo-de-escuelas-maestros-y-alumnos-de-educacion-basica-y-especial>, consultado el 01 de diciembre de 2019.

SEP, “Glosario de educación especial”, recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf, consultado el 06 de febrero de 2019.

SEP, *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*, México, SEP, 2006.

- SEP, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México, SEP, 2002.
- SEP, “Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa”, recuperado de <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/>, consultado el 11 de octubre de 2019.
- SERRANO R, Claudia P. & CAMARGO L., Diana M, “Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010”, *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 29, núm. 3, 2011, pp. 289-298.
- SESLP, “Principales cifras estadísticas educativas”, recuperado de http://www.seslp.gob.mx/transparencia/estadisticas/principales_cifras_estadisticas_educativas.pdf, consultado el 01 de diciembre de 2019.
- SEV, “Ley de Integración para las Personas con Capacidades Diferentes del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 2007”, recuperado de http://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/serie_paradocencia/lipcd.pdf, consultado el 27 de marzo de 2019.
- SEVILLA SANTO, Dora Esperanza, MARTÍN PAVÓN, Mario José y Cristina JENARO RÍO, “Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, 2017, pp. 83-113.
- SKLIAR, Carlos, “De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad”, *Política y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, 2010, pp. 153-164.
- SKLIAR, Carlos, *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Argentina, Noveduc Libros, 2007.
- SKLIAR, Carlos, Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 17, núm. 41, 2005, pp. 11-22..

- SKLIAR, Carlos, “Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión”, *Revista Sophia*, vol. 11, núm. 1, 2015, pp. 33-43.
- SORIANO, Carmen, et. Al., “Integración educativa en México y “enciclomedia””, *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 213, 2006, pp. 70-76.
- TORRES, Natalia et. al., *Inclusión Educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción*, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 2, 2013, pp. 159-173.
- UN, *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, UN, 2013.
- UNESCO, “48a reunión (2008)”, recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/48a-reuni%C3%B3n-2008>, consultado el 30 de septiembre de 2019.
- UNESCO, “Conferencia Internacional de Educación”, recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/conferencia-internacional-de-educaci%C3%B3n/48a-reuni%C3%B3n-2008>, consultado el 30 de septiembre de 2019.
- UNESCO, *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, España, UNESCO, 1994.
- UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Francia, UNESCO, 2005.
- UNESCO, *Lucha contra la exclusión en la educación Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*, París, UNESCO, 2012.
- UNESCO, *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, *World Education Forum*, Dakar, UNESCO, 2000.
- UNICEF, “Educación y aprendizaje”, recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>, consultado el 07 de marzo de 2018.

- UNICEF, *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*, Argentina, UNICEF, 2014.
- UNICEF, *Niños y niñas fuera de la escuela*. México, México, UNICEF, 2016.
- UNIDAD INFORMÁTICA LEGISLATIVA, “Ley de educación del estado de San Luis Potosí”, recuperado de <https://sanluis.gob.mx/wp-content/uploads/2016/08/Ley-de-Educacion-del-Estado-de-San-Luis-Potosi-.pdf>, consultado el 01 de diciembre de 2019.
- VALDÉZ CUERVO, Ángel Alberto, MARTÍN PAVÓN, Mario y SÁNCHEZ ESCOBEDO, Pedro Antonio, “Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, 2009, pp. 1-17.
- VALENZUELA, Blanca Aurelia, GUILLÉN LÚGIGO, Manuela y CAMPA ÁLVAREZ, Reyna de los Ángeles, Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria, *Infancias Imágenes*, vol. 13, núm. 2, 2014, pp. 64-75.
- VELARDE LIZAMA, Valentina, “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, *Revista Empresa y Humanismo*, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 115-136.
- VERDUGO, Alonso y RODRÍGUEZ, Alba, “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”, *Revista de Educación*, núm. 358, 2012, pp. 450-470.
- VERGARA CIORDIA, Javier, “Marco histórico de la educación especial”, *Estudios Sobre Educación*, 2 (2002), pp. 129-144.
- VEZZALI, Fabiana, “Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)”, en UNESCO, *XIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Inclusión Educativa*, París, UNESCO, 2017.
- VICTORIA MALDONADO, “Jorge A., El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, año XLVI, no. 138, 2013, pp. 1093-1109.

VICTORIANO VILLOUTA, Eugenia, “Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piave-UC”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 1, 2017, pp. 349-369.

WINZER, Margret, *The History of Special Education. From isolation to integration*, Washington, DC, Gallaudet University Press, 1993.

ZAPIOLA, María Cristina, Adaptaciones de acceso para los niños con discapacidad auditiva, *Revista Argentina de Psicopedagogía*, núm. 58, 2004, pp. 1-5.